

r e v i s t a

GALEGA DE EDUCACIÓN

9

saúde na escola • o profesor de lingua galega • radio
na escola • xogos de patio • estudio dunha obra
arquitectónica • o proxecto de integración • o castigo
• xornada continuada • saúde na escola • o profesor

r e v i s t a GALEGA DE EDUCACIÓN

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
9/1989 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.

CORRESPONDENTES

A Coruña: Francisco X. Ponte Docampo. A Estrada: David Otero Fernández. Barbanza: Elixio Villaverde. Bergantiños: Agustín Lorenzo López. O Barco: Roberto Cid. Ferrol: Agustín Fernández Paz. Lugo: Bríxida Pino Lestao. Ourense: Mercedes Suárez Pazos. Salnés: Antón Rozas Caeiro. Santiago: Antón Costa Rico. Vigo: Xesús R. Jares.

DESEÑO PORTADA

M. Janeiro.

MAQUETA E ILUSTRACIÓN

Fernando Morales.

FOTOGRAFÍA

Manuel Sendón. Manuel G. Vicente. Cal 3. Anxel Iglesias. Braulio Amaro. Xexe.
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 soliciten de antemán, nin manterá correspondencia sobre os mesmos.
Prohíbese a reprodución total ou parcial dos artigos da revista sen citar a súa procedencia.

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

EDITORIAL	2
O TEMA:	
• Contextualización da educación para a saúde na escola	3
• Participación dos pais e mestres nos programas de educación sanitaria na escola	6
• Sanidade escolar en Galicia	11
• Educación para a saúde dende tres servizos municipais galegos	13
• Contra as drogas... saúde	16
ESTADO DA LINGUA	
• Perfil do profesor de lingua galega	19
EXPERIENCIAS	
• Facendo radio na escola	24
• Recuperémo-las nosas festas: os maíos	32
• A capacidade crítica e a loita contra a manipulación	34
• Proxecto furabolos	36
RECURSOS	
• Xogos de patio	39
• Suxerencias didácticas para o estudo dunha obra arquitectónica	53
ARRINCATA	
• Xornada continuada	47
ENTREVISTA	
• A voltas co proxecto de integración	59
INFORMES	
• A educación en Galicia en cifras (I)	62
HISTORIA	
• O castigo como práctica escolar	69
TONUCCI	
• O papel da escola nun proxecto educativo integrado	73
LITERATURA INFANTIL	
• Libros que falan, libros que calan	75
PANORAUULA	79
LIBROS	87
LEXISLACIÓN	91
HEMEROTECA	92
OUTROS MATERIAIS	95



A Reforma aínda. Pero, ¿outra volta co “rollo” da Reforma? Si, outra volta, a Reforma aínda. E non pode ser doutro xeito porque –gústenos ou non, falemos dela ou non– as transformacións educativas que nela se contemplan, para ben ou para mal, rematarán por afectar a tódolos implicados nos procesos educativos, o que é case o mesmo ca dicir a toda a sociedade. Mesmo anque finalmente poidamos dicir que non houbo tal transformación: daquela será hora de falarmos de que unha gran oportunidade –unha máis– se perdeu de afrontar decididamente a mellora en profundidade do actual e insatisfactorio sistema educativo. Mentres tanto, a nosa responsabilidade é a de tratar –cada quen cos seus medios e posibilidades de intervención: os partidos políticos, os sindicatos, os movementos de renovación pedagóxica... pero tamén os grupos de profesores nos seus centros, as asociacións de pais e de alumnos– de intervir no proceso, pulando porque este se mova cara a un cambio real e progresista da escola. O que en Galicia quere dicir, como se recolle nos estatutos de Nova Escola Galega: cara a unha escola pública, de calidade, non

dirixista e *en galego*.

A novidade, a estas alturas, é a presentación por parte do Ministro Solana do Libro Branco da Reforma. Nel, finalmente, recóllese unha esixencia que era xa un clamor: un estudio de financiación da Reforma, requisito indispensable para que esta tivese credibilidade.

Non estamos aínda en condicións de vulgar se ese espectacular case billón de pesetas é unha cifra acorde coas pretensións dos cambios proxectados e, en xeral, coas necesidades de mellora da educación. Dicir –como lle espetou un compañeiro dos MRPs no recente Congreso de Gandía ó Director Xeral Álvaro Marchesi– que ese case billón, comparado cos seis investidos na compra dos novos cazabombardeiros para o Exército do Aire, proba o valor relativo que o Goberno concede á educación, pode parecer arroutada demagóxica. Nós coidamos que é elemental lembranza nunca de máis repetida... polo menos, en tanto esa relación non se invirta.

Xunto ó Libro Branco, o Ministerio vén de presentar unha primeira elaboración do que deberá se-lo chamado Deseño Curricular Base, e que, de acordo coas previsións do calendario da Reforma, terá que ser obxecto de discusión durante todo o curso vindeiro. Se os grandes cambios estruturais –en particular, a nova distribución de etapas educativas coa conseguinte ampliación da escolaridade obrigatoria– requiren para a súa aplicación a penas dunha decisión administrativa, é o cambio curricular o que deberá facer que esas modificacións non se queden en meros cambios nominais.

Pois ben, é aquí onde asoman xa unhas sospeitas que apuntan a cuestiona-lo modelo de currículo aberto e unificado, sobre o que se tiña construído certo amplo consenso. Despois dun acordo sobre as grandes liñas da Reforma entre representantes dos Gobernos autonómicos –acordo ó que, por certo, só se lle deu unha publicidade parcial–, a proposta de Deseño Curricular Base agora dada a coñecer ten sido elaborada polos expertos do MEC sen discusión previa cos equipos dos Gobernos autonómicos. Aínda admitindo que logo este DCB deberá ser “adaptado” nas instancias autonómicas, máis coherente co pretendido carácter aberto debera ser que fose previamente consensuado. Polo camiño seguido, córrese o risco de que a “adaptación” remate por se limitar á indispensable –e irrenunciable– inclusión do ensino da lingua autóctona.

Un dos aspectos máis potencialmente anovadores do modelo curricular proposto reside na diferenciación de tres niveis curriculares, dos cales só o primeiro é reservado pola administración, mentres o segundo e o terceiro serán responsabilidade exclusiva dos equipos dos centros e equipos de área. Tamén sobre isto é de advertir que as propostas curriculares que o MEC vén de presentar para as Etapas de Primaria e Secundaria Obrigatoria, e para as diversas áreas, acadan ás veces tales niveis de concreción que ameazan con baleirar de contido á teoricamente admitida autonomía dos centros.

É indiscutible que, en calquera caso, esta autonomía só será posible en tanto o profesorado reciba unha formación axeitada para poder asumir as novas funcións que se lle piden (participación na elaboración dos proxectos educativos e curriculares de centro, capacidade para confeccionar unidades didácticas, uso de novos sistemas de avaliación, etc.). Rematamos cunha pregunta que, cada día que pasa, se vai facendo máis apremiante: ¿para cando ese Plan Galego do Profesorado? ¿Para cando a implantación e conveniente dotación dos Centros de Profesores en Galicia? ¿Para cando...?

FE DE ERRATA

Na páxina 19 do n.º 8, no artigo de Xan Bouzada “Carlos Lerena Alesón, ou a renuncia á bricolaxe sociolóxica”.

Onde di:

“Así pois o seu marxismo da asunción contundente da ferramenta crítica, na comodidade da súa herencia gramsciana, na súa simpatía plena co esforzo teórico althuseriano e postalthuseriano de autores como Baudelot e Establet”.

Debe dicir:

“Así pois o seu marxismo nace da asunción contundente da ferramenta crítica, na comodidade da súa herencia gramsciana, na súa simpatía plena co esforzo teórico de Bourdieu e na distancia plena tomada co inxenuismo teórico althuseriano e postalthuseriano de autores como Baudelot e Establet”.

Contextualización da educación para a saúde na escola

Esteve Ignasi Gay i Costa*



SOBRE FOTO DE VICENTE

O presente artigo ten a finalidade de aportar unha serie de elementos que animen a facer unha reflexión sobre a educación para a saúde na escola (EPLS) entre mestres da E. X. B. que se prantexan como levala a cabo no seu labor diario. Non se pretende xustificar, nin redifinir, tódalas palabras claves, senón que o enfoque xirará arredor dos conceptos de "contextualización" e "estructuración" da actividade educativa, términos que considero claves neste momento de desenvolvemento do tema. Os elementos presentareinos agrupados en tres cuestións:

1. *¿Que se está a entender hoxe por EPLS e que non?*
2. *¿Que papel ten a escola?*
3. *¿Como promocionar a EPLS?*

¿QUE SE ESTÁ A ENTENDER HOXE POR E.P.L.S. E QUE NON?

A EPLS é un proceso educativo

que ten a finalidade de que os individuos promocionen e/ou defendan a súa propia saúde e a da súa comunidade dun xeito eficaz (Modolo, 79). Pois a saúde é un medio ou un recurso que facilita o desenvolvemento das potencialidades de cada individuo, así como o desenvolvemento socio-económico e cultural dunha comunidade (OMS, 78).

A saúde depende de moitos factores, que agrupamos esquematicamente do seguinte xeito (Ladonde, 74):

a) *Os factores individuais:* a herdanza e o proceso de desenvolvemento integral (bio-psico-social) intrapersoa, dende a concepción ata a morte.

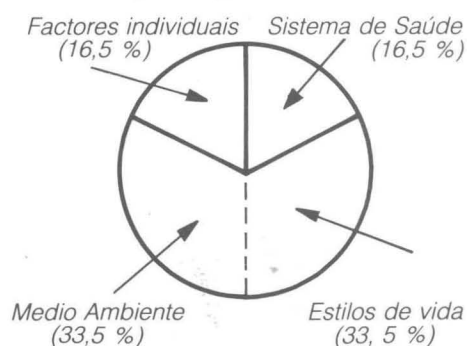
b) *O Sistema de Saúde:* os recursos dos que a poboación dispón para promocionar ou defende-la súa saúde.

c) *O medio ambiente:* as condicións físicas, químicas, biolóxicas, psicosociais ou psi-

co-culturais que facilitan ou perjudican a saúde das persoas.

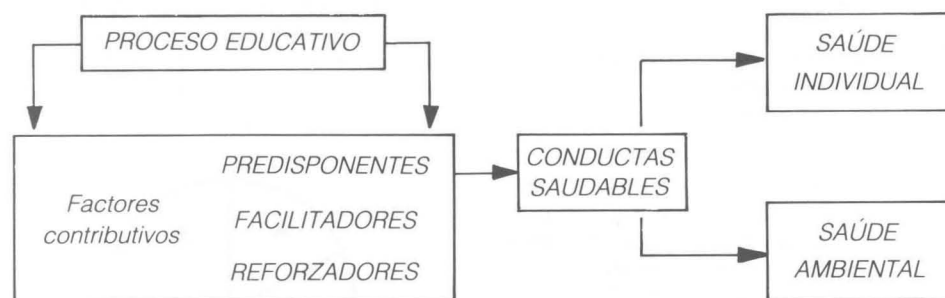
d) *Os estilos de vida:* Os patróns de conducta persoais que cada quen aprende dun xeito natural para dar respostas ás súas necesidades. Inciden sobre o propio organismo e/ou sobre o seu medio ambiente.

Segundo un estudio epidemiolóxico realizado polo último autor citado, o peso relativo de cada determinante de saúde pódese representar co seguinte gráfico:



Tal e como amosa o gráfico, os límites entre os estilos de vida e o medio ambiente son difusos, pois existe unha interdependencia entre ámbolos dous; os estilos de vida están condicionados polos recursos que lle ofrece o medio ambiente, pero os estilos de vida poden tamén modificalo medio ambiente. Esta relación de interdependencia tamén existe, aínda que en menor grao, entre os catro factores determinantes. Este feito xustifica a intervención educativa sobre os estilos de vida, como unha estratexia para mellora-la saúde individual e da comunidade; pero ó mesmo tempo tamén constata as enormes limitacións do proceso educativo (Bartlett, 81) debido ós múltiples factores que actúan no *contexto* e a *variabilidade interindividual*. Á vez que tamén xustifica a necesaria participación do individuo na promoción e defensa da saúde, polo que se debe evitar delega-la responsabilidade nos Servicios de Saúde. E para rematar, xustifica a necesaria participación doutros servizos non sanitarios, como Servizos Sociais, Urbanismo, Deporte, Servizos Culturais... na promoción da saúde. Así pois, a EPLS ten que ser un instrumento indispensable para asumir-la responsabilidade activa da poboación e outros servizos ou sectores (Modolo-Sepili, 81).

O modelo teórico non que se basa a EPLS (Green, 80) é que o "proceso educativo" natural e planificado, define unha serie de *factores contributivos* que son responsables do desencadeamento dunhas condutas saudables, que ó mesmo tempo melloran ó individuo e ó seu medio ambiente.



O proceso educativo debe incidir sobre os *factores contributivos*, para crear situacións favorables ó desenvolvemento de condutas saudables. Hai tres tipos distintos de factores:

1) Factores predispoñentes: son os factores que predispoñen a seguir determinadas condutas, e inclúen os coñecementos, crenzas, actitudes e valores.

2) Factores facilitadores: son os factores que fan posible realizar determinadas condutas, e inclúen os recursos disponibles (accesibilidade e adecuación) e as habilidades para usalos (utilización).

3) Factores reforzadores: son as condutas ou accións que inciden sobre o individuo ou grupo sobre o que intervimos, potenciando ou inibindo unha determinada conduta. Segundo a idade evolutiva, personalidade ou tema do que se trate, actuarán distintos elementos reforzadores; poden ser: pais, mestres, irmáns maiores, amigos, sanitarios, líderes culturais ou políticos.

Para que o proceso educativo sexa eficaz, débese actuar sobre os tres factores contributivos, do contrario os resultados serán inapreciables. Para isto non só se debe dar unha boa información, senón coñece-lo *contexto* onde se move o educando, que é o lugar onde se atopan os seus factores predispoñentes e existen os seus factores facilitadores. Tamén se deben considera-los recursos e o ambiente onde se produce o proceso educativo, pois actúan outros factores contributivos. Se todo isto non se ten en conta, non se pode considerar que se estea a realizar seriamente EPLS.

¿QUE PAPEL TEN A ESCOLA?

Como a EPLS é un aspecto máis

da educación integral, a escola ten o papel de complementa-la educación natural, aínda que a sociedade lle esixe moito máis que isto. Definiuse que a EPLS debe realizarse dende

catro perspectivas (Turner, 66) dentro da escola:

I. *Vida san na escola*: que se concreta nunha adecuada organización da xornada, do ambiente e das relacións entre os distintos compoñentes da comunidade escolar; xa que o lecer e as actividades fóra da aula tamén inflúen sobre os factores contributivos de condutas saudables: patio, comedor, vestuario...

II. *A través do apoio dos profesionais da saúde*: sexa a partir dos *exames de Saúde Escolar*, ou dunha intervención preventiva (atacar determinados factores de risco de enfermidades: revisión do botiquín, poucas horas de sono, exceso de TV...) ou diante dun problema de saúde detectado polo Centro (meninxite, mala alimentación, piollos...).

III. *Dende os programas educativos da clase*: Incorporando a saúde nos seus obxectivos, contidos e métodos educativos. Non como unha asignatura máis, senón como un elemento máis que pode incluírse en calquera programación con maior ou menor intensidade.

IV. *Relación entre a Escola, Fogar e Comunidade*: incorporando estes elementos nas entrevistas ou asembleas de pais, coordinación cos centros de saúde, fomento da EPLS a través das Asociacións de Pais... Todo isto para actuar sinerxicamente entre a escola e os distintos ambientes onde o neno se educa; e tamén entre os profesores e outros profesionais que actúan promocionando a saúde na mesma comunidade.

¿COMO PROMOCIONA-LA EPLS NA ESCOLA?...

En Cataluña traballouse neste tema conxuntamente entre profesionais do ensino e da saúde (Generalitat de Catalunya, 84), mediante unha "Comisión mixta entre o Departamento de Ensino e de Sanidade", que elaborou un libro para o mestre titulado "Orientacións i Programes d'Educació per a las salut a l'Escola", cun contido que inclúe a orde do "Diari

Oficial de la Generalitat de Catalunya" onde se aproban estas orientacións e programas, e autorízase a súa incorporación no Proxecto Educativo dos Centros de E.X.B. desta comunidade autónoma. Tamén se inclúen uns prantexamentos teóricos que xustifican estes programas, e, de seguido, desenvólvense en dez temas, os contidos da EPLS na escola:

1. Aseo e hixiene persoal
2. Actividade e descanso
3. Desenvolvemento físico
4. Alimentación e nutrición
5. Prevención e control de enfermidades
6. Seguridade e primeiras curas
7. Saúde mental e emocional
8. Saúde sexual
9. Saúde e medio ambiente
10. Drogas, alcohol e tabaco

Os obxectivos xerais que se pretenden conseguir con estes dez temas son:

* Estimula-la adquisición de hábitos (conductas) saudables e elimina-los insanos.

* Facer coñece-las implicacións sociais na saúde e favorece-la adquisición de opinións ante os perigos máis graves e frecuentes para a saúde colectiva.

* Capacitar ó neno e á nena en habilidades de autocoidado e de participación na xestión colectiva do sistema sanitario.

Para conseguir estes obxectivos, o libro aporta en cada tema unhas noções científicas sintéticas, prantexa os elementos do medio ambiente que actúan como factores contributivos, presenta uns obxectivos xerais e específicos por ciclo, suxire unhas posibles actividades a adaptar segundo as características da realidade do lector e amosa unha bibliografía elemental e un listado de recursos didácticos.

Os dez temas de saúde sinalados anteriormente, están incluídos nos programas renovados do Ministerio de Educación e Ciencia (MEC, --), tratados como centros de interese específico ou dentro de outros temas relacionados. Pero isto non é suficiente, a promoción da EPLS na escola vai ligada á promoción dunha educación activa e unha renovación pedagóxica (Ciari, 71) (Alfieri et al., 76). Na miña experiencia como médico esco-

lar, observei como nas institucións nas que existe unha implicación de tódolos compoñentes da comunidade escolar para defini-lo seu *Proxecto Educativo de Centro*, dispónse dunha estrutura informal que transmite unha EPLS eficaz, aínda que aparentemente non se expliciten palabras técnicas sanitarias nos seus programas. Pero se se fai unha análise de contidos, obsérvase claramente como ó utilizar programacións locais e métodos naturais de lecto-escritura, incorpóranse elementos de saúde que preocupan ós membros da comunidade escolar, e mentras se ensinan as técnicas de expresión (escritura, lectura, linguaxe verbal...), resólvense á vez problemas de saúde (hixiene persoal, almorzo, ruído na aula, conductas conflictivas, manifestacións de afectividade...) mediante actividades participativas: traballo en equipo, exposición de resultados, propostas escritas, asembleas semanais de clase, asociación de alumnos...

Para desenvolver este modelo de EPLS na escola, no que os alumnos e alumnas acadan os obxectivos formativos á vez que melloran a súa saúde, é necesario que se garanten ós profesores as seguintes posibilidades:

1. Realizar unha formación permanente para adquiri-los *factores predispoñentes* que lles permitirán actuar como *eficaces axentes reforzadores* de conductas saudables dos seus alumnos, e desenvolver con máis efectividade os contidos de saúde dos programas renovados.

2. Dispoñer dos elementos necesarios para traballar en equipo cos seus compañeiros, pais, alumnos e PND, co fin de elaborar o *Proxecto educativo de centro*. Deste xeito poderá asegurarse unidade de acción entre as actividades educativas que se levan a cabo. Este proxecto débese elaborar seguindo unhas etapas como estas (Antúnez, 87): partir das características particulares da comunidade onde está ubicada a escola e das necesidades ou aspiracións –tamén de saúde– (*análise de contexto*); coñece-las características dos recursos humanos do centro (*trazos de identidade*: onde se deben coñecer os factores predispoñentes de profesores e PND para desenvolver-los programas de EPLS); *formular uns obxectivos xerais de centro* que favore-

zan a promoción da saúde; e *concretar unha estrutura* que permita unha participación activa e responsable dos distintos estamentos no momento da elaboración do proxecto educativo, así como da súa difusión e avaliación periódica.

3. Dispoñer do apoio e da posibilidade de realizar actuacións conxuntas cos profesionais da saúde que interveñen na mesma comunidade.

Para concluir resumo o plantexamento do artigo coa seguinte hipótese: *promocionárase a EPLS na escola, se se aportaran os recursos necesarios para que os profesores poideran realizar con plenitude a súa función educativa, enmarcada dentro dun proxecto educativo de centro coherente co seu contexto, e ademais, dispuxeran de profesionais da saúde con que intervir conxuntamente.*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS (segundo orde de aparición):

- OMS: "La atención primaria de salud". Ed. OMS, Ginebra 78, pp. 2-7.
- Ladonde, M. A.: "New perspectives on the health of Canadians". Office of the Canadian minister of national health and welfare. Ottawa 74, pp. 30-35.
- Bartlett E. E.: "La contribución de la educación sanitaria escolar a la promoción de la salud comunitaria: ¿Qué se puede esperar razonablemente?". Artigo recopilado no libro *Tendencias actuales en educación para la salud*. Ed. Caps. Barcelona, --, pp. 195-214.
- Modelo M. A. e Sepilli, A.: "Educazione Sanitaria". Ed. Il Pensiero Scientifico. Roma, 81, pp. 3-8.
- Green L. W. et al.: "Health education planning. A diagnostic approach". Mayfield Publishing Company. Palo Alto, 80, pp. 85-123.
- Turner C. E.: "Planeamiento de la educación sanitaria en las escuelas". Unesco-Oms. Ed. Teide. Barcelona 67, pp. 54-97.
- Generalitat de Catalunya: "Orientacions i Programa d'Educació per a la salut a l'Escola". Ed. Generalitat de Catalunya. Barcelona 84. Todo.
- Consellería de Educación. Xunta de Galicia: "Programas renovados de Preescolar, Ciclo Inicial e Ciclo Medio". Santiago 84. Todo.
- Ciari, B.: "Nuevas técnicas didácticas". Ed. Reforma de la Escuela. Barcelona 81, pp. 19-24, 25-40 e 249-263.
- Alfieri et al.: "A escola amb el cos". Ed. Guix. Barcelona, 78, pp. 4-46.
- Antúnez, S.: "El proyecto educativo de Centro". Ed. Graó. Barcelona 87, pp. 7-34.
- * Médico especializado en educación sanitaria pola Universidade de Perugia (Italia).

Participación dos pais e mestres no programa de educación sanitaria na escola.

Profesionais de *salut pública del Ajuntament de Sta. Coloma de Gramenet*(*).

COMO NACEU O PROGRAMA

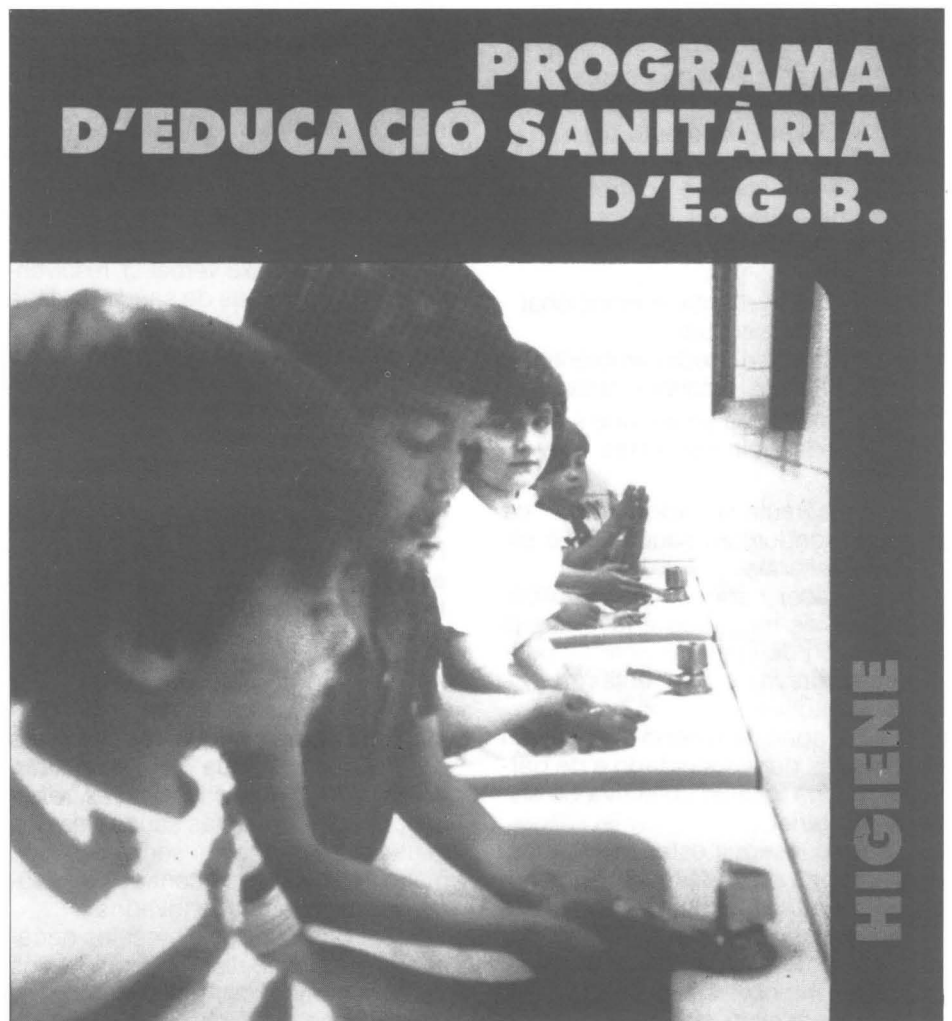
En Catalunya, dende hai algúns anos véñense desenvolvendo diversas experiencias de educación sanitaria na escola, na súa maior parte illadas e puntuais. Destaca sen embargo o *Proxecto de Programa de Educación Sanitaria* deseñado en 1980 pola *Generalitat de Catalunya* (*Departament de Ensenyament, de Sanitat e Seguritat Social*). En 1984 unha vez experimentado, este cobi-zoso programa recibe soporte legal⁽¹⁾ ó tempo que se publica un documento destinado ós profesores⁽²⁾.

Durante a experimentación⁽³⁾, o Programa de E. S. deseñado pola Generalitat, demostrou ser un marco teórico axeitado, tanto a nivel metodolóxico coma nos contidos, aínda que teñen xurdido dificultades para a súa integración concreta nas escolas de Catalunya, que foron destacadas polos propios membros da comisión de redacción e seguimento do proxecto⁽⁴⁾.

Poderíamos citar, como máis importantes a falta de adecuación á realidade concreta das escolas (estructural, de recursos...), e de infraestructura de dinamización e coordinación do programa.

Así, temos que por unha parte non se contempla ningunha vía de participación dos pais no programa e pola outra que o profesorado non se atopaba sensibilizado nin preparado para esta tarefa. Ademais non existen espacios de formación en educación sanitaria de xeito xeralizado.

O proxecto de educación sanitaria da Generalitat de Catalunya ten posibilitado sen embargo, o desenvolvemento de experiencias de educación sanitaria nas poboacións nas que os concellos decidiron axeita-lo programa á realidade concreta da cidade, e paralelamente resolve-las dificultades organizativas de coordinación, sensibilización e formación do profesorado, sinaladas anteriormente. A experiencia de Sta. Coloma de Gramenet é un exemplo neste sentido.



Na nosa cidade, durante o curso escolar 1983-84 por iniciativa do *Equipo Municipal de Salut Escolar* (EMSE) e do "*Casal del Mestre*" (constituído por mestres dos movementos de renovación pedagóxica), creouse un "Grupo de traballo de Educación para a Saúde", formado por mestres e membros do Equipo de Saúde Escolar, co propósito de elaborar, sobre a base do Proxecto da Generalitat, un programa de Educación Sanitaria para as escolas da cidade.

ÁMBITO DE ACTUACIÓN E POBOACIÓN

Sta. Coloma de Gramenet é unha cidade de 135.000 habitantes⁽⁵⁾, dos que preto do 50% procede da inmigración. A súa estrutura de idade é relativamente xove (o 68,8% atópase entre os 15 e 64 anos). Os niveis socioeconómicos están por debaixo da media catalana, só o 1,5% da poboación ten estudos de grao medio ou superior. A crise económica tivo un

forte impacto na cidade, e a taxa total de paro é do 26%⁽⁷⁾.

Ten poucos recursos propios (non hai industrias importantes) o que obriga a unha grande mobilidade diaria da poboación traballadora, sendo escasas as posibilidades de incidencia desde o ámbito social para a promoción laboral dos traballadores.

A cidade dispón de poucos equipamentos de servizos, pero ten unha historia recente de movemento asociativo e reivindicativo.

A poboación obxecto do programa está constituída por aproximadamente 18.000 nenos⁽⁶⁾ do ensino primario das 33 escolas públicas da cidade. Destes, o 34% atópanse no preescolar e ciclo inicial, o 35% no ciclo medio e o 31% no ciclo superior. Ademais o programa incide en 800 profesores das escolas públicas e os pais dos nenos en idade escolar (entre 20 e 24.000).

FINALIDADE DO PROGRAMA

O programa ten unha dobre finalidade: que os escolares de Educación Xeral Básica adquiran os hábitos e actitudes básicas para a promoción da saúde individual e colectiva e integra-la educación para a saúde no programa global da E. X. B.

CONTIDO DO PROGRAMA

O grupo de Educación Sanitaria de Santa Coloma, sobre a base do Programa da Generalitat de Catalunya e considerando outras experiencias, deseñou un programa que contempla o desenvolvemento progresivo de 9 temas:

1. Hixiene.
2. Alimentación e nutrición.
3. Prevención das drogodependencias.
4. Saúde sexual.
5. Compactación.
6. Saúde Mental.
7. Saúde e medio ambiente.
8. Prevención e control de accidentes e enfermidades infecciosas.
9. Actividades, descanso e desenvolvemento físico.

Estes grupos temáticos na súa maioría solápanse pero constitúen unidades de contidos bastante diferenciadas. Por este motivo conside-

rouse cada grupo como un *subprograma específico* que conta con obxectivos, actividades e sistemas de avaliación propios.

ORGANIZACIÓN NA ESCOLA

Os temas e actividades propostos nos diferentes subprogramas, son traballados polos mestres en clase cos nenos, dunha maneira integrada en materias do currículo escolar, sendo programados nas xuntanzas habituais de programación do profesorado o inicio do curso. Respétase, polo tanto, a estrutura de traballo habitual da escola.

Verbo da *dinamización e coordinación* hai un mestre responsable en cada ciclo e un responsable xeral para toda a escola (xefe de estudos) que está en contacto co Grupo de Educación Sanitaria do Casal do Mestre, este grupo asesora, dá soporte e centraliza o material, os recursos e a información relacionada coa implantación dos diferentes subprogramas.

As funcións de coordinación externa con outras entidades cidadáns e institucións (asociacións de veciños, Generalitat, Comités de Salud, etc...) e a formación continuada do profesorado en educación para a saúde, tamén as asume o Grupo de Educación Sanitaria.

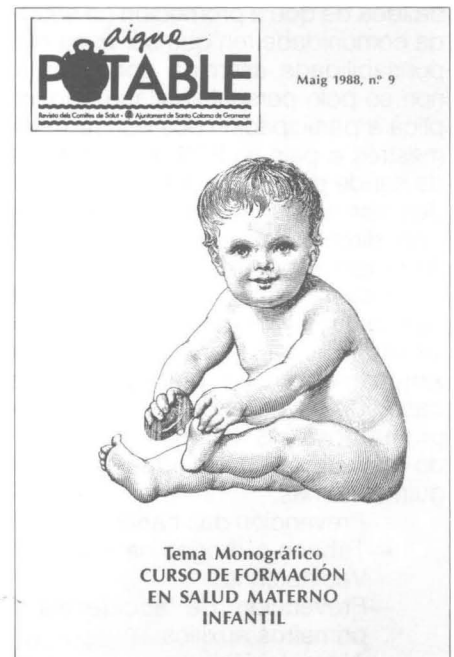
A PARTICIPACIÓN DOS PAIS: OS COMITES DE SALUT

Antes do Decreto de Abril de 1986, que en Catalunya regula os Consellos Escolares⁽⁹⁾, en Santa Coloma de Gramenet, iniciouse unha experiencia de participación dos pais na escola, a través dos *Comites de Salut (CS)*.

Estes Comites, son *grupos de pais* que traballan diferentes temas relacionados coa saúde na escola. A súa finalidade é conseguir que os contidos de E. S. que chegan ó neno a través da institución escolar, se reforcen no ambiente familiar.

Os C. S., naceron hai agora 5 anos (curso 83-84), coa pretensión de se converter nunha vía estable de participación dos pais nos programas de E. S. e na saúde dos nenos no ámbito escolar.

Dende a súa creación, partíuse



da idea de que a promoción da saúde da comunidade ten que ser unha responsabilidade asumida por todos, e non só polo persoal sanitario; isto implica a participación dos educadores, mestres e pais na E. S. e na defensa da saúde dos nenos. Os C. S. preten-den ser unha das vías de participa-ción directa dos pais neste proceso de responsabilizar á comunidade.

Actualmente estes grupos de pais están a traballar en 23 das esco-las públicas da cidade e contan apro-ximadamente coa participación de case 500 pais. Dende o inicio do pro-grama dos C. S. téñense desenvolvi-do máis de 1.500 actividades nos se-guintes temas:

- Prevenção das caries dentais.
- Tabaco e drogas na escola.
- Vacinações.
- Prevenção de accidentes e primeiros auxilios.
- Alimentación.
- Hixiene.
- Enfermidades transmisibles.
- Saúde sexual.

Os membros dos C. S. participan en Programas de Educación para a Saúde, coordinándose cos mestres no desenvolvemento dos diferentes subprogramas (hixiene, alimentación, drogodependencias) e, sobretudo, realizando unha decisiva tarefa de sensibilización e concienciación da importancia da E. S. en todo o colec-tivo de pais.

Os 5 anos de inicio do programa, podemos afirmar que, os "Comites de Salut", configúranse na nosa cidade, como unha vía estable de participa-ción dos pais nos programas de Edu-cación para a Saúde na escola.

ALGÚNS RESULTADOS DA AVALIACIÓN DO PROGRAMA

No momento actual do Progra-ma, téñense experimentado os sub-programas de Hixiene (15 escolas), Alimentación e Nutrición (4 escolas), Prevención de Drogodependencias (4 escolas) e Saúde Sexual (4 esco-las).

AVALIACIÓN DO PROCESO

Nos subprogramas experimenta-dos o número de actividades realiza-das foi elevado, como media o 50%

PROGRAMA DE EDUCACIÓN SANITARIA NA ESCOLA. HIXIENE. DOSSIER PARA MESTRES.

Páxinas: 79

Ano: 1986

Edición: Colaboración Casal del Mestre e Equipo de Salut Escolar-Ajuntament de Sta. Coloma de Gramenet.

Contidos:

- Introducción.*
- Orientacións Metodolóxicas.*
- Organización.*
- Finalidades e obxectivos específicos por ciclos (Inicial, Medio e Supe-rior).*
- Actividades clasificadas por ciclos e áreas temáticas (matemáticas, lin-gua, experiencias, plástica).*
- Avaliación.*
- Lista de recursos e material gráfico.*
- Bibliografía.*

Proporciona ós mestres orientacións e actividades sobre o tema da hixiene para que se podan integrar facilmente na programación habitual do seu ciclo.

HIXIENE. MATERIAL DE APOIO.

90 fichas.

Contidos:

- Plástica: Debuxos para corear.*
Xogo de parchís.
Mariquiñas recortables.
Fichas de traballo.
- Matemáticas: Fichas de traballo.*
- Lingua: Poesías.*
Adiviñas.
Contos.
- Experiencias: Fichas de traballo.*
Enquisas de hábitos.
- Franelograma: Pediculosis.*
Caries.

PROGRAMA DE EDUCACIÓN SANITARIA NA ESCOLA. ALIMENTACIÓN E NUTRICIÓN. DOSSIER PARA MESTRES.

Páxinas: 137.

Ano: 1986.

Edición: (Ver Dossier de Hixiene).

Contidos: (Ver Dossier de Hixiene).

Proporciona ó mestre orientacións e actividades sobre alimentación, nutrición e o acto do xantar, para poder integralas no programa habitual do seu ciclo.

ALIMENTACIÓN E NUTRICIÓN. MATERIAL DE APOIO.

Páxinas: 142.

Contido:

- 1. Táboas de alimentos: 1.1. Calorías e composición.*
1.2. Inxestión segundo idade.
- 2. Material de Apoio para Matemáticas:*
2.1. Simetrías.
2.2. Operacións e problemas.
- 3. Material de Apoio para as actividades de lingua:*
3.1. Contos, cancións e poemas.
3.2. Refráns e adiviñas.
3.3. Outras actividades.
- 4. Material de Apoio para as actividades de sociais e naturais.*
4.1. Roda de alimentos.
4.2. Fichas de experiencias.
4.3. Outras actividades.
- 5. Franelograma sobre alimentación.*
- 6. Material de Apoio para actividades de plástica.*
6.1. Debuxos para córear.
- 7. Modelos de enquisas de coñecementos e hábitos de alimentación.*
- 8. Referecias bibliográficas de Material de Apoio.*

das propostas (30-40 actividades por ciclo e subprograma) sendo a maioría no ciclo inicial.

Os mestres participantes no programa destacan como problemas para a súa implementación:

—A difícil integración real das actividades na programación global do ensino, debido a que non se inclúe nos programas da E. X. B. e ademais estes están sobrecargados coas restantes materias.

—A falta de tempo dos mestres para adicarse o programa (a formación continuada en E. S. realízase en horario extra-escolar de forma voluntaria).

A valoración global dos subprogramas polos educadores é positiva e destacan como moi práctica a distribución orientativa das actividades por asignaturas, o que facilita a súa integración.

AVALIACIÓN DOS RESULTADOS

Os resultados expresados nas enquisas (inicio e remate do curso) amosan un cambio positivo nos hábitos e coñecementos dos nenos que teñen experimentado os subprogramas, respecto a tendencia esperada (escolas "control"). Especialmente significativo a nivel do ciclo superior.

Ó avaliar estes resultados tense que ter en conta que o programa ten unha efectividade moderada a curto prazo, e, polo tanto, os primeiros resultados orientativos obteranse con 3 cursos completos de realización dos diferentes subprogramas.

A pesar disto no ano 1986 prantexouse a necesidade de unificar nun só documento as diferentes propostas de intervención elaboradas en temas de hixiene, alimentación, saúde sexual e prevención das drogodependencias, coa finalidade de proporcionar ós mestres un único documento máis manexable e operativo, de maior calidade cós anteriores, con materiais máis seleccionados e de volume reducido.

(*) Carme Beni Pardo
Marta Calero Lafuente
Albert Gadea Carrera
María Martínez Roger
Inma Vallverdu Duch
Nico Villena Córdoba

PROGRAMA DE EDUCACIÓN SANITARIA NA ESCOLA. DROGODEPENDENCIAS. DOSSIER PARA MESTRES.

Páxinas: 110.

Ano: 1986.

Edición: (Ver Dossier de Hixiene).

Contidos: (Ver Dossier de Hixiene).

Este dossier proporciona ós mestres orientacións e actividades programadas sobre prevención das drogodependencias (especialmente en relación coas drogas "legais").

DROGODEPENDENCIAS. MATERIAL DE APOIO.

Páxinas: 67.

Contidos:

1. Esquema corporal de D. Xosé. Fumar. Modelo. Todos ciclos.
2. A fonte do gato. Alcohol. Xogo. Todos ciclos.
3. A bruxa nicotina. Conto. C. I.
4. ¿Que beben?. Modelo de gráfica. C. I.
5. ¿Como nos medicamos?. Modelo de enquisa. C.M. C.S.
6. ¿Que facemos con Xaquín? (Fumador). Conto. C.M. C.S.
7. O experimento da ampola. Descripción de actividade. C.M. C.S.
8. Aforrariás. (Fumar). Problema. C.M. C.S.
9. Enquisa sobre o tabaco. Modelo. C.S.
10. ¿Fumas?. E podes dar unha resposta. Sociais. C.S.
11. Estudio sobre o consumo de alcohol. Enquisa. Sociais. C.S.
12. O vendedor de mentiras. (Estimulantes). Dramatización. C.S.
13. Arriscarse cando vale a pena. (Marihuana). Lingua. C.S.
14. A publicidade. Lingua. C.S.
15. Observación do corazón dun xabarín. (Fumar). Naturais. C.S.
16. Disección dun pulmón. Naturais. C.S.
17. ¿Cal é a nosa capacidade pulmonar?. Naturais. C.S.

PROGRAMA DE EDUCACIÓN SANITARIA NA ESCOLA. EDUCACIÓN SEXUAL. DOSSIER PARA MESTRES.

Páxinas: 99.

Ano: 99.

Edición: (Ver Dossier de Hixiene).

Contidos: (Ver Dossier de Hixiene).

Este dossier proporciona ó mestre orientacións metodolóxicas e actividades sobre educación sexual, programadas segundo os diferentes ciclos e áreas temáticas.

EDUCACIÓN SEXUAL. MATERIAL DE APOIO.

Páxinas: 148.

Contidos:

Matemáticas: Eficacia dos métodos contraceptivos.

Plástica: Móbil do embarazo.

Xogos.

Lingua: Contos. Temas: Contos populares cataláns. O Conto. O país dos cinco sentidos. O tacto. Cando era pequeniña. O amigo. Unha feliz catástrofe. Meu pai, como nace un neno. Lendas e mitos das flores. Mitoloxía grega: Afrodita deusa do amor.

Canción: Xan Pequeno cando baila...

Naturais: Temas: O meu corpo. Os meus sentidos. Cambios puberais. Cálculo dos días fértiles. A menstruación. As zonas eróxeas.

Sociais: Comix: A primeira vez.

Textos: A masturbación. O tamaño do pene. Enamoramento, amor e ciumes. "Petting". As minorías sexuais. A homosexualidade. A pornografía. Prostitución. A menstruación. Os roles sexuais. "30 anos sen o tabú sexual". A vida familiar en Grecia. A vida en Roma. Os vikingos. Os chinos. A vida no século XVI. A vida no século XVII. A vida no século XVIII. A vida no século XIX. Caso hipotético: ¿ti que farías?. Caso ficticio. Questionario sexista.

REFERENCIAS

- (1) Orde do *Departament d'ensenyament* do 25 de maio de 1984. DOGC, 18-7-84: 2115.
- (2) Generalitat de Catalunya: *Orientacions i programa d'educació per a la salut a l'escola. Departament d'ensenyament*. Barcelona 1984.
- (3) Evaluación do programa de educación sanitaria na escola. (Resume). *Bulletí del mestres* 181 (1988) 7-8.
- (4) BUIXADERAS, R.; FORTUNY, M. O Programa de Educación Sanitaria na escola de Barcelona. 1985.
- (5) *Ajuntament de Sta. Coloma de Gramenet*. Datos do Padrón Municipal de Habitantes. 1986.
- (6) *Ajuntament de Sta. Coloma de Gramenet*. O ensino en Sta. Coloma. *Servei d'ensenyament Sta. Coloma de Gramenet*. 1985.
- (7) *Ajuntament de Sta. Coloma de Gramenet*. Criterios para o despregue do Mapa Sanitario de Sta. Coloma de Gramenet. Decembro 1984.
- (8) *Ajuntament de Sta. Coloma de Gramenet*. Participación dos pais na saúde na escola. *Cadernos de S. y S. S. N.º 1 Sta. Coloma de Gramenet* 1986.
- (9) Decreto de Regulamento dos Organos de Goberno dos Centros Públicos non universitarios. Decreto 87/1986 do 3 de Abril. D. O. G. C. N.º 670.

"AIGUA POTABLE": REVISTA DOS "COMITES DE SALUT" AJUNTAMENT DE SANTA COLOMA DE GRAMENET

Publicación trimestral.
10 páxinas.

Os "Comités de Salut" son grupos de pais de nenos de E.X.B. que traballan en diferentes aspectos relacionados coa saúde nas escolas de Santa Coloma de Gramenet. Dende hai anos os comités publican unha revista de difusión trimestral gratuita: "AIGUA POTABLE". Esta publicación ten un dobre obxectivo: informar ós pais das actividades dos "Comités de Salut" e, sobre todo, sensibilizalos para a súa participación na xestión da saúde dos nenos na idade escolar.


A revista, que na actualidade ten unha tirada de 5.000 exemplares, está feita principalmente con artigos e colaboracións dos comités de saúde e cada número estrutúrase arredor dun tema monográfico.

Contidos de cada número.

- Editorial.
- Cartas.
- Tema monográfico (artigos e colaboracións sobre un tema concreto que se trata en profundidade).
- Actividades cos comités.
- Noticias.



Números publicados e temas.

- N.º 1. Xuño 1985. A alimentación.
- N.º 2. Decembro 1985. Os pais fronte ó problema das drogas.
- N.º 3. Marzo 1986. Os accidentes nas escolas de Santa Coloma.
- N.º 4. Xuño 1986. Educación sexual.
- N.º 5. Decembro 1986. Prevención da caries.
- N.º 6. Marzo 1987. As vacinacións.
- N.º 7. Xuño 1987. Saúde e deporte.
- N.º 8. Xaneiro 1988. A publicidade.
- N.º 9. Maio 1988. Formación en saúde materno-infantil.



AJUNTAMENT DE SANTA COLOMA DE GRAMENET
Àrea de Sanitat i Serveis Socials

PROGRAMA D'EDUCACIÓ SANITÀRIA D'E.G.B.

HIGIENE MATERIAL DE SUPORT

Sanidade Escolar en Galicia.

M. B. R.

O MARCO LEXISLATIVO

O regulamento legal da sanidade escolar en Galicia está recollido na Lei 5/1983 do 30 de Xuño (D.O.G. 18 de Xullo de 1983) e no Decreto 44/1985 de 14 de Febreiro (D.O.G. 29 de Marzo de 1985). (Ver R.G.E. 1 (1986) 81).

A Lei de Sanidade Escolar, recollía o mandato do artigo 33.1 do Estatuto de Autonomía para Galicia que atribúe á nosa Comunidade Autónoma competencia para o desenvolvemento lexislativo e a execución da lexislación básica do Estado en materia de Sanidade Interior.

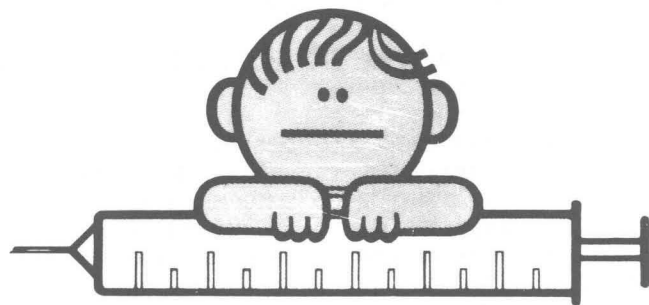
A Lei de Sanidade Escolar fixou as bases da ordenación dos servizos de sanidade escolar, fixando como os seus obxectivos fundamentais a protección e promoción da saúde dos escolares mediante a educación sanitaria, os exames de saúde e as prácticas de medicina preventiva. Complementando todo isto mediante a necesaria formación permanente na materia de sanidade escolar para o persoal sanitario docente e a investigación neste campo.

OS EXAMES DE SAÚDE

O Programa de *Exame de Saúde* a escolares iniciouse en Galicia no curso 83-84, coa posta en marcha do Plan Piloto, no que se examinaron 3.363 nenos. Inicialmente o seu obxectivo non era valorar resultados, senón comparar diferentes metodoloxías de traballo para comprobar cal era a máis axeitada. Durante o curso 84-85, recoñecéronse 25.680 alumnos no período 85-86, 74.722 escolares de E.X.B. dos tres cursos que sinala a Lei de Sanidade escolar: 1º, 5º e 8º. No curso 86-87 examináronse 72.903 alumnos (un 70% da poboación susceptible de recoñecemento). No curso 87-88 foron 76.073 os alumnos recoñecidos, de 656 centros de E.X.B., o que supuxo un lixeiro incremento con respecto a anos anteriores.

O persoal implicado nos exames de saúde está composto maioritariamente por sanitarios locais.

Cando vacinar ós nenos



CONSELLERÍA DE SANIDADE
Dirección Xeral de Saúde Pública

Como establece a Lei de Sanidade Escolar, os *exames de saúde* abarcan aspectos como: control do crecemento e estado nutricional e control do desenrolo e maduración puberal; identificación de malformacións, identificacións de enfermidades de especial significación epidemiolóxica (como o raquitismo e o bocio); anomalías ou defectos de visión ou audición; de alteracións e deficiencias mentais, psico-emocionais e de aprendizaxe.

A Dirección Xeral de Saúde Pública, ten publicada unha memoria destes exames referida ó curso 86-87⁽¹⁾.

MEDICINA PREVENTIVA

A Lei de Sanidade Escolar establece como prácticas de medicina preventiva a prevención das caries, das enfermidades transmisibles, do alcoholismo e outras drogodependencias; o apoio psicopedagóxico a nenos con enfermidades crónicas e limitacións físicas, psíquicas ou sensoriais.

A Consellería de Sanidade, puxo en marcha no ano 1987 o Programa de Saúde Buco-Dental para a Comunidade Autónoma de Galicia⁽²⁾, con ámbito de aplicación en tódolos colexios públicos e privados de E.X.B. de

Galicia (mediante a oferta e a motivación de adhesións o mesmo), empezando o primeiro ano de xeito limitado ós cursos 1º e 2º, e aumentando no sucesivo a razón dun curso por ano (no curso 88-89, afecta ós catro primeiros cursos de E.X.B.).

Os obxectivos do programa son:

1º A curto prazo: sensibilización da poboación sobre a importancia da saúde buco-dental.

2º A medio prazo: reduci-la prevalencia da caries dental.

3º A longo prazo: mellora-lo estado de saúde buco-dental e, por consecuencia, a saúde de toda a poboación.

O Programa de *Saúde Buco-Dental* utiliza o método das enxaugaduras na escola con solución de fluoruro sódico ó 0,2%. Os colexios adheridos ó programa realizan rolutórios semanais durante o curso escolar, completando un total de 35 enxaugaduras.

A Consellería de Sanidade proporciona ós Centros o material preciso (Bidón de cinco litros de fluoruro sódico, dosificadeiras, vasiños de plástico e servilletas), que é distribuído polos farmacéuticos locais.

No curso 87-88 seguirán o Programa un total de 76.611 escolares, o que representa un 62,33% da poboación escolar susceptible de acollerse o mesmo.

MELLORA DA INFRAESTRUCTURA HIXIÉNICA SANITARIA DOS CENTROS ESCOLARES.

Entre as funcións encomendadas pola Lei de Sanidade Escolar ós servizos de sanidade escolar, está recollida, e de xeito preferente "a análise e propostas de corrección de condicións sanitarias dos edificios e instalacións".

Os sanitarios locais, segundo estipula o Regulamento de Sanidade Escolar, baseándonos nas súas inspeccións, teñen detectado múltiples deficiencias nos centros escolares, sobre todo referentes ó suministro de auga e evacuación de augas fecais.

Este programa da Consellería de Sanidade pretende garanti-lo correcto tratamento da auga nas escolas, instalando sistemas de cloración (bombas dosificadoras automáticas para cloración mediante hipoclorito sódico) e sistemas de tratamento e

depuración de augas residuais (fosa séptica máis fetro biolóxico). Ó longo do ano 1988 desenvolveuse esta primeira fase do programa, instalándose 338 fosas sépticas e 421 cloradores en distintas escolas unitarias. Está previsto que durante o curso 1989 o programa continúe ata completa-la dotación en tódalas escolas de Galicia.

ACCIDENTES INFANTIS

A Consellería de Sanidade ven desenvolvendo un programa de prevención de accidentes infantís, consistente na realización de campañas de información e publicación dunha serie de *Cadernos de prevención de accidentes infantís*⁽³⁾.

PROGRAMA GALEGO DE VACINACIÓNS

A Consellería de Sanidade den-

de 1980 executando o *Programa Continuado de vacinacións*⁽⁴⁾, que parte da idea de que a vacinación é un momento idóneo para as actividades de educación para a saúde. Con este programa preténdese acerca-los servizos de vacinación á poboación, e acadar unha serie de obxectivos a curto e medio prazo, tales como que para o ano 1988 se asegurará a vacinación con mono-valente anti-rubeola, polo menos no 90% das nenas de 11 anos, ou que se xeralizara a vacinación con triple vírica ós alumnos de primeiro curso previamente non vacinados.

NOTAS

(1) CONSELLERÍA DE SANIDADE. *Examen de Saúde Escolar. Curso 86-87. Santiago 1988.*

(2) CONSELLERÍA DE SANIDADE. IV Encuentros de Comunidades Autónomas sobre salud escolar. Santiago 1989.

(3) CONSELLERÍA DE SANIDADE. *Peatóns de Primeira.* (Cadernos de Prevención de Accidentes infantís. 1. Accidentes de Tráfico). Santiago 1987.

(4) CONSELLERÍA DE SANIDADE. *Programa galego de vacinacións. Santiago 1988.*

¿U-la Educación para a Saúde en Galicia?

Insístese, xa dende hai tempo, en que o obxectivo da educación é capacitar ós nenos para se desenvolver dun xeito autónomo, isto é para tomar decisións por si mesmos, tanto na vida persoal como social. Tamén dende as ciencias da saúde, dáse cada vez máis importancia á necesidade de potenciar hábitos de conducta saudables na vida cotiá dos nenos, no coidado corporal, non hábitos alimentarios, na utilización de produtos de consumo e nas relacións persoais; como un dos eixos fundamentais na prevención en saúde.

É conveniente ter presentes estas dúas ideas, amplamente desenvolvidas nos dous primeiros artigos deste número, para poder analizar e valorar as iniciativas en canto a Sanidade Escolar acometidas dende a Xunta de Galicia e súa relación co que é educación para a saúde.

Cando se transferiu esta competencia ó goberno autónomo, agardábase con expectación o desenvolvemento da mesma. Á seis anos vista, atopámonos cunha serie de programas que seguen a colocar ós seus destinatarios, os nenos, nun lugar pasivo no coidado da saúde, e nas que as intervencións de carácter médico seguen case a ser o único medio de abordaxe. Parece bastante evidente que a educación para a saúde pouco ten que ver con este xeito de entender a Sanidade Escolar, aínda que na propia lei se nomeara como un dos seus eixos básicos. Pero o máis lamentable é que para moitos a intervención en saúde nos medios educativos parece esgotarse coas intervencións derivadas desa Lei; e así algúns programas que dende uns poucos concellos, con máis ou menos fortuna, a principios dos 80, pretendían pular pola incorporación da educación para a saúde na actividade educativa dalgúns centros escolares galegos, foron pouco a pouco aparcados.

As escasas tentativas, para fomentar unha actividade activa e responsable sobre a propia saúde nos nenos, redúcense a menos de media dúcia de caderniños nos que se confunde que é o que teñen que facer os nenos, os pais e os mestres. Ademais, preséntanse totalmente desligados dos programas escolares, e son co-



Educación para a saúde dende tres servicios municipais galegos.

AA. VV. (*)

Se as experiencias de traballo sobre a educación para a saúde en Galicia son pouco abundantes, os programas de educación para a saúde integrados no currículo escolar antóllansenos máis escasos, cecais en boa medida por unha concepción, entendemos que errónea, da nosa administración educativa de abordalos só como un tema de sanidade escolar.

Sen embargo dende algunhas, poucas, administracións municipais galegas abordouse este tema con diversos presupostos. Aquí presentamos tres formas de abordaxe diferentes. Dende o Centro Municipal de Benestar Social de Cangas do Morrazo, prantéxase unha oferta de materiais para integra-la educación para a saúde no currículo escolar, apoiada con actividades para pais. No Servizo Psicopedagóxico Municipal de Nigrán, preténdese un cambio de actitude sobre a saúde incidindo nos mestres e pais e nais. E para remate recolleemos os principios de intervención en saúde mental infantil do Servizo Psicopedagóxico de As Pontes.



EDUCACIÓN PARA A SAÚDE: CANGAS DO MORRAZO. (*)

O programa de "Educación para a Saúde" desenvólvese dende a área de intervención socio-educativa do Centro Municipal de Benestar Social do Concello de Cangas, durante os cursos 1986-87 e 1987-88, en todas as escolas públicas e privadas do Concello.

Os obxectivos que con el se pretendían eran:

* Informar e orientar ós nenos sobre a importancia da saúde no desenvolvemento do ser humano.

* Fomenta-la mellora da calidade de vida como factor decisivo no proceso educativo.

* Sensibilizar ós nenos no sentido de que a ausencia de enfermidade non é igual ó estado de saúde óptimo.

* Dar unha información básica ós pais e mestres naqueles aspectos da saúde que inciden no desenrolo fisiolóxico e psicolóxico do neno, potenciando ó tempo todos aqueles hábitos e costumes que inciden na saúde.

Para o desenvolvemento do programa dispónse dunhas "carpetas de traballo" denominadas "A saúde na escola" para traballar cos rapazes de 7º e 8º de E. X. B. que se incluían como unha unidade didáctica máis nos programas de Ciencias Naturais e Sociais. Estes cadernos pretenden ser un material de apoio para os mestres que estean a dar ós seus alumnos unha información que normalmente non se inclúe nos currículos escolares.

Cada carpeta de traballo consta dunha ficha do profesor, unha proposta de temporalización das actividades e de actividades de avaliación,

e unha guía de recursos e bibliografía.

O Caderno n.º 1, inclúe as Unidades Didácticas de:

- Prevenición e control de enfermidades transmisibles.
- Alimentación e nutrición.
- A prevención das drogodependencias.
- A hixiene persoal.
- A sexualidade humana.

No caderno n.º 2, as Unidades Didácticas son:

- Saúde Mental.
- Prevenición de accidentes.
- Saúde e medio ambiente.
- Conducta de fumar.

Cada Unidade Didáctica estrutúrase en tres apartados: Obxectivos concretos. Contidos. Actividades.

Os cadernos foron realizados por un grupo de especialistas (Médicos da Casa do Mar, psicólogos e ecologistas), coordinados pola Unidade de Servizos Sociais do C. M. B. S. do Concello e editados en colaboración co Instituto Social da Mariña.

Paralelamente a presentación das carpetas de traballo realizáronse distintas charlas en tódalas escolas dirixidas ós pais dos alumnos co mesmo contido temático das Unidades Didácticas.

INTERVENCIÓN SOBRE ACTITUDES CARA A SAÚDE. CONCELLO DE NIGRÁN (*).

A intervención do Servizo Psico pedagóxico Municipal de Nigrán sobre a saúde ven determinada, polo paso do equipo de profesionais dunha contratación privada a municipal, o que supón o paso dunha intervención individualizada a unha intervención sobre as institucións e compoñentes de toda a comunidade escolar.

Os principios que guían o traballo do Servizo, no eido da saúde son: 1. Entende-la saúde tal como a define a OMS, establecendo unha relación directa entre aprendizaxe e saúde. 2. Dar un carácter prioritario á prevención polo valor que ten para mudar actitudes e educación na saúde da poboación.

As actividades que se desenvolvan inciden en tres eidos: no terapéutico, no pedagóxico e no sanitario.

As intervencións terapéuticas realízanse diante problemas de saúde psíquica cos suxeitos que a requiriron ben directamente ou a través dos mestres ou dos pais.

No eido pedagóxico, inclúense as intervencións encamiñadas a mellora-las condicións físicas no proceso de ensino aprendizaxe e a eleva-la calidade do ensino, tales como:

—Nos programas de técnicas de estudio, resaltando a importancia dos horarios, da distribución das materias ó longo da xornada, das pausas e dos recreos, etc.

—Na potenciación da psicomotricidade e da educación física nas escolas, insistindo na necesidade de respecta-los tempos adicados a esta, iniciando unha reflexión sobre o castigo do neno nestes tempos, potenciando a creación dun departamento para a súa programación e a figura dun/dunha profesor/a responsable, e establecendo relacións co Concello para a utilización do polideportivo.

—Na inclusión nas bibliotecas de aula e de centro de libros referentes directa ou colateralmente ó tema.

No eido de campañas sanitarias, as accións realizadas fanse en colaboración co equipo de médicos/as (xerais e pediatras) que exercen no ámbito municipal (ADP, INSALUD, ISM), e cabe reseñar:

* Elaboración dun folleto sobre a sexualidade adicado a adultos co título "Coñecerse máis para amarse mellor", que foi presentado mediante coloquios en cada unha das parroquias do Concello; así como unha serie de xestións encamiñadas a montar un centro de planificación familiar.

* Preparación dunha campaña de saúde buco-dental anterior ó lanzamento desta por parte da Xunta de Galicia. É apoio a esta na súa execución.

* Realización dunha serie de charlas monográficas en cada un dos preescolares que tentaban de ser cíclicas, cos temas: A Alimentación, Os accidentes infantís, Os erros na educación. Para elas elaborouse un material gráfico de apoio.

* Elaboración dun proxecto de educación para a saúde dos/as pais/nais de nenos de = a 4 anos, ofrecéndolles asesoramento a través da comadrona, pediatra e equipo psico pedagóxico.

PRINCIPIOS DE INTERVENCIÓN EN SAÚDE MENTAL INFANTIL: SERVICIO PSICOPE-DAGÓXICO DE AS PONTES (*).

Os principios nos que se fundamenta a intervención deste Servizo dunha reflexión sobre a Saúde Mental Infantil (SMI) e o proceso de ensino aprendizaxe, e os dispositivos que existen actualmente nesta área. Neste sentido, constátase a existencia de dúas liñas de actuación en SMI. Por unha parte, a da Psicología clínica, que tomando como base modelos xa desenvolvidos en Saúde Mental de Adultos, foi nutrido profesional e teóricamente espazos para a abordaxe da SMI. Por outro lado, o enfoque dado ata agora ós trastornos psíquicos infantís, amosa unha orientación fundamentalmente pedagóxica no teórico e reeducativa no práctico. Estas dúas orientacións as que chamamos pedagóxica e de saúde mental están a seguir un desenvolvemento diverxente a costa a unha da outra a meirande parte das veces.

Parece evidente que a primeira orientación levou á pedagogización dos trastornos psíquicos e a cronificación dos mesmos, ó pechar a súa posible saída polo uso exclusivo de prácticas reeducativas; non hai dúbida que a orientación de saúde mental ten patoloxizado problemáticas que eran na realidade produtos institucionais que tiñan unha escasa relación coa patoloxía psíquica.

Principios básicos de intervención do SPM de As Pontes.

A vista da situación referida anteriormente, chea de elementos contradictorios, e doutras experiencias de intervención que tenta superar estes modelos, o SPM de As Pontes, establécense os seguintes principios de actuación:

a) Verbo do modelo de intervención: 1. Abrangue-la multifactorialidade dos procesos que actúan sobre o cotinuum saúde-enfermidade. 2. Basearse nunha mobilización da comunidade como medio para dar unha solución máis axeitada ós seus propios problemas. 3. Dar prioridade ó traballo sobre os axentes de saúde-educación, directamente relacionados co neno.

b) Verbo da definición do seu obxecto de traballo: 1. O neno é un todo

bio-psico-social. 2. O neno enmárca-se nunha comunidade na que adquire senso. 3. O obxecto de traballo é o neno, e tamén a súa relación coa comunidade de referencia.

c) Verbo da concepción do Equipo de Profesionais: 1. Multidisciplinaridade na súa composición. 2. Abordaxe interdisciplinar do seu obxecto de traballo.

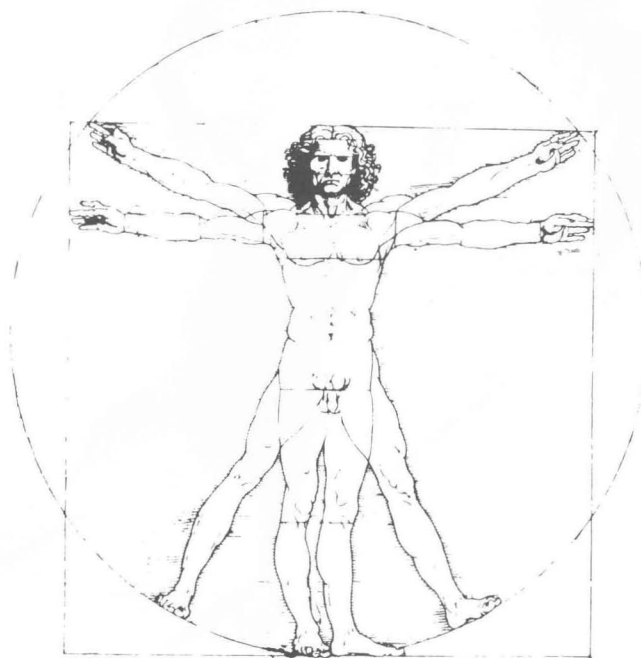
Destaca como un dos principios fundamentais, entender que *a intervención sobre o proceso de ensino-aprendizaxe e en SMI, son inseparables*. Enténdese que este debe se-lo principio básico que debe guiar a práctica do SPM, polas seguintes razóns:

a) Non se poden separar as intervencións na educación e na saúde de o proceso da aprendizaxe se concibe como un proceso total que ten relación co desenvolvemento global do neno. b) A prevención da exclusión dos circuitos ordinarios de escolarización e a integración dos escolares xa excluídos é unha das labores prioritarias na SMI e na intervención psicopedagóxica. Para que esta integración sexa posible, teñen que se producir modificacións estruturais na Institución Escolar, e para que isto poida realizarse é imprescindible, ó menos, a colaboración entre os Servizos de SMI e/ou psicopedagóxicos e os docentes favorables a Renovación Pedagóxica. c) Se partimos dunha concepción global do obxecto de traballo, calquera proceso terapéutico sobre e mesmo, compromete, ademais do propio neno, á familia e a escola.

Como consecuencia de todo o anterior enténdese que a existencia de dúas redes asistenciais, unha adicada á prevención educativa e outra á prevención e promoción da saúde mental non fan máis ca promover accións confusas e fragmentarias sobre a infancia, así como solapamentos entre os Servizos pertencentes a cada unha destas dúas redes. Ambas dúas prevencións son, parte dun todo. Tanto dende o punto de vista teórico como práctico, hai que reflexionar sobre a situación actual de disociación da rede de SMI da rede para a prevención educativa, e da conveniencia teórica e práctica de unificación das mesmas, para dar forma institucional ó que ten sido a intervención neste campo.

CADERNO DE SAUDE NA ESCOLA

NUMERO 1



EDICION PATROCINADA POR:

ILTMO. CONCELLO DE CANGAS



INSTITUTO SOCIAL DA MARINA

(*) Elaboraron este informe: *Amparo Bouza* (Ex-membro do Centro Municipal de Benestar Social de Cangas). *Dolores Llópiz Pereiro* (Ex-membro do Equipo Psicopedagóxico Municipal de Nigrán). *Fco. Xabier Álvarez Lires* (Ex-membro do Servizo Psico-pedagóxico Municipal de As Pontes).

Contra as drogas... saúde

Rafael Ojea



MANUEL SENDÓN

Con repetida frecuencia escoitamos que a prevención é a arma fundamental contra o consumo de drogas e que a inversión neste campo supón a maior rendabilidade a medio e longo prazo.

É sobradamente sabido que o acceso de nenos, adolescentes e xoves á drogadicción non é un problema de orixe individual (aínda que esta compoñente estea obviamente presente), senón que as súas causas últimas deben percurarse na estrutura social (e por ende, familiar e institucional), á falla dunhas condicións de vida que permitan unha actitude vital de rexeito das drogas.

Pesía ó repetido da evidencia da orixe do consumo, séguese a actuar dende as institucións públicas e privadas como se se descoñecese este feito, poñendo en marcha medidas

exclusivamente propagandísticas, represivas e terapéuticas (e estas últimas de xeito fartadamente ridículo se temos en conta a dimensión do problema).

Asimesmo, parece que a problemática relacionada co consumo de drogas fora só asunto dos departamentos de sanidade ou de benestar social, esquecendo as formas de actuación conxunta, coordinada e integral cos departamentos de cultura, educación, deportes, policía... que permitiría unha forte incidencia social e unha axeitada rendabilización dos recursos humanos e materiais existentes.

Pola súa proximidade ós cidadáns pensamos que é a Administración Local a institución idónea para coordina-las accións encamiñadas á prevención, xestionando dende ela

os recursos doutras administracións ou das asociacións ou entidades privadas. Pensamos que –independentemente de medidas e plans que poden abranguer a todo o territorio dun país– os programas preventivos, se pretenden acadar obxectivos reais, deben ser pensados para entidades de menor escala territorial, particularmente un barrio, como unidade de base de planificación.

Dende o meu punto de vista, a eficacia dos plans preventivos vén dada na medida en que se plantexa a minimización das causas sociais que están na orixe do consumo de drogas entre nenos, adolescentes e xoves, actuando principalmente sobre os chamados "grupos de risco". Xa que logo, aínda que os obxectivos dun plan estean directamente vencellados á evitación do consumo de dro-

gas, non ten que ser *sensu strictu* un plan antidroga, senón que, polas súas características supón unha parte especializada dun plan de acción sociocultural.

A execución de Programas amplos de intervención sociocultural, reconvirten a súa intencionalidade en directamente preventivos, cando se actúa de xeito especial e intencionado sobre os "grupos de risco", proposta que se debe conter nos plans con este obxectivo.

A situación dos Concellos de Galicia é realmente preocupante, pois, pesie á progresivamente agravada situación social, a carencia de servizos sociais e dunha axeitada política cultural con criterios e medios, é manifestamente escandalosa. A diario podemos comproba-lo malgasto dos presupostos municipais e doutras administracións en actividades carentes de todo sentido e incidencia, con nula planificación, sen obxectivos nen previsións de avaliación, no que, ó noso ver constitúe un derroche inaceptable dos escasos recursos existentes.

Mentres tanto, servizos sociais mínimos seguen sen atender: Centros de Saúde, Centros cívicos, bibliotecas, centros educativos de calidade, instalacións deportivas e culturais, protección da infancia...

Sen deixar de ser consciente de que o cuestionamento da orixe real do consumo masivo de drogas, pasa por un cuestionamento radical da actual organización social, parece necesario asumir unha serie de medidas concretas que vaian encamiñadas á minimización no posible dos factores de risco.

Sen ningunha pretensión de exhaustividade e como exemplo, apuntamos de seguido algunhas:

PREVENCIÓN DO CONSUMO DE ALCOHOL EN MENORES

Sen ter en conta —nos obxectivos deste artigo— o hábito de consumo temperán de alcohol entre os nenos do medio rural galego, centrámonos nun barrio dunha vila media ou cidade.

É un feito comprobado que en pubs, bares e discotecas, expéndense a menores de idade bebidas alcohólicas, sen que existá o máis mínimo control.

Creemos necesario arbitrar de inmediato as seguintes medidas:

—Realización de inspeccións periódicas discretas nos establecementos máis concorridos, apercibindo ós propietarios que están a incumplir a lexislación e advertíndolles das responsabilidades en que poden incurrir, impondo, no seu caso, as maiores sancións posibles nos reincidentes.

—Habilitar unha forma de incentiación a estes establecementos para que no horario de maior afluencia de menores, só se sirvan bebidas sen alcohol (exencións fiscais, rebaixas...).

—Realizar, en colaboración con estes establecementos, unha campaña (formulada en termos positivos, nunca represivos) a favor do consumo de bebidas sen alcohol.

ATENCIÓN ÓS "GRUPOS DE RISCO"

Se ben pode considerarse ó conxunto da poboación adolescente e xoven do barrio como receptores das medidas preventivas, parece necesario atender de forma prioritaria ós chamados "grupos de risco", particularmente ós xoves desescolarizados, pequenas pandillas, adolescentes de familias marxinalizadas... Para este fin coidamos necesario:

—Contratación dun equipo de educadores e animadores socio-culturais (*baixo unha dirección experimentada*) que realicen:

- * unha localización e caracterización precisa dos grupos de risco no barrio;

- * un traballo de contacto e dinamización na rúa (educadores de rúa);

- * un programa de intervención que contemple a integración destes grupos en actividades programadas de formación e ocio alternativos: escola-taller, casas de oficios, clubs deportivos, ofertas formativas pouco formalizadas e integradas en programas de ocio (informática, monitores deportivos, excursionismo...) e de emprego...

En calquera caso, cómpre criticar aquí —en xeral— os actuais equipos de benestar social, que algúns concellos están a crear por medio de convenios co INEM, xa que carecen de integración nun plan sistemático e

da máis mínima experiencia e dirección, son —case por definición— coiunturais, e —moito nos tememos, á vista dos resultados— que veñen a funcionar como meras xustificacións das institucións impulsoras, con nula incidencia no conxunto da política xeral das mesmas. Frente a isto, creemos que previa á contratación de todo o persoal, débese estudar polos servizos correspondentes —asesorados no que fora preciso por persoal externo— un Plan inicial no que se encardine a actuación do equipo. Asemade, parécenos imprescindible unha vontade política expresa de que estas actuacións teñan un peso específico e unha continuidade asegurada dentro das institucións promotoras.

MEDIDAS ESCOLARES

Mellora das condicións materiais

Parécenos impensable elaborar un plan preventivo no barrio nas condicións nas que se atopan actualmente os seus equipamentos educativos. Difícilmente podemos propoñer ós nosos nenos e xoves "estilos de vida" alternativos, se o lugar onde pasan unha boa parte do día non reúne unhas condicións hixiénicas, espaciais, ecolóxicas e estéticas saudables e que coadxuden a promover os valores e actitudes necesarios para provoca-lo rexeito da "evasión" das drogas.

Neste sentido pensamos necesario a elaboración de plans de remodelación dos edificios e patios dos Colexios que vaian encamiñados a dignificar as súas instalacións e exteriores, conformando un entorno agradable, onde as accións preventivas non constitúan paradoxas. A situación da infraestrutura de moitos colexios fainos chegar a pensar que a reforma de maior transcendencia en materia educativa sería facer dos nosos colexios lugares agradables onde convivir.

Elaboración dun Programa de Educación para a Saúde (no que se integraría o subprograma de educación sobre drogas):

Rexeitamos as accións esporádicas que a cargo de institucións públicas e privadas se veñen a facer habitualmente, que como charlas e audiovisuais —fóra de todo contexto e planificación— poden chegar a resultar mesmo contrapventivas.

Frente a isto, o programa educativo sobre as drogas, debe estar integrado nun máis global de educación para a saúde, que implique actividades cun desenvolvemento progresivo ó longo da escolaridade, e dentro dos programas habituais das distintas materias do currículo escolar. (Ver, neste sentido, outros artigos do tema, neste mesmo número).

Fomento do Asociacionismo xuvenil

Por riba das campañas propagandísticas de fomento do asociacionismo, que quedan, xeralmente, nada máis no espallamento dun slogan, creemos necesaria unha referencia material clara para que estas campañas pasen do terreo das palabras ó da realidade. Dificilmente pode darse unha actitude positiva cara a asociarse, se non existen nin lugares de encontro, nin servizos sociais, nin actividades que supoñan oportunidades de reunión dos xoves e adolescentes no seu barrio.

Por outra banda, as formas espontáneas de asociación de nenos, adolescentes, e xoves (pandillas, grupos musicais...) deben terse en conta para a partir delas fomentar os indubidables aspectos positivos que ten.

O obxectivo –creemos moi importante– de que os xoves se asocien, debe ir precedido dos programas de formación, ocio e emprego que potencien o seu encontro positivo, activo e creativo.

Neste sentido pensamos que a formación de clubs deportivos e de tempo libre, convenientemente apoiados –tanto na súa inicial creación como no seu desenvolvemento posterior– poden se-lo xermolo doutras actividades asociativas. A integración dos “líderes” do pequenos grupos marxinais, en actividades de contido social e individual positivo ten que ser un obxectivo dos equipos de animación descritos noutro apartado.

Parece asimesmo necesario integrar ós xoves dos grupos de risco nos programas de formación ocupacional convenientemente planificados para que non se conviryan nun mero seguro de desemprego encuberto.

Asemade, esta potenciación do asociacionismo pasa tamén pola creación de canles áxiles e reais de participación dos xoves nas deci-

sións políticas que lles afectan a eles e a súa comunidade, por medio da súa inclusión nos Concellos sectoriais de participación cidadán (educación, sanidade, xuventude, consumo...).

Como xa temos dito, para acentualo aspecto preventivo destes programas e equipamentos, a súa oferta non pode ter un carácter aberto e pasivo, senón que, pola contra, deberá buscar e “captar” ós nenos, adolescentes e xoves dos “grupos de risco” para integralos nas súas actividades. É sabido que estes grupos en situación de maior ou menor marxinação, non soen inicialmente respostar ás ofertas –por atractivas que parezan– feitas polas institucións. Será función dos responsables do programa a elaboración de estratexias de achegamento e “captación”.

FOMENTO DA EDUCACIÓN FÍSICA E O DEPORTE

A proposta dunha vida saudable sen drogas é unha das armas contra o seu consumo. Como noutras cousas, os slogans non serven de nada se non están acompañados dos servizos necesarios para seren reais.

Neste sentido, parece do máximo interese a rendabilización dos equipamentos deportivos existentes (tanto dentro como fóra dos colexios) mediante programas estruturados de uso comunitario e de escolas deportivas.

Ó redor das escolas deportivas

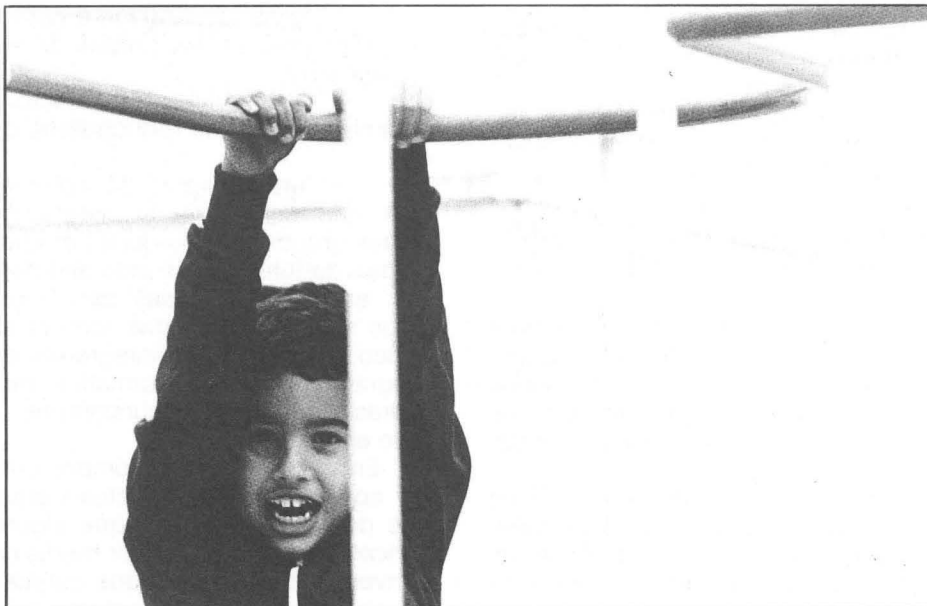
crearíase unha oferta ampla de actividades, particularmente os clubs de excursionismo e montaña (co asesoramento dos clubs xa existentes), cunha grande virtualidade para a creación de actitudes sanas e solidarias.

Creemos que as escolas deportivas deberán ter ademais un necesario sesgo positivo cara a actitudes de solidariedade e participación, sen as compoñentes descarnadamente competitivas que ás veces as desvirtúan. Neste sentido pensamos necesaria unha coidadosa selección do persoal e unha axeitada redacción dun Regulamento de Funcionamento e dos dereitos e deberes dos alumnos e profesores.

Como remate destas reflexións paréceme necesario volver a incidir na importancia dunha visión globalizada do tema do consumo de drogas e a importancia de xerar programas integrados a escala local, poñendo fin ó derroche de medios de campañas ó uso, realizadas co único fin de lexitimar ós seus promotores e de lavarles a súa mala conciencia.

O coste destes programas quedaría abondo compensado pola súa incidencia social, e de seguro que non superaría o que actualmente se gasta en moitas veces inxustificables viaxes, comidas, agasallos, propaganda, obras efímeras... e demais piroetas para a galería.

R. O. P.



o estado da lingua

Perfil do profesor de lingua galega

A problemática que rodea ó profesor non está entre nós suficientemente estudiada. Sen embargo, non só con respecto á asignatura de lingua galega, senón mesmo en xeral con respecto ó idioma, o papel dos ensinantes é principal e transcendente. Nun país coma o noso no camiño da recuperación lingüística e, máis tarde ou máis cedo, tamén no camiño da recuperación política, o papel do mestre vai máis alá da tradicional transmisión de coñecementos. Parece necesario que os ensinantes de idioma saibamos aquí e agora ser axentes activos en prol da normalización lingüística.

Con esa arela, expóñense a seguir algunhas ideas orientadas a clarificar os verdadeiros obxectivos do noso labor docente. Proceden, nunha alta porcentaxe, da propia experiencia e pretenden ser, ademais, unha autocrítica.

A Reforma Educativa abre unha cancela á incorporación, urxente e necesaria, de novas didácticas. A cada paso resulta máis patente a necesidade de revisar os actuais deseños curriculares, verdadeiros tratados de gramaticoloxía, para ir pensando noutros que poñan o énfase na instalación lingüística dos alumnos. Non nos está permitido fracasar nesta encomenda. Arestora, en lingua galega, hai un único obxectivo: a normalización.

Xosé Manuel López Valcárcel



o estado da lingua

COÑECEMENTO, MOMENTO E ACTITUDE

En calquera materia o profesor é unha persoa que axuda a outros a aprender. Pero os de lingua galega somos algo máis, ou debemos sê-lo. Os diferentes roles do mestre están na nosa asignatura máis presentes. Non só debemos ter en conta as capacidades e limitacións dos nosos alumnos. Debemos principalmente saber valorar as súas respostas emocionais e sociais, porque interpretar esa información reforzará a nosa eficacia didáctica.

Na práctica, tódalas pedagogías se convirten nunha relación interpersonal. Por eso, para que a da lingua galega teña éxito precisa –entre outras– das seguintes condicións:

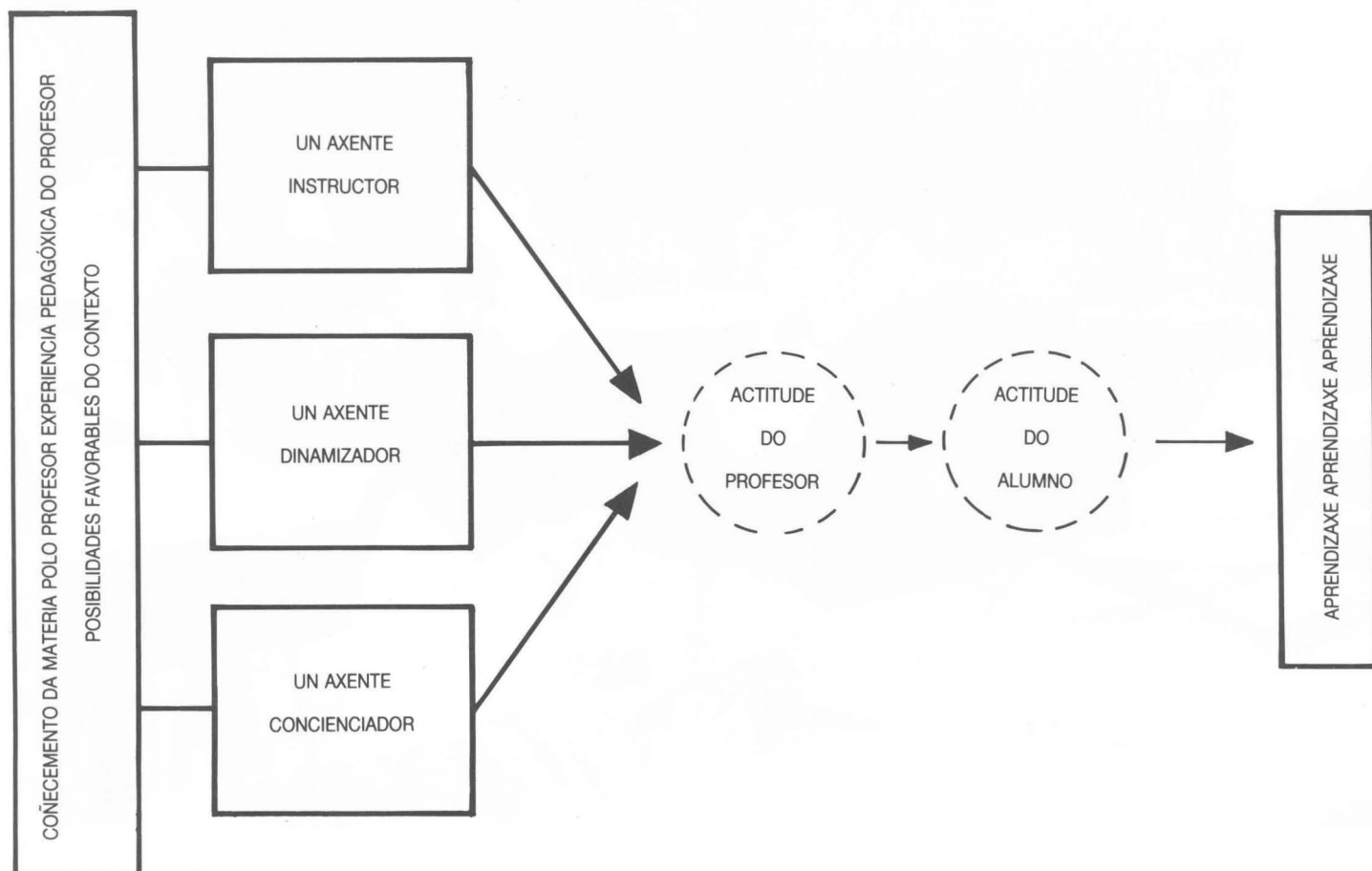
En primeiro lugar *o coñecemento*, por suposto da materia, pero sobre todo dos alumnos. Todos admitimos que un profesor que non sabe –ou ten lagoas graves– transmite a materia de maneira escura, confusa e sen

gracia. Profesores con coñecementos deficientes sufrímolos todos e non nos interesaron pola súa asignatura. Agora ben, a sabiduría de nada serve se non atopa canles axeitadas de transmisión que a fagan accesible ós ensinados. Tan importante é o método, que é preferible un profesor que transmita ben uns coñecementos elementais a outro que tendo moitos non os saiba transmitir. Porque na valoración que os alumnos fan dun mestre ten enorme importancia non só a sabiduría, senón o amor polo que explica. Cando é de continuar os estudos e nas aficións futuras o que máis pesa no ánimo dos alumnos é “algún” profesor que tiveron.

Pero hai outro aspecto do *coñecemento* máis importante aínda: ¿como son os alumnos? Para sermos eficaces, cómpre saber en qué aspectos e de qué maneira son diferentes os seus procesos mentais dos nosos, saber cómo é o universo emocional no que andan, saber cómo é o contexto social do que proceden, saber qué conviccións teñen e os argumen-

tos nos que as basean. En definitiva, cómpre *coñecerlos*. Porque para sermos eficaces o ensino ten que adecuarse ó pensamento dos ensinados. Xa Piaget sinalou con bastante claridade que a transmisión de ideas depende da oportunidade do *momento*: ¿Que hai que ensinar e cando hai que ensinárllelo? Non podemos esquecer que formas de pensar que resultan sinxelas para un adulto non están ó alcance ó mellor dunha persoa nova. Concretamente, a maneira de pensar dos nosos alumnos sobre o idioma, e máis con respecto á aprendizaxe do mesmo, non é tanto consecuencia do seu propio nivel de maduración como da relación con persoas e ideas distorsionadoras, sobre todo no ámbito familiar.

Para paliar esa alienación é necesario transmitir tamén unha *actitude*, un compromiso ético que non desautorice as nosas propias ideas. Porque os alumnos non só aprenden de nós os paradigmas verbais: tamén aprenden e reproducen as nosas condutas. *Coñecemento, momento e actitu-*



o estado da lingua

de democrática son tres chaves básicas para unha pedagogía eficaz na asignatura de lingua galega.

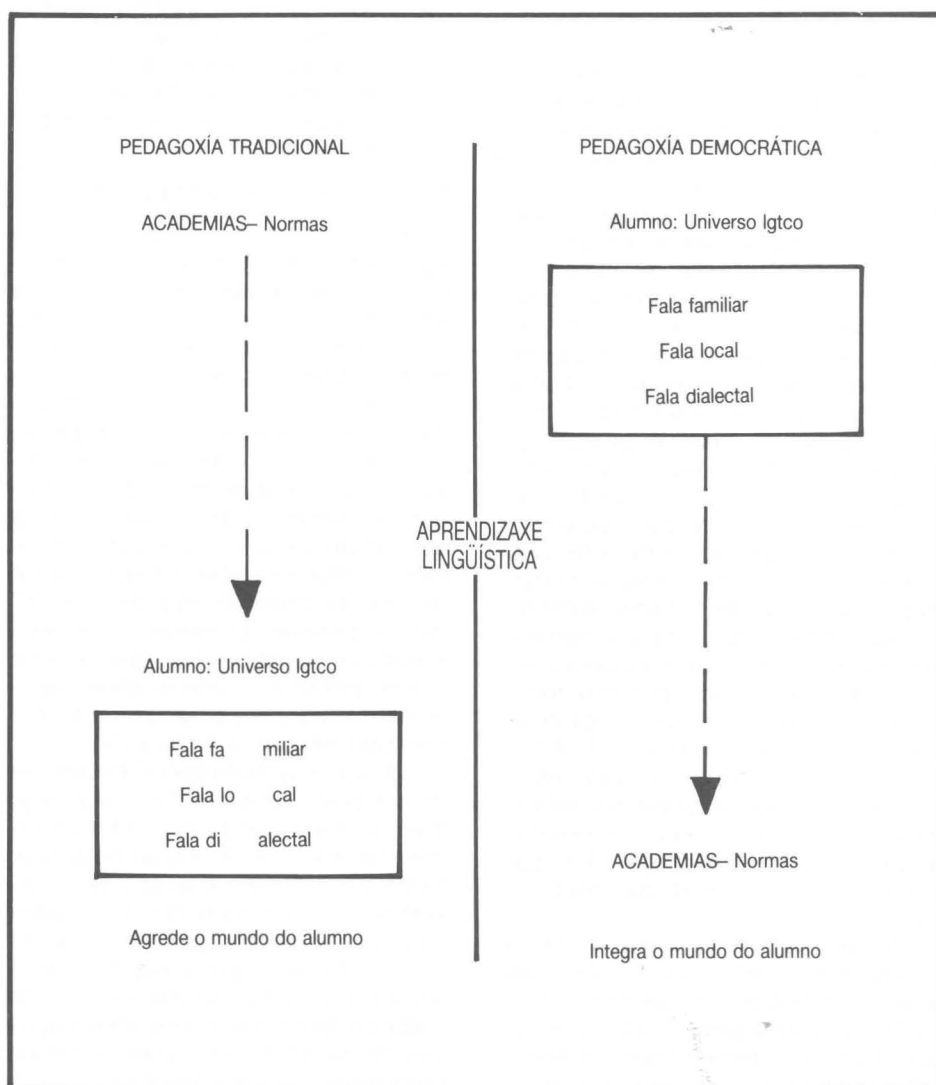
PLURALIDADE DE ROLES

Os profesores desempeñamos moi diferentes papeis. Aquí sinalamos algúns dos principais, tendo sempre en conta que son funcións complementarias –ou deben selo– nun mesmo profesor. Porque nada do que fagamos determina maxicamente unha aprendizaxe por parte dos alumnos. É necesario que o alumno actúe. En principio, debe examinar en si mesmo a problemática do idioma, xulgar á luz do que lle dicimos outras posturas e, logo, convencido, debe empezar por investigar a lingua viva: no amor, na familia, nos mercados populares. Daquela, a encomenda máis importante dun mestre é a de motivar e interesar ós seus alumnos.

As regras que rexen esa motivación son múltiples, pero os seus mecanismos pódense sintetizar nun esquema (Fig. 1) no que se consideren os diferentes papeis do mestre e, asimismo, outras entradas como coñecementos, capacidade pedagóxica, conviccións etc. que, en conxunto, configuran a *actitude* do Profesor. Esta propicia e *motiva a actitude* do alumno. E este, como suxeito activo, é finalmente o único capaz de asumir o feito da súa propia aprendizaxe.

Un axente instructor.

O denominador común destes papeis é a evidencia de que somos *instructores*. Hai que ter presentes, polo demais, dous aspectos importantes. En primeiro lugar, e valorando os sinalados coñecementos sobre a materia, ser conscientes sen embargo de que en ocasións o alumno pode sentirse agredido polas innecesarias mostras de sabiduría do profesor, cousa senón frecuente, posible. En segundo lugar, cómpre rexeitar sen ambigüedades o rigorosismo gramatical, a esaxeración ortográfica que se converte nalgúns casos en teimosía persoal, a imposición para a lingua falada de flexións morfolóxicas que desprecian o idiolecto do alumno, actitudes que poden ratificar a este na súa apreciación inicial –evidentemente nociva, e falsa case sempre– de que non sabe o idioma ou de



o estado da lingua

que a súa aprendizaxe é moi difícil. A necesidade de normas é obvia, pero as clases de galego non só son clases de lingua, e moito menos de gramática.

A aplicación da pedagogía tradicional ás clases de galego non é tanto ineficaz, que o é, como pouco atractiva para os alumnos. Nun país diglósico como o noso faise difícil atopar unha metodoloxía de aprendizaxe máis inadecuada. Teñamos en conta que a pedagogía lingüística tradicional tende a fortalecer as diferencias sociais: ("falar ben é falar como falan os poderosos") Que agora os poderosos "falen" galego é o de menos. Pódese doadamente propiciar unha nova diglosia na contradición *galego dos listos versus galego común*. A interacción entre o idioma popular e a coine culta é un obxectivo perpetuo, porque esta última procede sempre da primeira en calquera lingua.

A pedagogía lingüística tradicional, ademais, insiste obsesivamente nos "erros" de ortografía, esixe a aprendizaxe memorística das chamadas partes da oración, dos paradigmas verbais etc. Fíxase exclusivamente na lingua escrita, en sintaxe confunde e mistura categorías e funcións, desprezia a comunicación oral, como é lóxico para nós de extraordinaria importancia, actúa de maneira illada entendendo o idioma como asignatura e, sobre todo, e eso é máis grave no caso do galego, *ignora* a realidade do alumno: a fala familiar, o universo afectivo, as formas dialectais da zona na que vive etc.

Hai que empezar por considerar o galego *instrumento interdisciplinar*, lingua vehicular de tódalas materias e, logo, como asignatura, prestarlle a debida atención a tódalas áreas lingüísticas. Hai que actuar con xeito na instalación da normativa ortográfica, sexa a que sexa, porque os hábitos lingüísticos son moi conservadores, e a súpeta corrección pode ser entendida como agresión. Hai que rexeitar as pericias mnemotécnicas das que usa e abusa a aprendizaxe tradicional.

Porque as consecuencias desa pedagogía memorística vémolos arreo. Alumnos temos que non saben contestar a unha pregunta porque *esqueceron*, nun determinado contexto, unha palabra. E como esto non é un

caso aillado e anecdótico, senón frustración que vivimos a diario, parece claro que ese non é o mellor dos camiños. Na *pedagogía tradicional* (Fig. 2) ó alumno impóñenselle as Normas que elaboraron uns filólogos; na *pedagogía democrática* pártese das propias vivencias do alumno para chegar ás Normas.

Un axente dinamizador.

Tan importante ou máis, sen embargo, cós coñecementos, a experiencia etc. é algo que podemos ter todos: que os alumnos perciban no entusiasmo do profesor que para el o galego é algo máis que unha asignatura. Un profesor comprometido co que está defendendo que formule unha explicación imperfecta conseguirá que os seus alumnos se interesen polo tema, e conseguiran nunha medida na que non o lograría un apático conferenciante que explicase con brillantez o valor do tema en cuestión. Tendo en conta que ensinar pode e debe ser divertirse en grupo, o profesor ha de:

**Ter unha actitude mental positiva...—*

As persoas fan máis amiúde o que agardamos delas e menos o contrario. As expectativas que unha persoa ten sobre a conducta doutra pode, sen pretendelo, converterse en realidade só polo feito de existir. Segundo os casos estudados por Rosenthal e Jacobson "a expectativa dun profesor sobre a aptitude — actitude intelectual dos seus alumnos pode chegar a operar como unha profecía educativa que se cumpre automaticamente." Nas relacións interpersoais é de grande importancia este "a priori" mental positivo. O medo, os recelos inxustos e inxustificables case sempre con respecto ós alumnos, son o camiño máis curto para o fracaso. Pero sobre todo inhiñen a motivación.

¿E que é a motivación? Podémola definir polos seus efectos como algo que inclina a conducta nunha determinada dirección. É a gran batalla de tódolos profesores e acaba por converterse en obsesión do noso labor profesional. ¿Como motivar os alumnos? é, decote, a pregunta. As fórmulas son aquí unha cuestión persoal de cada profesor. Pero se somos capaces de *transmitir* con ilusión os nosos propósitos, daquela, teremos gañada

a metade da batalla. Para completar a victoria existen outros medios de estimulación, máis ortodoxos, digamos, pero seguramente menos eficaces. Deles hai que salientar a *necesidade de éxito*, presente para diferentes facetas en tódalas persoas, e o *temor ó fracaso*, tamén presente en todos.

Un bo profesor sabe que alumnos teñen *necesidade de éxito* e que alumnos *temor ó fracaso*, cousa que non resulta difícil pola marcha escolar, o comportamento, o interese etc.

A motivación pode chegar ó alumno por unha destas canles. Gabar os progresos e as expectativas que temos sobre un alumno pouco interesado ("¡sorprendeunos gratamente!") estimulará nel avances positivos. Pola contra, o éxito logrado por outros con excesiva facilidade pode diminuír realmente a súa motivación.

**...para a organización previa dos contidos...—*

Facer unha planificación previa dos obxectivos e da materia axuda enormemente á claridade expositiva. Un esquema antes de cada clase, retomar os aspectos finais da lección do día anterior, ter buscados os exemplos etc. son detallíños que axudan enormemente ó alumno.

**...con toda a creatividade posible...—*

O profesor que mellor coñeza para explicar a Pondal, chega á clase cunha pedra, un seixo que apañou na carrilleira que dá acceso ó Dolmen de Dombate. Misterioso, sentindo agromar nel os ectoplasmas dos celtas memorables púsao enriba da mesa e preguntalle ós alumnos se saben qué é. Podo asegurar que me miran con muxicas nos ollos, alegres, pero sobre todo e eso tamén é importante, curiosos. Por esa porta que abriu o callau entramos da man nos montes escenarios do bardo.

Unha sinxela pedra serviunos para transformar a realidade, serviunos para converter un aburrido discurso nunha aventura. Os nosos alumnos agradecen por riba de tódalas cousas ese impulso, e son moi xenerosos. Estimular a súa creatividade empregando a nosa é o pracer profesional máis grande dun profesor. Unha vez desenrolado o sentido da oportunidade todo serve a ese propó-

o estado da lingua

sito. Esa creatividade, contrariamente ó que cabe supoñer, pode ser algo programado. Non necesariamente, pero si pode selo. O seu inimigo acérrimo e case único é a crítica.

Un profesor que critica e censura nun alumno algo infrecuente e creativo cernou para sempre a creatividade nesa clase. Á parte, para posibilitar nos alumnos unha actitude creativa hai que *proclamar* que todo o mundo é quen de mostrarse creativo nunha cousa ou noutra, hai que *aceptar* e mesmo *auspiciar* os pensamentos contrarios, as opinións disidentes, o inconformismo; hai que *evitar que se rían* dos actos creativos e, sobre todo, exercer e esixir un enorme respecto máis alá de toda imposición.

Un axente concienciador

Como profesores sempre estaremos actuando de modelos para os

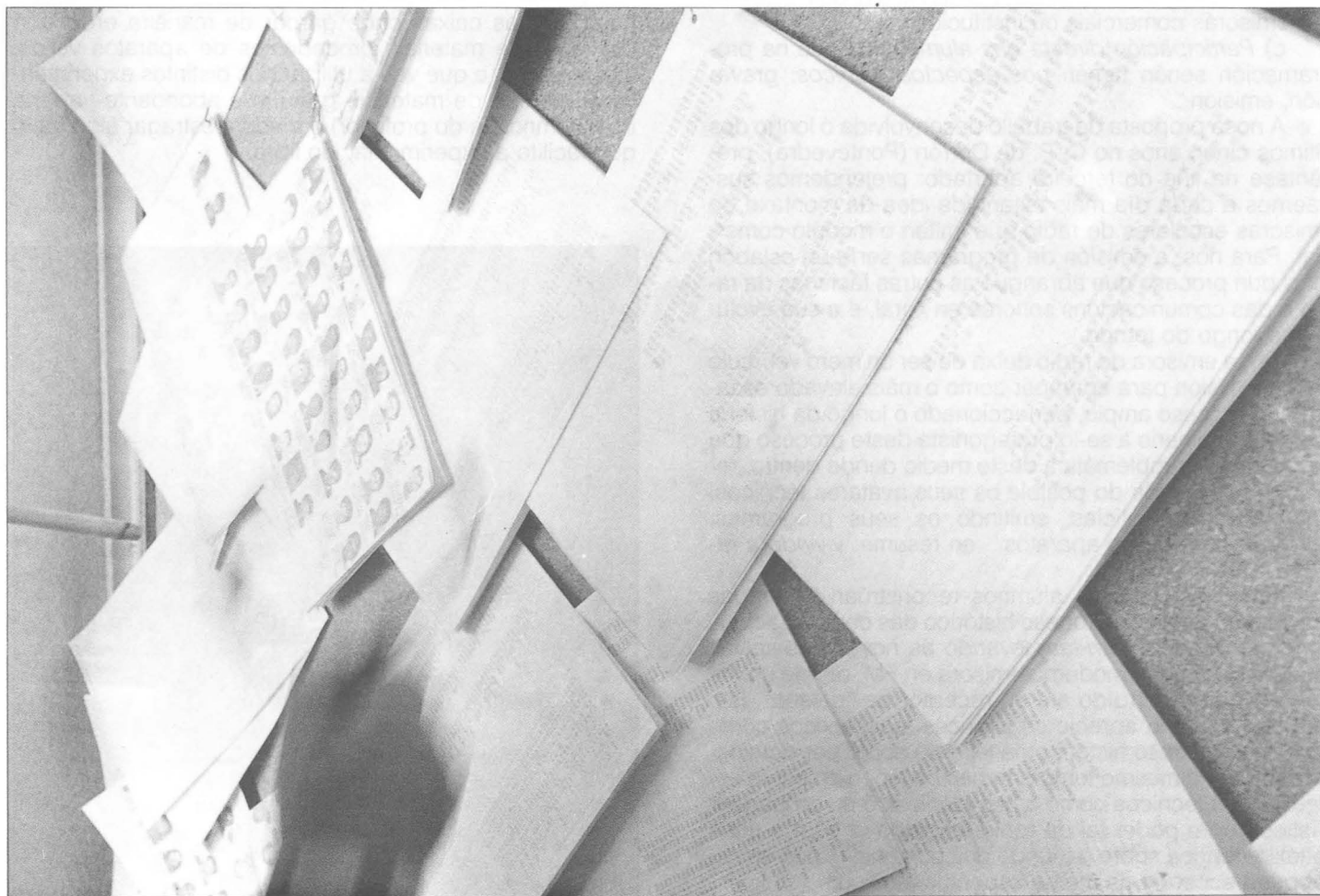
nosos alumnos. Non somos, frecuentemente, conscientes da importancia desta función porque non a percibimos de xeito directo. Pero na clase, e máis aínda fóra, a nosa actitude é examinada e reproducida polos alumnos. Constantemente, ó explicar e plantexar as diferentes cuestións, estamos actuando como modelos. Polo tanto, a nosa postura, a nosa actitude sobre a normalización do idioma ou sobre calquera outro tema ten unha proxección transcendente.

Non é o noso deber, sen embargo, incitar ós alumnos a atopar as nosas solucións. Hai que estimularlos a reflexionar sobre as diferentes alternativas para que, informados, cheguen ás súas propias verdades, recoñecéndose capaces de abordar por si mesmos os problemas. A demagogia, a identificación do idioma cunha ideoloxía, o erguer bandeiras aínda non ben asumidas prexudican a ob-

via xusticia da causa. Os adolescentes son, por fortuna, os primeiros en darse conta de que os queren manipular e se inicialmente poden aceptar seren xoguetes, acabarán por arredarse de quen os utiliza. Pensando que a causa do idioma forma parte da *mentira*, acabarán tamén por abandonala ó atopar a porta da súa liberdade individual.

Eis que se a propaganda política, que en ocasións serve para reforzar o *ego* do profesor, é nociva, ¿que dicir de aqueles que valoran simpatías ou antipatías ideolóxicas? Premiar ou castigar determinadas conductas partidistas, por afinidade política ou todo o contrario, é unha arma que acaba disparándose pola culata. Os alumnos non perdoan nin respetan a quen os quere utilizar. E fan moi ben.

X.M.L.V.



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

Facendo radio na escola.

Pepe Álvarez Castro

Estudio práctico das comunicacións sonoras.

No mundo actual a tecnoloxía invádenos de maneira abafante por tódalas partes e, cada vez máis, preséntasenos como algo inaccesible ó cidadán corrente que non ten máis remedio ca deixar –por mor da súa suposta complexidade– nas mans dos “gurús” dominadores destas técnicas o seu uso. Así pasamos a ser meros receptores das mensaxes, suxeitos pasivos diante da TV, da radio, da prensa, ordenador, etc.

Concretizando na radio, a actitude da escola diante deste medio pódese englobar baixo as seguintes tres formas:

a) *Ensino por radio*: utilización dos programas comerciais discusión das súas informacións, música ambiental...

b) *A radio como vehículo* de mensaxes elaboradas polos alumnos; así témo-las chamadas emisoras escolares ou os programas postos a disposición dos colexios por emisoras comerciais ou institucionais.

c) *Participación directa dos alumnos* non só na programación senón tamén *nos aspectos técnicos*: gravación, emisión...

A nosa proposta de traballo desenvolvida ó longo dos últimos cinco anos no C. P. de Dorrón (Pontevedra), preséntase na liña do terceiro apartado: pretendemos sustraernos á cada día máis extendida idea da montaxe de emisoras escolares de radio que imitan o modelo comercial. Para nós, a emisión de programas sería un eslabón máis dun proceso que abrangue as outras facianas da radio e das comunicacións sonoras en xeral, e a súa evolución ó longo do tempo.

Así, a emisora de radio deixa de ser un mero vehículo de transmisión para aparecer como o máis elevado escalón dun proceso amplo, perfeccionado ó longo da historia e pasando o neno a se-lo protagonista deste proceso que se enfrenta á problemática deste medio dende dentro, revivindo na medida do posible os seus avatares técnicos, traballando as noticias, emitindo os seus programas, construíndo sinxelos aparatos... en resume: *vivindo a radio*.

Intentamos que os alumnos reconstrúan as etapas máis destacadas do proceso histórico das comunicacións sonoras: dende o *tam-tam* levando as novas nas selvas africanas ata unha moderna emisora en FM, dende un micrófono autoconstruído ata un receptor de “galena”. Isto fai que o alumno aprecie os avances tecnolóxicos como froito dun proceso histórico na loita do home por dominar a natureza; ó mesmo tempo, tamén se teñen en conta aspectos non técnicos como o uso ideolóxico ou propagandístico que o poder fai da radio tentando chegar a unha reflexión crítica sobre o mundo das comunicacións en xe-

feita e os coñecementos técnicos requeridos para o mestre son mínimos.

As actividades propostas son de moi variados tipos: experimentos libres, comentarios de textos, visitas, e de maneira fundamental, a *experimentación dirixida*. Dada a índole da materia, o mestre debe fornecer ós alumnos uns mínimos coñecementos teóricos que lles faciliten unha base de apoio dende a que acaden novos saberes. O mestre ten un papel de animador do traballo dos grupos suxerindo ás veces liñas de investigación, facendo aclaracións en determinados momentos, sendo, en resume, un facilitador da aprendizaxe.

O deseño da experiencia está pensado para alumnos de séptimo de E.X.B. ou superior organizados en grupos de traballo.

Dende o comenzo da experiencia, os equipos deben posuír unhas caixas onde gardar de maneira ordenada todo tipo de materiais procedentes de aparatos vellos, motores, etc. e que van a utilizar nos distintos experimentos. Este tipo de material –gratuito e abundante– aparta dos alumnos (e do profesor) o medo a estragar algo, polo que facilita a experimentación libre.



experiencias

OS PRIMEIROS PASOS...

O esquema básico dunha comunicación é:



Nos pobos máis primitivos as primeiras comunicacións a certa distancia serían mediante aparatos que puidesen amplificar de maneira suficiente o són. Teríamos así o sistema dos tam-tam africanos.

—*Idea, en equipo, diversos sistemas de comunicación desta clase.*

—*Inconvenientes que presentan.*

—*¿Que coñecementos comúns deben posuír emisor e receptor?*

—*¿Como definirías o que é un código?*

—*Formula diversos códigos para estes sistemas e utilízalos cos compañeiros. ¿Que dificultades atopades?*

—*¿Onde se seguen a utilizar sistemas deste tipo?*

As ondas sonoras propáganse a través doutros materiais con vantaxe respecto ó aire. Imos construír un aparato que o proba e que pode servir de xoguete para os irmáns pequenos.

Material:

—Botes de varios tipos, vexiga curada ou membrana similar (¿goma estirada?), fío delgado e pegamento. Fig. 1.

—*Probade con distintos fíos, estirados ou non, distancias distintas...Anotade os resultados.*

—*¿Ocúrresevos algún aparato semellante?*

—*¿Qué inconvenientes lle atopades?*

Tiveron que pasar moitos anos ata que, coa utilización da electricidade, aparecesen solucións para os mesmos.

—*Lede en "Las comunicaciones" Ed. Kapelusz. Páx. 22-24 e "El constructor joven" Ed. Altea. Páx. 85-90.*

—*Comentade ditas lecturas.*

A CABALO DA ELECTRICIDADE

A utilización da electricidade como vehículo de transmisión das mensaxes céntrase nos primeiros tempos en sinais de carácter óptico e non sonoro.

Nunha das lecturas anteriores fábase do sistema baseado na electrolise dun médico alemán. Outros sistemas semellantes consistían en semáforos, agullas móbiles, etc.

—*¿Ocúrresevos sistemas distintos?*

Posiblemente xurdira no equipo algunha proposta baseada no electromagnetismo. Neste fenómeno fúndase o invento do telégrafo feito por Morse.

—*Comentade o capítulo "El invento de Morse" de "Las Comunicaciones" Ed. Kapelusz.*

—*¿Animádesvos a montar un sistema telegráfico?*

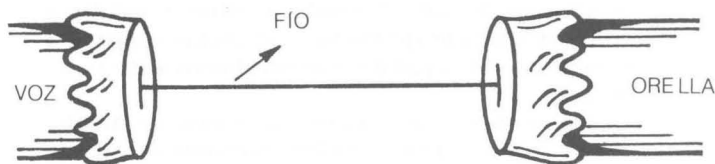
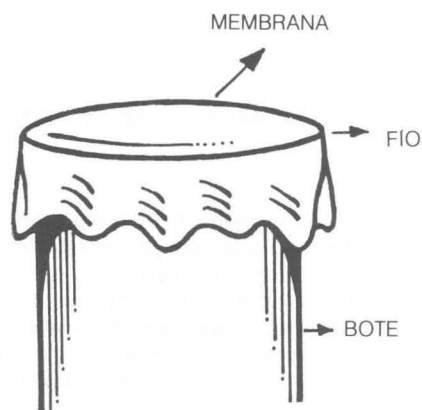
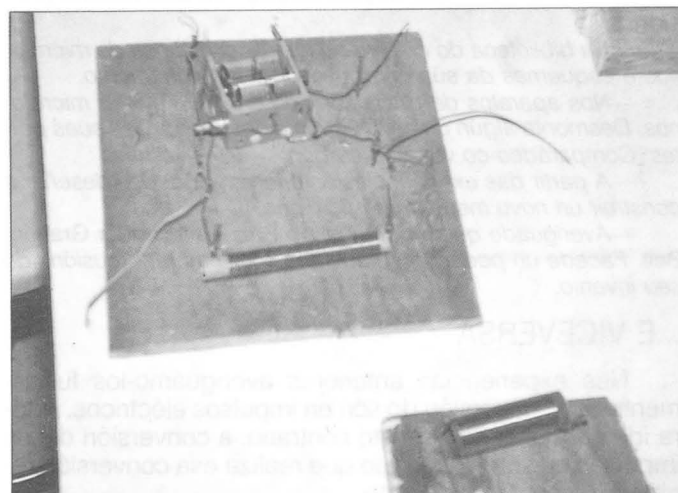
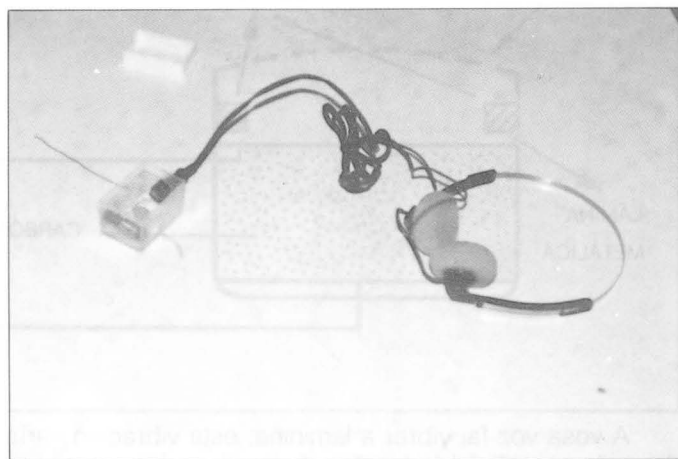


Fig. 1



experiencias

AS ONDAS SONORAS FANSE IMPULSOS ELÉCTRICOS...

Cando se produce un són vibran pequenas partículas de aire e estas vibracións propáganse en tódalas direccións constituíndo as ondas sonoras.

—*Ides comproba-la existencia destas ondas: tomade un bote ou unha lata de refresco e polo lado desprovisto de tapa coloca un globo moi estirado ou outro tipo de membrana. Se producidos sons diante desta membrana comprobaredelas vibracións.*

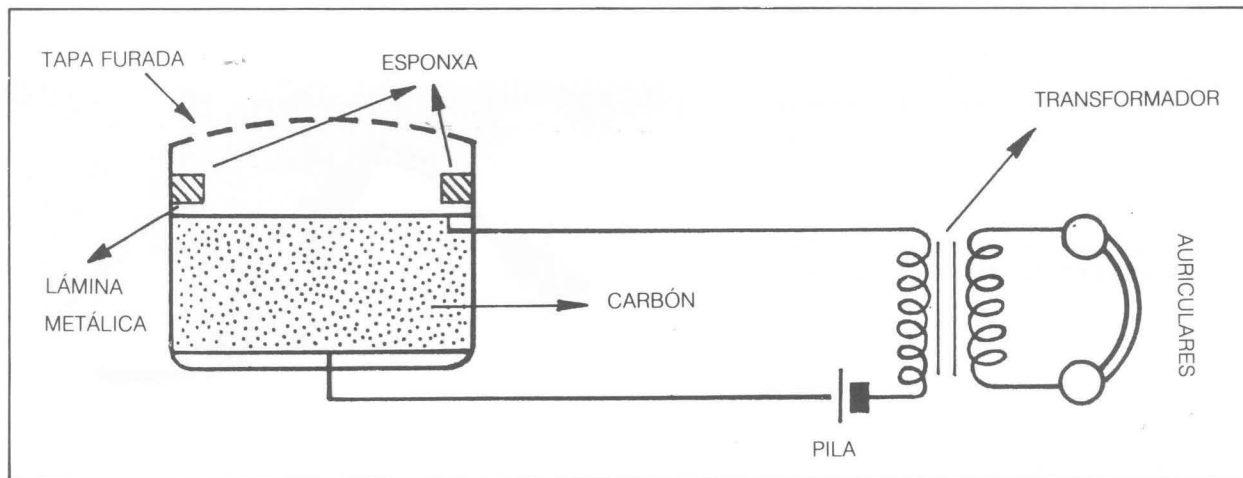
—*Se construídes varias ¿Que lles ocorre as outras cando facedes vibrar unha delas? ¿por que?*

—*¿Notades semellanzas co noso aparato auditivo?*

A transmisión do són utilizando a corrente eléctrica presentaba a dificultade de traduci-las ondas sonoras a impulsos eléctricos. O aparato que posibilitou este paso foi o micrófono.

—*Imos propoñer-vos-la construción dun modelo de micrófono chamado de carbón. Fixarvos moi ben no esquema, utilizade láminas metálicas moi delgadas e os grans de carbón o máis pequenos posibles. Sede moi meticulosos no axuste. Fig. 2.*

Fig. 2



A vosa voz fai vibrar a laminiña, esta vibración varía dacordo coa intensidade e ton da mesma e fai presiona-la lámina sobre o carbón máis ou menos fortemente. A corrente da pila fluctuará en intensidade de acordo coa presión.

—*Na biblioteca do colexio busca distintos tipos de micrófonos e esquemas da súa composición e funcionamento.*

—*Nos aparatos de gravación vellos podes atopar micrófonos. Desmonta algún deles. Debuxa un esquema das súas partes. Comparádeo co voso de carbón.*

—*A partir das experiencias anteriores ¿podedes deseñar e construír un novo modelo de micrófono?*

—*Averiguade quen foron Philipp Reis e Alexander Graham Bell. Facede un pequeno comentario sobre as repercusións do seu invento.*

...E VICEVERSA

Nas experiencias anteriores averiguámo-los fundamentos da conversión do són en impulsos eléctricos. Agora ides traballar no suposto contrario: a conversión deses impulsos en són. O aparato que realiza esa conversión recibe o nome de altafalante.

—*Observade esquemas de altafalantes. ¿Que semellanzas atopades con algún dos micrófonos estudados. Non vos será difícil averigua-lo seu funcionamento. En caso de dúbida lede algún libro que trate o tema ou pedide explicación ó mestre.*

—*A continuación imos propoñer-vos un prototipo de altafalante para a súa montaxe. Por suposto que debedes introducir nel tódalas variacións que consederedes convenientes.*

Material:

—Lámina moi delgada de ferro (podedes cortala dunha lata de aceite de motor jollo coas aristas!)

—Fío de cobre bernizado.

—Núcleo de ferro dobrado en forma de U.

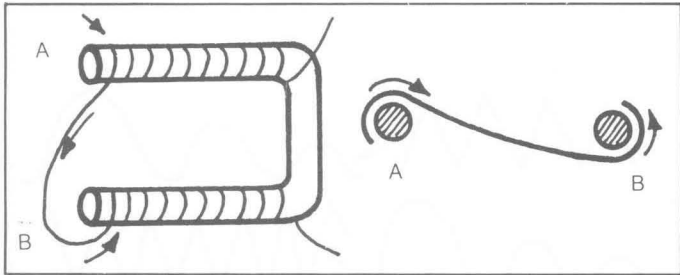
—Cartolina.

A construción do electroimán farase da seguinte maneira: Sobre un dos brazos da U enrolamos unhas cen voltas de fío de cobre, sempre no mesmo sentido e quedando moi pretas unhas das outras. Ó chegar ó cabo suxétase facendo un nó ou con cinta aillante e logo faise o mesmo co outro tendo en conta o sentido das voltas que debe segui-lo esquema da ilustración Fig. 3.

Ó rematar de construílo debedes probar se funciona,

experiencias

Fig. 3



ou sexa, se actúa como electroimán, conectando un momentíño os extremos dos fíos a unha pila e achegándoo e unha cousa de ferro.

Na montaxe hai que ir axustando a distancia das lamiñas que deben roza-lo electroimán pero sen tocalo. Para o axuste debes actuar segundo o esquema xa coñecido de experiencias anteriores. Fig. 4.

—Utilizando un micrófono (autoconstruído ou aproveitado), un altofalante (cólleo dunha radio estropeada) e unha pila, montade un sistema telefónico que vos permita comunicar dunha aula a outra. Fig. 5.

—Deseñade antes un esquema no que estea contemplada a intercomunicación co menor número de elementos.

—Razoade as vantaxes deste sistema (sonoro) cos construídos en experiencias anteriores.

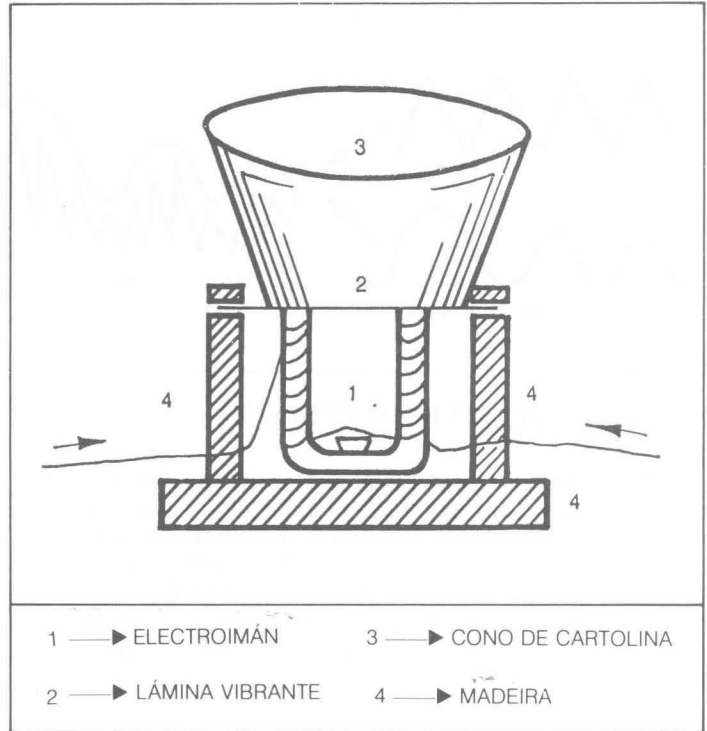


Fig. 4

CANDO O SÓN NON VIAXA POR CABLE: AS ONDAS DE RADIO

Ata agora tódolos sistemas que construístes necesitaban un medio físico (cordel, cable) que xunxise o emisor co receptor.

A fins do século pasado e primeiros do actual, fixéronse unha serie de descubrimentos que permitirán as comunicacións a grandes distancias a traveso do espazo. O vehículo que nos permite leva-los sonidos van se-las ondas de radio (electromagnéticas).

—Nalgunha enciclopedia le as biografías de James Clark Maxwell, Heinrich Hertz e Guillermo Marconi.

—Ides producir ondas de radio:

Necesitades unha pila, un cacho de cable forrado, cinta illante, tubo de plástico de bolígrafo ou semellante. Fig. 6.

Se fregades a punta pelada do cable contra a outra parte pegada ó soporte do bolígrafo e a acercades a un aparato de radio sintonizado nun lugar onde non se escoite ningunha emisora oíredes os “chasquidos” producidos polas ondas e que variarán segundo a distancia.

Este tipo de ondas, do mesmo xeito que as producidas polos lóstregos, etc., non teñen utilidade práctica para o noso fin. Para transportar sonidos debemos utilizar ondas contínuas. O proceso é o seguinte: un oscilador produce ondas electromagnéticas que van a servirnos para transportar o sonido (portadoras); o sonido introdúcese nestas mediante a modulación que é o resultado das perturbacións producidas na portadora polos sinais eléctricos dependentes do sonido. A modulación pode facerse modificando a frecuencia da portadora (frecuencia modulada) ou a súa amplitude (amplitude modulada). Fíxadevos nos esquemas da Fig. 7.

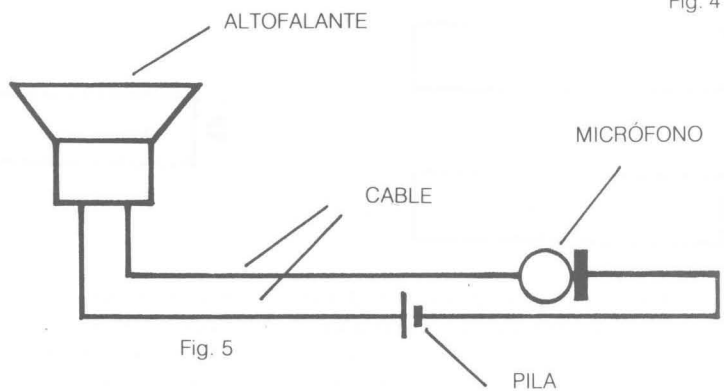


Fig. 5

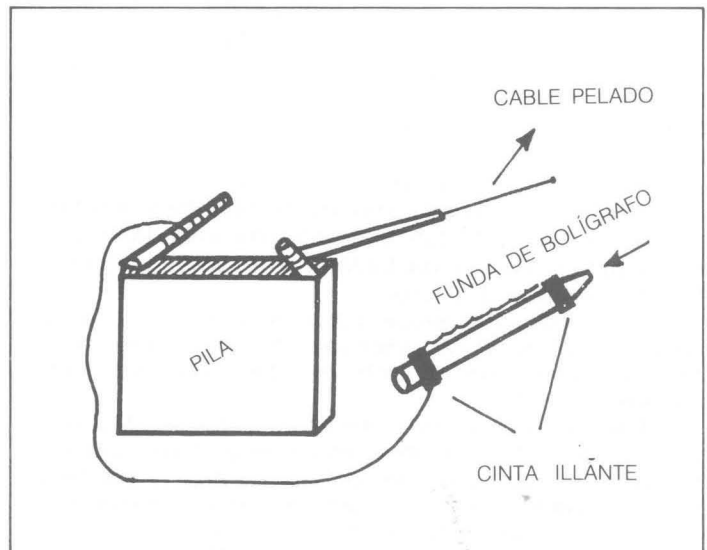


Fig. 6

experieencias

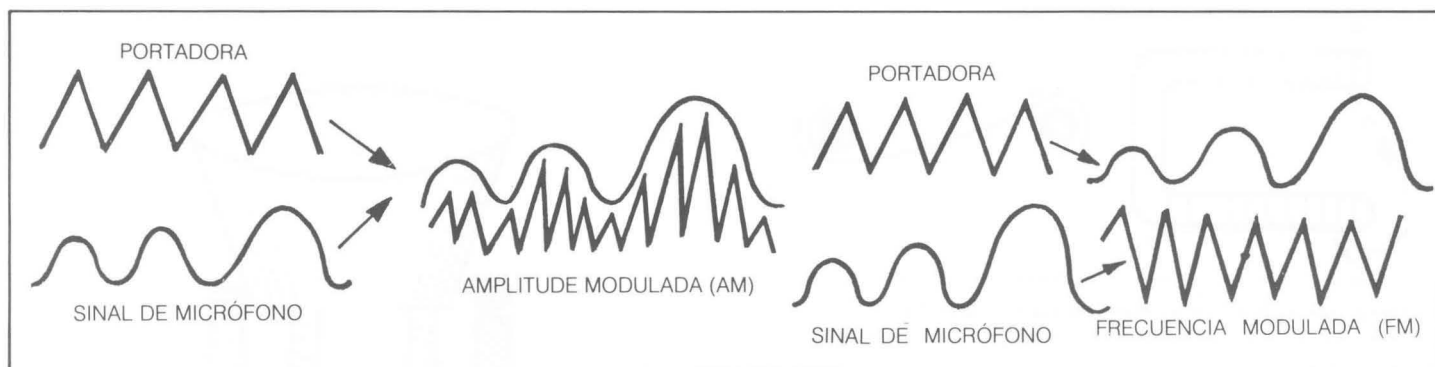


Fig. 7

FABRIQUÉMO-LO NOSO EMISOR

A construción dun transmisor pode resultar de certa complexidade para alumnos de E.X.B. Para niveis superiores é moi interesante a montaxe dun kit de emisora dos que hai á venda diversos modelos. Na E.X.B. propoñemo-la utilización dun micrófono a distancia en FM (comprado ou montado polo mestre) que cunhas pequenas modificacións pode servirnos como unha pequena emisora de certo alcance.

As partes da mesma son:



Fig. 8

A emisora que utilizemos debe ter unha serie de características: barata, que se poida escoitar por un aparato de radio comercial, sinxela e fácil de usar, que non teña unha potencia demasiado grande que cause problemas legais...

A nosa proposta cumpre todas estas condicións: o seu precio non sobrepasa as tres mil ptas, pódela montar o mestre ou calquera que saiba usar un soldador, o kit é de doada adquisición, a potencia de 50 mW e o tamaño, o dun paquete de tabaco. A alimentación proporciona una pila de 9 V.

Xunto cos materiais ven un manual que explica detalladamente a montaxe e o seu axuste. Nós imos describi- che a construción dun elemento moi importante para conseguir un alcance bastante grande, sobre todo en sitios despexados: a antena.

—En moitas casas teredes barras de aluminio procedentes de antenas vellas de TV. Tamén valen barras ou cables de cobre. Precísades tamén un cacho de cable coaxial dos usados nas antenas de TV.

Antes de nada debes prender unha radio en FM e localizar un punto do dial onde non se escoite ningunha emisora (cousa máis difícil cada día), encende tamén a emisora e achégaa preto do receptor. Cun destornillador de plástico, movede lentamente o núcleo da bobina da emisora ata que se escoite un pitido característico. Anótade a frecuencia en MHz (megahercios)

que sinala a agulla do dial. Apagade os aparatos. Esta é a frecuencia coa que ides emitir.

—Agora imos traballar un pouco as matemáticas: A lonxitude da antena vén dada pola seguinte fórmula

$$\text{LONXITUDE TOTAL (m)} = \frac{300}{\text{FRECUENCIA (MHz)}}$$

O resultado debes multiplicalo por 0,85 se utilizas barras de metal.

—Imos cun exemplo práctico. Maxínade que a frecuencia elexida sexa a de 94 MHz. Aplicarémo-la fórmula:

$$\text{Lonxitude} = \frac{300}{94} \quad \text{Lonx.} = 3,19 \text{ m};$$

$$3,19 \times 0,85 = 2,71 \text{ m}$$

Como a antena vai ser de tipo dipolo, isto significa que cada barra medirá a metade (1,35 m).

—Cunha serra cortade-lo tubo en dous cachos da dita lonxitude. O fío central do cable coaxial vai soldado ou atornillado ó elemento superior e ó terminal de antena da emisora e a malla externa unírase ó inferior e á masa da emisora. Fig. 9.

experiencias

A colocación da antena debe se-lo máis alta posible, enriba dun tellado e coidando moi ben o seu illamento do soporte.

—Buscade outros modelos de antena e probade os resultados.

—¿Que tal se escoita se usades como antena a dunha TV?

—Despois de feita a instalación faredes unha comprobación do seu alcance. Poñédevos de acordo con varios compañeiros e mesmo con alguén que teña aparato de radio no coche. A unha hora prefixada deberán prenda-los seus receptores na frecuencia indicada e deberán escoita-las vosas mensaxes. Recolde os seus datos e teredes unha idea aproximada das posibilidades da mesma.

Máis adiante utilizaredes este emisor para emitir programas da vosa creación ós compañeiros dos outros cursos do colexio e mesmo ós de toda a parroquia.

AQUELES TEMPOS DA GALENA...

O complemento da emisión é a recepción; imos propoñervos varios modelos para construír o máis sinxelo aparato de radio: a pioneira radio de galena. A súa potencia é moi baixa xa que non precisa pilas nin corrente da rede. Non servirá para recibir a vosa emisora xa que sómentes traballa en onda media.

—¿Por qué se chama radio de galena? ¿Ten razón de ser hoxendía esa denominación? Fig. 10.

—Na ilustración tedes dous esquemas de ditos aparatos, neles aparecen os valores "ideais" das compoñentes a utilizar pero nós estamos seguros de que non elixiréde-lo cómodo camiño da tenda de electrónica para mercalos. Unha boa e barata tenda podeades tela gardando aparatos electrónicos en desuso. As compoñentes podeades sacalas dos mesmos cun soldador, alicates adecuados e paciencia. En caso de non topa-los valores indicados, probade con outros: seguro que vos darán resultado.

—Buscade na biblioteca e facede unha tarxeta co código de valores de resistencias e condensadores. Évos moi útil para recoller material usado.

As características dos distintos compoñentes son: **Bobinas.** Fanse enrolando cable de cobre bernizado (podeades topalo nas bobinas de motores averiados) arredor dun tubo de cartón ou plástico. As voltas chámanse espiras e deben ir moi pretas.

O esquema explica a construción de modelo B xa que a do A no presenta ningunha complexidade. Fig. 11.

—Collede un tubo de cartón (dos do papel de vater) ou un de plástico; no seu extremo facede un burato e suxeitade o cable deixando fóra un cacho duns 15 cm (a).

Enrolade o cable sobre o tubo coidando que as voltas queden moi pegadas unhas con outras. Cando rematedes as 90 voltas facede outro burato no tubo, suxetade nel o cable deixando outros 15 cm sobrantes. Temos así a bobina chamada de sintonía (b).

Cubride con cinta adhesiva esta bobina e, sobre ela, enrolade da mesma maneira as 30 voltas restantes. Os extremos da mesma serán chamadas A1 e A2 e corresponde á bobina de antena (c).

Agora debeades raspa-los extremos para quitarlle o berniz e soldar S2 con A2.

Condensadores. Ides utilizar dous tipos: variables e fixos. Os fixos poden ser das máis variadas formas como vedes no debuxo. Son moi abundantes os chamados de lentella, de forma redondeada. O seu valor está impreso nos mesmos ou represéntase por un código de cores. Os

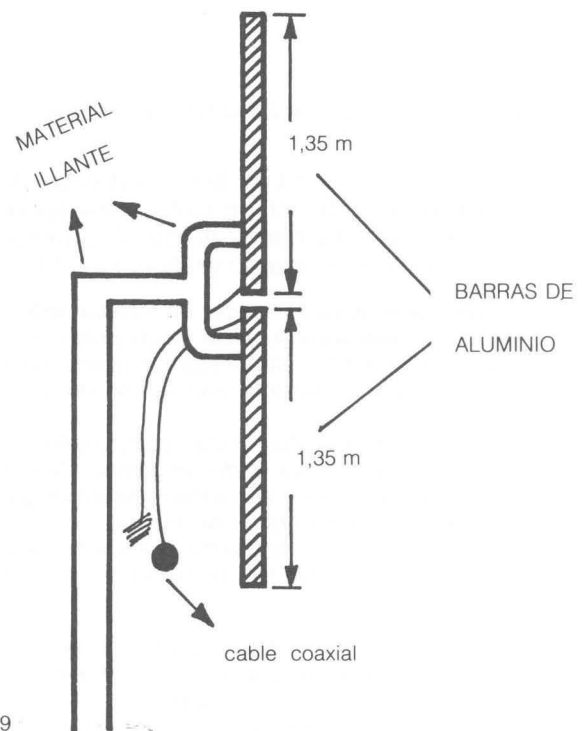
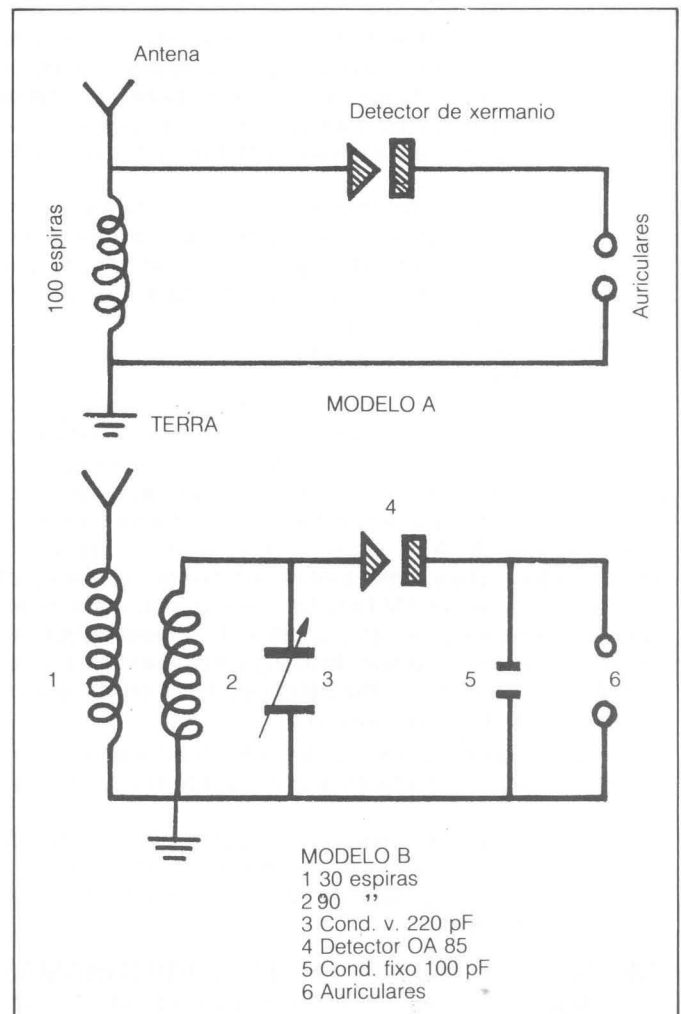


Fig. 9

Fig. 10



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

variables constan de varias laminiñas unidas a un eixo e que poden xirar. Fig. 12.

Detectores de xermanio. Son moi doados de recoñecer xa que xeralmente son de material transparente e teñen nun extremo unha banda de cor. A correspondencia co símbolo está marcada no gráfico. Fig. 13.

—Investigade as posibilidades de mellorar este receptor.

—¿Como poderíades aumenta-la súa potencia?

—Non vos será difícil atopar algún esquema no que se use un transistor para aumenta-la intensidade do sinal. Tentade construílo.

—Este tipo de aparatos utilizan compoñentes moito máis perfeccionados cá primitiva "radio de galena". Non dubidamos do voso desexo de construí-lo primitivo aparato de galena, o primeiro aparato receptor de radio na historia.

—Buscade un cacho de galena de chumbo (laboratorio do colexio, colección de minerais...) e montade o dispisitivo do debuxo. Fig. 14.

A galena debe ser moi ben limpada con alcohol e o fío de cobre apoiar a súa punta na galena. Se non se escoita, variade a posición do fío en contacto coa galena.

Utilizade os auriculares máis sinxelos e baratos, usados nos aparatos de radio máis pequenos.

Antena e toma de terra. Da calidade das mesmas depende en gran parte o funcionamento do voso receptor. A mellor antena é a do televisor ou un cable exterior illado de varios metros. Tamén podedes probar outros sistemas como o do metálico da cama. Para terra poden utilizarse as tuberías da auga ou calefacción podendo no caso construírse unha toma de terra enterrando unha varriña de cobre.

—Pódevos resultar moi interesante o experimentar con distintos tipos de bobinas, suprimindo compoñentes, engadindo outros, alterando valores, etc. De seguro que mellorade-las montaxes propostas. Anotade sempre as variacións e os seus resultados.

O funcionamento do aparato, de modo moi simplificado, é o seguinte:

A antena capta as ondas electromagnéticas que, ó atravesaren a bobina 1, producen nos seus extremos unha pequena tensión eléctrica. A bobina 2 forma por inducción unha tensión e o condensador variable selecciona a frecuencia na que a bobina 2 crea unha tensión máis forte correspondente á emisora máis potente. Serve —o condensador— para seleccionar emisoras. O detector transforma ó sinal de AM (alta frecuencia, non audible) en baixa frecuencia e polo tanto audible. O condensador fixo toma estes sinais e, na súa descarga, mándaos ós auriculares. Estes convirten os impulsos eléctricos en vibracións que dan lugar a ondas sonoras.

—Nun aparato comercial de radio, buscade as distintas etapas de funcionamento e comparádeas cas do voso aparato.

—Nas vosas montaxes non usades ningún tipo de enerxía eléctrica. ¿Funciona sen enerxía? ¿Por que?

—Comentade na clase o capítulo "La Radiotelefonía" o. c. de Ed. Kapelus.

EMITINDO OS NÓSOS PROPIOS PROGRAMAS

Chegados a este punto só vos queda producilos vosos programas e emitilos coa emisora de FM.

Fig. 11

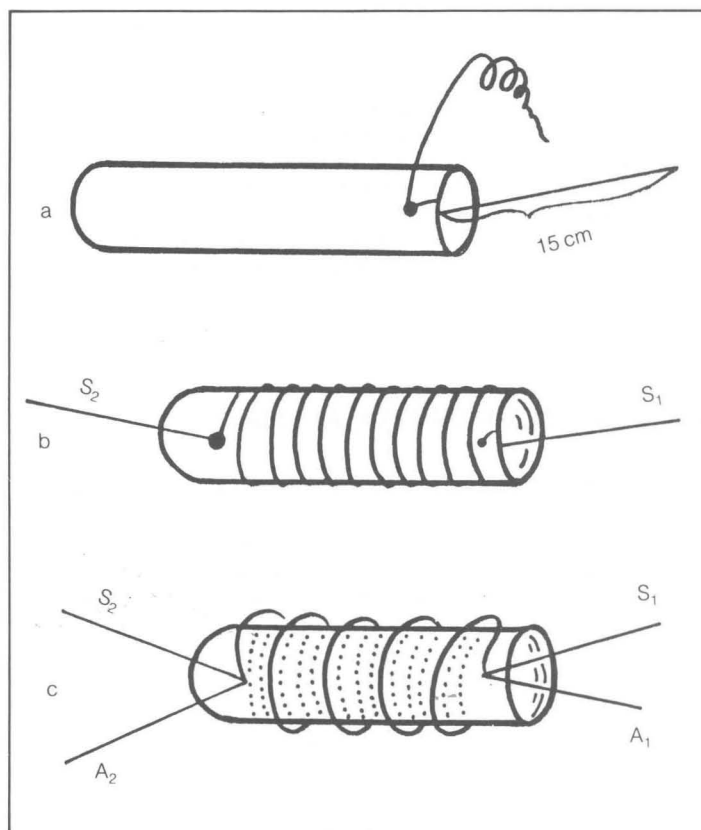
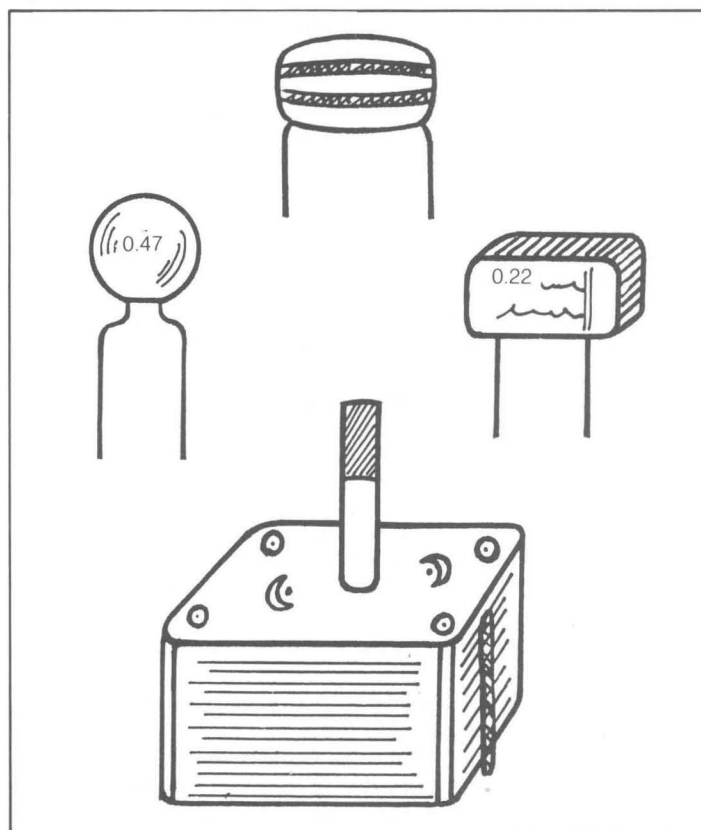


Fig. 12



experiencias

—Nunha visita á emisora local averigua a súa organización e a función de cada módulo.

—Enterádevos da organización do persoal da mesma.

A vosa emisora non necesita un equipo como o dunha emisora comercial. Podedes arregrarvos perfectamente cunha mesa nun pequeno cuarto, un magnetófono e, se é posible, un tocadiscos.

En canto á organización de cara ó funcionamento, podedes segui-lo esquema tradicional: director, xefe de informativos, redactores, etc; pero de seguro que idearedes outra distribución máis axeitada.

Antes de empezar a emitir, ides analiza-las características que debe reunir unha información:

—*Escoitade emisoras de distintas cadeas e graba-las seus espazos informativos. Ó longo de varios días, seleccionade varias noticias e estudiade o seu tratamento (tempo dedicado por cada un, comentarios, orde de prioridade...)*

—*Observade se cumpren as máis famosas condicións que debe reunir unha información: a chamada dos "seis uves dobres" (polas iniciais en inglés). Son estas:*

¿Que pasou?, ¿Quen o fixo?, ¿Onde?, ¿Cando?, ¿Como?, ¿Por que?.

—*Non esquezades aplicalas cando redactedes novas para a vosa emisora.*

Un dos fenómenos máis interesantes nos medios de comunicación é o da publicidade; anque na vosa emisora non a emitades, podedes analiza-la mesma nunha emisora comercial:

—*Dividide o día en bloques horarios: 1) As horas do*

espertar (8-9 mañá), 2) A mañá (9-1), 3) Mediodía (1-3 serán), 4) Sobremesa (3-5), 5) Tarde (5-8), 6) Noite (8-10).

Facede unhas fichas e anotade nelas a duración da publicidade e o seu carácter. ¿Notades diferencias significativas? ¿Como as interpretades?.

Agora non tedes máis que poñervos a traballar:

—Buscade unha hora para emitir.

—Redactade un guión previo dos programas.

—Seleccionade a música... e

!Ó aire;

P.A.C.

BIBLIOGRAFÍA PARA SABER MÁIS

Experimentos electrónicos. J.G. McPherson. Ed. PLESA. Madrid 1983.

Audio y Radio. J. Hawkins y S. Meredith. E. PLESA. Madrid 1983.

Electrónica Recreativa. G. Reuben. Ed. ALTEA. Madrid 1976.

El Constructor Joven. CH. Clisant. Ed. ALTEA. Madrid 1976.

Entretenimientos Radioeléctricos. Ed. Ortiz y Estevez. ALTEA. Madrid 1977.

Aproximación a la integración Ciencia-Tecnología. Casalderrey. MEC. Madrid 1986.

Radio. Emisoras locales. B. Redfern. HISPANO EUROPEA, S. A. Barcelona 1984.

Electrones. A. I. Kitaigorodski. Ed. MIR. Moscú, 1985.

El Reto de las Ondas. J. M. Burriel. SALVAT, Aula Abierta. 1981.

125 Circuitos con un solo Transistor. R. Turner. PARANINFO. Madrid 1978.

Sal Común. Semanario. Nº 20. Barcelona.

Las Comunicaciones. E. Larsen. Ed. KAPELUSZ. Buenos Aires 1972.

Electrónica Fundamental. 6 vol. J.M. Angulo. PARANINFO. Madrid 1981.

Fig. 13

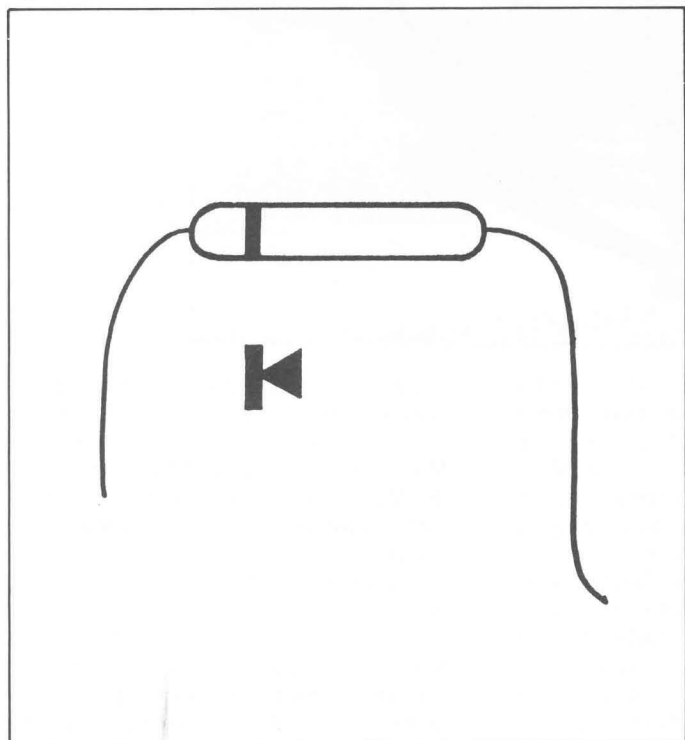
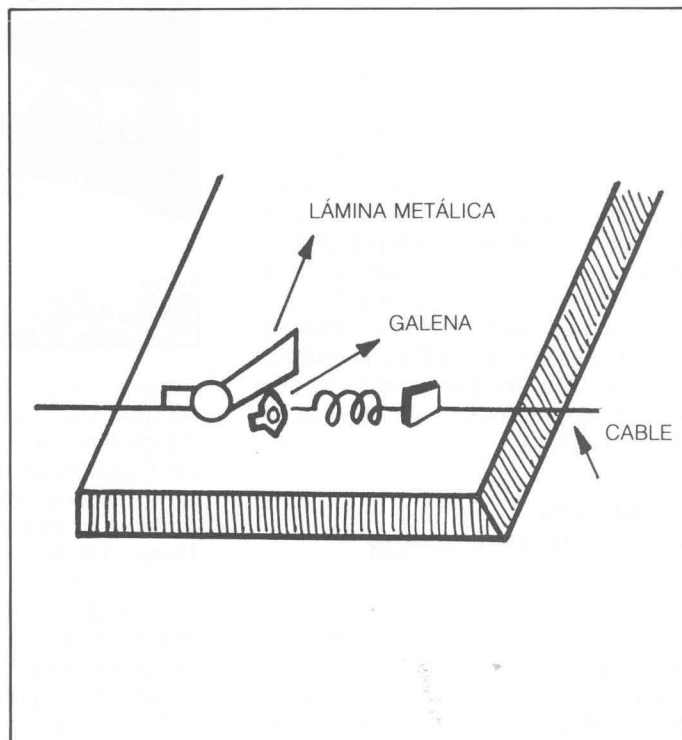


Fig. 14



Recuperémo-las nosas festas: os maios

Braulio Amaro Caamaño
(C.E.I. Vigo)

O día 6 de Maio celebrouse no C.E.I. "Manuel Antonio" de Vigo a FESTA DOS MAIOS por primeira vez neste centro, e ademais, unha das primeiras veces que tal festa se realiza nun centro escolar de Vigo, ou no propio Vigo nos últimos tempos.

A iniciativa desta celebración xorde dun grupo de profesores e alumnos preocupados pola recuperación de distintos aspectos da nosa cultura e tradicións, e que no caso dos Maios, eiquí en Vigo están cáseque extinguidos, ou mellor dicir que se trata dunha tradición inexistente. Só nos arredores de Vigo se coñece algo desta tradición que, por outra parte, si que está viva en moitos lugares de Galicia.

Este intento de recuperación enmárcase nun proceso de defensa de distintos aspectos antropolóxicos, sociais e culturais que conforman a nosa cultura e que, desgraciadamente, están en progresiva desaparición e ata extinción ante a mirada indiferente de autoridades e institucións, preocupados por outro tipo de cuestións e insensibles ó estado actual de grave deterioro da nosa cultura e da nosa lingua. Neste intento de recuperación, preténdese evitar que desapareza esta festa, procurando estende-lo ámbito da súa recuperación non só ó C.E.I., senón tamén ós diversos centros escolares do Meixueiro e do Concello de Vigo sempre que se atopasen os distintos apoios, tanto do profesorado como das institucións, que fixesen viable a recuperación dunha das nosas festas populares que noutros tempos gozou dunha grande implantación na maioría do territorio galego.

OS MAIOS, A SÚA ORIXE E TIPOS

Existen teorías de tódolos gustos á hora de establece-la súa orixe, desde as que falan da orixe prehistórica ata as que se refiren ó mundo clásico greco-romano, pasando pola orixe celta que tampouco se descarta. De



BRAULIO AMARO

tódolos xeitos, parece claro referirse ás grandes festas adicadas a Ceres o 19 de Abril, ás de Pales, o día 21, ás de Flora do 28 de Abril ó 3 de Maio, ás de Maia o 1 de Maio, todas elas divinidades protectoras dos campos, flores, árbores, cultivos, etc.

Coa introducción do Cristianismo, este acabou por assimilar e incorporar estes rituais coa finalidade de que desaparecieran ou se esquencieran estas festas paganas. Outra liña de actuación do Cristianismo foi a pura e simple prohibición e persecución, ou

establecer nesas datas cultos adicados á Virxe, á Santa Cruz, etc.; nesa liña cómpre lembrarse do "mes de Maio adicado á Virxe María", ou mes de Maio como "mes de flores a María", ou tamén ó remate dos Maios en cruces, etc.

Falando dos Maios distinguiremos dous tipos:

—En primeiro lugar os Maios *humanos*, nos que unha persoa adorna-da con flores e vestida de pes a cabeza con motivos vexetais, fai de maio.

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

—En segundo lugar os *figurativos*. Haberá que distinguir, á súa vez, os maios de tipo *tradicional*, conos ou pirámides que semellan árbores e adornados de distinto xeito segundo a zona onde se celebren, ou de tipo *artístico*, nos que se adoptan formas ou figuras significativas da zona onde se celebren (canastros, campanarios, cruceiros, etc.)

O PROCESO SEGUIDO NO C.E.I. DE VIGO

O noso proceso consistiu na realización dunha exposición fotográfica dos Maios de Redondela, dunha ex-

posición de coplas de distintos Maios de Galicia (Redondela, O Porriño, Ourense), e nunha proxección de diapositivas dos Maios de Ourense cunha charla explicativa —isto último repetiuse en varias ocasións—. Así mesmo, convocouse un concurso de Maios para o día 6 de Maio nos tres aspectos tradicionais: coplas, Maios artísticos e Maios tradicionais, establecendo distintos premios así como axudas económicas para a realización dos Maios. O mesmo tempo, realizouse un vídeo dos Maios de Redondela do pasado día 1 e que foi proxectado a tódolos rapaces que ían participar activamente na festa. Igualmente, o equipo de Imaxe e Són do centro rea-

lizou un vídeo da celebración da festa dos Maios así como de tódolos aspectos da súa realización.

Na festa do día 6 participaron 5 maios, tres tradicionais, un artístico e outro humano, sendo de destaca-la ampla participación do alumnado e a boa calidade tanto das coplas como dos Maios, a pesar de ser a primeira vez que se realizaba tal evento.

Esperemos que o vindeiro ano sexa o ano de consolidación, extensión e recuperación desta festa popular e así poñe-lo noso gran de area na difícil tarefa da recuperación cultural da nosa terra.

B.A.C.



BRAULIO AMARO

A NOSA RESIDENCIA
É MOI ELEGANTE
NOVIÑA DE TODO
PINTA MOI CAMPANTE

TEMOS TOCADISCOS
E NON TEMOS DISCOS
E DA BIBLIOTECA
TEMOS OS ESTANTES

OS LIBROS DE TEXTO
SON POR UN IGUAL
MOITO DIN DE LOPE
POUCO DE PONDAL

POIS EN XEOGRAFÍA
NON DICIMOS NADA
SABEMOS DE STUBTGART
E NON DE CHANTADA

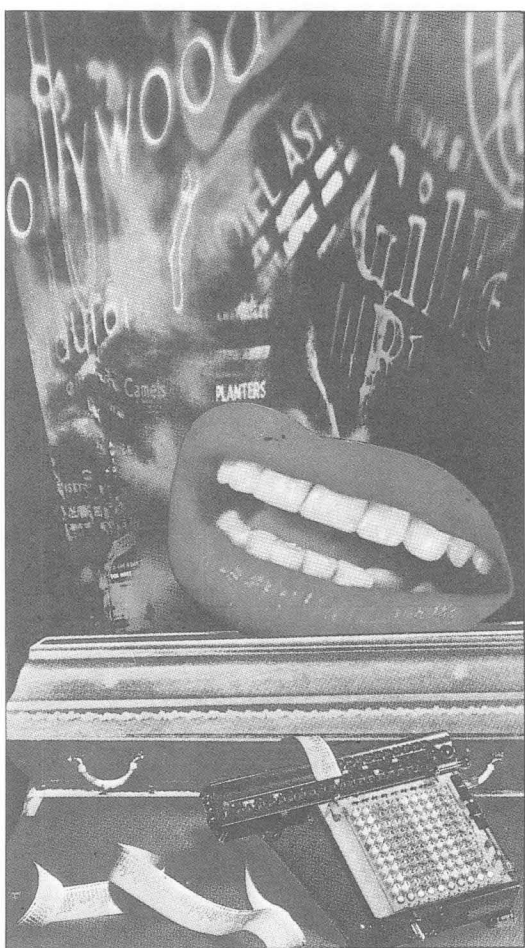
FARTIÑAS ESTAMOS
DE TILDES E COMAS
E XA NON DIGAMOS
DO SEÑOR PITAGÓRAS

O ENSINO GALEGO
NÚN COMPRENDE REN
O MESMO QUE AS COBRAS
DUAS LÍNGOAS TEN

DURANTE TRES MESES
BUSCAMOS A GRATUIDAD
PERO NON SABEMOS
COMO O CURSO REMATARÁ

A capacidade crítica e a loita contra a manipulación

Mercedes Oliveira Malvar
(I. B. María Soliño. Cangas)



Partindo da base de que a clase de Filosofía, ademais de aportar toda unha serie de datos que informan das máis variadas temáticas, ha de entenderse tamén coma unha plataforma que posibilite experiencias de moi variados tipos que cheguen a formar nos alumnos unha maneira de "estar no mundo", pois todo saber-aprendizaxe está conectado coa vida.

Para ilustrar esta intención vou relata-las experiencias levadas a cabo no primeiro trimestre. Comenzámo-lo curso facendo unha lectura comprensiva da canción do grupo "El Ultimo de la fila": "Querida Milagros", facéndolles ver que unha música que escoitaron no verán estaba chea de ideas e que plantexaba uns problemas nos que, segundo eles recoñeceron, xamais se tiñan parado a pensar.

Entramos na materia a partir de algo que lles resultaba familiar, e eles mesmos chegaron ás conclusións esperadas.

UNHA CONFERENCIA-EXPERIMENTO

En segundo lugar, escoitaron unha conferencia que máis ben era un experimento, sendo eles mesmos os utilizados. A conferencia plantexábase como tema sorpresa. Ó chegarlo momento, presento ó periodista, o cal rapidamente se fai co auditorio con algúns comentarios sobre as peculiaridades da Cidade onde nos to-pabamos, como dicimos hoxe, "quedándose con eles". Continúa dicindo que a el o chaman para dar unha conferencia pero que non lle parece "xusto" chegar alí e falarlles de algo que ó mellor non lles interesa, por iso failles a proposta de varios temas que, tras seren escritos na pizarra, serían votados. Deste xeito seguiríamos unha liña "máis democrática". Saca 4 carpetas que coloca enriba da mesa e cada unha delas corresponde a unha destas temáticas:

1.—Consideracións sobre a Semiótica do Discurso Comunicativo nos Mass Media.

2.—Análise da Coxuntura Informativa no contexto socio-político contemporáneo.

3.—Relación existente entre as ameixas e a T. V. vía satélite.

4.—Como ser un Periodista brillante e eficaz en 15 días.

Os dous primeiros títulos, tan pouco atractivos, non tiveron máis que 1 ou 2 votos, o 3º lévase 28 votos de curiosidade, e o 4º arrastra á maioría, 80 votos.

Finalizada a votación di que ten un sobre pechado sobre a mesa que ten que ser lido en público. Un alumno érguese e le "A democracia ten que contemplar ás minorías, léase a conferencia menos votada". Despois disto, un abuceo e frustración xeral.

Entón é aquí onde o conferenciante comenza a facerlles ver como foron utilizados dende o primeiro momento.

En primeiro lugar, adulando á xeografía e con algún chiste fácil mesteste ó auditorio no bolsillo; en segundo lugar, con *pretensións Democráticas* faslles votar unha conferencia, implícalos no experimento; en terceiro lugar, decátanse de que, por respecto á minoría, teñen que escoitar á menos votada, pero resulta que todas as carpetas están cheas de folios en branco. Estaban preocupándose votando algo que non existía como tal e, ó explica-los diferentes títulos, dábanse de conta de que nos dous primeiros títulos abarrotados de tecnicismo e "palabras raras" viñan dicir o mesmo que sería "os medios de comunicación hoxe", demostrándolles así como eran *embarcados* habitualmente en todos os discursos políticos e sociolóxicos, onde palabras ben sonantes deixante fora de xogo e fanche crer que o que fala sabe moito.

Desvelóuselles tamén o recurso tan utilizado de: faga isto ou isto outro en 15 días e sen esforzo (adelgace, aprenda inglés,...). Todos sabemos

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

que é imposible pero por se acaso picamos.

Posteriormente, con distintas revistas e periódicos, foise facendo unha análise de publicidade, na que se desvelaban todas estas técnicas de manipulación.

UN VIDEO CON PRETENSÍONS DE OBXECTIVIDADE

Poucos días despois foron sometidos á proxección do vídeo "6 días en Maio" sobre a Rusia actual. Este documental, con pretensións de obxectividade (feito por Americanos), ofrece unha visión altamente condicionante sobre o tema.

O primeiro grupo (3º A) veu o vídeo sen comentarios previos pola miña banda e, ó finaliza-la proxección, suxerín que elaboraran a súa opinión persoal sobra a reportaxe.

O segundo grupo (3º C) veu o vídeo sen comentarios previos, pero, ó final, fíxenlles unhas preguntas sobre o vídeo do tipo de "¿cres que hai manipulación de datos?", "¿cres que os autores pretenden crearnos unha opinión determinada sobre o sistema soviético?"..., "¿cres que os problemas denunciados na URSS non existen agravados na nosa sociedade occidental?".

O terceiro grupo (3º B) escoitou os meus comentarios da reportaxe antes de velo. Eu remarqueilles as pretensións de obxectividade que explicitan ó principio, pero como despois nos queren demostrar que o sistema é nefasto; formúlolles as cuestións antes da proxección. Por tanto teñen xa unha visión condicionada á resposta das cuestións previamente formuladas.

Os resultados coinciden coas miñas pretensións:

O grupo A creu ver un bo documental sobre a vida na URSS, por profesionais do periodismo, amosándonos todas as facetas do país.

O grupo C non cre que sexa tan bo reportaxe, xa se dan de conta de que hai intentos de condicionamentos da nosa opinión, etc. E que realmente moitos dos problemas alí denunciados (droga, fascismo militar, etc...) os temos aquí incluso esaxerados.

O grupo E non só se dá conta claramente da manipulación dos datos senón que ademais aporta anota-

cións significativas tomadas ao longo da proxección.

Estes tres bloques de exercicios paseinos duns grupos a outros para que eles mesmos se deran conta coma a súa opinión podía ser condicionada por min ou por calquera. Finalmente elaboraron unhas conclusións do experimento no que se confesaban vítimas outra vez e denunciaban que iso lles pasa por ter costume e non estar "alertas" ante o que se lles proxecta, na pantalla, da súa realidade.

ANÁLISE DUN TEXTO.

A cuarta experiencia foi un exercicio de exame (para esixilo maior rendimento posible) no que tiñan que ler un texto, contestar cal era a súa idea principal e analizar algún concepto con forte carga semántica. O texto publicado no diario "El País" "La chica emblemática" de Jesús Ibáñez, facíanos ver como a publicidade era o espello da realidade social e que nesta se estaban producindo cambios que pouco a pouco se proxectaban nos anuncios.

O autor centrábase na utilización da muller polos publicistas.

Pois ben o 99% dos alumnos non captou iste contido, quedábanse coas anécdotas e en como a muller é utilizada polo machismo publicitario. Só unha alumna decatouse da idea: cambio social-cambio publicidade; por exemplo: "a moza que se sinte flex aspira a descansar e non a ser descanso para ninguén".

Todas estas actividades axudáronnos dun modo experimental a tomar conciencia de que a Filosofía é tamén unha actitude, unha forma de estar no mundo e ademais nun mundo como o de hoxe no que moitos profesionais: publicistas, psicólogos, economistas, sociólogos, asesores de imaxe, expertos en marketing... pretenden facernos crer como verdadeiro aquilo que pretenden vendernos.

Despois destes esforzos só me queda dicir que filosofar é crear un pensamento sempre novo.

M. O. M.

MILAGROS

*Esta mañana, al salir a patrullar,
hallamos muerto al soldado Adrián.
Como manda el reglamento,
procedimos a buscar los objetos que llevara.
Sólo hallamos esta carta:
Querida Milagros: Llevo seis días aquí,
te echo de menos, no puedo vivir sin ti.
He visto las explosiones radiando a mi alrededor,
tengo miedo, no lo oculto, sólo me queda tu amor.
Por ahora, la suerte me ha sonreído,
necesito verte, aquí no hay amigos.
No estaría de más que alguien me explicara
qué tiene esto que ver contigo y conmigo.
Querida Milagros: Queda tanto por vivir,
sería absurdo dejarse la piel aquí.
Querida Milagros: Hoy no he podido dormir,
un sueño frío me anuncia que llega el fin.
Cuando leas esta carta, háblales a las estrellas,
desde que he llegado aquí, sólo he hablado con ellas.
Por ahora, la suerte me ha sonreído,
necesito verte, aquí no hay amigos.
No estaría de más que alguien me explicara
qué tiene esto que ver contigo y conmigo.
He visto a los hombres llorar como niños,
he visto a la muerte como un ave extraña
planear en silencio sobre los caminos,
devorar a un sol, que es tuyo y es mío.
Querida Milagros: Llevo seis días aquí,
te echo de menos, no puedo vivir sin ti
Querida Milagros: Queda tanto por vivir,
sería absurdo dejarse la piel aquí.
Querida Milagros: Llevo seis días aquí,
muchos han muerto, casi todos morirán.
Querida Milagros: Me tengo que despedir,
siempre te quiere, tu soldado,*

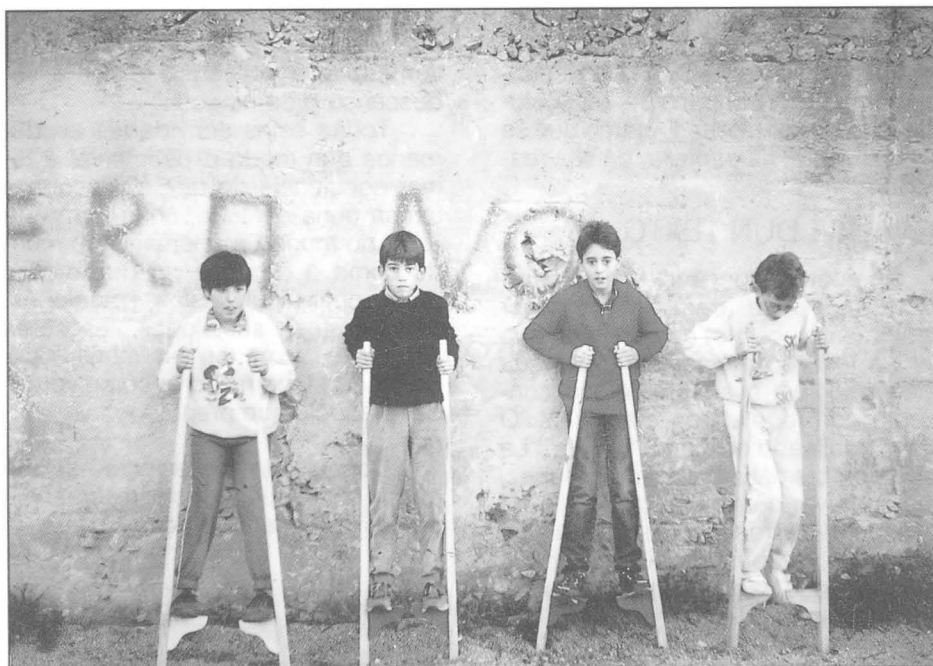
ADRIAN

experiencias

Proxecto FURABOLOS

(Un sábado... un xogo: proposta para unha dinamización do xogo/xoguete popular e tradicional no barrio de Teis-Vigo)

Pepe Güenaga



A partir de outubro ata decembro do 87, no barrio de Teis, escomenzou a roda-la experiencia de FURABOLOS dentro das actividades programadas polo Equipo PROXECTA "Tendencias Urbanas" (Equipo interdisciplinar subvencionado polo Ministerio de Cultura e encargado da tarefa de dinamización social e cultural do barrio).

OBXECTIVOS PARA UNHA DINÁMICA NO BARRIO

Pode que no noso barrio de Teis conflúan tamén, como nos programas económicos, as dinámicas "sumexidas", pode que dalgunha maneira estean a configura-la vida do barrio.

O xogo pode ser unha delas. É necesario estoupalas para que "inunden" o barrio e vaian configurando unha dinámica nova onde a comunicación, a participación e a solidariedade dos veciños (nenos-as incluídos) sexan os seus eixes vitais.

Pensamos que a utilización do "xogo/xoguete popular" é un elemento útil para potenciar e configura-lo desenvolvemento físico-motor, intelectual, afectivo e social dos nenos-as.

É importante estimular ós rapaces-zas á participación e recuperación do xogo e xoguete popular e tradicional como vehículo de achegamento ás raíces culturais do seu entorno e do seu país.

Esto permítenos crear dinámicas activas no tempo libre dos nenos-as, reforzando os seus lazos de convivencia e descubrindo novas formas de vivi-lo "tempo libre" e "extraescolar".

PARA MOSTRA, CINCO BOTÓNS

Dentro das actividades realizadas no tempo que durou a experiencia salientariamos estes "botóns":

un botón: Realizamos xogos ou confeccionamos xoguetes tódolos sábados baixo o lema "un sábado... un xogo":

- En outubro: zancos curtos e longos, carretes ou carrilanas, bolas, anillas, circuitos con chapas.
- En novembro: bolos, petanca, trompos.
- En decembro: carros de rodamentos, xogos con cordas, aros de ferro.

dous botóns: Creamos unha pequena biblioteca de libros de xogos e de confección de xoguetes co seu correspondiente ficheiro.

tres botóns: Acondicionamento 16 m.² do local da Asociación de Veciños de Teis para a instalación da zona de xogos: un estante para a biblioteca; un estante para os xogos/xoguetes; dúas mesas para xogar ou ler; un banco de carpinteiro para dar vida ós proxectos dos rapaces-as.

catro botóns: Participación na Festa do Magosto, organizada pola A.V.V., coa degustación dos xogos e xoguetes realizados ó longo da experiencia. Convertindo parte da Festa en tempo adicado á recuperación do xogo e o xoguete popular.

cinco botóns: Degustación do material elaborado, no Barrio das Flores (Teis), con motivo da Semana Cul-

experiencias

tural sobre o barrio de Teis, organizada polo equipo PROXECTA "TENDENCIAS URBANAS".

ÁMBITO DE ACTUACIÓN

Aínda que nun principio a actividade plantexouse para todo o barrio, partindo do local da A.V.V. a experiencia demostrounos que para tal fin son necesarios outro tipo de planteamentos:

–*Humanos*: a presenza dun ou dous animadores foi insuficiente para abranguer a todo o barrio, asumindo as tarefas de dinamización/animación, preparación e transporte dos materiais a empregar...

–*Espaciais*: A área de influencia da Asociación de Veciños é reducida, tendo en conta o cupo poboacional de Teis (25.000 veciños), co cal a participación redúcese considerablemente.

–*Sociais*: Ofertar unha actividade desde a Asociación lamentablemente ten connotacións alleas ó sentido intrínseco da actividade. Ideas como "manipulación", "política"... perduran no maxín dalgunha xente.

–*Viais*: Dada a enorme dispersión do barrio, tivemos que facer fronte ós "perigos descoñecidos" que pode ofrecer un barrio con rúas para coches, semáforos, zonas verdes escasas ou parques infantís deseñados en laboratorios.

Elementos suficientes para que as autorizacións paternas non foran o máis fluídas posibles.

–*Publicitarios*: O apoio publicitario á experiencia foi un dos puntos negros da experiencia, que en definitiva contribuíron á escasa difusión da mesma. A pesares de teren deseñado a fase de divulgación da proposta a través dos medios de comunicación e a difusión puntual polos colexios do barrio dun cartel informativo este obxectivo non se cumpríu segundo o previsto.

O desexo de conferir protagonismo á A.V.V. e de crear novas dinámicas pola súa parte cara os rapaces non tivo o eco esperado.

Na meirande parte o labor difusor transmitiuse de boca en boca entre os rapaces que asitían normalmente ás actividades.

Por regra xeral foron os rapaces que normalmente vivían a carón



da Asociación os que participaban nas actividades.

POSTA EN MARCHA

As experiencias que se levan a cabo no mundo infantil-xuvenil son contadas e, ás veces, non contan cun plantexamento xeral na súa concepción e planificación, quedando como actividades ailladas que morren co paso do tempo xa que non teñen nin-

gunha visión de continuidade a longo prazo.

A isto engaderíamolle a falla de entramado asociativo do barrio, a ausencia dos mecanismos dinamizadores, a carencia dunha infraestrutura material e humana que anime e potencie calquera manifestación, por pequena que sexa, no eido cultural, deportivo...

A nosa proposta encamiñámola a utiliza-los recursos que o barrio ofre-

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



OS DESTINATARIOS

O proxecto dirixiuse a tódolos nenos-as do barrio, preferentemente ós comprendidos entre os 9 e 14 anos.

Estas idades serían flexibles en canto á participación dos demais neno-as. As posibles limitacións daríanse polas características propias dos xogos a realizar, polas condicións espaciais dos locais destinados ás actividades ou polas limitacións dos materiais a empregar de forma xeralizada.

En canto á participación propiamente dita, dúas puntualizacións:

—As idades dos participantes na experiencia oscilaron entre os 5 e 15 anos. Sendo os comprendidos entre os 11 e 12 anos os máis (80%).

—O grado de participación por sexos foi significativo:

- 90% nenos/ 10% nenas. No plantexamento da selección dos xogos/xoguete rexeitouse a clasificación de “para nenos/para nenas”. Todos xogaban a todo e todos tiñan o dereito a empregar-lo xoguete ou xogo desexado.

A “eterna” separación de xogos de “nenos e nenas” patentizábase no sentir e actuar dos rapaces-as, así coma na realización das tarefas de limpeza e acondicionamento dos materiais e do local unha vez rematada a actividade. Neste apartado os nenos asumiron a súa responsabilidade con certos apuros e reparos, xa que consideraban esta cuestión propia das nenas.

- A media de participación cifrámola en 10 rapaces-as por sesión (sábados de 11 h. a 13 h.).

As variables que poideron influir na participación estarían na liña de:

- A influencia e “anhelo” polos xogos/xoguete televisivos, “modernos” e automáticos en contraposición cos tradicionais, e (descoñecidos).
- O descoñecemento, desinformación e falla de participación en actividades colectivas con xogos e xoguete de uso comunitario.
- O “xelo” existente entre a figura do animador e os destinatarios nos primeiros momentos.
- A dispersión do barrio con respecto á situación do local da Asociación, xunto coa falta de información publicitaria da experiencia.
- A influencia “negativa” dos primeiros destinatarios das actividades que exercían o sentido da “propiedade privada” sobor de todo nos xoguete construídos por eles e que condicionaban a participación de futuros ou posibles destinatarios.

cía, a descubri-las posibilidades dos materiais de refugallo, a conversar cos adultos do lugar...

Deste modo deseñamos xogos co carpinteiro, empregamos recipientes de plástico para facer bolos, recorrimos os obradoiros mecánicos para conquistar rodamentos para os carros, atopamos madeiras nas obras, aprendimos a montar en zancos coa axuda dalgún pai (experto no seu tempo, entusiasmado agora)...

UN ÚLTIMO PETARDO

Non imos caer na tentación de dicir que foi unha experiencia “rosa” e inolvidable. Pero si nos atrevemos a dicir que FURABOLOS foi singular, simpática e motivadora. Non acadamos tódolos obxectivos propostos pero si abrimos “brecha” e marcamos un precedente no barrio.

En tres meses conquistamos grandes e pequenas cousas:

- Logramos recupera-lo interese por algúns xogos/xoguete “raros”.
- Subímonos en zancos e coñecímo-la petanca.
- Xuntámonos arredor dun xogo/xoguete para falar, xogar, discutir, pensar e convivir.
- Montamos “bulla” nas carreiras, cos martillazos e rodas dos carros.
- Descubrimos libros que falan de xogos e xoguete.
- Tomamos nota das ideas dos rapaces-zas:
 - “Con estos xogos, na fogueira de San Xoán, podemos organizar unha festa-concurso”
 - “... ¿por que non abrides polas tardes?”
 - “Podíamos formar unha Asociación de nenos/as?”

...
E todo isto xa é positivo dabondo ¿non si?

P.G.

Xogos de patio

Lorenzo Franco Balseiro
Eduardo García Moreda
Xosé Lois Vilar Rodriguez

(Pais e mestre da Escola Oirán. Mondoñedo. Lugo).

PUNTO DE PARTIDA

Os tempos de "recreo" ou "lecer" que aparecen nos horarios dos colexios e escolas, raramente constitúen obxecto de atención educativa por parte dos mestres. Na realidade práctica o recreo non é só para os nenos senón tamén para os profesores. E a non ser a consabida "vixilancia", non solece outra preocupación educativa de maior calibre.

Verdade é que o profesor precisa do recreo tanto coma o seu alumno e, ás veces, aínda máis. Pero o certo está en que ese espazo lúdico e expansivo pode ser contemplado cun criterio máis valioso có da simple "ceiba" de rapaces.

A proposta que desde estas liñas se fai non é a dunha programación máis: a do "recreo". Ese tempo semianárquico de berros, grupiños, carreiras, patadas... coidamos que debe ser propiedade do neno. Abondo limitado está no horario de aula. Non se trata pois de asumir-lo papel de "líder" ou "pater" das criaturas e reemprazalos na organización do seu lecer. Anque, todo sexa dito, tampouco abonda cun "paseo distante", chifre na man, garantindo a "sana disciplina". Trátase máis ben de arriquece-las ofertas lúdicas a partir das cales o neno poida inventar un lecer máis creativo e variado. As porterías de fútbol e as canastras de baloncesto son tan interesantes e necesarias coma extremadamente exclusivas nos patios dos nosos colexios. Tamén nisto se pode apreciar que a escola, con ininterrompida frecuencia, segue mimeticamente os valores que a sociedade no seu conxunto establece; sen o máis mínimo aceno de rebeldía ou orixinalidade.



NACEMENTO DA IDEA

Ó fío das anteriores reflexións naceu a idea da creación dunha serie de elementos lúdicos de accesible construción e que contribuisen á aparición dun lecer diferente ó que vén sendo norma nos espazos escolares.

Contábase para isto cun entorno favorable e unha inestimable colaboración. A madeira é abundosa na zona e pódese adquirir gratuitamente sempre que o criterio do "práctico" vaia un chisco por diante do "estético". Por exemplo: un pau máis ou menos dereito pode cumprir-la mesma función ca un listón perfectamente cortado e pulido. Tamén o traballo aportado polos pais dos nenos da escola resultou definitivo. Eles comprenderon o valor do intento e puxeron nel un esforzo inapreciable.

A CONSTRUCCIÓN DOS APARATOS

Seguiremo-la orde cronolóxica en que foron aparecendo os diversos xogos. Non se establece xerarquía algunha. Os criterios que deron nacemento concreto a cada un deles xurdiron da observación do actuar dos nenos, da dispoñibilidade do material, de visitas a outros lugares.

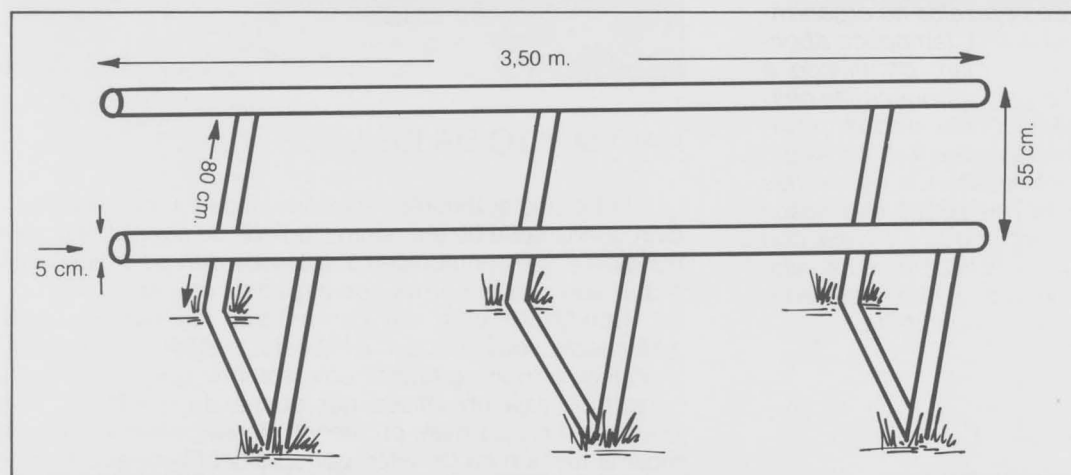
AS RODAS PINTADAS

Nunha estación de servizo solicitáronse 12 rodas de automóbil (as de camión son moi grandes e difícilmente

manexables). As rodas estaban arrumbadas e fóra de uso. Revisamos ben que non tiveran ningún arame por fora da goma a fin de evitar accidentes no xogo. Pintámolas de cores diferentes. Cantas máis mellor. Deixámolas logo nun recanto do patio. Os nenos encargáronse do resto: carreiras de rodas, saltos de lonxitude e altura, circuitos para carreiras a pé e na bicicleta, túneis, choques... Poucas veces temos visto un material tan simple que xerara tanta capacidade de xogo. Se non hai lugar para pólalas a cuberto este xogo permanecerá inactivo case todo o inverno por mor da chuva. Énchense de auga e co patio mollado salfiren ós que as usan. Este é o inconveniente máis notorio.

AS PARALELAS

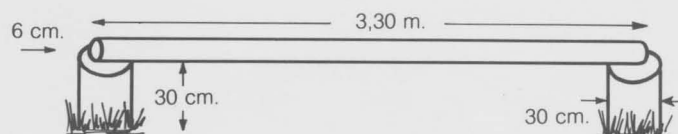
Tíñamos observado a afección dos cativos por andarse pendurando e arrandeando en todo canto lugar se lles facía axeitado. Frecuentemente as porterías de fútbol cumprían este cometido. Pero ademais do deterioro, quedaban moi altas para os máis pequerrechos. Naceron así as paralelas. Un par de paus de 3,50 m. de lonxitude por 5 cm. de diámetro. Cada pau leva tres puntos de apoio que se introducen na terra uns 30 cm. e van amarrados en cemento. Entre punto e punto de apoio vai intercalado un toco que reforza a construción a nivel de base. A altura das paralelas respecto do chan é de 80 cm. e a anchura de 55 cm.



Este aparato dá lugar a exercer diferentes tipos de volteos, probas de forza, equilibrio, salto... Os mesmos nenos van inventando conforme medra o dominio do aparato.

A BARRA DE EQUILIBRIO

Basta facerse con dous cepos de madeira de 30 cm. de alto por 30 cm. de diámetro. Enriba de cada cepo crábase o extremo dun pau de 3,30 m. de lonxitude por 6 cm. de diámetro. Xa queda listo para que os pícaros pasen por riba da barra coma se dun circo se tratase: cara adiante, cara atrás, de lado, de dous en dous, pechando os ollos...



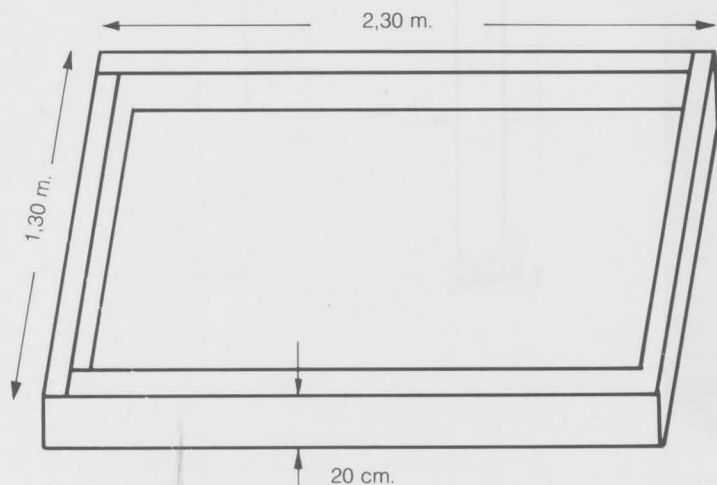
r e c u r s o s



O CAIXÓN DE AREA

Cunhas táboas, pontóns ou paus confecciónase sobre do chan un rectángulo de 2,30 m. por 1,30 m. Os laterais do rectángulo terán uns 20 cm. de altura. Dentro deste "caixón" botaremos area da que se emprega na construción de edificios. Non convén enche-lo "a tope" pois así evitaremos que a area se derrame fora inutilmente e que os pés dos nenos se conserven dentro dos límites da "decencia".

Rapidamente aparecerán flans, trazados sinuosos de estradas e camiños, cadeas montañosas... Este é un dos xogos máis simples de montar e cunha oferta máis variada dada a grande versatilidade da area.



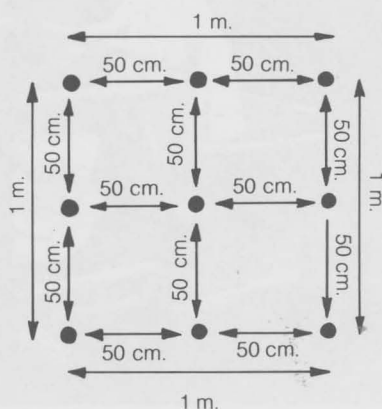
A CAMA ELÁSTICA

Os rapaces chámanlle o "Boti-boti". Serve calquera somier vello que teña a tea metálica en relativas boas condicións e que posúa un certo grado de resistencia. Este invento non val para nenos maiores xa que o seu peso acaba por vence-la tea. Aínda sendo pequenos deben acceder ó aparato de un en un.

Afóndense as patas do somier no chan (uns 10 cm.), cunha pequena base de cemento. Píntase para que non enferruxe coa auga ou a humidade e ... a brincar e dar pulos. O uso deste aparato resulta moi esporádico e durante curtos espazos de tempo. Utilízanlo pero sen excesivo entusiasmo anque, coma todos, goza de épocas de favor determinadas.

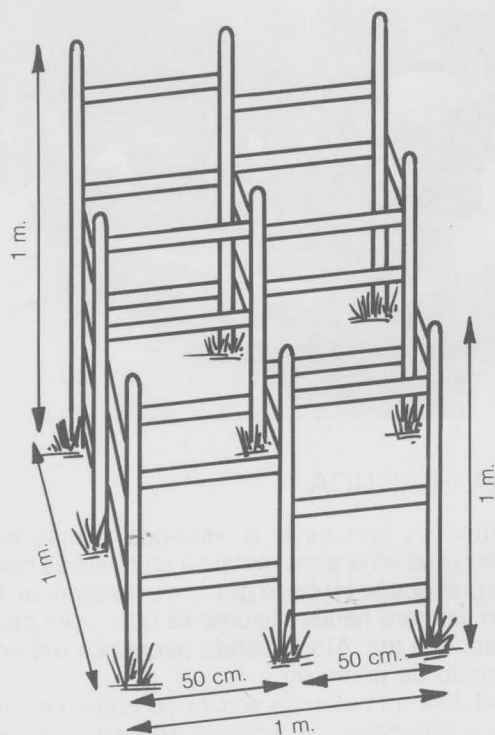
O LABIRINTO

Píllanse 9 paus de 1,30 m. de longo por 4 cm. de diámetro. Chántanse na terra uns 3. cm. de profundidade gardando entre eles unha distancia de 50 cm. e formando a figura que se indica no debuxo:



r e c u r s o s

Unha vez conseguido isto, imos cravando uns tocos de 50 cm. de longo por 4 cm. de diámetro a xeito de banzos e a diferentes alturas. Os tocos irán cravados nos paus que anteriormente chantamos na terra. Aparecerá entón unha construción moi frecuente nos parques infantís anque feita en ferro.



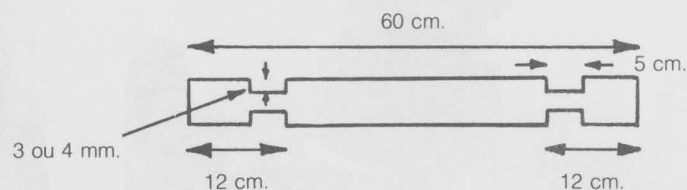
Neste aparato ó que batizamos como "Labirinto", os nenos aganchan, flexionan, engurran, estalican, retorcen o corpo, fabricando interminables circuitos. Frecuentemente tamén serve de banco onde come-la pera do recreo ou mirar como xogan os compañeiros.

Esta construción non precisa cemento na base xa que o grande número de paus e tocos chantados e cravados fan corpo dabondo para darlle-la suficiente consistencia.



A PASARELA

Fabrícanse 16 tocos de 60 cm. de longo por 4 cm. de diámetro. A 12 cm. de cada extremo do toco faise un corte de 5 cm. de ancho e 3 ou 4 mm. de fondo. Cunha machada ben afiada este labor é relativamente rápido.

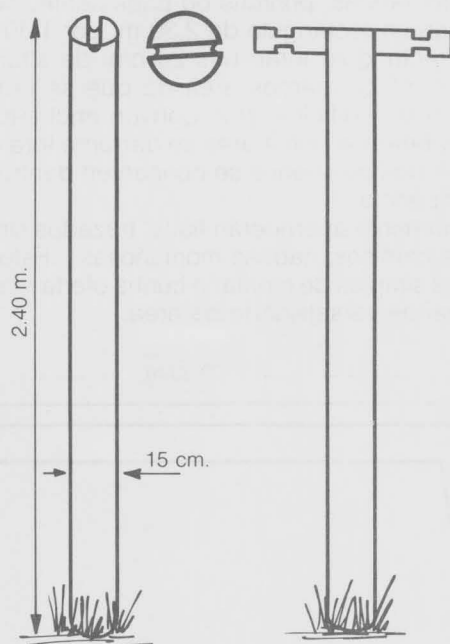


Adquírense dos paus de 2.40 m. de lonxitude e 15 cm. de diámetro. Chántanse na terra a unha profundidade de 40 cm. cunha base de cemento e a 7 m. de distancia un do outro.

Mércase logo unha corda de nilón duns 2 quilos de peso (ó redor de 24 m.) e 1 cm. de diámetro.

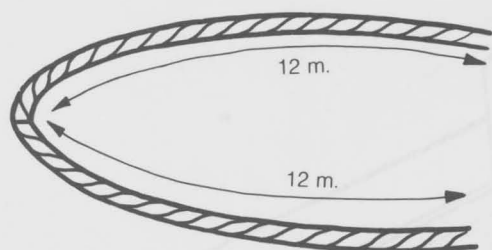
No pico dun dos postes faise un corte no que introducimos un dos 16 tocos previamente preparados. Cravámolo ou amarrámolo cunha corda.

vista lateral do corte vista superior do corte vista frontal do pau co toco cravado

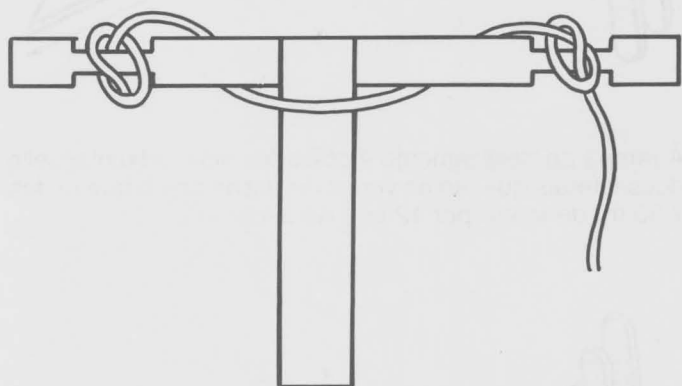


r e c u r s o s

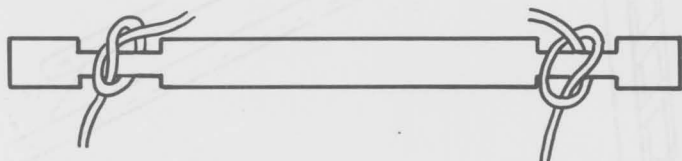
Pillamos logo a corda e dobregámola pola metade de xeito que despois de dobrar coincidan os cabos nun mesmo lado.



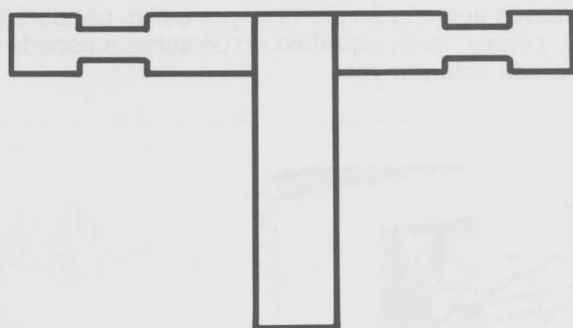
Comezamos a face-lo amarre. Basta cunha volta simple, como cando iniciamos o nó dos cordóns dos zapatos, en cada extremo do toco.



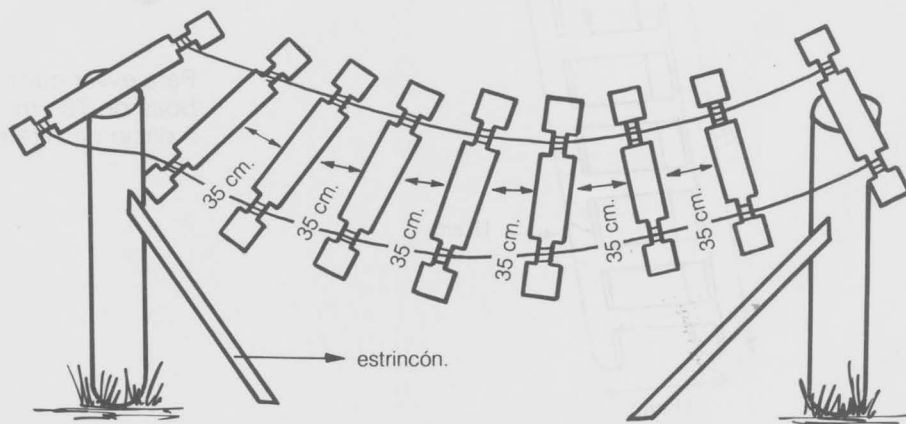
Despois, e a cada treito de 35 cm., imos situando un dos tocos previamente preparados, amarrándoos cun nó simple en cada extremo.



O derradeiro toco situarémolo enriba do outro pau tal e como fixemos no primeiro.



Tensaremos toda a escada que viñemos fabricando e unha vez colocada á altura que nos parece máis axeitada amarrarémola no pau. Teremos este resultado:



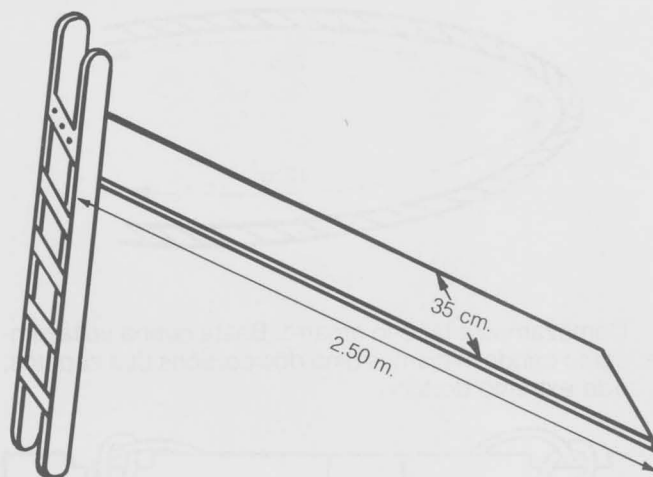
r e c u r s o s

Para que os dous paus que terman pola escada non se veñan cara adiante pola forza do peso, convén arrimarlle un "estrincón" a cada un. Cravarémolo a media altura do pau.

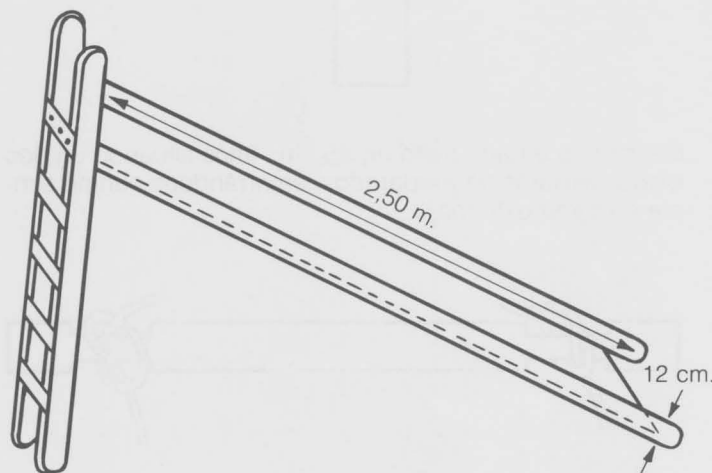
Os cativos agatuñarán por riba, por baixo, pendurándose polas pernas, farán equilibrio en pé sobre a escada e... o que aínda está por ver.



Feita a escada acóplaselle unha táboa de 2,50 m. de longo por 35 cm. de ancho. Será a rampa de deslizamento. A táboa irá cravada na súa cabeceira ós laterais da escada e o banzo superior.



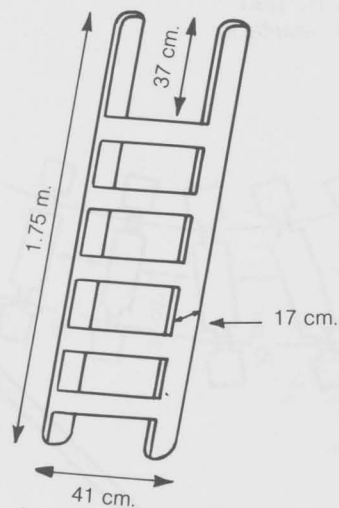
À rampa de deslizamento e cravados nela, adxúntanselle dous laterais que fan as veces de pasamáns e que miden 2.50 m. de longo por 12 cm. de ancho.



O TOBOGÁN

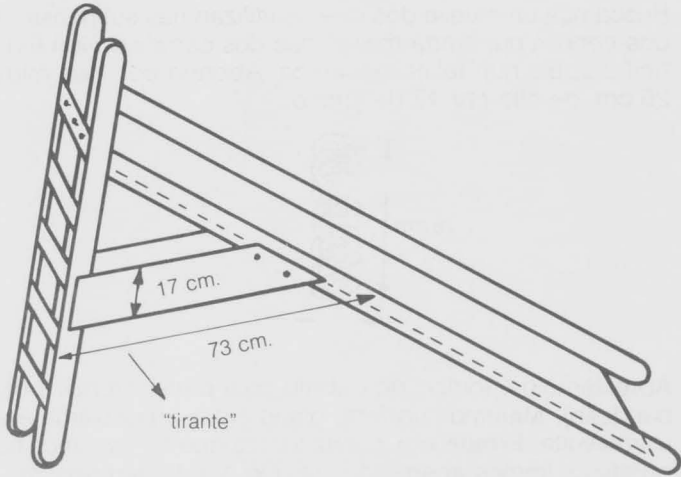
Quizabes sexa o aparato de construción máis complicada (xunto co cabaliño) para un profano na materia, anque non para a maioría do país que viven da agricultura e o gado e están afeitos ós saberes básicos da carpintería e albañilería. O tobogán está feito todo en madeira e o deseño e medidas son as que expoñemos a continuación.

Fabricamos unha escada de madeira de 1,75 m. de altura por 41 cm. de ancho. Levará 5 banzos. Os laterais da escada son planos e miden 17 cm. de ancho. Entre o banzo superior e o pico dos laterais da escada quedará un espazo de 37 cm.

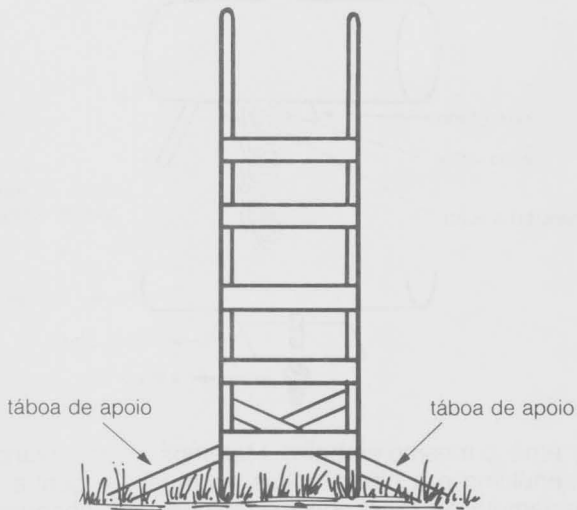


Para evitar que o tobogán "se abra" colócanse unhas táboas de 73 cm. de longo por 17 cm. de ancho e que fan o oficio de "tirantes".

r e c u r s o s



Finalmente e para que o tobogán non se deite cara unha banda ou a outra, pónenselle dúas táboas de madeira que van cravadas nos laterais da escada, pola parte interior.



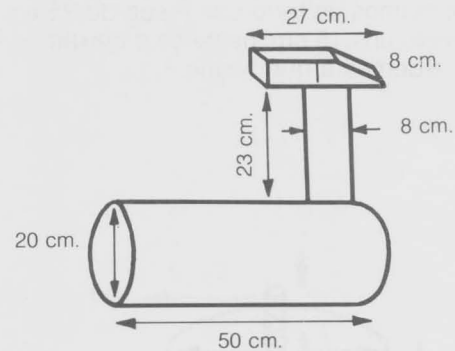
A rampa pódese forrar con sintasol, o que dá lugar a que os nenos esbaren mellor e a poder enxuga-lo aparato de contado despois de ter chovido.

O tobogán, ademais de facilita-lo goce do deslizamento, ten que soportar toda unha serie de imaxinativas propostas dos nenos (baixar de costas, de cabeza, correndo, subir pola rampa, baixar en grupo...) que o fan moi rico en exercicios de equilibrio, forza, orientación e o preferido dos cativos.



O CABALIÑO

Este aparato consta dun corpo de madeira composto por *lombo* (cepo de 50 cm. de longo por 20 cm. de diámetro), *pescozo* (toco de 23 cm. de longo por 8 cm. de ancho) e *testa* (toco de 27 cm. de longo por 8 cm. de ancho).

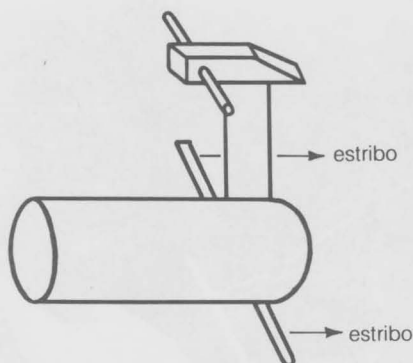


A testa vai atravesada, de lado a lado, por un toquiño. Son as orellas e serven para que o pícaro ou pícara teña onde poñe-las mans.

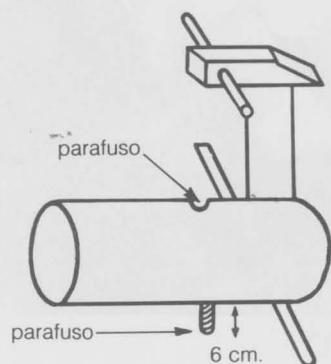


r e c u r s o s

Baixo do lombo e na parte dianteira leva un ferro atornillado no que poder pousa-los pés. É o estribo.

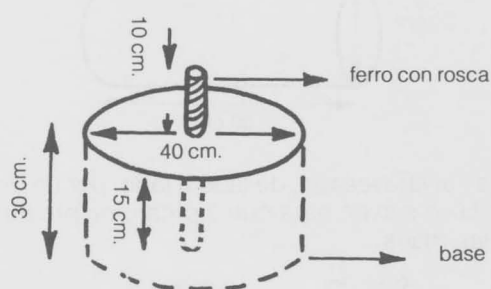


Despois atravesaremos todo o lombo do cabaliño cun parafuso, que deberá de sobresaír por debaixo uns 6 cm., e que logo servirá para amarra-lo aparato ó chan.

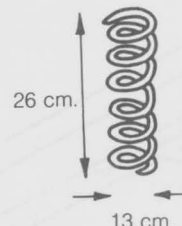


Feito o cabalo, pasamos ó soporte. Fabricamos no chan unha boa base de cemento de 30 cm. de fondo por 40 cm. de diámetro.

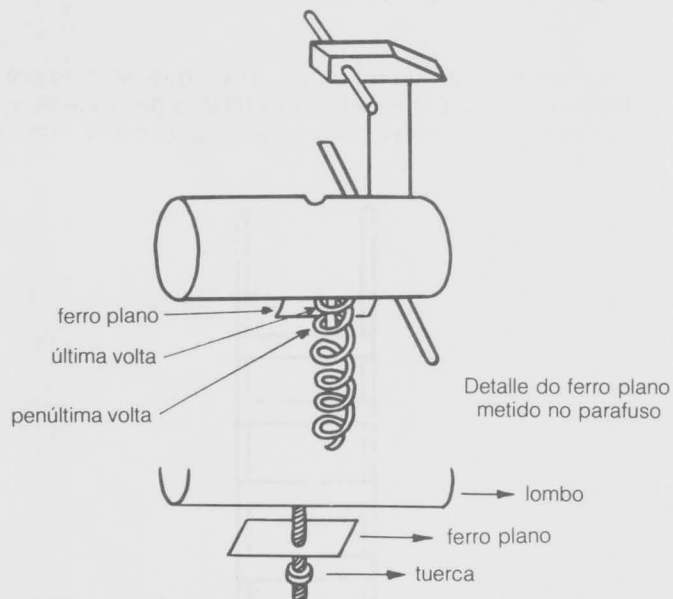
Mesmo acabado de bota-lo cemento e xusto no medio da masa, introducimos un ferro con rosca de 25 cm. de longo. Afundímolo uns 15 cm. na mesa e deixamos 10 cm. ó exterior. Agardemos a que seque.



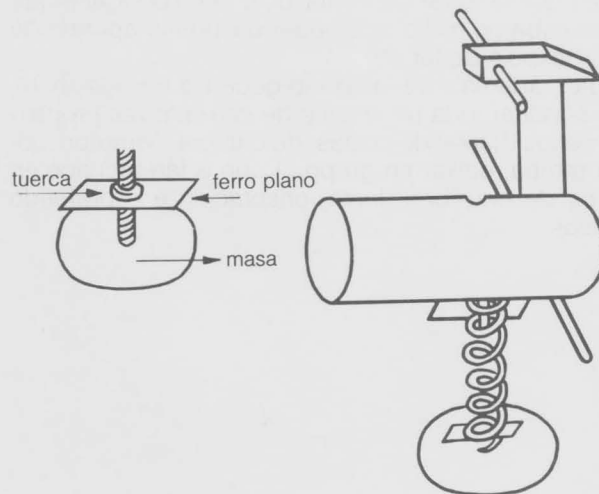
Buscamos un muelle dos que se utilizan nas suspensións dos coches ou, aínda mellor, nas dos camiós. Non é difícil atopalo nun taller mecánico. Abonda con que mida 26 cm. de alto por 13 de ancho.



Apreixámolo ó lombo do cabalo pola parte inferior (polo bandullo). Metemos un ferro plano entre a penúltima e a última volta do muelle e, cunha tuerca que enroscamos no parafuso, iremos apertando ata que quede ben seguro.



Facémo-lo mesmo embaixo. Metemos un ferro plano entre a penúltima e a última voltas do muelle e cunha tuerca apertámolo no ferro con rosca, que está chantando na masa.



Xornada continuada

José Ramón Lago Martínez

O HORARIO ESCOLAR NA C.E.E.

Para confeccionar este informe utilizamo-lo documento: *Calendari i horari escolar als països comunitaris europeus*, publicado polo Departament d'Enseyament da Generalitat de Catalunya. Todos están referidos ó ensino primario.

INICIO E FIN DE CURSO

Segundo se recolle no D.O.G., en Galicia, para o 1988-89, o curso durará dende o 15 de setembro ó 30 de xuño. A primeira quincena de setembro será empregada polos docentes para aplica-las probas de avaliación, elabora-lo plan de centro e organiza-lo curso.

Na maioría dos países da C.E.E. o curso escolar iníciase na primeira quincena de setembro, agás na R.F.A. que comenza o 1 de agosto.

Porén o remate do curso, varía dende o primeiro de xuño ó 30 de xullo.

DÍAS LECTIVOS

En Galicia o curso 88-89, descontados os períodos vacacionais terá 168 xornadas lectivas.

Na C.E.E. a media de xornadas lectivas xira ó redor das 165.

HORAS LECTIVAS

En Galicia, como a nivel de todo o estado, a nivel de E.X.B., realízanse 25 horas lectivas semanais.

Na C.E.E. a media semanal é de 22 horas lectivas. Habendo diferencias entre os diferentes países. A duración da xornada varía ó longo da escolaridade obrigatoria, aumentando progresivamente na maior parte dos estados. Ver cadros 1 e 2.

DISTRIBUCIÓN DA XORNADA LECTIVA

A nivel da C.E.E., só dous países, teñen horario exclusivo escolar de maná: Grecia e Italia.

O caso de Grecia obedece, en boa medida, a razóns de tipo económico, xa que as aulas son utilizadas por un grupo pola mañá e outro pola tarde.

En Italia o caso é ben diferente. Os alumnos, unha vez cumpridas as horas mínimas de ensino escolar, poden permanecer no centro pola tarde, realizando actividades de lecer ou xogo, organizadas polas autoridades municipais.

Na C.E.E. certos países teñen os horarios intensivos, cunha parada de 30 a 60 minutos para realizar unha comida lixeira. Este é o caso de países como Dinamarca, R.F.A., Irlanda e Reino Unido. Outros teñen horarios partidos en sesións de mañá e tarde, ben diferenciadas por unha pausa de máis dunha hora de duración. Ver cadro 3.

DURACIÓN DAS CLASES

En tódolos países oscila dun mínimo de 40 a un máximo de 60 minutos. Un caso especial é o da R.F.A. con sesións de 90 minutos, cando se trata de actividades prácticas ou experimentais.

INTERVALOS DE DESCANSO

Xeralmente óptase por períodos de descanso de 15 a 20 minutos en cada unha das sesións de mañá ou tarde. Porén hai países cunha organización peculiar, como R.F.A. (5, 15, 5, 20, 5) ou Grecia (tres intervalos de 5 minutos e outro de 15).

A SEMANA DE CLASES

Na maioría dos países as clases impártense de luns a venres. Aínda que nos países con horario en sesión única, agás Grecia, tamén é lectivo o sábado á mañá. Sendo o caso de Francia o máis particular ó establecer un corte na continuidade lectiva, o mércores. Ver cadro 4.

PERSPECTIVAS DE FUTURO

Os estados membros da C.E.E.

queren manter unha autonomía para decidir sobre a súa organización da xornada escolar. Mesmo hai estados que a teñen a nivel interno.

A racionalización dos períodos de vacacións, dende un punto de vista pedagóxico, aparece como unha das maiores preocupacións. Estados como Luxemburgo, Bélxica ou Francia marcan unha nova tendencia de reducir considerablemente a duración das vacacións de verán, en favor de períodos intertrimestrais máis breves.

A organización dos horarios, como quedou descrita, moi heteroxénea entre tódolos estados, suscita un gran debate social en tódalas comunidades.

O DEBATE SOBRE A XORNADA CONTINUADA

Nos últimos cursos suscitouse un gran debate sobre a posibilidade de implantación da xornada lectiva en sesión única (popularmente "xornada continuada") nos centros de E.X.B. e Preescolar. Bó será, ademais de coñece-la experiencia europea, estudia-las opinións contrastadas sobre a conveniencia ou non de adoptar este tipo de organización do horario escolar.

Neste debate no que participan mestres/as, pais/nais, médicos, psicólogos e pedagogos son moi diversas as opinións que chegado o caso poñen o énfase na maior adecuación da xornada partida ou continuada ás necesidades educativas. Alén deste debate, parece claro, que polos argumentos que se manexan, unha u outra poden ser beneficiosa ou perxudicial en función das condicións nas que se imparta.

As reflexións que de contado faremos sobre os argumentos que sosteñen a conveniencia da xornada continuada, pretenden aportar algúns datos que axuden a matiza-las condicións que poderían ser máis óptimas de cara ó desenvolvemento do neno/a verbo da organización da xornada escolar.

O ARGUMENTO PSICOFISIOLÓXICO

O argumento baseado en razóns de carácter pedagóxico e psicofisiolóxico que aconsellaría muda-la distribución da xornada escolar resumíamo-lo como segue:

"O rendimento do neno despois das horas do xantar, debido en boa medida ó proceso de dixestión, decrece notablemente, convertíndose a primeira hora da tarde nun período de aproveitamento escolar case nulo". Engadíndolle algúns mestres que este rendimento sería, aínda que escaso, mellor nas últimas horas da xornada en sesión única ca nas últimas da xornada partida.

Verbo deste argumento conviría sinalar algúns datos.

1.— Os estudos que o Dr. Pierre Maguin (Ver *Comunidad Escolar*, do 17 ó 26 de novembro de 1986), realizou por encargo do Ministerio de Educación francés indican que parece que a mañá é o período máis propicio para o traballo dos escolares e que a atención e vivacidade son particularmente intensas cara as 11,30 horas, mentres que a "concentración mental" baixa cara ó mediodía. Segundo Dr. Maguin o nivel de atención volvería a aumentar nas primeiras horas da tarde, pero nunca acada a intensidade rexistrada pola mañá.

Para o Dr. Maguin, a mañá resultaría o período ideal para a adquisición de novos coñecementos, para estudia-los temas máis difíciles, mentres que a tarde debería dedicarse a actividades de estimulación sensorial, como son a música, a educación física ou as artes plásticas. Verbo das vacacións indica que son demasiado longas, non debendo de pasar dos cento dez días ó ano.

As experiencias de países como Reino Unido, R.F.A. e Dinamarca parecen ir cara esta orientación, establecendo un período de descanso de media a unha hora para que os escolares inxiran unha comida lixeira.

Da argumentación psicofisiolóxica coubería extraer algunhas conclusións:

—A grande necesidade dunha inxestión de alimento lixeira, pero de aporte vitamínico, que permita manter un óptimo grao de actividade.

—No caso de que se alongue o período de actividade escolar, na mesma medida terían que aumentalos períodos de descanso, que deberán ser máis intercalados e en función das idades dos escolares.

O ARGUMENTO PSICOLÓXICO E PEDAGÓXICO

O argumento de fundamentación psicolóxica e pedagóxica concrétese na necesidade dun maior tempo dedicado ó lecer e actividades de carácter lúdico, e á convivencia social e familiar.

Hoxe parece que as familias non poden cubri-las tódalas necesidades de lecer dos rapaces-zas, polo que se recorre á escola e a outras institucións para facerse cargo das educación do lecer e do tempo libre.

Que a escola se ocupe da educación para o lecer prantexa algunhas cuestións a debater. Alóngase excesivamente o tempo de permanencia na escola. O propio carácter das actividades que habitualmente se propoñen (barro, teatro, deporte, etc...) ás que lles poríamos dúas pegas: a de "escolariza-lo tempo libre do neno/a" e por outra a de realizar unha actividade de "suplencia" de áreas que se ben formalmente están xa incluídas no curriculum obrigatorio (plástica, dramatización, psicomotricidade...) non se imparten coa dedicación e intensidade óptimas.

O ARGUMENTO ECONÓMICO

Este argumento resumiríase en que ó suprimirse a xornada de tarde, afórranse as viaxes do transporte escolar que se realizan nalgúns centros ó mediodía, evitándose deste xeito o cansazo que as viaxes supoñen e que repercutirían no rendemento escolar.

Pensamos que é conveniente reflexionar sobre a situación na que quedarían os escolares que no caso de que realizasen actividades de lecer no propio centro terían que volver a realiza-las viaxes que se pretenden suprimir, no caso de que estas actividades non se realizaran nos seus barrios ou lugares próximos ás súas vendas.

XORNADA CONTINUADA, CALIDADE DE VIDA, CALIDADE EDUCATIVA

Creemos que de tódolos datos anteriores e á vista das argumentacións que se utilizan para defende-la implantación da xornada continuada, despréndese que só se poderá defende-la implantación deste tipo de horario se se dan as condicións axeitadas que posibiliten unha mellora na calidade de vida de tódolos integrantes da comunidade educativa e do proceso educativo dos rapaces.

Estimamos moi importante que en cada centro se estudien algúns datos referidos á organización familiar, que segundo como se produzan en cada comunidade podan facer máis ou menos axeitada a xornada partida ou a continuada para os escolares. Estes datos serían:

—O grao de coincidencia dos horarios do xantar entre os pais e os nenos, nunha e noutra xornada.

—As posibilidades de dedicación a actividades de lecer, nunha e noutra xornada.

—A calidade da relación familiar que facilitan unha e outra xornada.

—A facilidade para o contacto pais/mestres, nun u outro tipo de xornada.

—A valoración dos pais e mestres sobre as actividades a realizar pola tarde, no caso de implantación da xornada continuada. O tipo de actividade, sobre quen recaería a responsabilidade de organizalas e custealas. Os recursos que no seu caso terían que aporta-las familias. Os horarios.

Ademais de estudar estes criterios referidos á organización da vida familiar, existen outras condicións a ter en conta cando se plantexa calquera cambio de horario:

—A necesidade de, respectando o número de horas lectivas semanais, racionaliza-los períodos de descanso, acordos coa estruturación da nova xornada.

—Mante-lo funcionamento, planificando horarios e tempo de dedicación, dos órganos de goberno e coordinación peda-

góxica, que coherentemente co obxectivo da nova organización horaria, colaboren a incrementa-la calidade educativa.

—Ter en conta que os horarios de atención ós pais, teñen que ser axeitados para eles e para os mestres.

—A planificación educativa das actividades da tarde. Definiendo cales van se-los seus obxectivos, que institucións ou organismos van a organizalas e custealas, que o persoal que as imparta teña a cualificación pedagóxica e técnica precisa e unha situación laboral en condicións. Creemos que os pais non deben se-los organizadores deste tipo de actividades, reclamando que o fagan institucións como Concellos e Deputacións.

—É importante asegurar que estas actividades cheguen a tódolos escolares. A implantación da xornada continuada non debe levar consigo, en ningún caso, a desaparición dos comedores escolares.

—Debería existir unha coordinación entre os educadores da mañá e os das actividades de tarde, establecendo para isto canles e horarios axeitados, para deste xeito evitar criterios educativos e pedagóxicos diverxentes.

—Haberá que asegurar que a realización destas actividades de lecer pola tarde, non debe supó-la desaparición de áreas de traballo, xa que por si desvalorizadas, do curriculum escolar como educación física e predeportiva, actividades plásticas, imaxe, dramatización... que deben te-lo seu espacio no horario escolar e impartidas na escola nunhas condicións dignas.

J.R.L.M.

CADRO 1

Países da C.E.E.	Número de horas lectivas semanais.
Bélxica	23 h. 20 m.
Dinamarca	De 15 a 34 h. (1)
R.F.A.	De 17 a 28 h. (2)
Francia	27 h.
Grecia	De 23 a 30 h. (1)
Irlanda	De 23 h. 30 m. a 30 h.
Italia	24 h.
Luxemburgo	30 h. (1)
Reino Unido	De 15 a 20 h.

(1) Agrupa o ensino primario e secundario.
(2) Segundo os diferentes estados e institucións.

CADRO 2

Países C.E.E.	Número de horas lectivas anuais.
Bélxica	942
Dinamarca	690
R.F.A.	700
Francia	948
Irlanda	846
Italia	860
Países Baixos	880
Reino Unido	600
España	840

CADRO 3

Países C.E.E.	Horarios lectivos.	
País	Mañá	Tarde
Bélxica	8,30/9 a 12	14 a 16
Dinamarca	8 a 14 (1)	
R.F.A.	7,45/8,15 a 12,15 (2)	
Francia	8,30/8,45 a 11,30/11,45	13,30/13,45 a 16,30/16,45
Grecia	8,30 a 12,10/13,50	14/15 a 18 e 10/19,10
Irlanda	8,50/9,15 a 14,30/15	
Italia	8,30 a 12,30	14,30 a 16,30 (3)
Luxemburgo	8 a 11,30	14 a 16
Países Baixos	8,30/9 a 12	14 a 16
Inglaterra e Gales	8,30/9 a 12/13	13/14 a 15,30/16
Escocia	9 a 13	14 a 16

(1) Os horarios son fixados polas autoridades locais.
(2) Os horarios son fixados polos Landers e adaptados polas escolas.
(3) O horario de tarde corresponde a actividades peri-escolares, voluntarias e a criterio dos pais.

CADRO 4

Países C.E.E.	Días de clase semanais.
Bélxica	Luns a venres (mércores á tarde, libre) (1)
Dinamarca	Luns a venres (1)
R.F.A.	Luns a sábado (2)
Francia	Luns a sábado (mércores todo día libre) (1)
Grecia	Luns a venres (1)
Irlanda	Luns a venres (1)
Italia	Luns a sábado (2)
Luxemburgo	Luns a sábado (martes, xoves, sábado á tarde libre) (1)
Países Baixos	Luns a venres (mércores á tarde, libre) (1)
Portugal	Luns a venres (1)
Reino Unido	Luns a venres (1)

(1) Sesión de mañá e tarde.
(2) Sesión só de mañá.

SOLICITA-LA XORNADA CONTINUADA

GALICIA

Na Comunidade Autónoma Galega a última regulación da xornada escolar realizouse pola Resolución da Dirección Xeral de E.X.B. publicada no D.O.G. de 11 de agosto de 1988. Regúlate a posibilidade de solicita-la implantación da xornada lectiva en sesión única con carácter experimental.

Establécense como condicións, preceptivas, para que sexa autorizada a implantación deste tipo de xornada:

a) Acordo favorable do Consello escolar, pola maioría de dous tercios do número legal dos seus membros.

b) Acordo favorable do Claustro de profesores, por maioría dos dous tercios dos seus integrantes.

c) Informe das asociacións de pais de alumnos do centro, legalmente constituídas.

d) Informe á proposta de modificación dos dous tercios do total do censo dos pais ou tutores dos alumnos.

CANARIAS

Especial interese ten o regulamento da xornada continuada na Comunidade canaria, onde se produciu un importante conflito sobre o tema no curso 1986-87. O regulamento deste tipo de xornada realizouse por medio dunha circular, asinada o 30 de setembro de 1987, polo "Director General de Ordenación Educativa de la Consejería de Educación y Deportes del Gobierno de Canarias".

Segundo esta circular os centros que desexen implanta-la xornada en sesión única deberán solicitalo e cumpri-los seguintes requisitos:

a) Acordo favorable do Claustro, tomado polas súas 3/4 partes.

b) Acordo favorable do Consello escolar, tomado 3/4 partes dos seus integrantes.

c) Acordo favorable das 3/4 partes do censo de pais de alumnos, por votación secreta en acto formal.

d) O Consello escolar aprobará unha programación na que se deberán incluír: obxectivos; horario e distribución de materias; funcionamento do comedor escolar; horario do transporte escolar; relación e distribución das actividades complementarias; sistemas e pautas de avaliación da implantación do novo sistema de horario.

e) Fontes de financiación para as actividades complementarias e institución que se fai cargo destas.

f) Informe da Inspección Educativa.

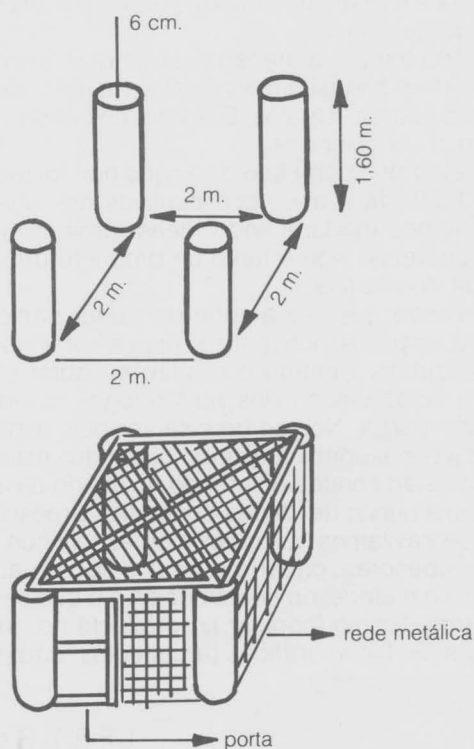
Ademais destes requisitos a Circular establece que o Consello escolar do centro determinará o número de profesores que permanecerán polas tardes no centro, durante a realización das actividades complementarias, e que se considerarán suficientes para garanti-lo normal desenvolvemento das mesmas. Esta participación do profesorado deberá de facerse compatible coa dedicación especial docente.



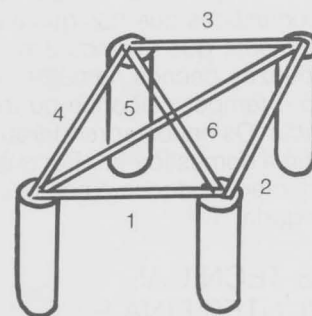
Xa temos un cabaliño que agallopa tan ben ou mellor que calquera dos que funcionan ás portas dos grandes almacéns e que se abalan co pulo que lle dan os pesos ou as pesetas.

A GRANXA

Trátase dun recinto de 4 m. cadrados. Chántanse catro paus de 1,60 m. de diámetro, introducíndoos 30 cm. na terra.



Logo, na parte superior, cravamos outros 6 paus que xa poden ser moito máis finos, seguindo o trazado que se indica no debuxo:



Imos forrando o recinto coa rede metálica, deixando nun recanto un lugar para a porta.



Se no lugar abundan os depredadores (raposos, martas, xinetas...) convén asegurala parte baixa da rede con algún material (tixolos, pedras, troncos...) que impida que poidan escavar na terra e colarse dentro. Na granxa meteremos algún caixón ou cabaniño que dea abeiro ós animais (máis da chuvia ca do frío). Pitos, coellos, faisáns, rulas, parrulos poden se-los invitados.

A nosa experiencia indícanos que a granxa debe ser utilizada esporadicamente para dar abrigo por uns días a aqueles animais domésticos que nos gusta observar ou a aqueles outros do monte que tivemos a sorte de atopar: curuxas, merlos, ourizos cachos, lamotes, xinetas, raposos... Transcurrido o tempo, ceibanse ou tórnanse ó seu lugar de procedencia. Os nenos aprenderán así a "respetala vida" antes que a domesticala". Por outra banda, pasada a novidade, o interese decae e non ten obxecto unha cautividade prolongada.

ACLARACIÓNS TÉCNICAS E OUTROS APUNTES FINAIS

Cando utilizamos o termo "pau" facémolo co mesmo significado que ten no rural: elemento de madeira de forma rectilínea e de dimensións máis ben grandes. Cando o tamaño é menor chamámoslle "toco".

As medidas e formas propostas son susceptibles de moitas e moi variadas modificacións. Danse a xeito de orientación, nunca como solución definitiva.

O material empregado (madeira, cravos...) ten un lí-

mite de duración pero non tan escasa como cabe supoñer. Moitos dos aparatos referidos xa teñen 3 anos de existencia e terman de chuvias, xeadas e soles sen ningún tipo de protección.

Cada certo tempo aparecen averías que cómpre reparar pero que non precisan máis ca dun martelo, alicates, cravos e uns poucos minutos. E tampouco acontecen tódolos días nin cada quincena.

O repertorio completo de xogos non foi montado nun ano. É froito de 4 anos consecutivos nos que, pouco a pouco, fomos madurecendo ideas, proxectos e realizacións concretas. Non é tanto un produto dun "arrinque" como da constancia.

O mestre que tivo a sorte de poder participar nesta pequena empresa, non realizou nunca cursiños de carpintería ou outros. Centrou o esforzo en obter o convencimento e colaboración dos pais e logo... axudar no que boamente podía. Non se precisa ser pois especialista.

Finalmente concluir dicindo que todos estes aparatos de xogo están concebidos tendo no máximo un medio concreto, cuns nenos de idades concretas: preescolar e ciclo inicial. Se cavilamos nun colexio ou escola con cativos de idades superiores, cabería revisar o tipo de aparatos requeridos, o material de construción e o que semella máis interesante: "como formular un proxecto no que os mesmos rapaces fosen artífices (arquitectos, carpinteiros) da tarefa".

L.F.B./E.G.M./X.L.V.R.

Suxerencias didácticas para o estudio dunha obra arquitectónica.

Eduardo Xosé Fuentes Abeledo
Mercedes Gozález Sanmamed
Xoan Manuel Andrade Vidal
(ilustracións).

LIMIAR

No eido das Ciencias Sociais o estudio do medio tivo no noso país desigual fortuna, dende que a comenzos do presente século a Institución Libre de Enseñanza comenzara a impulsar esta tendencia. A Lei Xeral de Educación de 1970 incidía no estudio do medio para o E.X.B. e os Programas Renovados para este nivel, dos que ata hoxe só foron aprobados os da 1ª etapa, tamén lle prestan especial atención. Aínda que xa xurdiron voces críticas para os modelos didácticos baseados no estudio do medio, parécenos que, sen reduccionismos localistas, é unha vía de traballo enormemente enriquecedora e que en Galicia

aínda non está suficientemente desenvolvida. O medio constitúe un espazo de aprendizaxe de amplas posibilidades e unha excelente fonte para obter datos, ofrecendo múltiples elementos sobre os cales coas estratexias adecuadas os rapaces poden dotarse dunha rica infraestrutura mental e cultural. Por outra banda, resulta evidente que se pretendemos que os alumnos amen, respeten e defendan o medio, é necesario que o coñezan seguindo un proceso de aproximación científica, adaptado as súas posibilidades intelectuais.



O ESTUDIO DOS MONUMENTOS

No estudio do medio, as saídas cobran especial relevancia o servir como fío condutor do coñecemento, valoración e interpretación do entorno. Os monumentos arquitectónicos que rodean ós alumnos deben ser estudados a través dunha metodoloxía activa, na que os traballos de campo permitan a aproximación directa ás obras xa que as posibilidades que ofrece unha fase de estudio "in situ" superan en gran medida a observación e proceso de traballo a partir dunha diapositiva ou ilustración, xa que nesta segunda situación non poden ser traballados moitos aspectos do espazo arquitectónico, e nalgúns casos, inducen ós alumnos á simple identificación e clasificación nun determinado estilo. A percepción directa facilita o desenvolvemento da observación, cun maior esforzo de reflexión que o esixido por unha ilustración, o recreo imaxinativo e a sensibilidade artística.

O que se presenta a continuación quere servir de orientación xeral para que os profesores elaboren ferramentas de traballo que dean pé a experiencias de campo, centradas no estudio de obras arquitectónicas, basicamente as *igrexas*, de xeito que os rapaces establezan un "diálogo" coa obra de arte, propiciando o seu descubrimento de maneira vivencial.

Advertimos que o enfoque está pensado para traballar con alumnos de Segunda Etapa de E.X.B., se ben con algunhas variacións, ampliacións e profundizacións oportunas, ben pode orientar traballos con alumnos de Ensino Secundario.

A *metodoloxía* de traballo concretízase en tres fases de desenvolvemento de actividades, posibilitando a realización de saídas cunha clara función dentro do currículo e non como acontecemento inhabitual e de simple desfogue dos alumnos.

APRENDER A VER

Empezar polo que é palpable e concreto para os rapaces é o primeiro paso recomendable para aprender a ver a arte. Partindo dun monumento que os alumnos poidan describir e tocar, que lles resulte próximo; orixínase, esta é a nosa experiencia, a curiosidade por uns bens culturais, dos que en moitas ocasións, pola falta deste contacto, nen sequera son conscientes da súa existencia, do seu interese; e non só dende un enfoque específico da Historia do Arte, senón que o mesmo monumento ven ser un recurso visual da historia, dun pasado recoñecible no presente. Os traballos arredor dun monumento arquitectónico posibilitan o uso de diversas habilidades intelectuais como a observación, descrición, análise, comparación, formulación de hipóteses, etc. Dende o punto de vista artístico, para que os alumnos poidan chegar a apreciar o monumento, comprendelo e recibir a mensaxe estética que expresa, deben primeiramente coñecelo; o que implica poder describilo indo máis alá da simple sensación visual. O profesor terá que guiar dito proceso de "lectura" do monumento, non actuar como un conferenciante que expón os seus coñecementos e sabiduría diante da obra, senón que organiza un traballo con distintas fases a través do deseño de actividades de diferente índole: dá pistas, estimula e motiva para a realización das mesmas. O importante é que o alumno sexa o verdadeiro protagonista da súa propia aprendizaxe.

FASE PREPARATORIA

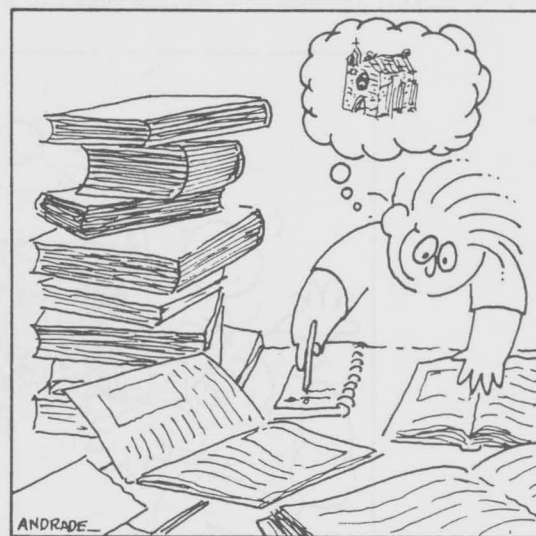
Realizaríase antes da visita ó monumento ou obra arquitectónica. As actividades propostas desenvolveranse na aula, biblioteca, seminario,... onde os alumnos e mailo profesor; en grupos ou individualmente, segundo pareza máis oportuno; poidan consulta-los materiais que precisan.

A) Actividades de Indagación

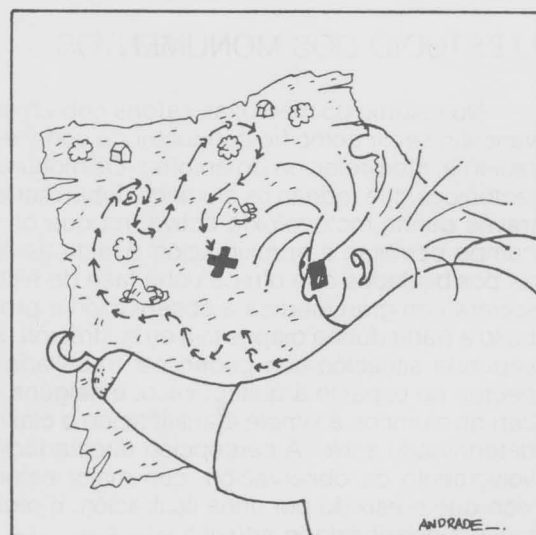
Averigua o maior número de datos sobre o edificio a estudar:

- Nome completo da obra.
- Ano do inicio da súa construción.
- Ano do remate da construción.
- Persoa ou persoas que dirixiron a construción: arquitectos que a deseñaron, artesáns coñecidos que traballaron nalgunha das súas partes,...
- Persoa, grupo, asociación,... que financiou a construción.
- Propietario do edificio nos seus inicios; e cambios, no seu caso, de donos, explicando os motivos desas variacións.
- Proceso e actividades de construción.
- Función orixinal a que se adicou o edificio.
- Cambios e adaptacións do edificio ó longo do tempo debido a variacións de función, propietario,... explicando as causas.
- Describir en detalle a función e ocupación actual do edificio.
- Recrear escenas da vida cotiá das persoas que habitaron (utilizaron) o edificio.
- Importancia do monumento na vida da cidade no pasado e na actualidade.
- Referencias ó problema do deterioro do edificio e as posibles restauracións que tiveron lugar.

Indagación (3)



Localización (4)



B) Actividades de Localización.

Para a realización destas actividades é preciso contar cun plano da cidade no que se poida apreciar a situación da obra que estamos a estudar e os edificios que a rodean, así como o barrio ou zona na que está enclavado. Nalgúns casos pode resultar ilustrativo contar cun plano antigo, debuxos e fotografías e observar como era o entorno do edificio cando se construiu e cómo foi evolucionando.

- Situa-lo edificio no plano da cidade.
- Observa-la orientación do monumento.
- Sinala-lo colexio e marca-lo percorrido ou posibles itinerarios que se poden facer.
- Po-lo nome da rúa ou praza a que dá a fachada principal. Se ten outras portas sinala-las rúas as que dan acceso.
- Se o edificio está adosado a outros escribi-los seus nomes e averiguar a que época pertencen e cal é a súa función.
- Verificar se a zona na que está enclavado pertence a parte antiga ou moderna da cidade.
- Reflexionar se no seu conxunto o entorno que rodea ó edificio axuda ó seu maior realce e favorece a súa contemplación.

FASE DE DESENVOLVEMENTO

Referímonos aquí as distintas actividades a realizar durante a visita ó monumento. Para facilita-lo estudio da obra "in situ" elaboramos unhas sinxelas fichas de observación-descrición, coas que pretendemos que o alumno se vaia decatando dos distintos aspectos que hai que considerar para aproximarse ó coñecemento dun edificio. Ofrecemos a continuación algúns exemplos, que é necesario adaptar ó monumento concreto.



Material (5)

Planta, estrutura (6)



ACTIVIDADES DE OBSERVACIÓN-DESCRIPCIÓN

1.- Materiais de construción

—O edificio está construído no mesmo material:

—Si.

—Non.

—¿Cal é o material predominante?: —Pedra.

—Barro.

—Madeira.

—Ferro.

—Se se utilizaron na construción distintos tipos de materiais, sinala en que partes se utilizou un material diferente. Razona se terá algún motivo.

.....

.....

—O material empregado preséntase en:

—adobe.

—ladrillo.

—bloques regulares (sillares).

—bloques irregulares.

—¿Quedan restos do material utilizado para uni-las pezas?:

—Si.

—Non.

—En caso afirmativo sinala que tipo de material se empregou:

.....

.....

2.-Planta, estrutura e fachada

—Describe brevemente a fachada principal. Fíxate se está dividida en corpos horizontais e verticais e sinala o que representa ou se destaca algún motivo decorativo ou escultórico:

.....

.....

.....

r e c u r s o s

—Fai un croquis da fachada.

—Entra no interior do edificio e marca que tipo de planta observas:

- cruz latina
- cruz grega
- poligonal
- circular
- basilical
- rectangular
- oval
-

—Se ten varias naves, fíxate e sinala:

- * Número de naves.....
- * ¿Ten a mesma anchura?.....¿Cal é a máis ancha?
- * ¿Ten a mesma altura?.....¿Cal é a máis alta?

—Que outros elementos destacarías no interior do edificio:

- xirola
- capelas
- sartegos
-

—¿Que sensación che produce o interior? ¿Hai luz natural suficiente? ¿Por onde penetra?

—Sinala se o edificio ten elementos contiguos e descríbeos:

- campanario
- claustro
- adro
- torre
- xardíns
-

—¿Que función tiñan os elementos descritos?

3.—Elementos sustentantes

—Observa os muros e sinala como son: —delgados
— grosos

—Fíxate como se dispoñen os materiais dos muros:

- mampostería
- sillarexo
- almohadillado
- a soga e tizón
- isódomo
-

—Pola súa disposición e grosor que sensación che produce observa-los muros:

—¿Que elementos se utilizan para soste-las cubertas:

- pilares
- pilastras
- columnas
-

—Fai un debuxo do máis común, intentando reflexa-las distintas partes que se poden considerar.

—Observa, sinala e debuxa outros elementos arquitectónicos sustentantes que aparecen neste edificio:

- ménsulas
- contrafortes
- arbotantes
-

4.— Elementos sustentados

—Sinala que tipo de cuberta se utilizou:

- adintelada
- bóveda de cañón
- bóveda de aristas
- bóveda de crucería
-

—A cúpula aséntase sobre:

- trompas
- pechinas

—¿Cal é o tipo de arco que predomina?:

- medio punto
- oxival
- de ferradura
- conopial
- lobulado

—Fai un croquis do tipo de arco que máis se repite:

—¿Con que estilo arquitectónico se identifica o arco máis utilizado?

5.— Elementos decorativos

—Sinala que elementos aparecen con función decorativa:

- mosaicos
- pinturas
- vidrieiras
- molduras
- casetóns
- guirnaldas
- esculturas
-

—Fai unha breve descripción de como aparecen nesta obra:

—Debuxa un croquis dos elementos máis característicos:



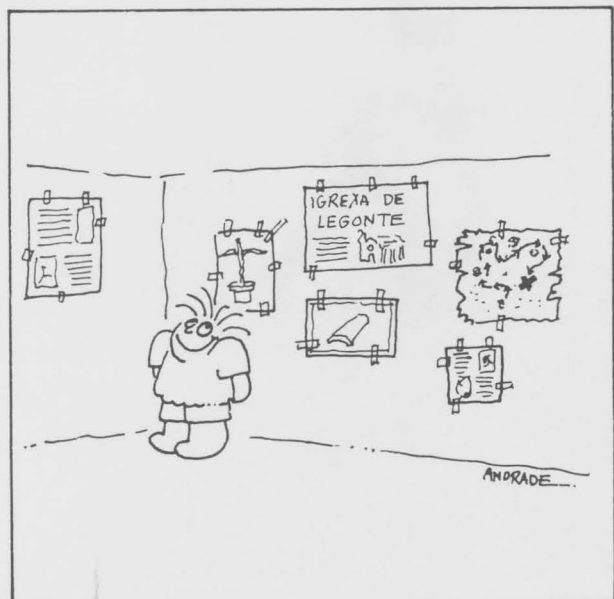
Decoración... (7)

FASE DE RECOPIACIÓN

Nesta fase preténdese recoller, estruturar e, no seu caso difundir, os resultados da investigación sobre a obra que se estudiou. Asimesmo consideramos imprescindible a avaliación do proceso seguido, e en concreto dos distintos aspectos considerados nas tres fases desenvolvidas.

Estes datos permítenos contar cunha información moi valiosa para o deseño de novas experiencias nesta mesma liña, intentando subsana-los erros e déficits cometidos.

E.X.F.A/M.G.S.



ACTIVIDADES DE SÍNTESE

- Ordena-lo material e os datos recollidos en torno á obra obxecto de estudo.
- Organizar un debate sobre os aspectos que foron motivo de investigación (observación-descripción-reflexión), particularmente aqueles nos que houbo dificultade de acadar información ou xurdiron distintas posturas explicativas.
- Exposición das fotos, diapositivas, debuxos, realizados sobre o monumento obxecto de análise.
- Elaboración dun informe no que queden reflexadas as características técnicas do edificio, especialmente aquelas representativas do estilo ó que pertence; así como outros coñecementos referentes á época na que se construiu, anotando sobre todo a función que desempeñaba na vida desa etapa histórica.
- Comunicación do informe ilustrado cos debuxos e fotografías que se consideren máis oportunas. Pódese facer un extracto dese informe que se publicaría no periódico escolar.

ACTIVIDADES DE VALORACIÓN

- ¿Gustouche o monumento?:
 - moito
 - bastante
 - pouco
 - nada
- ¿De todo o edificio que foi o que máis che gustou?.....
- ¿Por que?
- ¿Que foi o que menos che gustou?.....
- ¿Por que?
- ¿Qué foi o que máis che sorprendeu no estudio desta obra?
-
- ¿Gustaríache volver a visita-la obra que estiveses investigando?.....¿Por que?
-

- As actividades que realizaches parecéronche:
 - doadas —difíciles
 - divertidas —aburridas
 - interesantes —pesadas
 - —.....
- Co estudio que fixeches pensas que aprendiches:
 - moito
 - bastante
 - pouco
 - nada
- ¿Que cambiarías desta experiencia?
 - as actividades de preparación
 - as actividades de desenvolvemento
 - as actividades de recopilación
 - nada
 - todo
 - outros
- ¿Gustaríache facer un traballo similar sobre outra obra?
.....¿Por que?
- ¿Consideras este tipo de traballos interesantes para a túa formación en Ciencias Sociais?.....
¿Por que?
-
-

OBXECTIVOS

Os obxectivos xerais dun traballo de campo arredor dun monumento poden concretarse nos seguintes:

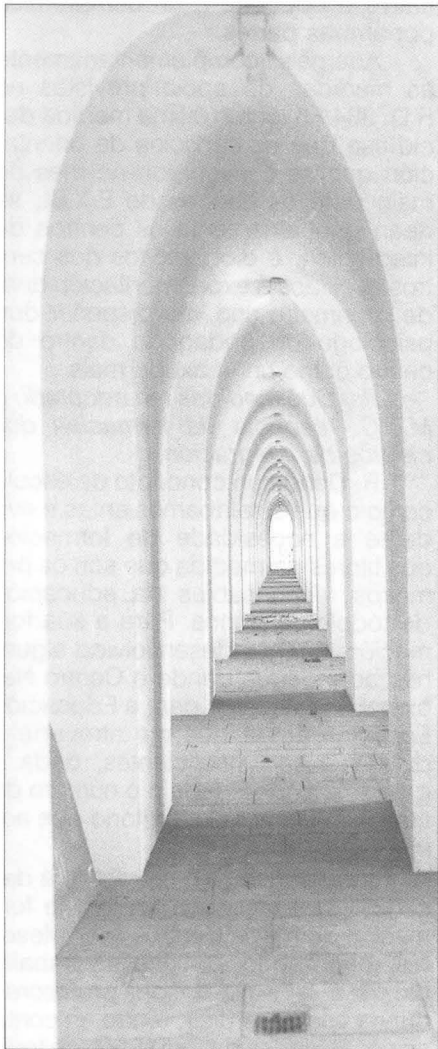
- 1.— Desenvolve-la capacidade de "ler" criticamente o monumento, tanto na forma coma nos contidos, captando a súa mensaxe estética.
- 2.— Recoñecer e diferenciar aspectos formais do estilo artístico predominante.
- 3.— Relaciona-lo monumento co xeito de vida, crenzas e organización da sociedade que o construiu.
- 4.— Amar, conservar e respecta-lo monumento.
- 5.— Estimular a creatividade e iniciativa persoal.



VICENTE

A voltas co proxecto de integración.

J. R. L. M.



CAL 3

O noso invitado de hoxe é Climent Giné i Giné, psicólogo catalán que dende o seu paso polo Centro de Educación Especial "Collegi Sants Innocents", ten traballado no Servizo de Educación Especial da Generalitat de Cataluña, para ser na actualidade Subdirector Xeral de Educación Especial do Ministerio de Educación e Ciencia. Por razón do seu cargo e da súa ampla experiencia no eido da Educación Especial, mantivemos con el unha conversa que aquí reproducimos.

P: Tres anos despois da súa posta en funcionamento e cando remata unha primeira etapa, ¿cal é a valoración do Plan Experimental de Integración no territorio administrado polo M.E.C.?

R: Antes de entrar na valoración, convén sinalar que o Plan de Experimentación da Integración Escolar promovido polo M.E.C., a raíz do R.D. 334/85, de 6 de Marzo de Ordenación da Educación Especial, é ante todo unha estratexia, máis ca un fin en si mesmo. Tratábase de invertir-lo proceso mediante o que, e en base a unha homexeneización dos grupos, a escola ía deixando fóra dela a unha serie de alumnos. Esta inversión esixe que dentro do sistema ordinario, sempre que sexa posible, o neno teña unha resposta educativa, o que fai imprescindible a diversificación da resposta educativa por parte da escola. O obxectivo en si mesmo era levar a unha transformación de toda a escola, dos valores e do concepto de educación. Esa transformación implica cantidade de elementos que abarcarían dende a formación do profesorado e cuestións administrativas e curriculares, ata as actitudes de traballo do propio Claustro de Profesores e mesmo as actitudes da propia comunidade educativa.

Para conseguir este obxectivo, o M.E.C. optou por comezar pouco a pouco, con aqueles centros cun proxecto favorable á integración e ós que a administración poidese proporcionar unha serie de medios de persoal e material. O Real Decreto prevé 8 anos para facer realidade o proxecto en todo o territorio, porque non po-

deríamos comezar con tódalas escolas ó mesmo tempo. Optouse por unha estratexia progresiva de tal xeito que cada ano poidesen incorporarse ó programa unha serie de centros, e así garantir, ademais dunha actitude favorable dos centros cara ós obxectivos, un coñecemento por parte da administración de cantos centros desexaban acollerse ó proxecto, para así poder regula-los recursos neste sentido, que sempre son limitados.

É importante salientar que se trataba dunha estratexia, non dun fin en si mesmo, xa que o fin non é ter centros de integración, senón que tódalas escolas se transformen para poder adaptarse ás necesidades de tódolos alumnos. Polo tanto o que se fixo foi unha estratexia de aproximación progresiva. O compromiso agora non é outro que a xeralización progresiva da integración.

Neste momento temos 600 centros no territorio administrado polo M.E.C. acollidos ó Plan Experimental de Integración, nos que se inclúen os 150 que se incorporaron este ano.

P: ¿De que xeito pensan levar a cabo esa xeralización? ¿Cales son os pasos que axiña pensan dar neste sentido?

R: Ata aquí a estratexia tense revelado como boa, aínda que tamén decatámonos de que non se pode deixar toda a iniciativa neste campo á voluntariedade do Claustro, xa que poderíamos atoparnos con que se ningún centro dunha determinada zona, barrio ou bisbarra, se anima a comenza-la experiencia, os pais desa zona non disporían dun tipo de servizo ó que, como noutros lugares, teñen dereito. Polo tanto, a próxima convocatoria, e con vistas á xeralización da integración, vai introducir a posibilidade de que sexa a propia administración a que presente nalgúns centros esta iniciativa co compromiso do M.E.C. de facilitarlle tódolos recursos. Con esta intención, nas sesións cos coordinadores de Educación Especial do mes de Maio (1988) pedimos unha planificación de servizos, para que en cada sector poida garantirse progresivamente que os nenos con necesidades edu-

“É importante salientar que o fin non é ter centros de integración, senón que tódalas escolas se transformen para poder adaptarse ás necesidades de tódolos nenos”.

cativas especiais (n.e.e.) dispoñan dun centro que cada vez sexa máis o que lle corresponde polo lugar de residencia.

P: ¿Cales son os datos máis destacados na avaliación destes tres primeiros anos de experimentación?

R: O M.E.C. dende o primeiro momento, entendeu que era necesario un proxecto de avaliación do Plan de Integración escolar: neste sentido encargou a un grupo de expertos alleos á propia administración, o deseño dun proxecto que foi levado a cabo gracias á colaboración do C.I.D.E. A pesar de que o informe final non está aínda rematado, tense publicado xa un amplo e rico informe sobre unha mostra de 50 centros, de diferentes características, que comezaron a experimentación no primeiro ano. En síntese, a avaliación, que contempla distintos parámetros, amosa como onde existe un proxecto educativo e unhas condicións favorables é posible unha resposta educativa axeitada ás distintas necesidades dos alumnos; así mesmo a avaliación revelou a necesidade de formación do profesorado entre outros aspectos. A valoración é altamente positiva e anima ó M.E.C. a continuar nesta liña, introducindo lóxicamente os axustes necesarios.

Por outro lado, outros datos son igualmente reveladores. A Dirección Xeral de Renovación Pedagóxica, fixo unha consulta a tódolos centros públicos e concertados que iniciaron a experimentación no primeiro curso, despois de tres anos de permanencia no proxecto, sobre a continuidade no mesmo; o 95% dos públicos e o 100% dos concertados, manifestaron a vontade, a través do Claustro e do Consello Escolar, de permanecer no mesmo, aínda que expresan tamén determinadas críticas ó cumprimento de algúns compromisos por parte do M.E.C.

P: ¿Qué críticas son as máis frecuentes cara á administración dende os centros acollidos estes tres anos ó proxecto de integración?

R: Unha, refírese a que a oferta de formación dos claustros ten sido insuficiente; e outra á dotación de medios persoais e materiais. Respecto ó equipamento, pódese dicir que houbo razóns para as críticas, porque o sistema de provisión desde a administración, debido ós requisi-

tos de oferta, subasta, etc.,... é excesivamente lento pola nosa parte. Respecto ós medios de persoal, habería que facer unha matización. O M.E.C. prometeu 1 profesor de apoio por cada 10 unidades (8 de E.X.B. e 2 de Preescolar) e 2 se a escola tiña dúas liñas, e a eles uníase un terceiro, que podería ser especialista en logopedia, por exemplo, ó segundo ano de experimentación. En liñas xeais o M.E.C. ten cumprido co que prometeu. Pero, estou convencido de que o problema, en moitos casos, non é de máis recursos senón de como estes son utilizados; se falta un proxecto de centro que asuma ós alumnos con n.e.e. como alumnos do centro e ós profesores de apoio como recursos que posibiliten a diversificación da resposta educativa e absolutamente vinculados co traballo de tódolos outros compañeiros, evidentemente por moitos recursos persoais que se mandaran, poderían resultar estériles. A experiencia móstranos que existen, na práctica, escolas sen profesores de apoio que levan adiante un proxecto de escola capaz de integrar a alumnos con n.e.e., e outras con 2 ou 3 profesores de apoio manifestan non ser quen de atender a ditos alumnos adecuadamente.

O que veño de dicir, que quede claro, non vai en merma dos compromisos da administración en relación ós medios persoais. Só desexo enfatizar que o elemento crítico non son alumnos, senón a existencia ou non dun proxecto educativo de centro.

P: Neste sentido tamén tense falado de que o apoio dos Equipos Psicopedagóxicos non é todo o que se necesitaba.

R: Pode ser que sexa así, sen embargo eu quixera facer unha reflexión sobre este tipo de apoio. Téndese, en moitos casos, en lugar de pensar como se dá resposta ás necesidades dos alumnos a partir do proxecto de centro e cos medios de que se dispón, a poñer fóra da escola a solución do problema; no fondo, trátase dunha desresponsabilización dos profesores a favor dos profesionais (psicólogos, pedagogos) de fóra do centro. É evidente que os Equipos Psicopedagóxicos constitúen unha axuda eficaz para que os centros resposten axeitadamente ás necesidades especiais dos alumnos, para o que precisan, como calquera outro

profesional, da formación específica necesaria. Pero, só poderán levar adiante o seu labor, se este se contempla no marco dun proxecto educativo e obedece a un compromiso por ambas partes.

Ademáis, complementariamente ás medidas de apoio previstas no R.D. 334/85, como última medida decidíuse que os servicios de orientación que se convocaron no mes de maio para os centros de E.X.B., se dean prioritariamente ós centros de integración, é dicir, moitos dos centros acollidos á experimentación dende o primeiro ano van dispoñer dun psicólogo ou pedagogo dentro do centro como unha axuda máis.

P: ¿Qué medidas ten adoptado o M.E.C. respecto da formación dos centros de integración?

R: Dende un concepto de escola como o que sinalabamos antes é evidente a necesidade de formación dos titores na medida que son os primeiros responsables da educación de tódolos alumnos. Para a súa formación téñense desenvolvido algunhas actividades dende o Centro Nacional de Recursos para a Educación Especial, aínda que me atrevería a dicir que son insuficientes, dada a grande complexidade e o número de titores existentes no territorio que administra o M.E.C.

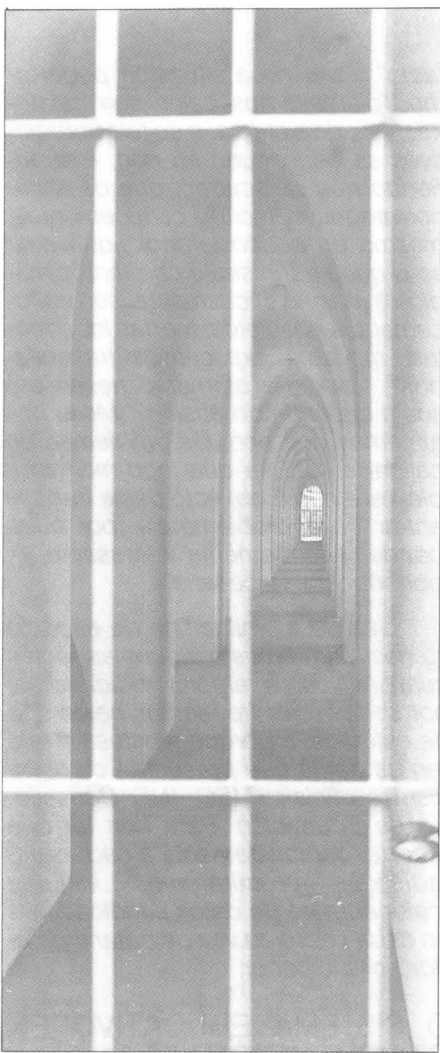
A medio prazo o obxectivo é desenvolver e facilitar modelos de formación dende os Centros de Profesores, priorizando as liñas de traballo dirixidas a equipos de profesores dunha escola, é dicir, tendo en conta as necesidades de formación de toda a escola.

Outra liña de formación indirecta é incorporar orientacións nos materiais curriculares para que o profesor titor sexa quen de dar, ata certo nivel, unha resposta ós alumnos con necesidades educativas especiais.

P: Antes do R.D. de 1985 as aulas de educación especial dos centros ordinarios, tiñan unha importancia capital na atención ós alumnos con n.e.e. Neste novo modelo, ¿cal é

“Existen escolas sen profesores de apoio que levan adiante un proxecto de escola capaz de integrar a nenos con n.e.e....”

“Os equipos psicopedagóxicos só poderán levar a cabo o seu labor se este se contempla no marco dun proxecto educativo...”



CAL 3

“É preferible unha escola con espazos para diversificar grupos, que non para un aula de educación especial”.

“Como norma, a resposta debe ser tan normalizadora como sexa posible e tan específica como sexa necesaria”.

a posición do M.E.C. respecto a estas aulas?

R: Habería que comezar dicindo que unha determinada concepción da E.E. xenera uns determinados servizos. Houbo importantes cambios no prantexamento da E.E. nos últimos anos que non tiveron aínda o tratamento administrativo necesario, cousa que se converte polo tanto nunha prioridade para o M.E.C.

O profesor de E.E. ten que se entender como un recurso que ten o centro, para responder ás necesidades de tódolos alumnos. Os alumnos con problemas de aprendizaxe, con algún tipo de retraso, basicamente deben ver resoltas as súas necesidades no marco xeral da aula, por medio do titor. O profesor de E.E. pode actuar tanto axudando ó profesor, desdobrando grupos, flexibilizando, como nun caso determinado apoiando a un grupo de alumnos ou a un en particular cunha adaptación do currículo. Outra dimensión é dentro da aula, co propio titor, axudando a este a buscar respostas dentro do marco ordinario, elaborando materiais e reforzando a adaptación curricular.

Como norma pódese dicir que a resposta ten que ser tan normalizadora como sexa posible e tan específica como sexa necesaria. As actuacións puntuais fóra da aula deben estar moi xustificadas, deben ser moi discutidas e compartidas por tódolos profesores e a decisión de cando e como deben facerse, teñen que se contemplar no proxecto educativo de centro.

Sen embargo, nalgúns casos pódese considerar necesario que nun centro poida existir unha aula de E.E. na que os alumnos participen nela a meirande parte do día, especialmente no ámbito rural, na medida que poden ser substitutorias de centros de E.E. Isto pódese dar con alumnos gravemente afectados, cando os centros de E.E. queden moi distantes. Pero isto sería con carácter restrictivo.

As aulas de E.E. débense transformar pouco a pouco como concepción de servizo, en función da transformación da propia escola que leve a considerar ós alumnos con n.e.e. como alumnos do centro, do titor. Nesta liña é preferible unha escola con espazos para diversificar grupos que non para un aula de educación especial. Aínda que administrativa-

mente hoxe existe o término de profesor de educación especial, entendo que debería ser substituído polo término de profesor de apoio, que quizais sexa máis coherente co novo prantexamento da E.E. e da escola que o M.E.C. promove.

P: A partir da aprobación da L.O.S.E. tódalas CC.AA. terán que se rexir na súa actuación respecto ós alumnos de E.E. co contido no apartado 15 do Proxecto, referido a alumnos con n.e.e. ¿Como se resolverá no caso de que exista contradicción entre a súa lexislación actual e a contida no proxecto?

R: Ó se prantexa-lo Plan de Experimentación da Integración, contemplóuse a posibilidade de agardar á Reforma Educativa e nela integrar tódolos temas de transformación da E.E. Sen embargo optouse por comezar polo Plan como unha estratexia, como comentabá antes. De calquera xeito, o tipo de escola que salientabamos como escola aberta á diversidade é xustamente o tipo de escola que entraría no Proxecto da Reforma. Polo tanto, a futura LOSE pode se-la garantía de tipo legal, e polas actuacións que poña en movemento, a que signifique realmente que poidamos deixar de falar de integración para falarmos de escola aberta á diversidade.

O capítulo 15, como todo o proxecto, está sometido a debate. Unha vez concluído este e que se proclame a correspondente Lei orgánica, esta, polo seu carácter, obriga a todo o Estado e a tódalas CC.AA. Naqueles aspectos nos que a ordenación actual do M.E.C., ou das propias CC.AA., se opoña ó que se contemple nesa lei, deixará de ter validez. Respecto do que estamos a comentar, quixera salienta-la conveniencia de que o M.E.C. e mailas CC.AA. poidan discutir, sen prexuício das competencias que en cada caso teñen atribuídas, as consecuencias que no ordenamento e na planificación de servizos conleve a futura lei para poder enriquece-los puntos de vista, cousa que permitirá mellora-las condicións educativas dos alumnos con necesidades especiais, obxectivo ineludible de tódalas administracións educativas.

A educación en Galicia en cifras (I).

Xulio Rodríguez López

UNHA VISIÓN XERAL

Non resulta doado ofrecer unha síntese de datos estadísticos sobre a actual realidade educativa. Neste senso son varias as advertencias a realizar. Tódolos datos que presentamos son referidos ó curso 85-86, agás os da Universidade e algúns do Bachelato; as razóns son que pretendemos darlle uniformidade ós datos, e anque dispoñemos de datos máis recentes nalgún nivel carecemos deles noutros. Por outra parte a Universidade, por tratarse dun nivel máis heteroxéneo, non se pode someter doadamente ó mesmo tratamento có resto dos niveis educativos. Nestes, a fin de ter unha visión panorámica da situación, parece máis correcto utilizar un mesmo curso académico ca mesturar datos referidos a distintos cursos.

Por outra banda, os datos cuantitativos son iso: datos numéricos, cantidades. Admiten distintos tratamentos. O que aquí lle damos é un dos posibles, non o único nin, se cadra, o máis axeitado. As interpretacións cualitativas son enormemente complexas e dependen da perspectiva na que un se sitúe. Na maioría dos casos conclúese a calidade do ensino a partir de indicadores cuantitativos. Conclúese que se ten un sistema educativo de calidade porque potencialmente pode se-lo. Por exemplo cando nun sistema educativo a "ratio" profesor/alumnos é moi reducida, a relación recursos materiais por alumno é satisfactoria; os centros están ben dotados, existe suficiente número de laboratorios por alumno, hai moitos equipos psicopedagóxicos atendendo a pequenas zonas e reducido número de alumnos, cando un sistema educativo tivese todo iso concluiríase que ese sistema educativo era de calidade; é dicir un sistema educativo que potencialmente é bo levaríanos á conclusión de que os resultados son satisfactorios "ipso

facto". Pero nesa situación poderíamos plantexarnos cales son os obxectivos do sistema, e se tales obxectivos se conseguen ou non; e supoñendo que se acaden, que os alumnos adquiren moitos coñecementos, mesmo en pouco tempo, ¿qué dicir se o que se transmite con tantos medios e mesmo eficazmente, son coñecementos obsoletos, teorías incorrectas, modelos explicativos trasnoitados?; ¿podería afirmarse neses casos a calidade do ensino?. Moito nos tememos que non. Os problemas de calidade son, xa que logo moi complexos e non é obxecto deste traballo entrar nesa problemática, por outra banda, enormemente interesante, e, por suposto, necesaria.

Debido a limitacións de espacio só nos referiremos a algúns aspectos cuantitativos, a algúns indicadores, por se-los máis frecuentes neste tipo de estudos, e porque a estes se refiren os datos que presentan os organismos oficiais: MEC, INE, Consellería de Educación. Para non ter que recorrer constantemente a cadros estadísticos procuraremos incluí-lo maior número de datos e indicadores en cada cadro en vez de tratar indicador por indicador.

O SISTEMA EDUCATIVO EN GALICIA. VISIÓN XERAL. CURSO 85-86.

Nesta visión de conxunto advírtese claramente que existe un exceso de postos escolares en tódolos niveis; chama a atención o exceso en preescolar toda vez que non está escolarizado o 100% da poboación e no Bachelato xa que tódolos comezos de curso existen problemas neste nivel educativo nas principais cidades. Máis adiante matizaremos estes datos ó analizar cada un dos diferentes niveis. (Ver cadro 1).

i n f o r m e s

CADRO 1

	PREESCOLAR	E.X.B.	B.U.P.	F.P.	Ed. Esp.	E.P.Ad.	UNIV.
Centros	701, (1)	2.226 (2)	170	161	----	----	40 (3)
Pos. Escol.	91.777	468.956	85.109	72.226	7.019	---	--
Un. Escol.	2.698	13.025	---	----	437	202	---
ALUMNOS	71.210	382.302	74.237	43.398	5.019	8.327	43.672
Profesores	2.695	14.170	4.951	3.429	444	236	1.891
Pro/alum.	26	27	15	13	11	35	23

FONTE: INE. Estadística de la enseñanza en España.

MEC. Análisis de los datos estadísticos. *Distintos niveis. Elaboración propia.*

(1) Inclúe Centros de Preescolar exclusivamente.

(2) Inclúe tamén os Centros de Edu. especial e Permanente de Adultos.

(3) Inclúe Facultades, E. T. S., Colexios Universitarios e Escolas Universitarias.

O PREESCOLAR.

No desglose do ensino preescolar (Ver cadro 2) advírtese que existe exceso de postos escolares, tanto no sector público coma no privado. Este feito, como xa dixemos, paradóxico, por non estar toda a poboación escolarizada, pode explicarse polo feito da reapertura de escolas unitarias no mundo rural, feito por outra parte positivo, que fai que a poboación existente e a demanda non sexa suficiente para cubri-los postos que se ofertan. No mundo urbano continúa habendo necesidade de máis postos escolares.

Así mesmo, obsérvase que neste nivel o sector público acolle a maior porcentaxe en tódolos indicadores estudados. Comparando datos entre provincias, aparecen as do interior menos atendidas e, Ourense sobre

tudo, onde ademáis o sector privado acada unhas porcentaxes moito máis elevadas ca en calquera das outras provincias en tódolos aspectos.

Outros aspectos a suliñar son que en todo o mundo rural o sector privado está ausente; que nas grandes cidades a ratio profesor/alumnos é moito máis elevada ca no mundo rural, e que nos centros privados esa ratio (30) é superior á dos públicos (25).

Comparativamente co resto do Estado español, no conxunto galego apréciase en tódolos aspectos unha superioridade do sector público. Así mentres o 84% dos centros de preescolar en Galicia son de titularidade pública, a nivel de Estado só o é un 45%; en unidades escolares son públicas en Galicia o 75%, no resto do

Estado sono o 65%. Estas diferencias anque positivas para a Comunidade Galega, son tan grandes que posiblemente, dado que o ensino preescolar nos Centros privados non é gratuito, estean sustentadas e, en parte, poidan explicarse dende a realidade socio-económica galega.

Para rematar estes pequenos comentarios salienta que nos últimos anos prodúcese en Galicia un aumento significativo no nivel de ensino preescolar, aumento realmente necesario para diminuí-las grandes diferencias que nos separaban do resto do Estado, chegando, nestes momentos a unha taxa de escolarización, neste nivel, semellante a do Estado, arredor dun 65%.

CADRO 2

EDUCACIÓN PREESCOLAR

	CENTROS			UNID. ESCOLARES			POST. ESCOLARES			PROFESORES			ALUMNOS		
	PUBL.	PRIV.	TOTAL	PUBL.	PRIV.	TOTAL	PUBL.	PRIV.	TOTAL	PUBL.	PRIV.	TOTAL	PUBL.	PRIV.	TOTAL
COR.	234	50	284	775	291	1.066	24.125	12.731	36.856	773	285	1.058	19.978	9.070	29.
LUGO	112	9	121	346	49	395	13.740	1.965	15.705	359	51	410	7.833	1.661	9.
OUREN.	45	17	62	200	73	273	6.601	2.746	9.347	199	73	272	5.075	2.280	7.
PONT.	200	34	234	700	264	964	20.391	9.478	29.869	707	248	955	17.632	7.681	25.
TOTAL	591	110	701	2.021	677	2.698	64.857	26.920	91.777	2.038	657	2.695	50.518	20.692	71.
% PU/PR.	84	16		75	25		71	29		76	24		71	29	
% Ga/ES.	43	6	23	8	5	7	8	5	7	8	5	7	7	5	

FONTE: MEC. Educación Preescolar, General Básica, Especial y Permanente de Adultos. Elaboración propia. (As porcentaxes están redondeadas).

CADRO 3

ENSINO XERAL BÁSICO

	CENTROS			UNID. ESCOLARES			POST. ESCOLARES			PROFESORES			ALUMNOS		
	PUBL.	PRIV.	TOTAL	PUBL.	PRIV.	TOTAL	PUBL.	PRIV.	TOTAL	PUBL.	PRIV.	TOTAL	PUBL.	PRIV.	TOTAL
CORUÑA	781	178	959	3.854	1.322	5.176	133.166	52.819	185.985	4.052	1.545	5.597	111.253	46.769	158.022
LUGO	358	32	390	1.419	232	1.651	55.990	9.320	65.310	1.542	273	1.815	34.127	7.548	41.675
OUREN.	178	55	233	1.144	365	1.059	41.159	14.573	55.732	1.193	447	1.640	28.821	12.928	41.749
PONTEVE.	510	134	644	3.589	1.100	4.689	115.431	46.498	161.929	3.807	1.311	5.118	102.645	38.211	140.856
TOTAL	1.827	399	2.226	10.006	3.019	13.025	345.746	123.210	468.956	10.594	3.576	14.170	276.840	105.456	382.302
% PU/PRI.	82.07	17.93		76.82	23.18		73.73	26.27		74.76	25.24		72.42	27.58	
ESPAÑA	16.231	6.744	22.975	129.861	56.528	186.389	4.526.263	2.136.383	6.662.646	131.950	61.495	193.445	3.621.238	1.973.047	5.594.285
% Pub/Pri	70.65	29.35		69.67	30.33		67.93	32.07		68.21	31.79		64.13	35.27	
% G./Esp.	11.26	5.92	9.69	7.71	5.34	6.99	7.64	5.77	7.04	8.03	5.82	7.33	7.65	5.34	6.83

FONTE: MEC.

O ENSINO XERAL BÁSICO.

Tamén neste nivel (ver cadro 3) do ensino se observa un exceso de postos escolares; exactamente 86.654. Como xa dixemos, ó coméntalo ensino preescolar pode influí-lo feito da reapertura de escolas unitarias ademais daquelas que non chegaron a pecharse nunca, en zonas rurais nas que certamente existe exceso de postos escolares.

Nas cidades e nos seus Colexios e Concentracións a sobrecarga de alumnos por profesor é algo sobradamente coñecido. A "ratio" de 27 alumnos por profesor non fai máis ca ocultar unha realidade empírica moi diferente, xa que mentres en zonas rurais atopamos 10-14 nenos por profesor, nas zonas urbáns, en algúns casos sobrepasanse os 40 nenos por profesor.

Comparando estes datos cos de anos anteriores nótase un enorme descenso en Centros escolares, debido, sen dúbida, á política de concentracións escolares que levóu aparelado o aumento en Unidades escolares. Tamén se observa un aumento do número de alumnos ata o curso 84-85, número que empeza al disminuir no curso 85-86, debido ó control da natalidade.

i n f o r m e s

CADRO 4

CONCENTRACIÓNS ESCOLARES			
	de 8 a 16 unidades	de máis de 16 unidades	total
CORUÑA	99	93	192
LUGO	63	27	90
OURENSE	58	19	77
PONTEVEDRA	108	98	206
TOTAL	328	237	565

FONTE: *Consellería de Educación. Mapa Escolar.*

CADRO 5

TRANSPORTE ESCOLAR				
	Alumnos matriculados	alumnos transportados	%	% G/E
CORUÑA	111.253	22.954	20.63	
LUGO	34.127	20.415	59.82	
OURENSE	28.821	13.505	46.86	
PONTEVEDRA	102.645	33.553	32.69	
GALICIA	276.846	90.427	32.66	30.81
ESPAÑA	3.621.238	293.458	8.10	

FONTE INE. *Estadística de la enseñanza en España.* Elaboración propia.

Comparativamente co resto do Estado esto supón que o número de alumnos transportado en Galicia constitúen o 31 por cen de tódolos nenos transportados a nivel de Estado. En Galicia mentres de cada 100 nenos 33 se ven obrigados a utiliza-lo transporte escolar, no resto do Estado de cada 100 nenos só 8 teñen que facelo. A nivel de Galicia as provincias do interior son as máis perxudicadas tendo que utilizar o transporte case a metade dos nenos de Ourense (47%) e 60 nenos de cada 100 na provincia de Lugo.

Se a iso lle sumamos os problemas persoais de tempo e camiño percorrido dende a casa á parada do autobús, tempo de espera polo autobús, paradas, tempo transcorrido dende que se colle o autobús ata chegar á escola, tempo de espera no Centro a que se inicie a actividade docente cando o autobús dobra liña e outro tanto á volta do colexio, nas condicións climáticas de Galicia, doadamente se pode concluír que estamos a paga-las consecuencias dunha planificación do ensino non axeitada en absoluto a Galicia.

En conxunto obsérvase tamén neste nivel do ensino que o sector público é predominante en tódolos aspectos: arredor dun 75% mentres o sector privado lle corresponde un 25%. Porén existen diferencias entre as provincias do interior e as costeiras; nas primeiras o sector público ten máis presenza ca nas segundas. As razóns de tipo socio-económico parecen estar de novo presentes. Cómpre salientar que o índice medio de escolarización privada é superior a nivel de Estado (o 33%).

O BACHARELATO

No conxunto do B.U.P. e C.O.U. (ver cadro 6) ponse de manifesto a gran incidencia do sector privado no número de centros en Galicia, e sobre todo en A Coruña (o 62% dos Centros son privados). Tamén o sector privado aparece cunhas porcentaxes relativamente altas tanto en canto a postos escolares como en profesorado e alumnos matriculados, anque en Lugo ese sector aparece con moi pouco peso. Por provincias o sector privado está moito máis presente nas

provincias máis desenvolvidas economicamente ca nas interiores.

Obsérvase tamén neste nivel o exceso de oferta de postos escolares no seu conxunto, pero unha vez máis é preciso aclarar que estes datos estadísticos ocultan a realidade empírica. Existen Centros de Bacharelato, en pequenas vilas, que ofertan máis postos escolares ca poboación poda acudir a eles. Considerando só os Centros urbáns no sector público das cidades en Galicia existe un considerable déficit de postos escolares, debido a que a demanda, hoxe, de estudos de B.U.P., que, non fai moito era para unha minoría, aumentou nos últimos anos e hai que pensar que continuará aumentando xa que aínda na actualidade, neste nivel a taxa de escolarización é relativamente baixa: un 46% da poboación comprendida entre os 14 e os 17 anos. Isto esixe que se fagan as correspondentes previsións a fin de evita-los conflitos que se repiten ano tras ano nas principais cidades no inicio de tódolos cursos. O que acabamos de dicir vémo-lo reflexado no cadro 7 referido ó curso 86-87.

i n f o r m e s

CADRO 6

BACHARELATO E COU

	CENTROS			POSTOS Es.			PROFESORES			ALUMNOS		
	PUBL.	PRIV.	TOTAL	PUBL.	PRIV.	TOTAL	PUBL.	PRIV.	TOTAL	PUBL.	PRIV.	TOTAL
CORUÑ.	29	47	76	22.089	14.024	36.293	1.256	794	2.050	19.176	10.424	29.600
LUGO	16	5	21	10.540	1.294	11.834	575	75	650	8.166	909	9.075
OURE.	15	11	26	17.697	3.830	11.527	481	183	664	7.103	2.918	10.021
PONT.	24	23	47	17.504	7.951	25.455	1.214	373	1.587	19.834	5.707	25.541
GALI.	84	86	170	57.830	27.279	85.109	3.526	1.425	4.951	54.279	19.958	74.237
% P./Pr.	49.41	50.59		67.95	32.05		71.22	28.78		73.12	26.88	
Esp.	1.176	1.459	2.635	854.184	486.686	1.340.870	50.393	25.157	75.550	844.973	393.901	1.238.874
% P. Pr.	44.63	55.37	2	63.70	36.30		66.70	33.30		68.20	31.80	
% G/E.	7.14	5.89	6.45	6.77	5.61	8.35	7.00	5.66	6.55	6.42	5.07	5.99

FONTE: MEC. IBID.
Elaboración propia.

CADRO 7

BACHARELATO E COU URBANO/NON URBANO				
	CENTROS	POSTOS ESCOLARES	ALUMNOS MATRICULADOS	DIFERENCIA
URBAN PUB.	36	31.310	36.647	-5.337
" PRIV.	57	21.123	16.342	4.781
TOT. URBANO	93	52.433	52.989	-556
NON URBANO				
PÚBLICOS	64	31.420	26.669	4.751
PRIVADOS	19	4.562	2.780	1.782
TOT. NON URB.	83	35.982	29.449	6.533

FONTE: CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN. Mapa escolar 86/87.

A FORMACIÓN PROFESIONAL

As diferenzas que xa noutros niveis sinalamos entre as provincias do interior e as costeiras, vense neste nivel máis claras aínda (cadro). Coruña e Pontevedra teñen o 71,43% do total de Centros fronte a un 28,57 das provincias de Lugo e Ourense. As diferenzas aumentan se temos en conta as porcentaxes de centros privados; xa que do total dos Centros privados as primeiras posúen o 88,23 por cen e as interiores o 11,76. Unha vez máis pódese pensar que subxace por detrás unha realidade de tipo socio-económico, polo que de cara a unha igualdade o sector público terá que realizar maiores esforzos alí onde as necesidades son maiores. O mesmo que sucede en relación ós postos es-

colares: 22,11% para as provincias interiores fronte ao 77,89% para a Coruña e Pontevedra, e considerando só os privados a súa oferta é a seguinte: 7,72% nas provincias interiores fronte ao 92,28% nas do litoral.

Se poñemos en relación os postos escolares coa ocupación real que se dá atopamos que Coruña ten ocupados eo 54,31, Lugo o 61,12, Ourense o 52,78 e Pontevedra o 56,18. A ocupación media de postos escolares en Galicia e do 55,48 por cen, mentres que no Estado é do 64,35 por cen. O nivel de ocupación, é en Galicia inferior ó do resto do Estado, sendo Lugo a provincia que presenta maior nivel de ocupación. Parece que no conxunto existe unha infrutiliza-

ción dos postos existentes. ¿Cómo pode explicarse?. Será necesario ter en conta que especialidades e ramas se ofertan e ata qué punto se axeitán á realidade do país. Vexamos unha simple aproximación, que proporciona o cadro 9.

En principio que exista oferta no sector industrial parece positivo nunha comunidade cun nivel de desenvolvemento bastante deficitario, pero as actividades que poderían favorecer a penas atopan oferta nos Centros de Formación Profesional, mentres que se ofertan outras formacións que pouco teñen que ver coas necesidades do país, especialidades sobre todo referidas ó desenvolvemento da agricultura e da pesca que ocu-

pan a un 42,60% da poboación e que teñen unha presenza na formación profesional dun 8,54%. A inadecuación entre a realidade do país e a oferta que se fai en Formación Profesional é evidente.

Neste nivel, o mesmo que en tódolos demais analizados o sector público ten maior incidencia en Galicia ca no resto do Estado. Mentres en Galicia o sector público ocúpase dun 70% da Formación Profesional, no resto do Estado o sector público atende a un 58,14 por cen.

Neste nivel, a "ratio" profesor/alumnos en Galicia é de 13, mentres que no Estado é de 15; esta "ratio", en principio axeitada oculta outras realidades como as variacións que existen entre especialidades e ramas así como as existentes entre zonas rurais e urbanas.

CADRO 8

A FORMACIÓN PROFESIONAL												
CENTROS			POSTOS ESCOLARES			PROFESORES			ALUMNOS			
PUBL.	PRIV.	TOTAL	PUBL.	PRIV.	TOTAL	PUBL.	PRIV.	TOTAL	PUBL.	PRIV.	TOTAL	
CORUÑA	29	39	68	21.100	12.167	33.267	1.033	376	1.049	13.877	4.191	18.068
LUGO	22	1	23	7.868	40	7.908	436	4	440	4.804	28	4.832
OURENS.	16	7	23	7.619	1.772	9.391	367	70	437	3.811	1.146	4.957
PONTEV.	26	21	47	18.168	9.492	27.660	893	250	1.143	10.772	4.769	15.541
GALICIA	93	68	161	54.755	23.471	78.226	2.729	700	3.429	33.264	10.134	43.398
% Pu. Pr.	57.76	42.24		70.00	30.00		79.59	20.41		76.65	23.35	
ESPAÑA	1.018	1.230	2.248	667.044	480.270	1.147.314	32.953	16.455	49.408	433.740	304.600	738.340
% G/Es.	9.14	5.53	7.16	8.21	6.89	6.82	8.28	4.25	6.94	7.63	3.33	5.88

FONTE: MEC. *Ibidem*.
Elaboración propia.

CADRO 9

POBOACIÓN OCUPADA POR SECTORES E OFERTAS EN F.P.		
	POBOACIÓN OCUPADA	OFERTA EN F.P.
	%	%
Sector primario	42.60	8.54
Sector secundario	21.63	51.72
Sec. terciario	35.76	39.73
TOTAL	99.99	99.99

FONTE: *Censo da poboación, 1981.*
INE. *Ibidem*
Elaboración propia.

CONCLUSIÓNS

Facendo unha valoración global da situación do ensino en Galicia, e a modo de síntese destacámo-los seguintes aspectos, baseándonos só nos datos cuantitativos:

—O sistema educativo en Galicia, nos seu conxunto presenta unha maior presenza do sector público ca no resto de Estado. En tódolos niveis do sistema educativo o Sector público aparece en Galicia con porcentaxes superiores ás do resto do Estado. De todas formas o Estado debería oferta-la cobertura do 100 por cen das necesidades, sobre todo nos niveis obrigatorios, e tendo en conta que a educación é un servizo público.

—Nos últimos anos prodúcese un aumento significativo de alumnos en tódolos niveis, especialmente en preescolar, acadando neste nivel e en E.X.B. taxas de escolarización semellantes ás do resto do Estado. A pesar do aumento de efectivos escolares, as taxas de escolarización en

Galicia, a nivel de B.U.P. e de Ensino Universitario, continúan sendo inferiores ca no resto do Estado.

—O sistema educativo en Galicia presenta grandes diferencias entre as provincias de A Coruña e Pontevedra por unha parte e as de Lugo e Ourense por outra, sendo as menos favorecidas as provincias do interior en tódolos niveis. A súa participación no conxunto é inferior ó que lles corresponde. De cara a unha igualdade de oportunidades haberá, xa que logo, que incrementa-los esforzos nesas provincias.

—Tamén o sistema educativo presenta grandes diferencias, en términos cuantitativos entre zonas urbanas e rurais. No rural hai maior necesidade no ensino preescolar, maiores problemas no transporte, menor oferta en Formación Profesional. No urbán a relación profesor/alumnos é moito máis elevada, hai carencia de postos escolares nalgúns niveis, maior masificación.

—A Formación Profesional aparece cunha gran disfuncionalidade e

inadecuación á situación socio-económica e de necesidades de desenvolvemento económico de Galicia. Especialidades e ramas que deberían estar máis presentes, estano en moi pouca medida, mentres existe exceso de ofertas noutras. Por citar un caso a rama administrativa.

—O noso sistema educativo presenta problemas graves, e de urxente solución, entre eles enumeramos: extende-la escolaridade preescolar a toda a poboación polo que significa de cara a unha auténtica igualdade de oportunidades. O 35 por cen da poboación de 4-5 anos está aínda sen escolarizar; as concentracións escolares supuxeron máis problemas ca solucionaron porque a planificación levóuse a cabo pero non pensando en Galicia nin dende Galicia. A Formación Profesional necesita unha urxente adecuación ás necesidades reais de desenvolvemento do país. No B.U.P. será preciso crear máis postos escolares, sobre todo nas cidades.

X. R. L.

O castigo como práctica escolar

Narciso de Gabriel



Castigo e escola son temas difícilmente dissociabeis. Dende o momento en que xurdíu a institución escolar, sentiuse a necesidade de utilizar o castigo como mecanismo disciplinario. As funcións instructivas e educativas que se lle encomendan á escola parecen resultar irrealizabeis sen recorrer a prácticas punitivas. Estas prácticas xa estaban presentes nas escolas de escribas en Mesopotamia, segundo nos mostran os seguintes testemuños da época:

*"He de llegar puntual, si no mi maestro me pegará.
Mi 'padre de escuela' me leyó la tablilla, (dijo) 'El... está interrumpiendo', y me pegó.
El encargado de... (dijo) '¿Por qué has hablado mientras yo no estaba?', y me pegó.
'¿Por qué no has mantenido erguida la cabeza mientras yo no estaba', y me pegó.
'¿Por qué te has levantado mientras yo no estaba?', y me pegó.
'¿Por qué saliste mientras yo no estaba?', y me pegó.
'¿Por qué cogiste el... mientras yo no estaba?', y me pegó.
'No tienes buena mano', y me pegó".*

Non tiñan mellor sorte os escolares exipcios, pois tamén debían soportar a miúdo castigos aflictivos. Isto é polo menos o que se deduce do contido dalgúns textos que servían de modelo para o exercicio da escritura, nos que se pode ler: *"No pierdas el tiempo holgazaneando ni un solo día, o recibirás. El oído lo tiene el chico en el trasero: así escucha cuando se le pega".* E tamén: *"Te doy cincuenta pares de bofetadas, y sin embargo sigues sin hacer caso. Eres como un asno apaleado, que sigue tozudo erre que erre..."*⁽¹⁾

Así pois, a práctica dos castigos aflictivos remóntase ás orixes da escola. Aquí tentaremos analizar brevemente a súa presenza na escola primaria galega do pasado século.

PRESCRICIÓN LEGAIS

O Regulamento escolar de 1825 advertía aos mestres que *"nunca castigarán con saña, ni usando palabras soeces y humilladoras"*, e que nos *"castigos afflictivos se cuidará de no hacer lesión alguna a los niños"*⁽²⁾. Non se prohibía, xa que logo, o castigo afflictivo, senón o asañoamento, recomendándose ademais aos mestres que procuraren non deixar pegadas que os delatasen.

Máis ambiguo era o Regulamento escolar de 1838, que estará vixente durante o século XIX. Para empezar, declara que non se resolvera aínda a cuestión de se os castigos corporais eran ou non necesarios; de seguido afírmase que *"no deben ser necesarios"*; inmediatamente despois recoñécese a posibilidade de que tal necesidade exista, encomendándolle aos pais a aplicación da pena, ou os propios mestres, sempre e cando mediase o consentemento dos proxenitores; finalmente, e unha vez excluídos os azoutes —castigo "que ya no debe tolerarse"—, impártense instrucións acerca de cómo debía empregarse o castigo corporal: *"Cualquier castigo de esta especie, por ligero que sea, que haya de usarse, se habrá de imponer con gran moderación, sin cólera, sin crueldad, y sin acompañarlo con palabras injuriosas; teniendo presente los maestros que la frecuencia de estos castigos denota por lo común mala dirección, y desacredita la escuela"*⁽³⁾.

Polo demais, os castigos recomendados no Regulamento de 1838 consistían en facer ler en voz alta a máxima transgredida, retirar billetes ou vales de premio, exclusión da lista de honor, obrigar aos nenos a permanecer de pé ou de xeonllos por un determinado período de tempo, retención na escola unha vez rematadas as horas de clase, expulsión temporal e, finalmente, expulsión definitiva⁽⁴⁾.

PRÁCTICA ESCOLAR

¿Cales eran os castigos que realmente se aplicaban nas escolas? Unha das preguntas dos estados escolares —cuestionarios que os mestres tiñan que cumprimentar cando

eran visitados polos inspectores— refírese ao tipo de castigos que se utilizaban, pero a análise das respostas ofrécenos unha imaxe pouco fiable da realidade, xa que os mestres adoitaban responder que empregaban os castigos regulamentarios, os recomendados por Joaquín de Avendaño e Mariano Carderera ou pola Pedagogía, e cando especificaban a clase de penas que lles impuñan aos seus alumnos cinguíanse ás que estaban permitidas, aforrándose así as reprimendas da Inspección. Algúns recoñecían non obstante que recorrían ao castigo corporal, como aquel mestre que confesaba adoptar como medidas disciplinarias *"La represión, descenso en la clase, plantón y algún latigazo al que no se somete"*⁽⁵⁾. Ou aquel outro que dicía non facer uso do castigo "sublime" máis que cos nenos maiores de dez anos, *"pues para los menores de dicha edad, es más eficaz y activa una varita en la mano del profesor, mediante ha reconocido siempre que por este medio se observa mucho mejor el orden y disciplina"*⁽⁶⁾. Non faltaba tampouco quen describía polo miúdo o instrumento disciplinario por antonomasia:

"Cuando reinciden en faltas de insubordinación al respecto se

les da algunas veces en la parte palmar de la mano o en el trasero una o dos veces con una varita que tiene de largo treinta y seis centímetros, de grueso diez y ocho (sic) milímetros, de peso catorce gramos, veinticinco miligramos, respetando ser calificado de castigo abusivo para no ser comprendido en el libro tercero del código penal"⁽⁷⁾.

Tanto estas declaracións explícitas como o énfase dalgúns mestres en afirmar que non facían uso de ningún castigo corporal, parecen demostrar claramente que non todos os correctivos escolares pertencían á categoría dos "sublimes". Por outra banda, os inspectores, ao visitar as escolas públicas e privadas, comprobaban que isto era efectivamente así. Concretamente o inspector Manuel Panero fixo saber á Xunta local de primeiro ensino de Santiso que *"existiendo en este distrito algunas escuelas particulares se observa en éstas el sistema del terror que la ley proscribte, tanto que hasta en alguna de ellas he tenido que destruir la antigua odiosa palmeta"*⁽⁸⁾.

Un dos cargos que se adoitaba incluír nos expedientes instruídos aos



mestres era precisamente o trato brutal que algúns dispensaban aos nenos. Ora ben, dado que gran parte destes expedientes estaban motivados por consideracións alleas ao ensino, cómpre examinar coidadosamente os cargos imputados e as probas alegadas en cada caso concreto.

Domingo Silva López, mestre e párroco de San Miguel de Reinante (Barreiros), foi un dos moitos mestres expedientados. Entre as faltas que se lle atribuían figuraba a seguinte:

"(...) que los castigos que emplea, cuando se encuentra en la escuela, son los de tirarles de las orejas fuertemente, pellizcarles los brazos, escupirles en la boca, trillarles los pies, haber privado a algunos de hacer sus necesidades, que obligado por ellas, las depositaron dentro de sus propias ropas".

Considerando suficientemente probadas as acusacións, e á vista dos antecedentes que concorían no caso, o Consello Universitario propuxo por unanimidade que se separase definitivamente ao mestre do posto docente que ocupaba, engadindo o decano da Facultade de Medicina que o implicado "debía indudablemente padecer una enfermedad mental(...)"⁽⁹⁾.

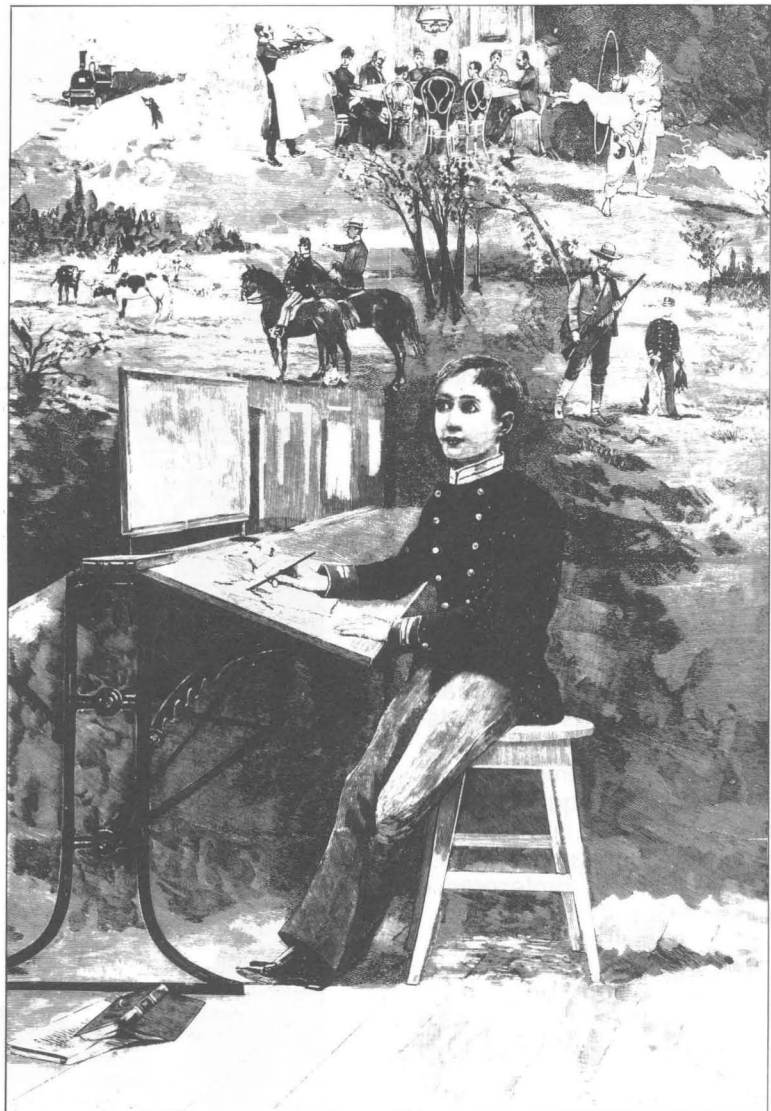
Outra mestra expedientada foi a de Randufe (Tui), á que os seus denuncianteiros lle achacaban que "a algunas niñas les rasgase las orejas de un tirón", aínda que posteriormente non ratificaron esta acusación, declarando "solamente que le aplastó a una el pendiente". Consultados os alumnos polo inspector, en ausencia da mestra, confesaron que esta limitábase "a pegarles algún cachete cuando no saben la lección o dan motivo para ello"⁽¹⁰⁾.

O derradeiro caso que presentaremos é o de Joaquín Carballo Otero, mestre de Baiona, acusado de pegar a un alumno. O mestre recoñeceu o feito que se lle imputaba, pero disculpouse alegando que "non tiene importancia alguna, pues que consistió sólo en que al despedir de su presencia a un niño, Manuel Veira Martínez, al que acababa de reprender por una falta cometida, por un movimiento involuntario le tropezó con la mano en

una mejilla, pero sin consecuencias dolorosas para el alumno referido, porque continuó trabajando en la escuela las restantes horas de clase"⁽¹¹⁾.

Este "movemento involuntario" da man debía ser bastante usual nos mestres, entre outras razóns porque máis da metade dos que na Galicia do século XIX exercían como tales carecían de estudos profesionais e descoñecían os sistemas de ensino, polo que non eran capaces de gobernar a clase —unha clase na que convivían alumnos de moi diversas idades e niveis instructivos— máis que servíndose de procedementos contundentes e inapelabeis ou, para dicilo con maior claridade, e utilizando verbas

do inspector Manuel Panero, mediante o sistema do terror. Pero posiblemente ningún dos mestres galegos chegase a superar a marca dun colega que tiñan en Alemaña, que contaba cun currículo no que figuraban, segundo rexistro do interesado, 1.115.800 moquetes, 911.527 golpes de garrote, 136.715 labazadas e 124.000 latigazos ⁽¹²⁾ marca que por outra banda semella dificilmente homologable, pois de ser certa, o mestre en cuestión, por moi dilatada que fose a súa vida profesional, tería invertido practicamente toda a súa enerxía e o seu tempo na distribución de correctivos. Non se crea sen embargo que eran só os pouco cultivados mestres de ensino primario quen apli-



caban castigos aflitivos, pois mesmo os xenios máis egrexios apelaban a este recurso cando oficiaban como profesores; así, Beethoven non dubidaba en botar man dunha agulla de calcetar para motivar aos seus alumnos⁽¹³⁾.

A actitude da sociedade galega diante dos contundentes castigos que se practicaban nas escolas non era uniforme. Algúns pais censuraban abertamente este proceder dos mestres, e mesmo retiraban aos seus fillos daqueles centros nos que o terror resultaba particularmente intenso, cando non eran os propios nenos os que se resistían a frecuentalos. Pero non faltaban tampouco persoas que aplaudían estas prácticas aflitivas, convencidos como estaban de que o sangue é un dos camiños de acceso ao saber. José María Ruibal, veciño de Tui, escribe no seu "Diario" que a principios do século XIX "la opinión general en todas las clases de la sociedad, era favorable a tal sistema de corrección (flaxelación) fundándose en este añejo adagio 'La letra con sangre entra'. Decían que el azote aunque destrozase las carnes no rompía los huesos y graduaban la capacidad y aptitud de los maestros por su sevicia y por la pujanza del brazo con que descargaban sobre la piel tierna de los niños el terrible látigo de siete durísimos y ásperos canelones"⁽¹⁴⁾.

En definitiva, e como dicíamos ao comenzo deste artigo, o castigo parece ser algo consustancial á escola, cando menos se consideramos esta institución dende unha perspectiva histórica. Certo é que na actualidade, e dende hai xa algún tempo, os correctivos físicos brutais son menos frecuentes, ocupando o seu lugar unhas técnicas disciplinarias máis brandas e acaídas ás novas sensibilidades. Con todo, se cada un de nós repasa a súa particular memoria histórica escolar, descubrirá que algunhas das lembranzas máis intensas son precisamente aquelas que reflexan a brutalidade de moitos profesores e educadores.

N.D.G.

(1) *As citas de Mesopotamia e Exipto estas extraídas de James Bowen, Historia de la educación occidental, Barcelona, Herder, 1985, t. I, pp. 38-39 e 66, respectivamente.*

(2) Real Cédula de S. M. y Señores del Consejo, por la cual se manda observar en todo el reino el nuevo Plan y Reglamento general de Escuelas de primera educación inserto en ella, Madrid, Imprenta Real, 1825, p. 12.

(3) Historia de la Educación en España. De las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868, Madrid, Ministerio de Educación, 1979, t. II, p., 164.

(4) Cfr. *ibid.*, pp. 180-81.

(5) Estado da escola pública elemental incompleta mixta de Armariz (Xunqueira de Ambía), 16-VI-1877, Arquivo Histórico Universitario de Santiago (AHUS), leg. 91.

(6) Estado da escola pública elemental completa de nenos de Ríos, 23-I-1863, AHUS, leg. 89.

(7) Estado da escola pública elemental incompleta mixta de Moreiras (Toén), 26-IV-1876, AHUS, leg. 90.

(8) Acta da sesión celebrada pola Xunta local de primeiro ensino de Santiso, 26-X-1886, AHUS, leg. 27.

(9) Libro de Actas do Consello Universitario de Santiago, sesión do 5-III-1887, AHUS.

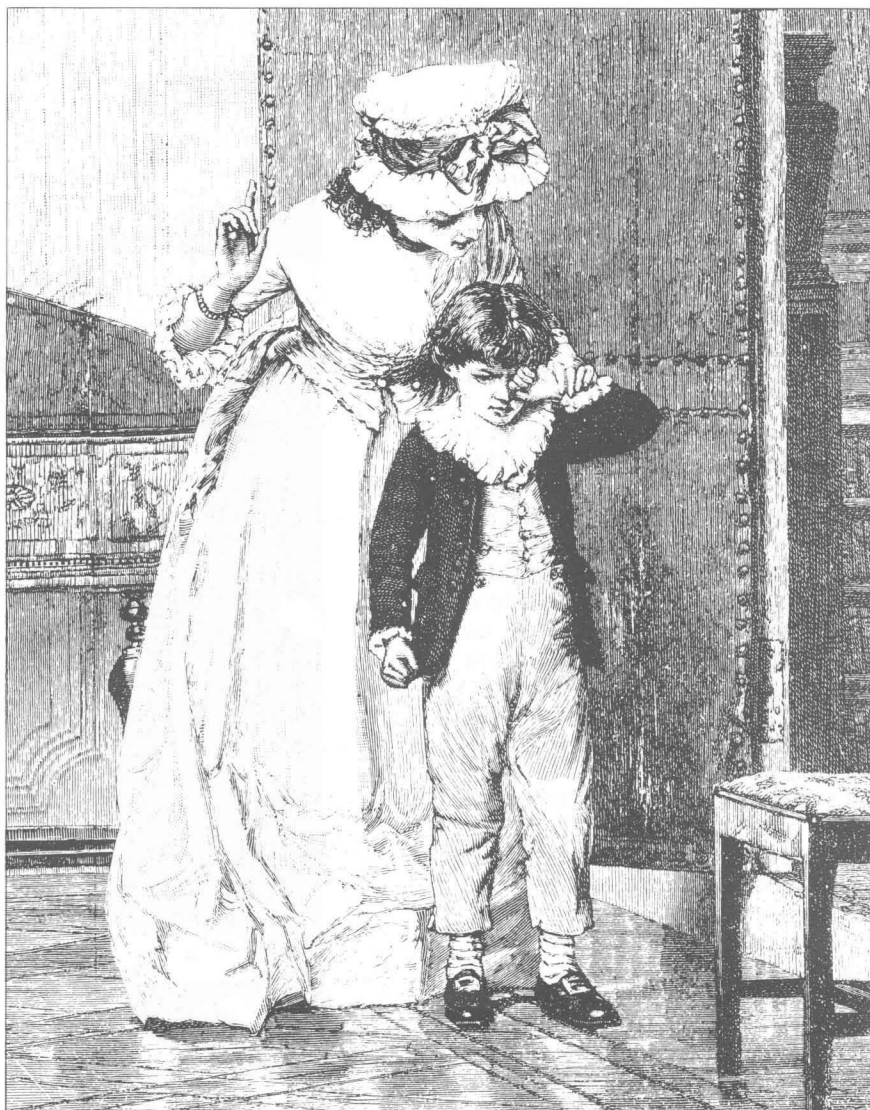
(10) Comunicación ao rector do inspector provincial de primeiro ensino de Pontevedra, 8-X-1895, AHUS, leg. 124.

(11) Declaración prestada polo mestre diante do inspector e do delegado da Xunta provincial de Instrucción pública de Pontevedra, 1-VII-1882, AHUS, leg. 170.

(12) Cfr. Lloyd deMause, Historia de la infancia, Madrid, Alianza, 1982, p. 73.

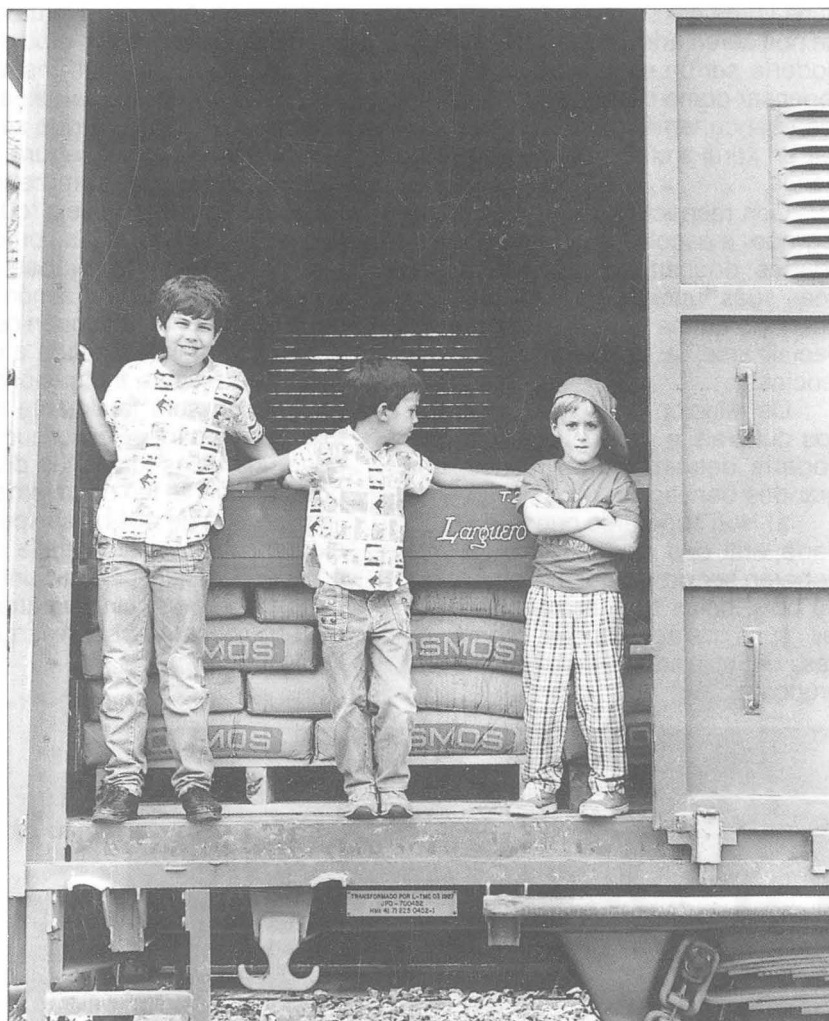
(13) Cfr. *ibidem*.

(14) Citado por Xosé Ramón Barreiro Fernández, Historia contemporánea de Galicia, A Coruña, Ediciones Gamma, 1982, t. III, p. 32.



O papel da escola nun proxecto educativo integrado.

Francesco Tonucci



XEXE

Nos últimos anos, a escola gañou un monopolio verbo da educación. Fronte á crise da familia que tendo pasado do modelo patriarcal aberto ó celular pechado, perde a súa seguridade tamén verbo á educación; fronte á crise de identidade relixiosa coa conseguinte crise das estruturas asociativas infantís e xuvenís; fronte ó crecemento dos perigos da delincuencia, da violencia, da droga...; nunha sociedade que, crecendo os seus proxectos e pensando só no proveito e máximo disfrute do solo, menospreciou ó home (especialmente, neno e vello), a escola asume o rol

de ente educativo por antonomasia, alonga os seus tempos e multiplica os seus obxectivos e intervencións. As familias pídenlle á escola que dea cada vez máis e que supla as carencias familiares e sociais. A escola endevén a sé privilexiada de socialización, de recuperación, de terapia, de educación física, de organización do lecer, da exploración protexida dun ambiente dificilmente percorrible e coñecible. A súa función primaria, é dicir, a de se-la sé da elaboración cultural, do desenvolvemento das competencias cognitivas, de aprendizaxe, remata pasando-a un segundo plano. Ó tempo medra a inmersión do neno na información dos media, que pode ofrecer informacións e documentos relevantes e máis interesantes, cribles e actualizados cós dos libros de texto escolar. A escola empobrecese e aparentemente endevén máis adaptada a todos, sen embargo realmente corre o risco da súa autodestrucción.

Mesmo cando pretende unha elaboración cultural, faino sobre unha experiencia que ela mesma ofreceu ou organizou sen ser libremente vivida polos alumnos individualmente. Créase, así pois, un círculo vicioso que empobrece ou volve falso o traballo intelectual abordado sen riscos, sen empeño, sen descuberta. Os ensinantes escolares producen coñecementos "paralelos" en relación ós da vida real; paralelos porque empregan só para ser repetidos baixo petición, pero dificilmente xeralizables e transformables en habelencias, en instrumentos, en competencias.

¿Que facer entón?

A escola debe renunciar a un monopolio que non lle pertence, que non é quen de garantir e que asume nunha xeira de contradicións; debe reatopala súa específica función, insustituible; é dicir, permitir a un grupo de alumnos en relación dialéctica entre si e con adultos competentes, nun lugar axeitado, que desenvolvan ata os máximos niveis posibles as capa-

idades cognitivas de cada un, elaborando as propias experiencias a partir dos propios coñecementos, empregando tódalas linguaxes (dende as expresivas ás formais) a tódalas dimensións da propia personalidade (dende as emotivas, nas creativas e lóxicas).

Se queremos que a escola obrigatoria volte a ser a escola da "lectura e da escritura", debe actualmente ser quen de dar a tódolos seus alumnos os instrumentos fundamentais para un coñecemento consciente e crítico da realidade .

Mais a escola, poderá reatopalo seu rol específico se o tecido social cambia, permitíndolle renunciar ás súas actuais e numerosas funcións vicarias. Para isto, cómpre un proxecto educativo integrado que prevexa a reconstrucción de cursos de experiencias posibles; nalgúns casos experiencias educativas, fóra da escola, a cargo de entidades mesmo distantes das escolares. A cidade, as organizacións sociais, as asociacións, as estruturas productivas e culturais públicas e privadas deben redescubri-lo neno e ofrecerlle espazos, itinerarios, posibilidades de coñecemento, de contacto, de experiencias. Rachando coas vellas tradicións académicas e sen retomar modelos escolares , pódense pensar experiencias a ofrecer ó neno como tal e á escola. Penso no parque natural, no museo científico, no museo para nenos, nos laboratorios, universidades, factorías, nos supermercados. Ningunha destas organizacións emprega unha parte dos seus capitais en educación (programas de divulgación, publicidade, etc.). A proposta é a de utilizar socialmente, eventualmente de forma coordinada, estas enerxías, a prol dun proxecto educativo integrado.

Hoxe a cidade ofrece xa diversos recursos culturais, pero baixo propostas elitistas. Vexamos por exemplo o caso da biblioteca pública. O seu obxectivo declarado deberá se-lo de facilitar e promover a lectura entre os cidadáns, en particular entre os máis apartados, porque os poucos que mercan libros teñen menos necesidades ou mellor teñen necesidade doutro xeito. ¿Como presenta a biblioteca os seus recursos?. A través do ficheiro. Pero unha persoa pouco adentrada nos misterios editoriais e

da literatura terá dificultades para escoller un libro e decidir se lle gustará lelo só polo nome do autor ou polo título. Ó contrario, o libreiro presenta os libros, permite que se toquen e mesmo que se poidan coñecer para poder elixir. O libreiro, que arrisca os seus cartos, prefire o risco de que algúns libros sexan roubados antes co de non seren adquiridos. O do libreiro podería ser un exemplo non só para repensar como organizar unha biblioteca senón tamén para como repensar en xeral a oferta dos recursos urbanos.

Con respecto a este proxecto integrado, a escola sería unha das entidades educativas e non a única, coas súas funcións específicas e xa que logo cunha forte tendencia a especializarse, a desenvolver competencias.

Da relación dialéctica cos recursos culturais e productivos a escola podería detraer, cando menos, tres grandes beneficios:

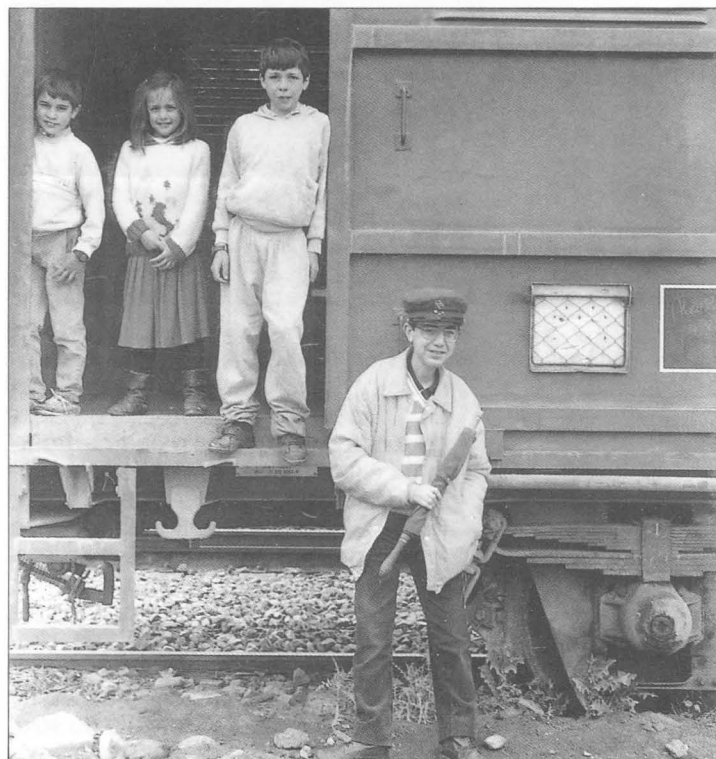
a) Non separarse nunca da realidade vital dos alumnos, para a que deberan ser preparados; a escola sería pois, polas súas esixencias e polas súas características organizativas, un utilizador privilexiado desta proposta.

b) Rachar, neste contacto contínuo coa realidade dinámica da produción, dos servicios e da cultura, aquel circulo vicioso no que están encadeados o ensinante e a escola.

c) Garantir unha continua actualización das técnicas e os coñecementos que a escola por si soa non realizará nunca. A escola é lenta en canto á actualización das metodoloxías e das técnicas; os seus instrumentos parecen válidos aunque estean caducos, porque a cultura que se propón é unha cultura firme, segura, sempre igual, e xa que logo sempre vella con respecto do mundo que a rodea. Pola contra, as estruturas productivas son dinámicas e renovadas non por unha elección cultural senón por necesidade económica: quen non usa a tecnoloxía máis avanzada e non emprega as últimas indicacións da investigación será fatalmente expelido fóra do mercado. Penso que paga a pena unir estas forzas tan diversas e potencialmente tan complementarias.

A oferta de posibles experiencias extraescolares permitiríalle ó neno unha experiencia persoal; unha experiencia que ben puidera entrar na escola como material sobre o que traballar xuntos.

F.T.



XEXE

literatura infantil

Libros que falan, libros que calan.

Seminario "Papeles de literatura Infantil. A Coruña.



Seguramente os que vos parades nestas páxinas sodes uns apaixonados lectores, como o somos nós, polo tanto vai ser doado o entendemento. Uns e outros pertencemos a esa clase de xente que se achega ós libros na procura de pracer.

Para nós —¿e para vós?— un bo libro é aquel que vai máis alá da letra impresa, que é quen de manda-la súa mensaxe ata ese lugar íntimo onde gardámo-los sentimentos e fai remover emocións, ideas, paixóns, ilusións..., que ademáis agasalla ó lector con fermosas palabras, que lle ofrece a posibilidade de ser un e ser moitos ó mesmo tempo. Deixamos para os "críticos" a disección aséptica do texto, os xuícios técnicos da obra, nós opinamos co corazón.

Co corazón len os xoves que camiñan sempre tralo arrecendo da aventura. Os protagonistas dos libros viven por eles tódalas experiencias que desexan. Pero tamén son críticos mordaces polo que non lles vale calquera historia, contada de calquera maneira.

Os xoves que procuren a súa aventura en galego atoparánse que non teñen moito onde escoller.

Entre os autores que lle ofrecen algunha posibilidade cóntase *M^a Victoria Moreno* que en "Anagnorise" lévaos con tenrura e lirismo a vivir unha fuxida dos problemas, das contradicións cotiáns que sofren os adolescentes para tentar de atopala propia identidade. Para guiálos invéntalle un adulto intelixente e comprensivo, nel ofrécelle a seguridade precisa para encontra-lo que buscan.

Paco Martín en "Lembranza nova de vellos mesteres", entrégallela súa imaxinación e o seu humor facéndooos "desleitores" e dotándooos de poderes máxicos, "promerceiros" para que poidan dar solución ós máis complicados problemas, ou mesmo "bovaldoiros" para que exerzan ese altruísmo tan propio da xuventude. Non se esquece o autor de dar esa pincelada crítica que conecta perfectamente coas actitudes xuvenís.

Antonio García Teijeiro escríbelles "A chave dos soños". En sete

Literatura infantil

breves relatos amósalles un mundo de soidade ó mesmo tempo que lles da a posibilidade de transforma-lo ou recrea-lo segundo o desexo do lector.

Pepe Carballude en "Investigación 091" (Primeiro libro en galego da colección Gran Angular) pretende facelos detectives e dálle-lo pracer de desfacerse dos "capos" do contrabando dunha vila das Rías Baixas.

Rosa García Vilariño failles viaxar polo medioevo galego en "Os Milagres de Santiago", acercándoos ó século XV. Son narracións curtas onde se relatan os milagres atribuídos ó Santo.

Na mesma colección que o anterior está un libro dunha autora novel, *Fina Rouco*, que se titula "Lendas que poderían ser". Nel, os rapaces de máis de oito anos lerán con gusto unhas historias cheas de imaxinación e tenrura nunha linguaxe sinxela e cuidada. Parécennos especialmente fermosas "Alenda do faro" e "As badaladas".

Dous libros dos que imos dicir pouco xa, coidamos que han de selos rapaces os que saquen as súas propias conclusións, son "A verdade na bufarda", e *David Otero* e "O gato metido nun saco" de *Alberto Aven-daño*.

Palmira Boullosa con "A princesa Lúa e o enigma de Kian", transporta ós rapaces ó outro lado do espello, narrándolles unha historia maravillosa colmada de adxectivos, metáforas e expresividade que lle dan ó relato unha grande beleza literaria. (Relato para nenos de 10 anos en adiante).

Con "A historia da buguina", *Xaquín Agulla Pizcueta* mete á xente miúda (a partires dos nove anos) en situacións poboadas de exploradores, piratas, comerciantes, soldados, facéndolles viaxar polo deserto, polo mar, polos zocos tunicianos... Sinxela historia de aventuras cun vocabulario doado.

Unha boa oportunidade para os xoves lectores é a que lles brinda as traducións de libros de recoñecido prestixio que últimamente están aparecendo na nosa ligua. A editorial Cumio ten publicados dous libros destas características: "Da terra á lúa" de *Jules Verne* e "O pirata Kernok" de *Eugéne Sue*. Pódelles resultar interesante tamén a triloxía de

Italo Calvino ("O cabaleiro inexistente", "O vizconde demediado" e "O barón rampante") editados na colección Xabarín. Témonos que felicitar todos pola saída ó mercado da colección Gran Angular en Lingua Galega, que empeza con tres títulos (do primeiro xa falamos); os números 2 e 3 son dous grandes éxitos editoriais: "Os escarabellos voan á tardiña" de *María Gripe* e "Cita en Berlín" de *Isolde Heyne* respectivamente. Na colección Merlín pódese atopar "O zoo do Pitus", unha divertida historia de *Sebastiá Sorribas* dirixida ós nenos a partires dos nove anos.

No premio Barco de Vapor de *Antón Cortizas* os nenos de 10 a 12 anos poderán da man dun río viaxar ó longo do seu curso, percorrendo unha serie de aventuras e adentrándose na súa vella historia. "Memorias dun río" é un libro didáctico, que nalgúns pasaxes recórdanos unha auténtica lección de Sociais.

Cremos que os máis pequenos non son menos esixentes e tamén reclaman o seu anaco de mundo máxico. Para eles pódense atopar as seguintes novidades:

Na colección A CHALUPA pódense ler tres traducións: "As aventuras de Roi e Martiño", "O avó" e "Carta ó meu amigo". O único orixinal en galego é "Vermiño" de *Helena Villar Janeiro*. A lectura deste último fíxonos recordar "Saltamontes va de viaxe" do gran *Arnold Lobel*.

En TARTARUGA, *Antonio García Teijeiro* ofréceno-la posibilidade de facer ritmo cos cativos cos seus octosílabos nos libros "Coplas" e "Nenos".

David Otero en "Por se che pasa" incita ós críos a participar con él na creación dunha historia. É este un libro aberto que trata de implicar ó lector.

Nesta mesma colección destacamos a reedición de dous clásicos da Literatura Infantil en galego: "As laranxas máis laranxas de todas as laranxas" e "A galiña azul" de *Carlos Casares*.

Libros que si falan son so da colección A MAZÁ MÁXICA e fanno coas súas fermosas ilustracións. Pensamos que merece a pena aínda que non conteña ningún orixinal galego.

Os LIBROS DO SOL E DA LÚA

son dignos de ser resaltados. Son libros ben presentados, con boas ilustracións. Todos son traducións coa excepción de "O cataventos" de *M.^a Victoria Moreno*, que está ilustrado por *Carme Peris*. (Libros entre 7 e 10 anos).

Para preescolar pódese atopar-la colección LIBROS DE PIP. Neles predomina a ilustración sobre fondos claros. Ben é certo que ésta non está moi definida polo que é posible que o neno se perda nun mar de trazos.

En a FIESTRA e A PORTA tódolos títulos son traducións. Queremos salienta-lo libro "O moucho e a moucha no niño da carroucha" de *Miguel Desclot*, que conta unha tenra historia rimada adornada cunhas fermosas ilustracións.

Despois de facer este percorrido polas novidades editoriais en galego, pensamos que é o momento de facermos todos unha pequena reflexión. Se ben é certo que temos que felicitarnos pola abundante produción editorial en galego de libros infantís e xuvenís, non é menos o dicir que se están editando libros destinados a este público que poden quedar moi lonxe de apaixonar á lectura. Ó mellor córrese o risto de perdé-lo interese por ela.

Erran aqueles que pensan que escribir para un público de pouca idade é máis doado. Non é certo. Escribir, escribir para alguén, teña a idade que teña, é difícil. Hai que parir con dor.

Escribir para os nenos galegos en galego, supón non só esforzo e suor, senón tamén responsabilidade, compromiso.

A nosa lingua ten que conquistar espazos gañados por outras durante moitos anos.

Se os que toman a cabeza para facer camiño empregan a riqueza do noso idioma en vestir historias baleiras, se non lle ofrecen ós cativos a posibilidade de mergullarse nesas historias, de sentilas, de amalas, de admiralas, negándolle a posibilidade de conquista-lo pracer do lector teimoso, leal e entregado.

Como pensamos que cada un debe decidir por si mesmo, invitámosvos a ler. Comprobade se os libros "falan" da mesma maneira para vós que para nós.

S. P. L. I.

literatura infantil

EDITORIAL ALGAIDA

Contos da Media Luniña (6 volumes). *ALMODOVAR –recreador–*.

EDITORIAL ALHAMBRA

Colección Don, Don e Dona, Dona veñen á escola. *Dezaoito títulos máis a guía didáctica do profesor.*

EDITORIAL CASALS

Colección O TROLEBUS.

ROUÇO, Fina; Lendas que poderían ser.

GARÍA VILARINO, Rosa; Os milagres de Santiago.

EDICIÓNS DO CUMIO

VERNE, Jules; Da terra á lúa.

SUE, Eugéne; O pirata Kernok.

EDITORIAL GALAXIA

Colección Árbore

AVENDANO, Alberto; O gato metido nun saco.

MARTIN, Paco; Lembranza nova de vellos mestres.

MORENO, María Victoria; Anagnórise.

SAINT EXUPERY, Antoine de; O principião.

OTERO, David; A verdade na bufarda.

GARCÍA TEJEIRO, Antonio; A chave dos soños.

Colección a chalupa.

CUADRENCH, Antoni; As aventuras de Roi e Martiño.

LANDAZ, Mariasun; O avó.

CARRANZA, Maite; Carta ó meu amigo.

VILLAR JANEIRO, Helena; Vermíño.

Colección Tartaruga.

GARCÍA TEJEIRO, Antonio; Coplas.

GARCÍA TEJEIRO, Antonio; Nenos.

CASARES, Carlos; A galiña azul.

CASARES, Carlos; As laranxas máis laranxas de todas as laranxas.

OTERO, David; Por se che pasa.

GARCÍA TEJEIRO, Antonio; Aloumiños.

EDITORIAL JUCAR

Colección a mazá máxica.

ZATON, Xesús; Un gato vello e triste.

ZATON, Xesús; A sequía.

ANDERSEN, O patíño feo.

EDITORIAL ONDA

MATA, Marta e outros; Tris, tras (Libro de lecturas que acompaña ó método de primeiro de E.X.B.).

Colección a Miriña.

RICART de MESONES, A; Asalto al Everest.

GASOL, A e GASOL, M; Haruchán.

EDITORIAL SOTELO BLANCO

Colección Arlequín.

A lenda de Xan Bonome (Anónimo). *Versión teatral de Agustín Magán.*

Colección libros do sol e da lúa.

SENNELL, Joles; A nube da fame.

GINESTA, Montserrat; Gran de millo.

CELA, Jaume; Os narices do rei.

ALCANTARA, Ricardo; Querouak.

Colección libros de Pip.

ALCANTARA, Ricardo e Gusti; Pip e a noite, Pip e o día, Pip e a cor azul, Pip e a liña, Pip e o círculo.

Colección a fiestra.

JORNADA, C. A; O faisán tornasol.

DESCLOT, Miguel; O moucho e a moucha do niño da carroucha.

BALAGUER, Marta; Cando chove de noite.

CASAS i MAS, Carme; Quinquenio.

Colección a porta.

TOBELLA, Montse; O pequeno xigante.

CASAS i MAS, Carme; Catro de macarróns.

EDITORIAL S.M.

Colección Gran Angular.

PEPE CARBALLUDE. Investigación 091.



A VERDADE na BUFARDA

David Otero

ARBORE

literatura infantil

MARÍA GRIPE. *Os escarabellos voan á tardiña.*
ISOLDE HEYNE. *Cita en Berlín.*
Colección Barco de Vapor.
ANTÓN CORTIZAS. *Memorias dun río.*

EDICIÓNS XERAIS DE GALICIA

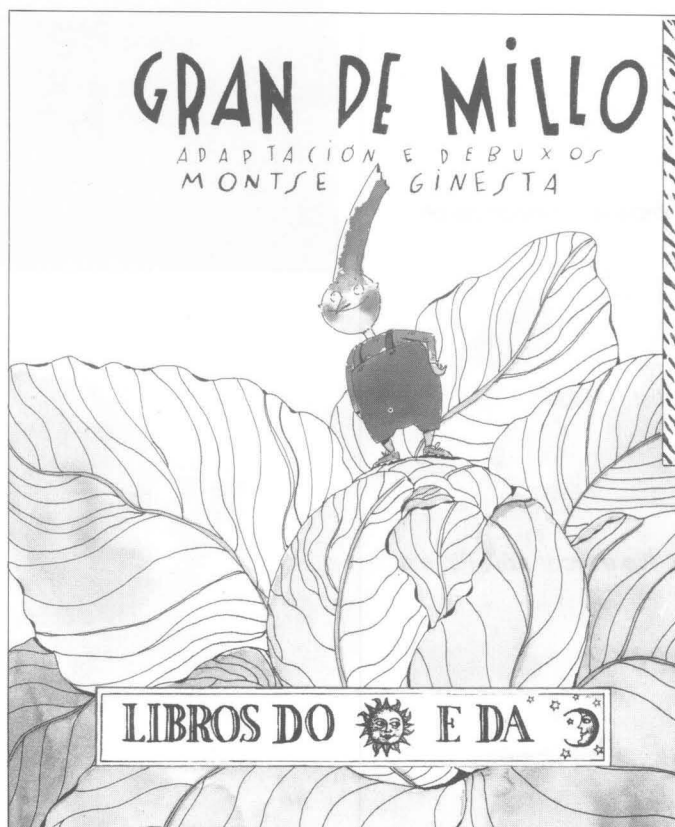
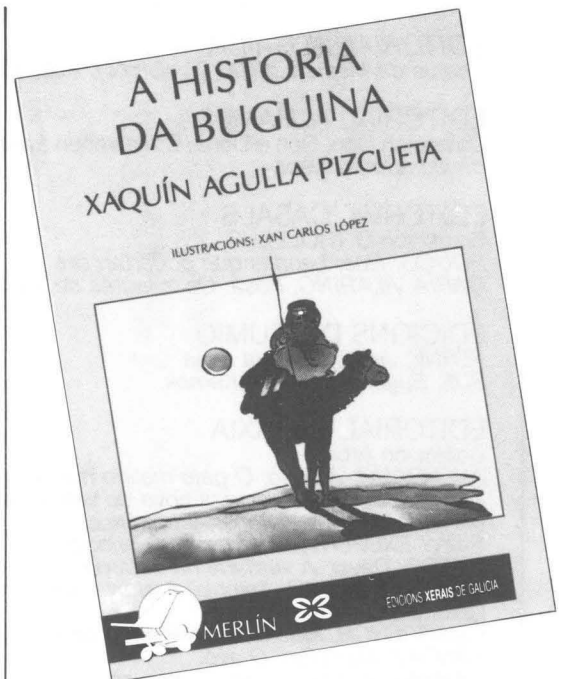
Colección Xabarín.
FORUNIER, Alain; *O gran Meaulnes.*
CALVINO, Italo; *O vizconde demediado.*
CALVINO, Italo; *O cabaleiro inexistente.*
CALVINO, Italo; *O barón rampante.*
TOURNIER, O urogalo.
TOURNIER, *Os reis magos.*
Colección Merlín.
BOULLOSA, Palmira; *A princesa lúa e o enigma de Kian.*
ALVAREZ NÚÑEZ, Sabela; *O rei de nada e outros contos.*
SORRIBAS, Sebastião; *O zoo do Pitus.*
GARCÍA YANEZ, María; *Moncho e Dríar.*
AGULLA PIZCUETA, Xaquín; *A historia da Bugina.*

EDICIONES DE LA TORRE

Rosalía de Castro para nenos; Edición: M. Victoria ALVAREZ RUIZ DE OJEDA.
Celso E. Ferreiro para nenos; Edición: Antonio GARCÍA TEIJEIRO.
Castelao para nenos; Edición: Modesto HERMIDA.
Curros Enríquez para nenos. Edición: Xesús ALONSO MONTERO.

XUNTA DE GALICIA

Colección: *As aventuras dun neno galego.*
A grande viaxe polo río. (Guión, Xesús Franco; Ilustracións, Bofill).





XEXE

DEBATE SOBRE O MARCO CURRICULAR GALEGO

(J. R. L. M.)

Coa afirmación de *que o tempo das "ideas" rematou e que agora cómpre pasar á "acción"* o Conselleiro de Educación pechou o encontro de presentación do *Marco Curricular para Galicia*.

A este encontro, celebrado en Santiago o pasado día 31 de marzo, asistiron profesores das seccións de psicoloxía e pedagogía e das escolas de formación do profesorado de E.X.B. da Universidade galega, membros do I.C.E., profesores de centros experimentais da reforma, membros dos movementos de renovación pedagóxica, especialistas do Gabinete da Reforma de Cataluña e tódolos membros do Gabinete da Reforma da Consellería de Educación, que traballaron en tres comisións, elaborando ó remate das súas discusións un documento de conclusións.

A taxante afirmación do Sr. Conselleiro realizouna despois de escoitar ós portavoces das comisións de traballo, que solicitaban a realización dun novo encontro, unha vez que se estudiase a posibilidade de incorporar ó documento as alegacións, al-

gunhas presentadas por escrito con anterioridade, realizadas ó *Marco curricular para Galicia*.

Foron diversas as obxeccións presentadas a este documento, referidas tanto á súa estrutura, como á necesidade de clarificala utilidade que se lle pretende dar, como a diversos aspectos concretos do mesmo. Sen embargo estas obxeccións non alteraron para nada os plans preconcebidos pola Consellería, que sostén a idea de que despois de presentado o *Marco Curricular* está asegurado o acordo respecto ós principios xerais que deberá te-lo desenvolvemento curricular da reforma en Galicia.

Alomenos esta é unha das penas conclusións que se poden tirar das declaracións do Sr. Conselleiro ás alegacións que no encontro se lle prantexaron.

O documento presentado no encontro contén unha análise da realidade socio-antropolóxica e cultural galega (*Fonte socio-antropolóxica*), das teorías psicopedagógicas e epistemolóxicas nas que se postula debe basearse o proceso de ensino-aprendizaxe (*Fonte psicopedagóxica e epistemolóxica*) e un último bloque no que se intentan concreta-las finalidades, metodoloxía e xeitos de avaliación do ensino (*Componentes do curriculum*).

As obxeccións que os participantes no Encontro fixeron ó documento apuntaban en tres direccións:

—A unha falta de conexión entre as distintas fontes, necesaria para sacar uns principios coherentes que guíen a elaboración do *Deseño Curricular*.

—A escasez de conclusións que se tiraban dos extensos análises que se realizan no documento, que sirvan de guía para a práctica educativa.

—A escasa utilidade que se lles prevé a estas análises para motivar nos profesores a análise da súa práctica educativa e para dar unha guía para resolve-las dificultades que de xeito cotián se lles prantexan.

Máis polo miúdo foron obxecto de polémica o concepto de cultura galega que se manexa no documento, como referente do que a escola debe transmitir, que para algúns dos presentes no Encontro non recolle a diversidade da nosa cultura hoxe, e a concibe illada doutras culturas.

Sinalouse tamén a excesiva referencia a aspectos cognitivos e a escasa a aspectos do desenvolvemento afectivo-social na fundamentación psicopedagóxica que se sinalaba para a práctica educativa.

A concepción da avaliación foi froito dun extenso debate, no que se reflexou que non está de todo claro o

xeito de evitar que teña un carácter sancionador, e non formativo como se propón.

Tampouco parece resolta a cuestión da organización das materias no ensino secundario. Se ben traslúcese unha opinión favorable á organización por áreas, mellor ca por disciplinas, esta última pode deberse a intereses profesionais dos ensinantes deste nivel ca de coherencia cuns principios psicopedagóxicos e epistemolóxicos.

Con todo, cecais o máis preocupante para os que participamos no Encontro, foi a impresión que collimos de que para os responsables da Consellería de Educación o debate sobre o currículo, en definitiva o que temos que ensinar, como e cando, e como temos que avaliálo, non é un debate no que teñamos que poñer de acordo os mestres. A Administración educativa parece considerar que é cuestión dalgúns "expertos". Xa veremos se deste xeito pódese chegar a resolver os problemas reais das nosas escolas e dos nosos centros.

XORNADAS ORGANIZADAS POR A. P. L. L. G.

(M. V. F.)

Durante os días 16 e 18 de febreiro, tiveron lugar en Santiago de Compostela unhas *Xornadas sobre Didáctica da Lingua e Literaturas Galegas*, organizadas pola *Asociación de Profesores de Lingua e Literaturas Galegas* (A. P. L. L. G.). As Xornadas contaban coa colaboración do I.C.E. da Universidade de Santiago e a Dirección Xeral de Política Lingüística da Xunta de Galicia.

A asistencia desbordou tódalas previsións dos organizadores, cifrándose nuns cincocentos profesores. Os temas estudados foron fundamentalmente tres: as programacións adaptadas ós diversos niveis do ensino, os libros de texto, e a polémica arredor da actual normativa ortográfica.

Sen dúbida, a cuestión que xerou máis intensa participación foi esta última. Como é sabido, a A.P.L.L.G. rexeita maioritariamente a actual normativa e ven promovendo campañas (a máis recente, a deno-

minada *Por un acordo necesario*, da que informamos na nosa *Hemeroteca*) tendentes a conseguir unha aproximación entre *reintegracionistas* e *oficialistas* con fin de crear as condicións para a definitiva solución do conflito das normativas.

Neste senso, nas conclusións acordouse desenvolver unha campaña de recollida de asinaturas coa intención de, se fose preciso, mudar a actual Lei a través da iniciativa popular parlamentaria, *Manuel Portas*, membro da dirección de A.P.L.L.G., informou a *R.G.E.* que, en calquera caso, a Asociación proseguirá coa súa actividade de convocatoria de colectivos coa intención de chegar ó acordo. Entre estes colectivos, agardan te-la ocasión de se reuniren con I.L.G. —principal artífice da Normativa oficial— porque, segundo afirma, "*non se trata de face-la guerra a ninguén, senón de rematar coa guerra*".

CENTROS DE FORMACIÓN DO PROFESORADO

(M. B. R.)

A tan esperada creación de centros de formación continuada do profesorado non universitario, tivo lugar polo Decreto 42/1989 do 23 de febreiro, D. O. G. de 31 de marzo de 1989 (do que se informa na nosa sección de *Lexislación*).

Polo que dispón o Decreto estes centros de formación do profesorado serán os encargados de levar adiante tanto os plans de perfeccionamento da Administración (loxicamente vencellados cos plans de reforma educativa), como as iniciativas de perfeccionamento propostos polo profesorado.

A adscrición obrigatoria ós centros de perfeccionamento que establece o Decreto é criticada polos movementos de renovación pedagóxica, que consideran que deberá ser de carácter voluntario.

Cada centro contará cun *director*, nomeado pola Consellería de Educación, un *consello directivo* e un *equipo de asesoramento técnico-pedagóxico*, ó que estarán adscritos, entre outros, os formadores en didácticas específicas.

NOVA ESCOLA GALEGA fixo público o seu desacordo cos termos do

Decreto que considera que adoece de graves eivas. En opinión deste colectivo o Decreto non aclara cal vai ser a organización destes centros (non se sinala a composición dos equipos de asesoramento técnico-pedagóxico, a súa organización —¿nivelar?, ¿disciplinar?—), nin a súa organización territorial, nin a relación que terá con outros servicios de apoio e asesoramento á comunidade educativa (centros de recursos, equipos psicopedagóxicos, gabinete da reforma, departamentos municipais de educación). NOVA ESCOLA GALEGA considera paradóxico que o Decreto explicita que a creación destes centros de formación continuada do profesorado non vai supor un incremento dos gastos da Consellería de Educación. ¿Cal serán entón os recursos precisos para desenvolver as súas actividades?.

16, 17, 18 de FEBREIRO

XORNADAS DE DIDACTICA DA LINGUA E DA LITERATURA

ESCOLA DE MAXISTÉRIO. SANTIAGO.

A.P.L.L.

UNHA ESCOLA PUBLICA GALEGA



DOCUMENTO DE BASES PARA UN PLAN GALEGO DE FORMACIÓN DO PROFESORADO.

(M. B. R.)

Unha comisión formada por expertos da Universidade galega, membros da Administración educativa e de movementos de renovación pedagóxica elaborou o *Documento de bases para un plan galego de formación do profesorado*. Os sindicatos do ensino consideraron insuficiente a representación que se lles concedía na comisión e acordaron non participar nos seus traballos.

O documento ten catro partes: *introducción, principios, obxectivos e liñas xerais de actuación*.

Na *introducción* faise unha detida análise do que foi a formación do profesorado ata a actualidade, deténdose na necesidade de configurar un novo perfil do profesor, diante da proposta de reforma educativa. Considerando que *“as iniciativas de formación irán encamiñadas a facilitar ós profesores a capacidade de análise do seu propio comportamento na clase e fóra dela, de avaliar situacións e de aprecia-los efectos da interacción profesor-alumno”*.

Sinálanse como *principios* do que debера se-la formación do profe-

sorado non universitario en Galicia:

1. un dereito e un deber dos profesores.
2. A adecuación á realidade socio-educativa e socio-lingüística da nosa Comunidade.
3. A coordinación da intervención e a súa multipolaridade estratéxica e metodolóxica.
4. A súa horizontalidade, co protagonismo dos profesores e do centro como marco de formación.
5. Imbricación da F. Inicial coa Permanente (que preferentemente deberá realizarse en horario laboral).
6. Dirixida cara á mellora da práctica docente.
7. Enmarcada nas transformacións do sistema educativo.

O documento de bases sinala que a formación do profesorado deberá ter como *obxectivo xeral “mellora-las competencias profesionais dos profesores e como consecuencia a calidade de aprendizaxe dos alumnos, fomenta-la reflexión crítica sobre a súa actividade docente cotián, e crear actitudes proclives á innovación e investigación educativa para dar resposta ás esixencias que demandan os cambios na sociedade e no sistema educativo, así como a problemática específica da Comunidade Autónoma Galega”*.

Remata o documento sinalando o que deberán se-las *liñas xerais de actuación*, que se concretarán nos futuros Plans Galegos de formación do profesorado que terá que elaborala Consellería de Educación.

RELIXIÓN CATÓLICA E ESCOLA EN GALICIA.

(A. C. R.)

No mes de xaneiro pasado asinou un *convenio* sobre o ensino da relixión católica entre o Conselleiro de Educación e o Arcebispo de Santiago.

As cuestións deste polémico convenio, que foi criticado por sindicatos de profesores, asociacións de pais e movementos de renovación pedagóxica, poderían resumirse como segue:

1. A Xunta de Galicia comprométese a aplicación da lexislación española para a educación católica nos centros escolares non universitarios.

2. Aplicando cantas medidas se-xan precisas garanti-lo dereito que asiste ós pais en canto ó ensino relixioso dos seus fillos *“en condicións equiparables ás demais disciplinas fundamentais ...considerándose parte integrante da educación relixiosa solicitada polos pais ou polos alumnos, os signos e a expresión relixiosa dentro dos centros escolares”*.

3. (Por isto) *“nos centros poderanse realizar actividades complementarias de formación e asistencia relixiosa cos requisitos de tódalas demais disciplinas”,* poidendo realizalas dentro do horario escolar polos centros concertados de titularidade canónica.

4. Nos centros escolares estímase necesaria a presenza do *asesor relixioso*, que poderá axudar ós profesores de Relixión, *“ben na tarefa de promover e organiza-las actividades relixiosas complementarias, que haberán de te-la mesma consideración cás demais actividades complementarias que haberán de ser aprobadas polo Consello escolar, ben para completa-la educación relixiosa dos alumnos e, no seu caso, celebrar actos de culto...”*

5. Tódolos centros escolares ofrecerán dito ensino como posibilidade de opción: ofrecerase a alternativa de *Ética* para quen non desexe o ensino da relixión.

6. Os profesores de relixión serano, preferentemente, do centro onde se imparta. Aqueles profesores que non a impartan *“colaborarán a dar solución o dereito dos pais e dos alumnos a recibir este ensino”*. Serán profesores de relixión e moral católica *“aqueles que sexan considerados competentes... e que a xerarquía da Igrexa considere idóneos”*. Os profesores serán *“idénticos dereitos cos das demais materias, en orde da súa actualización”*.

7. Os libros de texto de Relixión e demais material didáctico editado en Galicia axustaranse o establecido pola xerarquía da Igrexa e han de estar debidamente autorizados.

8. *“A inspección das clases de relixión e Moral Católica é de competencia da Igrexa nos aspectos que, pola súa natureza lle corresponden: contidos, materiais e pedagogía, sen perxucio dos aspectos organizativos que, en todo caso, corresponden a Administración Educativa”*.

9. Os tres anos de entrada en vigor deste Convenio procederase a súa revisión para axeitalo a evolución da problemática do ensino relixioso en Galicia.

ANXO IGLESIAS



¿QUEN PÍAN POLO NACIONALCATOLICISMO?.

Anton Costa

O convenio entre a Consellería de Educación e os Bispos de Galicia é unha desas cuestións que pon a pel de galiña. Un convenio que mereceu de contado os rexeitamentos das seccións de ensino da C.X.T.G. e da U.X.T. das Confederacións de Pais de Centros Públicos e de NOVA ESCOLA GALEGA, entre outros colectivos, e que peta ás conciencias relixiosas católicas nun Estado constitucionalmente laico, como as propias e respetuosas conciencias non crentes. Uns por algo de vergonza allea e outros por un certo sentimento de ter recibido un pisotón.

Dende o noso modesto entender no Documento non se distingue en absoluto (¿intencionadamente?) entre o que é a cultura relixiosa, con particular atención ó cristianismo no noso contexto, que non deber ser opcional, porque tampouco lóxicamente, o son nin a historia, nin as matemáticas, nin a lingua, para uns escolares en proceso de socialización socio-cultural precisa, e o que é unha educación na fe cristiana. Cómpre facer na escola a presentación e comprensión das realidades relixiosas en tanto que fenómenos culturais. Evanxelizarse, como alguén ten escrito recentemente en Galicia, é unha pretensión que non lle pertence á escola. Pódese falar de relixión como unha asignatura escolar se o que se aborda son os aspectos culturais dos fenómenos relixiosos. Cousa distinta é a cataquese.

Dende este punto de vista, na escola poderase abordar o estudo dos feitos históricos que acompañaron o desenvolvemento dos fenómenos relixiosos: poderase coñecer-lo valor histórico e humano do Evanxeo; poderanse prantexar hipóteses científicas e poderanse defini-los ámbitos respectivos das afirmacións de fe (palabra que, por certo, nunca se cita no Convenio) e das afirmacións científicas, entre outras consideracións porque é oportuno que na escola se realicen a análise, e a comprensión e a valoración de feitos, hipóteses, posicións ideolóxicas e filosóficas diversas, para que cada un, a través de procesos de confrontación e de verificación —como indicou Lodi— poda construí-las súas propias conviccións e desenvólvelas autonomamente.

Moi ó noso pesar esta última vía non é a que escolleu a Consellería de Educación, que preferiu piar por un novo xeito de nacional-catolicismo.

INVESTIGACIÓN DO ICE SOBRE A XORNADA CONTINUADA

(M. B. R.)

Un equipo de investigación do *Instituto de Ciencias da Educación* encargárase de realizar unha investigación sobre a experimentación da xornada continuada.

A investigación terá dúas fases: a primeira (de marzo a setembro de 1989), na que se fará un estudio exploratorio sobre os centros que actualmente están experimentando este tipo de xornada, con avance de resultados e propostas orientativas a toma de decisións posterior. A segunda,

que se iniciará co curso escolar 1989-90, tendo continuidade —cando menos no curso 1990-91—. Nesta segunda fase o equipo investigador incorporará as modificacións que considere oportunas a efectos dunha análise máis exhaustiva e globalizada do problema obxecto de estudio. Os resultados desta fase, que poderán ser parciais para cada curso, configurarán o Informe final sobre a temática abordada.

UNHA ESCOLA PÚBLICA GALEGA

(M. B. R.)

Nova Escola Galega aprobou no

seio da súa VIª. Asamblea Anual o documento "*Por unha escola pública galega*". Este documento, froito dunha intensa elaboración, prantexa unha alternativa crítica ó sistema escolar, incardinándoa en propostas amplas e globais, en tanto que non só implica aspectos técnico-didáctico-psicolóxicos, senón tamén outros de carácter socio-político.

NOVA ESCOLA GALEGA fai un diagnóstico crítico do actual sistema educativo galego, fundamentalmente debedor do pasado, patentizando a súa vontade de trascender a actual realidade.

Neste documento defínese a escola pública como *o servizo fundamental de educación que os poderes públicos estruturan e administran para garantir o dereito de tódolos cidadáns a recibir unha educación de calidade, para permitir e posibilitar o seu óptimo desenvolvemento integral no marco dos seus específicos contextos*". As características irrenunciábeles deste modelo de ESCOLA PÚBLICA GALEGA son en opinión de NOVA ESCOLA GALEGA; gratuita, pluralista, científica e crítica, xestionada democraticamente, galeguizada, estruturada nun tronco único curricularmente unificado e impartida por un corpo único de ensinantes.

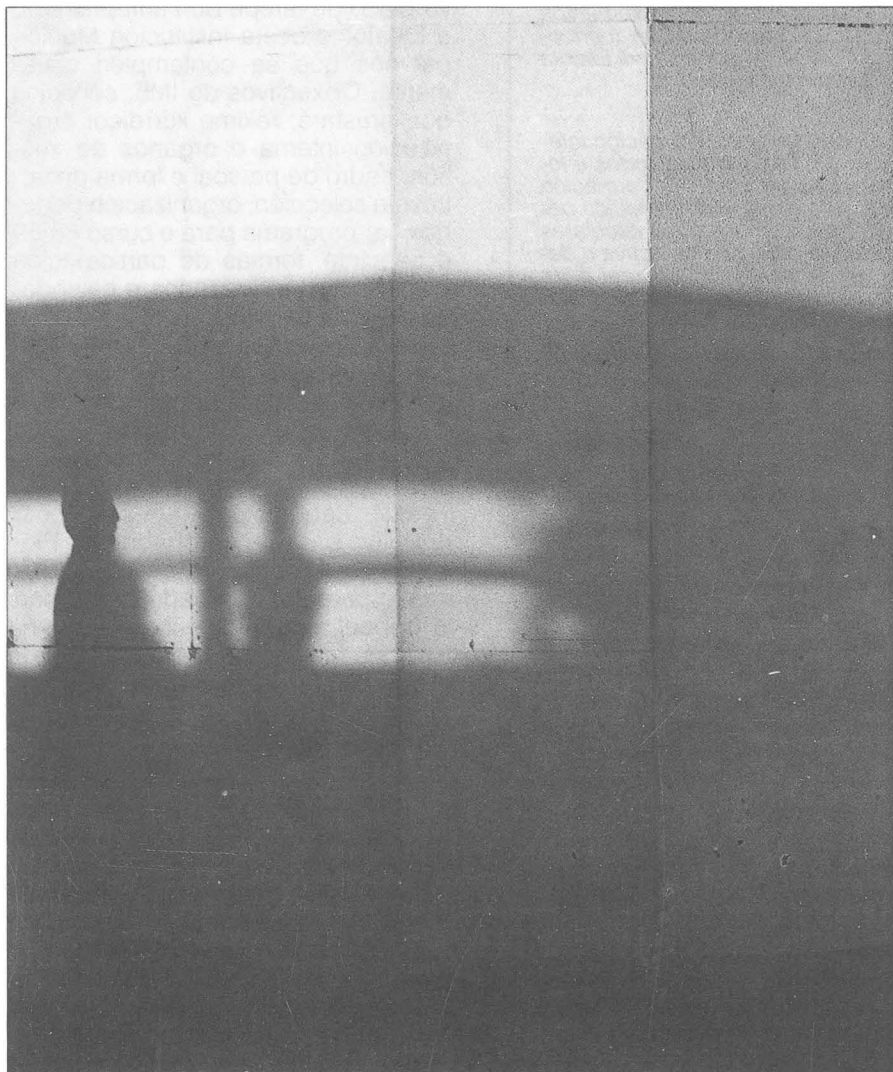
NOVA ESCOLA GALEGA está mantendo contactos con sindicatos de ensinantes, confederacións de asociacións de APAS e MRPS para presentarlle o seu proxecto educativo e manter lazos de colaboración na defensa do proxecto de escola pública.

UN MODELO DE NORMALIZACIÓN LINGÜÍSTICA PARA O ENSINO

(M. B. R.)

O redor do documento *Un modelo de normalización lingüística para o ensino* NOVA ESCOLA GALEGA organizou as súas Segundas xornadas de Normalización Lingüística, nas que sindicatos, MRPS, instancias universitarias e outros colectivos relacionados co ensino discutiron o modelo proposto polo grupo de galeguización de NEG.

No próximo número de RGE ofrecemos máis información sobre estas xornadas.



UNHA ESCOLA PÚBLICA DE CALIDADE

Manuel Bragado Rodríguez
(Presidente de Nova Escola Galega)

Unha escola pública galega e de calidade é a proposta que un grupo significativo de ensinantes de toda Galicia e de tódolos niveis do sistema educativo, agrupados en NOVA ESCOLA GALEGA, elaborou ó longo de varios anos de elaboración, investigación, debate e práctica educativa.

Proxecto educativo este que é o noso sinal de identidade e que no ánimo de ser axentes activos na construción e desenvolvemento da educación no marco socio-cultural galego, presentamos e ofrecemos ó conxunto da sociedade, e en particular a todos aqueles sectores máis directamente implicados na práctica e nos procesos de desenvolvemento da educación.

Como movemento de renovación pedagóxica que se ocupa da reflexión sobre o educativo, realizamos un diagnóstico crítico do actual sistema educativo galego, ofrecendo a nosa alternativa para trascende-la situación actual, operativizando medidas, iniciativas e estratexias de cambio e de transformación educativa.

No noso documento partimos dun diagnóstico das carencias e déficits da escola pública, para sinalar que os novos retos sociais, a renovación cultural, as modificacións tecnolóxicas, a profundización democrática para unha sociedade máis libre e solidaria e a incorporación de Galicia ó concerto mundial, lonxe das actuais dependencias, esixen unha profunda e complexa reorientación e renovación do conxunto do sistema e das súas prácticas educativas.

Este suposto é o que, ademais, e con atención ós contextos sociais e territoriais específicos, vimos promovendo dende hai anos o conxunto dos movementos de renovación pedagóxica do estado español, a través da elaboración teórico-práctica dunha alternativa dinámica, a da escola pública de calidade. Nova Escola Galega ofrece hoxe esta alternativa global en Galicia e para Galicia.

Queremos gratuidade real do ensino público, queremos unha educación integral, queremos escolares dignos e axeitados, queremos calidade para todos e todas e non só para uns poucos, queremos espazos culturais ricos en información e formación crítica e científica, queremos un profesorado con mellor formación pedagóxica e cunha esixente cultura profesional, queremos comunidades escolares activas e que os centros sexan espazos de aprendizaxe e de vida colectiva e democrática, abertos ó medio e como instrumentos de normalización cultural e lingüística, queremos unhas escolas públicas que na cidade ou no rural dispoñan dos recursos e medios precisos para o seu labor...

POLÉMICA SOBRE O CONSELLO ESCOLAR E O INSTITUTO MUNICIPAL DE EDUCACIÓN DE VIGO.

Os abaixo asinantes, representantes de distintos sectores educativos e sociais presentes no Consello Escolar Municipal de Vigo (CEMV), diante da irregular situación do Instituto Municipal de Vigo, queren facer as seguintes consideracións:

1.—Pasados dez meses desde a inauguración do edificio que debería albergalo, a existencia de tal institución segue a ser un enigma, descoñecendo-se cal é o seu réxime de funcionamento, organización, estatutos, programa de actuación e persoal técnico.

2.—A súa única actividade coñecida ten sido a irregular convocatoria

para a presentación de "proxectos", "cursos" ou "memorias", recurrida xa no seu día polos MRPs (Casa do Mestre de Vigo; Escola de Vrán de Galicia e Nova Escola Galega), e sen que ata o de agora se obtivera unha resposta. Os motivos de recurrir e boicotear tal convocatoria están fundamentados pola non existencia de obxectivos nen bases, que garantirían a plena obxectividade na selección dos mesmos. Asimesmo deuse a coñecer a realización de cursillos para profesores fóra de toda planificación e obxectivos dentro dun plan de formación específico, parecendo máis ben unha amalgama de cursos coa finalidade de encubrir a situación irregular e o non funcionamento do IME. (Sen que isto presupuña en nengún caso prexuzgar ás persoas que están a impartir tales cursos).

3.—Pasados dez meses da inauguración do edificio, este carece do

mobiliario indispensable e do máis mínimo servizo pedagóxico para a comunidade educativa. A súa biblioteca, por exemplo, redúcese ó arquivo do Dto. de Educación e a un rótulo na súa porta.

4.—Pasado este prudencial tempo, descoñécese a súa plantilla de persoal sen que exista actualmente nengún responsable técnico específico de educación como sería lóxico e desexable. Esta situación resulta aínda máis paradóxica se temos en conta que o único pedagogo na plantilla municipal con experiencia no campo da planificación pedagóxica, ten sido trasladado de xeito inexplicable, do seu traballo no Dto. de Educación.

Por todo isto, como cidadáns implicados no feito educativo esiximos:

A) A presentación no máis breve prazo de tempo dun anteproxecto e Estatutos desta Institución Municipal nos que se contemplan claramente: Obxectivos do IME; servizos que prestará; réxime xurídico; organización interna e órganos de xestión; cadro de persoal e forma de acceso e selección; organización pedagóxica; programa para o curso 88-89 e seguinte, formas de participación dos sectores interesados e calendario de actividades.

B) Presentación ó Consello Escolar Municipal de Vigo (CEMV) e organizacións relacionadas co ensino do anteproxecto citado para a súa discusión e presentación de enmendadas.

C) Elaboración dun proxecto definitivo para ser aprobado polo Pleno do Concello de Vigo e inmediatamente para ser aprobado polo pleno do Concello de Vigo e inmediata entrada en funcionamento de xeito progresivo e planificado. Neste momento descoñecemos a existencia de nengún acordo dos órganos do Concello para a creación do IME.

Asinan, representantes no CEMV de: SGEI-CXTG/SGTE/F.E. CC.OO/FETE-UGT/UTEG-INTG/USO/Casa do Mestre/Escola de Verán/Nova Escola Galega.

Segundo Congreso dos MRP

Manuel Bragado Rodríguez

Despois de ano e medio de traballo precongresual, 400 profesionais de todo o Estado xuntáronse en Gandía (Valencia) para actualiza-la súa reflexión sobre a Alternativa pola Escola Pública, discutir sobre o novo marco curricular e redefini-los obxectivos dos Movementos de Renovación Pedagóxica (MRP).

Este segundo Congreso foi organizado pola Mesa Estatal de Coordinación dos MRP e pola "Federación de MRP del País Valenciá", ocupándose, admirablemente, o "Grupo de Mes- tres de la Safor" de tódalas cuestións infraestructurais.

Os participantes, pertencentes a 75 movementos de renovación pedagóxica, discutiron durante 50 horas de intensos debates sobre un documento-base, elaborado no mes de febreiro pasado, a partir das 89 ponencias presentadas polos diferentes colectivos.

Os traballos xiraron ó redor de tres grandes bloques: I: Os MRP e a Alternativa pola Escola Pública, II: O currículo e a renovación pedagóxica e III: Os Movementos de Renovación Pedagóxica.

A REDEFINICIÓN DA ESCOLA PÚBLICA

A polémica sobre a redefinición da Alternativa pola Escola Pública centrou os debates do Congreso. A ampliación da súa definición, engadíndolle o termo popular, foi posposta polo momento, proponéndose que esta discusión se realice en tódolos colectivos nos vindeiros anos.

A ninguén se lle ocultaba, entre os participantes no Congreso, que esta polémica agachaba dous posicionamentos verbo do que son os MRP: un, ancorado nun recente pasado resistencialista, de forte pureza ideoloxizante, e outro, cun rexistro máis imaxinativo e flexible, que trata de conecta-lo discurso teórico da renovación pedagóxica a da realidade específica dos MRP.

Nas conclusións do Congreso reactualizouse o concepto de escola pública, considerada como unha alternativa dinámica, ó abeiro das novas situacións sociais e das propias análises dos MRP. Este modelo escolar defínese como gratuito, pluralista, investigador, crítico, autoxestionado, que teña en conta a diversidade, coeducativo, de tronco e de corpo docente únicos, comprometida coas clases populares.

Tamén se prantexan como elementos deste modelo de escola pública, os recusos externos, humanos e materiais, tanto de infraestrutura como de medios didácticos, a autonomía de xestión, as ratios axeitadas...

O CURRÍCULUM E A RENOVACIÓN PEDAGÓXICA

O debate do currículo, co teón de fondo da reforma educativa, centrou o debate do maior número de asistentes. Salientouse nas conclusións que para os MRP o currículo é un proxecto cultural con capacidade transformadora da realidade individual e social. Un proxecto aberto para permiti-lo desenvolvemento dunha nova profesionalidade nos profesores e profesoras pola reflexión e a acción.

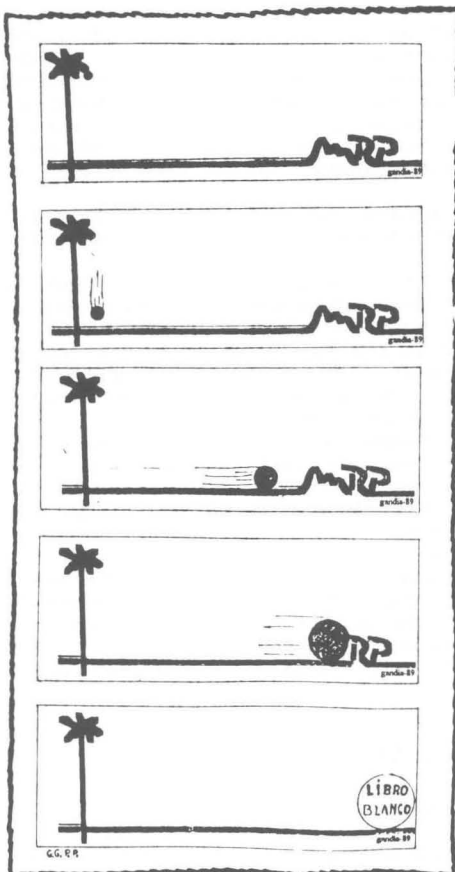
Para os MRP o currículo no ten unha entidade neutra e abstracta á marxe da realidade pluricultural e das contradicións que se dan na sociedade na que se instala. Subraíouse que o currículo non debe ignora-lo conflito e ha de tomar postura sobre as formas de trata-lo coñecemento, comprometéndose diante das discriminacións de carácter socioeconómico, cultural, de xénero...

Resaltouse a importancia de elaborar proxectos curriculares como propostas colectivas de traballo na aula e que abran no centro un amplo campo de investigación e experimentación do equipo educativo.

Na discusión sobre o currículo do ensino primario quedou aberta a polémica sobre a súa organización nunha etapa, subdividida en ciclos, ou nunha soa etapa sen ciclos. Sen embargo aprobouse unha resolución sobre a implantación do proceso de reforma, na que se solicita que o proceso de implantación debía basearse na xeralización das novas estruturas por ciclos.

OS MOVEMENTOS DE RENOVACIÓN PEDAGÓXICA

O terceiro bloque do Congreso reflexionou sobre a redefinición do que son os movementos de renovación pedagóxica. Profundizouse na definición realizada no primeiro Congreso (Barcelona 1983), de considerar que os MRP forman parte dun movemento social, en confluencia con outros movementos sociais, que ten



un campo propio, a renovación pedagógica. Reiterouse que a tarefa prioritaria e permanente dos MRP é construír un modelo pedagóxico coherente coa Alternativa pola Escola Pública, por medio da reflexión e a acción.

Os MRP reclaman unha perspectiva pedagóxica no tratamento dos temas educativos, que ten un carácter propio e que debe recoñecerse como tal social e institucionalmente.

Sinaláronse como tarefas prioritarias dos MRP para os vindeiros anos, a reflexión e a acción sobre o reforzamento da conexión e organización interna das etapas O-8 e 12-16, promover proxectos educativos nos centros acordes co modelo de Escola Pública e elaborar e avaliar proxectos curriculares.

RESOLUCIÓNS

No Congreso aprobáronse diferentes resolucións sobre coeducación, normalización lingüística, relixión (supresión desta asignatura no currículo da reforma), implantación da reforma, escola rural e materiais curriculares...

CODA

Sen dúbida este segundo Congreso vai supór unha inflexión no desenvolvemento dos movementos de renovación pedagóxica, unha das plataformas máis innovadoras, plurais e creativas no eido do ensino.

O PROXECTO EDUCATIVO

A elaboración de proxectos educativos de centro acordes co modelo de Escola Pública foi unha das maiores novidades na redefinición da Alternativa pola Escola Pública realizada polos MRP no seu segundo Congreso.

Os MRP apostan por impulsa-la elaboración de proxectos educativos de centro que xeneren procesos de reflexión e debate entre tódolos membros da Comunidade Educativa, para facer explícito o se pretende, o que se fai e como se leva adiante.

Apostan pola necesidade de consensuar os elementos do proxecto educativo, e de chegar a acordos como medio de superación dos conflitos.

Aportando na elaboración dos proxectos educativos de centro (PEC), algúns dos elementos da súa Alternativa pola Escola Pública: a educación en valores como marco no que elabora-lo PEC, co obxecto de formar persoas solidarias, críticas, felices e activas; a integración da diversidade; o prantexamento da educación intercultural; a normalización lingüística; a educación ambiental, do, sobre e en favor do medio; a adaptación á evolución do alumno e alumna para poder atendelo, analízalo e orientalo...

A IMPLANTACIÓN DA REFORMA

O Congreso non debatiu o proxecto oficial de reforma, que presentou no seo do Congreso, Alvaro Marchesi, Director Xeral de Renovación Pedagóxica do MEC. Sen embargo moitos dos seus aspectos foron obxecto de debate, maiormente, no Bloque II, adicado ó currículo e á renovación pedagóxica.

Nun apaixonado debate, logo da intervención do representante da Administración Educativa, moitos dos congresistas amosaron os seus temores sobre a implantación da reforma educativa: se os principios teóricos que se enuncian (en boa medida, recollidos do modelo pedagóxico e escolar que veñen defendendo os MRP) traduciranse en concrecións prácticas innovadoras e transformadoras da actual realidade da escola; se se vai garanti-las condicións mínimas de calidade para que a reforma sexa viable; se a valoración económica que se fai da reforma será suficiente para leva-la a cabo; da vontade das Administracións educativas para respecta-la autonomía dos centros e os proxectos máis innovadores; se a única titulación que se propón ó remate do ensino secundario obrigatorio non encubre, en realidade, a dobre titulación actual... Estas e outras cuestións foron obxecto de polémica co representante do MEC.

O Congreso, na súa Asemblea final, aprobou unha resolución sobre a implantación da reforma, que recolle moitas destas desconfianzas e recelos prantexados no debate.

Os MRP esixen das Administracións educativas que o proceso de implantación da reforma se leve a cabo mediante un coidado proceso que sexa coherente co modelo de sistema educativa que pretende iniciarse nos vindeiros cursos.

Considerar que inicia-la implantación da reforma, ó tempo en 1.º e 6.º (como apunta o "Libro Branco") supón un grave deterioro do carácter de ciclo, que é unha das principais características que debe ter, ademais de alargar de abondo o proceso de implantación, que remataría no período 95-96.

Para os MRP o proceso de implantación debería basearse na xeralización das novas estruturas por ciclos, reclamando que se empezase polo ciclo inicial (o que o permitiría iniciar a un equipo pedagóxico e crear un clima innovador axeitado); e tamén polo terceiro ciclo de primaria e primeiro de ensino secundario obrigatorio, deste xeito, en opinión dos MRP, a implantación xeralizárase en dous cursos, reforzándose o carácter de ciclo en todo o ensino primario.

En opinión dos MRP para unha boa implantación da reforma haberá que ter en conta: a existencia dun programa de actualización da formación do profesorado, a revisión da estrutura do posto de traballo dos docentes (o horario profesional), a estimulación da produción de novos materiais curriculares, a dotación ós centros (materias, bibliotecas...) e a adecuación na estruturación espacial dos centros escolares.

OS MRP COMO MOVEMENTO SOCIAL

A consideración dos MRP como movemento social foi obxecto dun amplo debate no seo do III bloque, adicado ós movementos de renovación pedagóxica.

Os MRP consideran que a súa principal aportación ó enriquecemento do debate social sobre a educación é traballar a prol da creación e desenvolvemento dun amplo movemento social en favor da Escola Pública, colaborando con quen defenden este modelo escolar (APAS, Sindicatos de ensinantes e estudantes...)

Os MRP, ó prantexar unha alternativa crítica ó sistema escolar, a Alternativa pola Escola pública, sustentada en propostas máis amplas e globais, poden enlaza-la súa tarefa co traballo doutros movementos sociais (obreiro, feminista, ecologista, de solidariedade co terceiro mundo, pacifista...) Nesta perspectiva os MRP deben intentar buscar formas de colaboración e traballo común con estes movementos.

J. P. GOETZ, M. D. LECOMPTE. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Ed. Morata. Madrid, 1988 (Trad. de A. Ballesteros; revisión e prólogo de J. Torres Santomé).

Paul WILLIS. *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Akal Universitaria. Madrid 1988 (Trad. R. Feito).

Dende finais dos anos setenta, grupos de investigadores de diversos campos todos eles relacionados coa educación, promoven un movemento de resistencia e construción de alternativas ós paradigmas cuantitativos ata entón dominantes, tanto en psicología como en psicopedagogía, teoría do currículo ou socioloxía. A teoría crítica do currículo, a "investigación en acción" ou a investigación etnográfica coinciden no rexeitamento do que consideran reduccionismo dos modelos de estudo cuantitativos, que só toman en conta como datos relevantes aqueles susceptibles de ser formulados en termos matemáticos, e promoven modelos alternativos que non desdeñan o tratamento cualitativo da realidade obxecto da investigación.

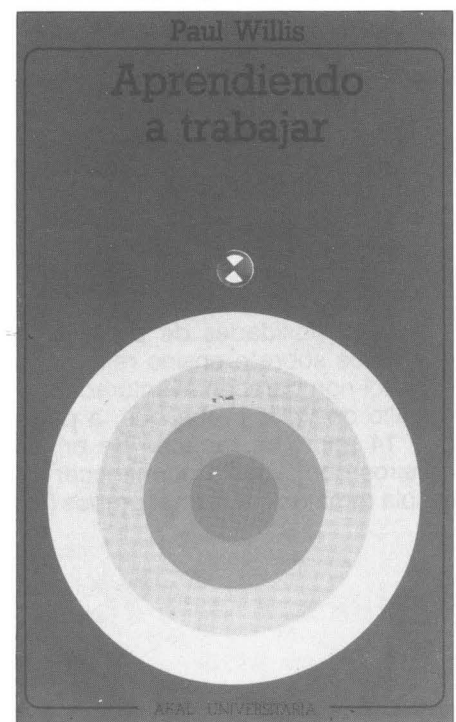
Como sinala Jurjo Torres, no seu prólogo ó texto de Goetz e Lecompte, a investigación etnográfica e o uso de deseños cualitativos en socioloxía da educación practicamente non ten chegado aínda a España. As dúas obras que hoxe comentamos proporcionámonos a oportunidade de achegámonos a este campo, que ata agora só conta con cultivadores nos países anglosaxóns. Non fai falla compartilos presupostos epistemolóxicos do prologoista, quen fundamenta o fracaso do paradigma cuantitativo na discontinuidade entre o eido dos feitos físicos (para os que si é válida a aplicación de modelos de investigación cuantitativos) e o eido dos feitos sociais (que pola súa natureza non permiten a aplicación de tales modelos mecanicamente transferidos a partir das ciencias físicas), para, sen embargo, concordar na importancia desta reivindicación da investigación cualitativa, xa sexa como alternativa á cuantitativa, xa como imprescindible complemento.

Porque o tratamento do tema por parte de Jurjo Torres pode favorecer a interpretación do confrontamento cuantitativo/cualitativo como unha re-

cuperación da vella antinomia entre ciencias da natureza e ciencias humanas, antinomia que na súa radicalidade nos conduciría á escisión idealista do campo do real en dous "mundos" irreducibles. Non parece ser esa a posición das autoras de *Etnografía y...*, que propoñen o seu modelo máis como complementario ca non como substitutorio: "Opinamos que la investigación basada en la tradición positivista puede enriquecerse con la influencia de los usos etnográficos" (p. 23). O tema incardínase no debate sobre a fundamentación científica das ciencias sociais, que se ten avivado particularmente a partir do impacto da antropoloxía estrutural, e que, obviamente, supera con moito o marco deste artigo.

A obra de Goetz e LeCompte constitúe, en calquera caso, un manual pensado como texto introductorio á investigación etnográfica e ó uso de deseños cualitativos en educación, que pode ser útil tanto para estudantes como para ensinantes e investigadores. Tras un primeiro capítulo no que sitúa á etnografía no marco das ciencias sociais, o groso do libro adícase a explícita-la metodoloxía que caracteriza a este modelo de investigación. É salientable que os estudos etnográficos aparecen comprometidos na loita contra a especialización e distanciamento entre o investigador universitario, que estudia á escola dende fóra, e o profesional da educación, obxecto pasivo e desconfiado dese estudio. A ruptura desta división, que obriga ó investigador a se integrar no espazo estudado, e ó ensinante a colaborar activamente na investigación, aparece como unha das características máis potencialmente anovadoras da investigación etnográfica en educación.

O traballo de Paul Willis pode, pola súa parte, ofrecer un magnífico exemplo tanto das posibilidades como das limitacións do método. Willis é un dos principais representantes



da corrente etnográfica na socioloxía da educación británica (cfr. M. Enguita, "¿Cara onde vai a socioloxía da educación?", J. Calero, "A socioloxía da educación en Gran Bretaña e os Estados Unidos". REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN N.º 8). En *Aprendiendo a trabajar* presenta o resultado dunha investigación, realizada entre os anos 1972 e 1975, sobre a transición da escola ó traballo en rapaces de clase obreira nunha cidade industrial inglesa. Os resultados desta investigación, por outra parte, deberán ser analizados con atención dende a perspectiva da futura ampliación da escolarización obrigatoria anunciada pola reforma educativa posta en marcha polo Goberno socialista, porque non cremos descamiñado presupór que a problemática observada por Willis nas "Secondary Schools" inglesas pode reproducirse, con variantes, nos centros reformados da Secundaria Obrigatoria españoles.

O obxecto de estudio de Willis é o que el chama "rapaces non académicos" das escolas secundarias, isto é, rapaces que manifestan unha resistencia aberta e case organizada ó réxime académico. A tese de Willis é que esta resistencia forma parte dun comportamento cultural autoxenerado en grupos informais de rapaces de extracción obreira, e que esta cultura "contra-escolar" é o correlato da "cultura de fábrica" que os rapaces observan nos seus pais. O peculiar do caso é que esta cultura, que ten tanto nun caso coma noutro, aspectos antiautoritarios e antisistema, comparte outros abertamente reaccionarios (violencia racista, machismo) e finalmente remata por encaixar perfectamente nas previsións da reprodución capitalista.

As posibilidades de proxección dos datos sobre o ensino reformado español non parecen aventuradas. O traballo de Willis proba que, a partir dos 14 anos, os rapaces de orixes obreiros obrigados a permanecer na escola rematan por formar grupos (en

número e proporción que non se especifica) de imposible integración nos procesos académicos. Non é que "fracasen", no senso de que intenten aprobar sen conseguilo. É que a súa actividade na escola vai consistir nunha resistencia activa e por veces mesmo violenta a toda a vida escolar. O paradóxico do caso é que este activismo antiescolar coincide cunha aceptación case fatalista de que o seu futuro ten de consistir na incorporación ó mundo laboral ocupando postos de traballo que esixen dureza física e ningunha cualificación intelectual.

Se o texto de Willis se amosa dunha enorme riqueza de suxerencias na reconstrución do traballo de campo (no que a transcripción das gravacións de conversacións cos rapaces colaboran a manter unha viveza que máis adiante se botará en falta), a parte interpretativa pérdese a miúdo en divagacións, cando non en innecesarias reiteracións, agravados polo abuso dunha terminoloxía innecesariamente tecnicista. Claro que

neste punto é difícil saber que é achacable ó autor, e que a unha tradución extremadamente deficiente. Eivas que, sen embargo, non poden impedir que este libro chegue ó lector como unha das olladas máis penetrantes e reveladoras que se teñen feito sobre un dos aspectos máis xeralmente esquecidos do interior das aulas. Non é, dende logo, corrente que todo un libro de socioloxía da educación remate con este poderoso diálogo, que semella tirado dunha secuencia de "Quadrophenia":

Joey.— (...) Sabía que tenía que ser violento o no podría salir a la calle. No me importa lo que consiga en el futuro, tenía que patear las calles, sabes a qué me refiero. (...).

P. W.— Pero no podías volver al colegio.

Joey.— No sé, lo único en que estoy interesado es en joder con tantas tías como pueda".

M. V. F.



J. GONZALEZ MONTEAGUDO, *La Pedagogía de Celestín Freinet. Contexto, bases teóricas, influencia*, MEC/ CIDE, 1988.

O pedagogo GONZALEZ MONTEAGUDO preséntanos un estudio, que mereceu premio con memoria de licenciatura da Universidade de Sevilla en 1986, sobre a polifacética figura de *Celestín FREINET*, fundador da Escola moderna, sindicalista, militante de esquerdas, mestre de ensino público e logo director dunha escola privada pola forza das circunstancias, conferenciante, escritor e ensaísta inagotabel, empresario, ecoloxista divulgador diante de pais e educadores da nova educación, dirixente da resistencia antinazi nos momentos da IIª Guerra Mundial e sobre todo pedagogo.

A pesar de ter sido tal figura obxecto de anteriores e nalgúns casos ben logrados estudos, entre os que se sinalan os da súa dona *Elise* e os de *A. Pettini*, de *R. Eynard* e o de *G. Piaton*, González Monteagudo, autor da presente obra, acada a realizar un estudio, nalgún dos seus elementos superados das anteriores sínteses. Xustifica o estudio dada a total conclusión da obra freinetiana unha vez mortos tanto *Elise* como *Celestín*, o mantemento de visións parciais de tal obra sobre todo en ambientes universitarios e a conveniencia de enriquecelas anteriores sistematizacións.

Efectivamente, a través dunha exposición moi sistemática, que ten en conta tódolos estudos e aportacións previas ata o punto da erudición, manexando a síntese, o rigor, a

contrastación de fontes, realizando un estudio interpretativo de textos, con mesura nos xuícios, o autor proporcionanos unha visión crítica e valiosa do conxunto da obra freinetiana, "fermento de futuro" según *Legrand* e non doutrina histórica pedagóxica, resaltando así a actualidade da Pedagogía Freinet.

Cos obxectivos pretendidos de expoñer documentalmentemente o contexto de tal pedagogía, as súas bases teóricas, as súas relacións con outras correntes educativas, psicolóxicas e de valorar obxectivamente as súas aportacións teóricas, evitando tanto a axiografía como as posturas reduccionistas, estrutúrase o presente estudio en tres amplas partes, a primeira adicada ó contexto (vida e obra, as influencias pedagóxicas e socio-políticas da obra freinetiana e a crítica que Freinet realiza da escola tradicional que él denomina "o escolasticismo"); a segunda ás bases teóricas ou presupostos de carácter xeral relativos á natureza dos educandos, á sociedade, ó desenvolvemento do neno, ó educador e algúns dos conceptos centrais pedagóxicos como son os de cooperación, traballo e xogo e a teoría do tanteo experimental, para finalmente na terceira parte poder realizar un balance en torno á influencia real e internacional de tal obra, as súas limitacións e poder discutir, coa perspectiva da evolución pedagóxica, sobre algúns dos seus

fundamentos, antes de establecer unhas conclusións, cerrando o estudo un exhaustivo conxunto de referencias bibliográficas.

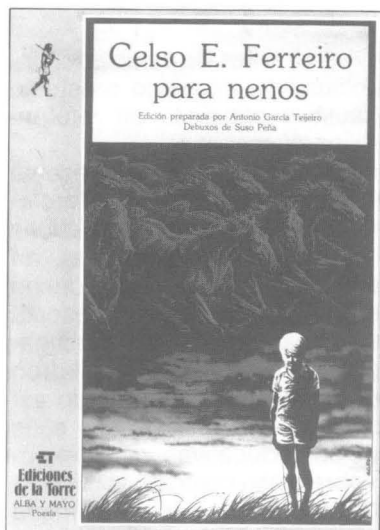
Como aportacións da presente obra hai que sinalar, pois, o se-lo relato máis completo, con rectificacións sobre as aportacións anteriores, da vida de Freinet, a presentación dunha análise crítica da produción escrita do matrimonio Freinet, a investigación sobre as correntes que influíron na obra freinetiana, contribuíndo así á específica configuración das súas concepcións educativas, a súa exposición sobre o seu contexto social, así como o balance que por vez primeira se efectúa.

Resáltase o valor da didáctica freinetiana como un dos motores da metodoloxía escolar contemporánea, o ser tamén unha síntese que concilia orientacións de Montessori, Makarenko, Decroly, Dewey... na busca dunha pedagogía popular, e anque se fai nota-la presenza de riscos como o empirismo, o utilitarismo, o naturalismo e o antiteoricismo, considérase que a obra freinetiana é probablemente un símbolo da pedagogía contemporánea.

En todo caso, conclúe o autor, "unha vez desaparecido o seu fundador e difusor ("educador de educadores e federado de homes" como Pettini lle chamou), necesita a Pedagogía Freinet dun esforzo por parte dos seus herdeiros históricos —que son os movementos Freinet e tamén os grupos e educadores que se inspiran na súa obra—, co obxecto de seguir contribuíndo á evolución pedagóxica. Fai falta para isto a decidida vontade de non permanecer á marxe das restantes direccións psicopedagóxicas actuais, coas que a Pedagogía Freinet faría ben en proseguilo fecundo e abondoso diálogo que en boa maneira a caracterizou, outorgándolle a súa particular idiosincrasia e a súa peculiar configuración".

O mesmo pensamos pola nosa parte, ó tempo que felicitamos ó autor por esta contribución. En Galicia a Pedagogía Freinet está tamén presente dándolle vida a moitos grupos de clase e orientacións de traballo pedagóxico que aquí teñen lugar no marco da renovación educativa.

Antón Costa Rico.



Castelao para nenos. Edición preparada por Modesto Hermida. Debuxos de Castelao. Ediciones de la Torre. Madrid, 1988.

Rosalía de Castro para nenos. Edición preparada por Victoria Álvarez Ruiz de Ojeda. Debuxos de Celso Dourado. Ediciones de la Torre. Madrid, 1988.

Curros Enríquez para nenos. Edición preparada por Xesús Alonso Montero. Debuxos de Xosé Vizoso. Ediciones de la Torre. Madrid, 1988.

Celso E. Ferreiro para nenos. Edición preparada por Antonio García Teijeiro. Debuxos de Suso Peña. Ediciones de la Torre. Madrid, 1988.

É esta unha colección que podería suscitar, para algúns, as vellas reservas que no seu momento deron lugar á polémica sobre as adaptacións. ¿É lexítimo adaptar, amañar, selecciona-lo texto dun autor clásico para así facerllo máis asequible a un lector neno? ¿Non haberá nese acto unha traición inevitable ó texto orixinal? ¿Non creará dese xeito unha falsa e grave crenza: a de que o neno coñece a obra clásica cando só coñece unha versión deformada e menor, empobrecida? Parece que esta dúbida pasou mesmo pola mente dalgún dos autores destas escolmas, obrigando, por exemplo, a Modesto Hermida a marca-las diferencias coa "literatura infantil", na que di non crer. O que, por certo, non deixa de ter un aquel de sen sentido, porque ¿teno preguntarse pola razón de escribir para nenos cando xustamente se está a escribir nunha colección "para nenos"? Pola miña parte direi que eu, que non creo na "literatura infantil" como xénero, si creo que *hai* unha literatura infantil que se caracteriza, entre outras cousas, por ser aquela na que preguntas deste tipo carecen de sentido e lugar.

Despois desta digresión, direi axiña que estes libros son perfectamente defendibles dos ataques dos que moitas adaptacións teñen sido merecentes. Á marxe de que mesmo nas adaptacións é posible sinalar exemplos de nobreza literaria (velaí temos os *Contos de Shakespeare* dos Lamb, ou a versión para rapaces que Michel Tournier fixo do seu *Venres*), neste caso nada se toca do orixinal. O traballo dos editores tan só consiste en escolmar, de entre a obra do autor, aquelas páxinas que dende o seu parecer poden conectar cos intereses e as capacidade lectoras dos rapaces. Traballo ó que se adapta es-

pecialmente a poesía, que permite case sempre face-la selección respetando a unidade textual, e mesmo tamén, no caso de Castelao, o conto e a estampa gráfica.

O achegamento ó texto é facilitado por un estudio previo, composto dunha semblanza biográfica máis un breve estudio literario, completado todo cunha cronoloxía e unha bibliografía. Predomina o enfoque académico, con certa tendencia á visión hixiográfica do autor (moi acusada no Celso Emilio de García Teijeiro). A excepción é a visión que de Curros propón Alonso Montero, escrita coa habitual paixón deste gran polemista que non elude contrapór claros e sombras no seu retrato do autor do *Divino Saínete*.

Os libros van acompañados dunhas ilustracións de desigual calidade, deixando á marxe, naturalmente, as obras mestras da caricatura, o humorismo gráfico e o cartelismo que constitúen a obra plástica de Daniel Castelao. Pecan, en xeral, de non saber eludi-lo tópico tanto da ilustración "poética" como da iconoloxía "galega", que no caso de Celso Dourado chegan ó paroxismo. A mellor calidade gráfica salva os traballos de Xosé Vizoso (que ten o valor engadido de amosar unha continuidade coa estética clásica da ilustración galega da escola de Seoane e Díaz Castro) e Suso Peña.

En conxunto, estes catro libros ofrecen unha boa oportunidade para que o lector novo poda iniciarse no coñecemento da obra destes clásicos da nosa literatura.

M. V. F.

Centros de formación do profesorado

X. Ramos

Pouca produción legislativa no primeiro trimestre de 1989. Destaca o *Decreto 42/1989, do 23 de febreiro, polo que se regulan os Centros de Formación continuada do Profesorado de Niveis non universitarios*. (D.O.G. nº 62, de 31 de marzo de 1989).

Este Decreto que anula o Decreto 198/1986, do 12 de xuño de 1986, polo que se regulaba a Formación Permanente do Profesorado non Universitario, supón a creación na nosa Comunidade dos *Centros de Profesores*.

Apareceu este decreto para dotar de instalacións e medios á Formación Permanente do Profesorado; ou cando menos establecer un marco institucional onde regulala. Son case catro anos e medio (14-11-84) dende que saíu o do territorio MEC. Había quen viña dicindo que estes anos eran moi importantes para non dar nos mesmos defectos que eles tiveran. Isto e outras consideracións mercerán unha análise máis pódio miúdo no próximo nº da RGE. Vexamos agora con rápidas pinceladas as consideracións máis singulares:

- No preámbulo xustificatorio relaciónanse abertamente coa Reforma do Sistema Educativo, e fálase de "espacio breve de tempo" para cualifica-lo profesorado; afirmacións que poden poñer en cuestión a vontade reflexada posteriormente de que nos *Centros de Formación Continuada*, así se lles denomina, se faga unha formación "permanente e participativa".

- No Art. 1 singularízase moito a súa función "... o instrumento para levar a termo...", e non os "instrumentos preferentes" como aparecían no Decreto CEP. Abrense así incógnitas sobre as outras instancias formativas hoxe existentes (MRPs, ICE,...)

- Uns artigos moi controvertidos serán o 5 e o 7.. No 5 especificase que será a Consellería quen nomee o Director dos Centros por concurso público de méritos; discutible solución que se rumorea que a Admon. Central quere adoptar no seu ámbito, para evita-la paradoxa de que a Dc-

ción, dun Centro impulsor da innovación poda estar en mans de quen nunca se preocupara por ela.

- No Art. 7 *regúlase xa* a composición do Consello Directivo. A grandes rasgos:

—O nº de membros elixidos directamente polos profesores é de 6 (sobre 14 ou 15, según teña ou non representación a Admón. local). Non se establece restricción nos electores, na Comunidade Valenciana tiña que acreditarse a participación nas actividades do Centro; pero si moi forte nos elixibles": ...coordenadores dos movementos de renovación pedagóxica, seminarios ou grupos de traballo".

—Establécese unha representación directa do equipo de asesores (3). Sendo discutible a cantidade, é importante a representación dos que planifican e frecuentemente executan as actividades que alí se aproban.


—Aparecen tamén representados neste órgano decisorio o Centro de Recursos (1 membro) e os Equipos Psicopedagóxicos e Departamentos de Orientación (2), cando non se fala para nada da súa relación cos Centros. A súa condición de axentes de Formación incluíraos no órgano consultivo e asesor, xunto con outros que non aparecen (Universidade, ICE, MPRs (que poden estar no Consello, se os elixen), etc).

- No Art. 10 establécese unha Comisión de "Coordenación dos Centros", que ten de positivo o seu carácter nacional e non provincial, mesmo para a comarcalización; pero cunha composición totalmente institucionalizada, máis propia para ser un instrumento de *control* que de coordinación.

- Na Disposición Adicional Terceira afirmase que a posta en práctica dos Centros "... non supón aumento do gasto da Consellería de Ed. e Ord. Universitaria". ¿Recurrirase a partidas hoxe excedentarias? ¿Existen? ¿Detraerase doutras partidas? ¿Seguirase a gasta-lo mesmo en Formación Permanente con Centros que sin eles? ¿Son os concellos os que invertiran para sostelos?

- Xa se sabe que as órdes que desenrolan os Decretos son as que marcan a virtualidade e sesgo definitivo dos mesmos; pero a limitación a menos do 50% os membros do Consello Directivo elixidos directamente polo profesorado, e a *nula* participación deste órgano na elección do Dtor., van ser unha carga para o funcionamento democrático consustancial con este tipo de centros.

De calquera xeito non podemos esquecer que estes Centros serán o que os profesores fagamos que sexan; coas preocupacións, coa nosa participación, coa nosa crítica, co noso traballo; e, por exemplo, sen frivolar, se queremos que sexan algo máis que centros de formación; centros para o encontro e a relación profesional, eso serán. Non participando neles serán organismos alleos, valedores, inúteis e a nosa formación igual; por moi bo que o Decreto fora.

 DIARIO OFICIAL DE GALICIA Ano VIII Venres, 31 de marzo de 1989 Nº 62 P.º P. 22 pes. (IVA incluído)			
SUMARIO			
	Págs.		Págs.
I. DISPOSICIÓNS XERAIS			
Consellería de Economía e Fazenda Corrección de erros. — Orde do 27 de xaneiro de 1989 pola que se establecen axudas financeiras ás pequenas e medianas empresas.	1.271	Consellería de Pesca Orde do 9 de marzo de 1989 sobre concesión de axudas á investigación mariña nas entidades públicas.	1.285
Consellería de Ordenación do Territorio e Obras Públicas Orde do 27 de marzo de 1989, de desenvolvemento do Decreto 41/1989, do 9 de marzo, sobre subvencións a fondo perdido para rehabilitación de vivendas familiares no medio rural de Galicia.	1.273	Orde do 9 de marzo de 1989 sobre concesión de axudas á investigación en cultivos mariños nas empresas privadas.	1.286
Consellería de Educación e Ordenación Universitaria Decreto 42/1989, do 23 de febreiro, polo que se regulan os Centros de Formación continuada do Profesorado de Niveis non Universitarios. Decreto 43/1989, do 2 de marzo, polo que se transforman os Centros de Escasas Integradas en Institutos de Educación Secundaria e Profesional e en Centros Residenciais Docentes.	1.279	Consellería da Presidencia e Administración Pública Resolución do 30 de marzo de 1989; da Dirección Xeral da Función Pública, pola que se fao pública a exposición das relacións de aspirantes admitidos e excluídos das probas selectivas para cubrir catro prazas de tradutores de lingua galega, mediante o nomeamento de funcionarios interinos do grupo A, convocadas por Orde do 6 de marzo de 1989, así como o día, hora e lugar de celebración das probas.	1.287
III. OUTRAS DISPOSICIÓNS			
Consellería de Educación e Ordenación Universitaria Orde do 13 de febreiro de 1989 pola que se modifican centros públicos de Educación Xeral Básica e Profesional en provincia de Coruña.	1.284	Consellería de Traballo e Beneficencia Social Orde do 13 de marzo de 1989 pola que se resolve parcialmente a convocatoria para a provisión, polo sistema de libre designación,	1.290

A.P.L.L. OFRECE UN PACTO NORMATIVO

"(...) Queremos constatar, máis unha vez, que se está a utilizar o pretexto do conflito normativo para encobrir e frear outro máis fundamental: o proceso de normalización da lingua.

A este respecto denunciámos a falta de vontade normalizadora dos poderes públicos que máis ben promoven unha campaña insidiosa para manter o galego fóra dos usos sociais máis prestixiados e considerados socialmente, que chega mesmo a converter-se nunha persecución ideolóxica das persoas máis comprometidas na loita pola normalización lingüística. E, así mesmo, tal pretexto utiliza-se para a manipulación de certos sectores sociais ben pouco interesados pola normalización do idioma que se moven activamente para incrementar o desprestixio e rechazo do galego.

Denunciámos tamén a utilización do pretexto da normativa oficial con fins lucrativos por parte de certos particulares e empresas editoriais que levan marxinalizando, desde hai anos, o labor lexítimo e profesional de certos sectores comprometidos co idioma.

Paralelamente observamos a deixación de funcións que competen á Dirección Xeral de Política Lingüística á hora de por os meios para solucionar o problema normativo, que pretenden solución por vías coercitivas, dando lugar a enfrentamentos sociais innecesarios e prexudiciais dada a delicada situación que atravesamos o noso idioma.

Como se pode observar, o problema non se cinxe exclusivamente a seguir ou non a normativa oficial, senón que vai máis alá e implica, entre outros puntos, a lexítima defensa da dignidade profesional. Neste aspecto, cumpre salientar que o conflito estivo latente non so na sociedade, máis tamén no ensino desde hai máis de seis anos, non utilizando aínda hoxe a maioría do profesorado dita normativa, pensamos que por motivos ben xustificables. Así é: impor o uso deses normativa vai en contra dos dereitos fundamentais a liberdade de cátedra e de expresión e dos mínimos principios pedagóxicos e científicos, por repugnar xa de entrada ao colisionar cos criterios científicos que moitos profesores consideran adecuados, mesmo tendo en conta, tamén, que se trata de unha normativa unilateral e non consensuada.

Con todo, a APLL, pensa que é totalmente viábel a consecución dun pacto normativo (normativa de concordia), sen a necesidade de que as opcións encontradas tivesen que renunciar ou mesmo discutir sobre os seus criterios científicos acerca do sistema lingüístico ao que o galego pertence.

A APLL, reafirma-se nesta oferta de pacto normativa e no seu apoio a un plan de normalización do galego no ensino cos sectores interesados e implicados. (...)"

(en A NOSA TERRA, 17-9-88)



UNHA OLLADA DO "OLLO DE SAPO"

"O colectivo de Mestres "Ollo de Sapo", diante dos escritos que veñen aparecendo nalgúns xornais en castelán de GALICIA, establecendo unha comparación sobre o emprego da lingua castelá no ensino en relación co uso da lingua galega, vese na obriga de recordarlle a algunhas persoas o seguinte:

1.—Segundo se expresa na Constitución, as linguas das distintas nacionalidades españolas, e as súas culturas son patrimonio que debemos conservar, darlles pulo e transmitir ás xeracións vindeiras. O emprego da nosa lingua, o seu ensino e o ensino en galego de varias asignaturas nos distintos niveis educativos, faise conforme as leis (Constitución, Estatuto de Autonomía, Lei de Normalización Lingüística) que democraticamente elaboraron os representantes eleixidos polos distintos pobos de España en xeral, e do pobo galego en particular.

2.—Os posicionamentos en contra da nosa lingua e cultura van en contra das Leis xa expresadas, e deixan ver actitudes neocoloniais de vella factura rematada xa nas furnas, que non teñen nada que ver con anxeios de concordia e pluralidade cultural dos distintos pobos de España.

3.—O ensino en galego dalgunhas áreas, o coñecemento e o dominio da nosa lingua e do castelán por igual, e doutras linguas que nos diferentes niveis educativos se pretende, é algo irrenunciábel para todo o país galego, para aca-

dar unha maior consciencia da súa identidade e sentimentos orgullosos de sermos galegos neste momento da nosa historia colectiva que, despois de centos de anos, permite manifestar libremente sen complexos o que somos: GALEGOS.

4.—Asimesmo facemos pública denuncia dos responsables de cumprir e facer cumprir a lei de Normalización Lingüística, Ordes, Resolucións e circulares que desenvolven e aclaran esta lei no eido do ensino. Tal conducta crea un "costume" de falta de respecto e incumprimento das leis e normas que as desenrollan, ou de cumprimento suxeito ós antollos dos responsables de turno, distinguindo entre as leis "boas" ou "malas". Está ben claro, pois, o mal exemplo moral que están a dar algúns responsables de educación dos cidadáns do futuro.

Por todo o anterior dirixímonos ás institucións e Goberno Galegos para que tomen as medidas que o caso conveñan e á cidadanía galega para que esixa o cumprimento desas leis que os nosos representantes lexislaron no Parlamento, para dar un paso máis cara esa Galicia máis galega e máis universal culturalmente que tódolos galegos queremos".

(en A PENEIRA, novembro 1988).

DECLARACIÓN DO SR. CONSELLERO DE EDUCACIÓN

"¿A futura reforma do sistema educativo podería servir de estímulo ó profesorado?"

—A unha parte do profesorado. Creo que non hai que enganarse e xogar coa

realidade: hai unha parte importante do profesorado que está pola reforma, pero hai outra parte que é máis ben conservadora, que non quere ningún tipo de reforma nin oír falar dela. Se ademais, neste momento, a un profesorado frustrado e desesperanzado, lle propoñemos un tema da reforma case intuímolo que podería suceder. Había centros, antes da folga, que estaban dispostos a entrar como centros experimentais da reforma. Agora, eses mesmos centros nin sequera queren oír falar dela. Eu non creo, sinceramente, que a reforma sexa unha panacea para resolve-los problemas dos mestres.

(...)
—¿Como se podería mellora-la calidade do ensino?

—A calidade do ensino non é medible, só a medio ou longo prazo. Este é o problema do profesorado, que non ve resultados a curto prazo: o mestre sementa pero non recolle colleitas. Recóllenas outros.

—Pero un centro masificado, un profesor sobrecargado de horas, un alumno sen material..., si inflúe na calidade do ensino.

—Claro, é que entón estamos enumerando factores que inflúen na calidade, pero nunca medi-la calidade. Eses factores podemos analízalos un por un: se un centro non conta co material adecuado, si que inflúe, pero tamén é certo que todos lembramos profesores que sen a penas material nos proporcionaron unha boa ensinanza: únicamente cun mapa, un taboleiro e un pizarrín.

A masificación é relativa: hai institutos que teñen un máximo de 20 alumnos

por clase e outros de moito prestixio onde chegan a 40 por aula. Eu digo: ¿quen me demostra que está mellor preparado un alumno do primeiro instituto ca un do segundo?. Pero vou máis alá: hai colexios privados, importantes, onde hai ata 47 alumnos nas clases; sen embargo os pais están dispostos a pagar elevadas cantidades porque os seus fillos sexan un deses 47. Non é tan importante, pois, o número de alumnos.

Estes son algúns dos trinta e tantos factores que inflúen na calidade do ensino.

En canto ó horario dos profesores, eu estou convencido de que agora mesmo non existe sobrecarga nin no E.X.B. nin en Ensinanzas Medias".
(en EDUCACIÓN EN GALICIA, outubro de 1988).

UNHA INSPECCIÓN PARA UN SISTEMA EDUCATIVO DISTINTO

"Resulta difícil falar da inspección educativa na actualidade e, sobre todo, proxectada cara o futuro, dentro do noso contexto, sen apelar, alomenos implicitamente, na memoria de imaxes que nos deixou a súa actuación co profesorado.

Como pode lembrarse, a través da lectura dos textos legais e regulamentos administrativos, a concepción do seu funcionamento non podía separarse dunha política antidemocrática, reflexada no funcionamento do sistema escolar, e expresada na desconfianza cara ó profesorado, no receo cara a súa liberdade para exercer un certo marxe de autonomía profesional plasmable en iniciativas pedagó-

xicas. E as prácticas históricas subsisten, seguramente diluídas e aminoradas, pero non borradas, na memoria profesional dos docentes.

(...)

As transformacións estruturais e das ideas que as apoian deberán ter reflexo, o meu entender, nunha nova inspección que se estructure, en canto a funcións, como servidora da calidade do ensino na perspectiva da igualdade de oportunidades, onde o modelo de calidade non se define burocráticamente dende a Administración, alomenos non só, o que leva inherente a necesidade de enfatizala súa función informadora en tódalas direccións sobre o funcionamento do sistema educativo.

(...)

A avaliación do sistema escolar e dos centros (...) e condición indispensable para realizar calquera política que non se agote en abrir postos escolares e ubicar profesores. (...) A función básica da inspección deberá ser, si se permite a analogía, a de ofertar *auditorías* sobre o sistema educativo, para que a súa información poda ser aproveitada por tódolos interesados na educación, sendo axuda instimable para políticas que cada volta terán que centrarse máis na renovación cualitativa do sistema existente.

(...)

A función inspectora debe pensarse como servidora de intereses sociais xerais, dentro dos que se engloba o servizo á política que democraticamente orienta á Administración educativa nun momento dado.



(Xaquín Marín en LA VOZ DE GALICIA 21/4/89)

(...)

Todo isto paréceme tarefa suficientemente relevante como para propór, ó tempo, que se evite manter á inspección como órgano asesor do profesorado nos aspectos pedagóxicos, sen perxuício de que poida colaborar xunto a outras instancias nesa función necesaria. Porque, reflexos do pasado fóra, a dinámica da formación permanente do profesorado e o estímulo á renovación pedagóxica debe ter outras canles e instrumentos. As funcións de control son dificilmente compatíbeis coas de asesoramento".

(J. Gimeno Sacristán, en COMUNIDAD ESCOLAR 8-3-89)

OPINIÓNS DE CESAR COLL SOBRE O MODELO CURRICULAR

"P.—Desde un punto de vista técnico, ¿cales serían as características do modelo curricular?"

R.—Se falamos da orientación teórica de fondo, o modelo fai unha serie de opcións enfiadas. E dicir, parte dunha certa maneira de entende-las funcións da escola, de o que é a educación. Logo toma unha opción no papel que debe cumprilo curriculum dentro da educación e, por último, elixe o que son as opcións psicopedagóxicas que deberían presidi-la elaboración do deseño curricular. Pois ben, neste terceiro punto que é onde se dá entrada ó que son, alomenos o que eu entendo que son, os principios ou postulados básicos constructivistas, paréceme que aquí hai unha aportación importante.

P.—Ésa é unha toma de postura clara.

R.—E bastante clara verbo as opcións psicopedagóxicas básicas, é dicir, verbo da maneira de entender como aprenden os nenos, os alumnos, e como se lles pode ensinar. A iso refírome o falar de constructivismo, entendido como un espacio común onde converxen varias teorías e non como soa teoría.

P.—¿Que cambios de hábitos ou actitudes implica a adopción do modelo e o conseguinte Deseño Curricular Base nos distintos axentes educativos?"

R.—Neste caso, o fundamental para min é que o prantexamento curricular que se propón implica unha serie de responsabilidades por parte das administracións educativas, en plural, que teñen que asumir, e unha parte de responsabilidades por parte do profesorado, que tamén han de asumir. Se uns as asumen e outros non, a cousa non tirará para adiante. E é que un dos aspectos do modelo é que muda completamente a correlación na distribución de responsabilidades e competencias en cuestións curriculares. Iso implica un cambio de actitudes na Administración, que pode prantexar temas curriculares como os ten prantexado actualmente, e na actitude dos profesores que teñen máis liberdade para elixilo curriculum que realmente acabarán traballando na clase. Pero máis liberdade quer dicir máis responsabilidade e supón, por tanto, unha actitude que non se acada por decreto. O que, consecuentemente,

debería face-la Administración é interrogarse sobre cales son as condicións óptimas para que poda levarse adiante este prantexamento a diferentes niveis: en canto á elaboración de materiais curriculares, en canto á formación do profesorado, en canto ó tema dos planes, en canto á planificación dos centros, en canto ó tema das condicións laborais do profesorado, en canto a cuestións de recursos..."

(en PAPERS DE L'EDUCACIO, marzo 1989)

CIENCIA, REFORMA E POLÍTICA EDUCATIVA

"...Como é sabido, aínda que nos textos programáticos non se formula de xeito expreso, a proposta ministerial, no que se refire ó modelo de deseño e desenvolvemento curricular, decántase por unha determinada teoría do aprendizaxe: o constructivismo.

Pois ben, nos debates entre expertos do Ministerio e as Comunidades Autónomas, ou en intervencións de determinados especialistas universitarios, é posible atopar posicionamentos deste tipo:

1. A proposta de organiza-los estudos de primaria e secundaria en "áreas", e non en "disciplinas", é indefendible porque resulta contradictoria coa adopción dun modelo constructivista como teoría da aprendizaxe.

2. A utilización de termos descritivos, e non explicativos, no deseño curricular base é incompatible co modelo constructivista.

A miña tese é que o feito de que estes debates xeneren controversias tan específicas como as sinaladas, teñen a súa orixe en dous tipos de factores. O primeiro relacionado cun equívoco que é urxente desmontar: aínda sendo certo que o Estado, á hora de implantar unha reforma educativa que implica problemas de deseño, organización e desenvolvemento do curriculum, debe tomar como base as aportacións das ciencias da educación que nese intre se consideran mellor fundamentadas, de ningunha maneira pode implantar dende a Administración un determinado modelo teórico como paradigma científico oficial. (...) O segundo factor ten que ver coa falta dunha tradición de investigación científica no terreo da educación no noso país. (...)

O meu punto de vista é que a superación desta nada positiva situación pasa pola adopción das seguintes posturas:

a) O recoñecemento de que a proposta curricular ministerial (e, no seu caso, as das CC.AA.) (...) debe adoptar unha forma tal que non condicione, mediante a imposición administrativa ou a consagración oficial, o libre xogo e o desenvolvemento futuro das investigacións e experiencias nos distintos campos das ciencias da educación (...).

b) A diferenciación de tres niveis de discusión que, aínda estando evidentemente relacionados, conlevan esixencias e mesmo metodoloxías de debate diversas: o político, o técnico ou o científico. (...).

c) A estimulación, por parte da Administración, de programas de investigación curricular que promovan a colaboración entre especialistas universitarios, expertos e docentes en activo. (...)"

(M. Vázquez Freire en COMUNIDAD ESCOLAR, 29-3-1989)

(Pepe Carreiro en EDUCACIÓN GALICIA 4 (1989))

CONCELLOS E EDUCACIÓN

"(...) Non cremos que a asunción dun novo papel dos concellos dependa de grandes equipos ou abultados presupostos, senón fundamentalmente de decisións políticas que impliquen a asunción do tema educativo entre as preocupacións programáticas do municipio, e que estas fuxan dos tópicos ó uso (concursos, cursiños, obradoiros...) para partir dun programa definidor de obxectivos a curto, medio e longo prazo, realizado con criterios técnicos sólidos, con plans, actividades, persoal e presupostos propios. Esta autoconciencia deberá traer como consecuencia un posicionamento activo perante a Administración Autonómica, que lonxe de pregarse ós seus intereses, suporía a propia consideración como administración educativa, asumindo extensamente as propias competencias, xestionando convenios de colaboración co protagonismo municipal mesmo xestionando a delegación de determinadas competencias, coa correspondente transferencia dos recursos económicos e non ó revés".

(Xosé M. Rodríguez e Rafael Ojea en LA VOZ DE GALICIA -3-1989)

Materiais recibidos

S.G.T.E. (Secretaría da Muller do SGTE de Vigo e A Coruña) Documento: "Muller e Reforma Educativa". 9 páxinas.

S.G.E.I.-C.X.T.G.
Ponencias e Conclusións: "I Encontro sobre Educación e Acta Unica Europea". Celebrado en Santiago de Compostela o 30 de Setembro e 1 de Outubro de 1988. 68 páxinas.

S.G.E.I.-C.X.T.G.
Unidade Didáctica nº 2 "Por unha educación NON sexista". 16 páxinas.

S.G.E.I.-C.X.T.G.
Unidade didáctica nº 4. (Traducións populares) "Do magosto á Castaña". 15 páxinas.

CONCELLO DE NARÓN
Caderno Informativo nº 1. Guía de Recursos Municipais". Deportes, Biblioteca. Padroado de Cultura. Servicios Socio-pedagóxicos. Servicio de Normalización lingüística. Novembro 1988. 37 páxinas.

CONCELLO DE NARÓN
Revista e Educación "Aula Viva" nº 2. Inclúe Conclusións das Xornadas Municipais sobre o Proxecto de Reforma e informe sobre Despois da E.X.B. 22 páxinas.

A.D.E.G.A.
Documento: "Celulosas e Progreso". Promove Concello de Fene. Os temas centrais son: Impacto das celulosas no ecosistema de Galicia e un Informe biolóxico sobre as celulosas. 82 páxinas.

CENTROS DE RECURSOS DE PONTEVEDRA.

Recursos 1. "Retroproxeción". Contén reflexións sobre Os M.A.V. O Retropexector recurso didáctico e Material de paso. 22 páxinas. Outubro 1987. Consellería de Educación. Xunta de Galicia.

Recursos 2. "Diapositivas". Trata os temas: Aprender a ver o proxector. As diapositivas. Unidade Didáctica. 24 páxinas. Febreiro 1988. Consellería de Educación. Xunta de Galicia.

Recursos 3. "Diapositivas". Inclúe reflexións sobre: Os MAV e o ensino. Aplicacións didácticas da imaxe fixa. A diapositiva fotográfica. A diapositiva alternativa. 24 páxinas. Setembro 1988. Consellería de Educación. Xunta de Galicia.

Recursos 4. "Fotografía". Os temas que inclúe son: As reportaxes fotográficas. A fotografía: Aplicación Escolar. A creatividade no laboratorio fotográfico. Aplicacións didácticas da fotografía. 35 páxinas. Xaneiro 1989. Consellería de Educación

ADAXE

Revista de Estudos y Experiencias Educativas da Escola Universitaria de Maxisterio de Santiago de Compostela. 130 páxinas. nº 4. 1988. Edita o Servicio de Publicacións da Universidade de Santiago de Compostela.

ENCRUCILLADA.

Revista Galega de Pensamento cristián. Inclúe diversos artigos sobre "A Reforma Educativa en Galicia". 156 páxinas. Nº 59. Setembro-Outubro 1988.

CADERNOS DE PSICOLOXÍA.

Revista do Colexio Oficial de Psicológos-Galicia.
Nº 5. Setembro 1988. Tema: "Psicología do traballo e as organizacións". 56 páxinas.

REVISTA GALEGA DE PSICOPEDAGOXÍA.

Revista Semestral de Estudos e Investigación Psicoeducativa. 195 páxinas. Nº 2. 1989.

Nº 6. Febreiro 1989. Tema: "As drogodependencias". 48 páxinas.

ALTAMIRA.

Revista Informativa do Concello de Brión. Xaneiro 89. Nº 12.

ANDURIÑA.

Revista do Colexio Público "Escolas Nieto". Nº 66. Setembro-Dembro 1988.

PAPELES DE LITERATURA INFANTIL.

Revista do Seminario de Literatura Infantil do Servicio Municipal de Educación do Concello de A Coruña. Contén artigos de opinión, propostas didácticas e comentarios de libros. Nº 8. Setembro 1988. 36 páxinas.

PADRES Y MAESTROS.

Revista de Orientación Educativa de A Coruña.

Nº 141-142. Setembro-Octubre 1988. 33 páxinas. Inclúe o informe "A clase que nunca existiu" (Informe NASA).

Nº 143-144. Novembro-Dembro 1988. 42 páxinas. Destaca o tema central "50 noticias para imaxinar o futuro".

Nº 145-146. Xaneiro-Febreiro 1988. 42 páxinas. O bloque central de artigos é "Dereitos Humanos: 40 anos".

PAIDEIA.

Fundación para a divulgación, formación e investigación para a saúde mental. Programa de actividades para o segundo semestre do curso 1988-89.

CEMIP.

Boletín de Revistas. Inclúe índices de 55 revistas de educación. Nº 15. Xullo-Agosto-Setembro. 1988. 66 páxinas.

AUXILIA

Revista desta asociación para a promoción social e cultural de enfermos e dismínuídos psíquicos. Nº 156. Decembro 1988.

PADRES DE ALUMNOS.

Revista da Confederación Española de APAs (CEAPA). Nº 3 Agosto-Setembro 1988.

CLIP.

Revista dos Servicios de Educación do Concello de Badalona. Inclúe informacións do servizo, experiencias e actividades. Nº 22. Xaneiro 1989. 23 páxinas.

LA ESCUELA EN ACCIÓN.

Revista de Pedagogía.
Nº 10.485. Novembro 1988. 42 páxinas.
Nº 10.486. Decembro 1988. 42 páxinas.

Nº 10.488. Febreiro 1989. 42 páxinas.

Nº 10.489. Marzo 1989. 42 páxinas.

NUUESTRA ESCUELA.

Revista da Fundación para la Renovación de la Escuela.

Nº 100. Novembro-December 1988. 40 páxinas. Temas centrais: "Escuela y democracia", "Escuela Activa" y "Escuela hacia el futuro".

Nº 101. Xaneiro. 1989. 40 páxinas. Tema central: "El deporte en la escuela".

Nº 102. Febreiro. 1989. 40 páxinas. Tema central: "Europa y la educación".

Nº 103. Marzo 1989. 40 páxinas. Tema central: "Estudiantes en las empresas".

T.E. Trabajadores de la Enseñanza.

Nº 21. III. Época. Novembro 1988. 43 páxinas. Tema central: "Universidad e Investigación".

Nº 22. III. Época. Decembro 1988. 43 páxinas. Tema central: "Acuerdo con el MEC".

Nº 23. III. Época. Xaneiro 1989. 43 páxinas. Tema central: "La Reforma: Propuesta alternativa de la F.E.-CC.OO.".

Nº 24. III. Época. Febreiro 1989. 43 páxinas. Índice dos artigos dos 10 anos da Revista.

Nº 25. III. Época. Marzo 1989. 43 páxinas. Tema central: "Educación y mujer".

PERSPECTIVA ESCOLAR.

Publicación de "Rosa Sensat".

Nº 129. Novembro 1988. 68 páxinas.

Tema central: "Llegir i escriure avui".

Nº 130. Decembro 1988. 64 páxinas.

Tema central: "La iniciativa comunitaria en educación".

Nº 131. Xaneiro 1989. 64 páxinas.

Tema central: "La veu del llenguatge".

Nº 132. Febreiro 1989. 60 páxinas.

Tema central: "La nit".

GUIX.

Elementos de acción educativa.

Nº 135. Xaneiro 1989. 82 páxinas.

Tema monográfico: "L'expressió oral".

Nº 136. Febreiro 1989. 84 páxinas.

Tema monográfico "Telemática educativa".

Nº 137. Marzo 1989. 78 páxinas. Temas centrais: "Psicomotricitat a l'escola infantil" e "Plecs de Guix: El Projecte de Reforma".

CAMPO ABIERTO.

Revista da Escola Universitaria de Formación do Profesorado de E.X.B. de Badaxoz, dedicada a investigación e experiencias didácticas.

Nº 5. Año 1988. 275 páxinas.

PSICOMOTRICIDAD.

Revista de Estudios e Experiencias de CITAP.

Nº 31. Febreiro-Marzo 1989. Dossier sobre "Psicomotricidad y Educación física".

Dous libros útiles.

M. RODRÍGUEZ MARTÍN, G. OLIVEROS RUIZ. *Guía de los derechos del profesor*. Ed. Escuela Española. Madrid 1988.

A. RODRÍGUEZ SAN MARTÍN. *La vida administrativa de los centros de E.G.B. y F.P. (Bases laterales)*. Ed. Escuela Española. Madrid 1989.

O simple enunciado dos títulos destes libros define perfectamente o que o lector encontrará nas súas páxinas. Concebidos como guías prácticas, proporcionan un seleccionado compendio da lexislación relacionada tanto cos dereitos laborais do ensinante, como con todo o relativo ó funcionamento diario dos centros. Mediante a súa consulta, un profesor poderá encontrar un modelo para a redacción dunha instancia, orientacións para a redacción dun Regulamento de Réxime Interior, modelos de actas de avaliación ou de follas para leva-la contabilidade dos centros. Uns libros, pois, que deberían estar sempre a man na biblioteca de consulta de calquera centro de ensino.

PRECIO: 575 PTA




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.

