

r e v i s t a
GALEGA DE EDUCACIÓN

12

a educación das persoas adultas • a matanza do porco • a normativa ortográfica • alfieri • a educación das persoas adultas • a matanza do porco • a normativa ortográfica • alfieri • a educación das

s u m a r i o

r e v i s t a

12

EDITORIAL 2
O TEMA

- Educación de adultos en Galicia 4
Encontros Galegos de Educación Permanente de adultos 16
A oferta de educación das persoas adultas 18
Aproximación ó carácter compensatorio da E.A. 21
Visión diacrónica dun curso escolar en E.P.A. 24
A escola taller Braña 31
Taller de medio ambiente 33
O centro ECCA-Galicia 33
Formación de pais e educación infantil rural 40
RECURSOS: A MATANZA DO PORCO 45
O ESTADO DA LINGUA

Cara un novo enfoque no ensino da lingua 62

EXPERIENCIAS

- A Ponte de San Fernando 64
Experiencia interdisciplinar e intercentros sobre a árbore 68

ESTUDIOS

A organización das prácticas 72

DEBATE: A NORMATIVA ORTOGRÁFICA

Un trasacordo posible 76

ENTREVISTA: FIORENZO ALFIERI 79

TRADUCCIÓN

Retos sociais, prospectiva e mundo da escola 85

LITERATURA INFANTIL 87

LIBROS 91

OUTROS MATERIAIS 95

PANORAUULA 99

HEMEROTECA 104

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN 12/ Xuño 1991

Publicación 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, Luís Otero Gutiérrez, Miguel Vázquez Freire, Xosé Manuel González Barreiro, Xesús Rodríguez Jares.

Deseño Portada: Manuel Janeiro Casal

Maqueta: Salvador G-B Pereira

Fotografía de O Tema: Celina

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. Prohibese a reprodución total ou parcial dos artigos da revista sen citar a súa procedencia.

Fotocomposición e montaxe: MARÍN (Vigo)

Imprime: Gráficas NUMEN

Dep. Legal C-22/1986

Temos LOXSE

Despois de tres anos de debate no seo da comunidade educativa, aprobouse a Lei de Ordenamento Xeral do Sistema Educativo (LOXSE). Un novo marco normativo vén substituír á Lei Xeral de Educación de 1970. A partir de agora é cando ás Administracións Educativas (MEC e Consellería de Educación) lles agarda o trago máis difícil: vence-los receos, bastante evidentes, do profesorado sobre os resultados educativos da Lei e acadar un maior apoio social do que a Reforma, ata agora veu obtendo.

Estes receos e desconfianzas son razoables, porque o Ministerio non quixo ou non puido transmitir ó profesorado, e por ende a toda a comunidade educativa, as vantaxes da reforma, que as ten e que xa temos sinalado nestas mesma páxinas, e tampouco aclarou as incógnitas e os numerosos interrogantes que supón a posta en práctica da Lei.

Querámolo ou non. Esteamos ou non de acordo co aprobado polas Cortes, o futuro do sistema educativo galego depende da LOXSE. Isto é irrefutable. Do que se trata agora é de reforza-los aspectos máis progresivos da Reforma, corrixir os máis febles e planificar coidadosamene tódolos aspectos da posta en práctica da Lei.

A LOXSE supón unha importante modificación da estrutura do actual sistema educativo: alongamento da escolaridade obrigatoria, caracterización da educación infantil coma etapa educativa, carácter comprensivo da educación secundaria obrigatoria, modificacións no carácter e modalidades da formación profesional... Mais tamén ten que ver con modificacións de carácter pedagóxico e curricular: opción por un currículo aberto, necesidade elaboración de proxectos educativos e curriculares en cada centro... Son os grandes principios destinados a acadalo consenso social e formulados no nivel do discurso que a gran maioría do profesorado está disposto a admitir, como se ten demostrado en todo o longo proceso de debate dende a primeira iniciativa do MEC.

Sen embargo as reformas educativas non se establecen só a nivel das intencións. Onde verdadeiramente se valoran é na súa posta en práctica. E aquí é onde, sinceramente somos pesimistas, e moito máis pesimistas no caso de Galicia. Temos razóns dabondo.

Porque en Galicia non existe un compromiso por parte da Consellería de Educación de asumir un conxunto de medidas para ir mellorando a calidade do ensino. NOVA ESCOLA GALEGA ten insistido, ó longo de todo este ano, unha e outra vez, na necesidade de acometer un cobizoso *plan de mellora da escola pública*. A única resposta que acadamos da Administración foi a privatización do ensino preescolar que afortunadamente foi rexeitada, recentemente, por unha sentenza do Tribunal Supremo.

Porque temos insistido tamén, o mesmo que outros sectores progresistas do profesorado, na necesidade de planifica-lo proceso de implantación da reforma: realizando previsións da rede de centros, comarcalizando os servizos e recursos de apoio á escola, establecendo un programa institucional de formación do profesorado nas novas propostas curriculares, estimando os custes financeiros do impacto da reforma en Galicia. Ningunha destas medidas foi acometida e tampouco parece que se vaia facer nun futuro próximo.

Porque descoñecémo-lo apoio que se vai proporcionar ó profesorado que desde hai tempo está comprometido coa innovación e renovación pedagóxica (sendo moitos dos seus presupostos asumidos formalmente pola Lei recén aprobada). ¿Como se van integra-las propostas da Administración co traballo renovador que xa se vén realizando nalgúns centros?

O futuro da Lei non está no papel escrito. O cerne do problema radica na posta en práctica da Lei. Só estamos no primeiro chanzo dunha longa escaleira.

A voltas coa participación

O último informe anual do *Consello Escolar do Estado*, correspondente ó ano 1989, amosa a súa preocupación pola falta de candidatos a ocupar responsabilidades directivas nos centros escolares.

Este é un feito sobradamente coñecido polo profesorado, e que polos datos que temos aínda se agravou máis nas últimas eleccións a directores/as do mes de xuño pasado. Parece que ó redor da metade das direccións dos centros escolares non foron elixidas democraticamente, sendo designadas directamente pola Administración Educativa.

Este feito amosa o fracaso do modelo de xestión participativa deseñado pola LODE. A pesar de case sete anos de funcionamento dos consellos escolares, como órganos de xestión dos centros, a comunidade educativa aínda non está plenamente comprometida con este modelo de xestión.

O problema é complexo e non ten doada solución. Sabemos das insuficiencias do modelo de xestión participativa da LODE: falta de corresponsabilidade do profesorado, preponderancia do papel do director/a, manipulación dos diferentes estamentos da comunidade educativa, etc.

Sen embargo cremos que neste momento, e se viu claramente no trámite parlamentario da LOXSE, cando as voces máis conservadoras teimaron na necesidade de profesionaliza-la xestión e dirección das escolas, do que se trata é de elixir entre xestión ou xestión democrática dos centros.

Se queremos só xestión: que veñan os directores/as profesionais, e xestionarán os centros educativos cos criterios de eficacia e rendabilidade política e económica da Administración Educativa.

Se queremos xestión democrática e participativa, como vimos e debemos seguir defendendo os sectores que apoiámo-lo modelo de escola pública galega, temos que comprometernos na dirección dos proxectos educativos que asuman os retos que ten prantexada a escola.

A dixuntiva como noutras ocasións radica no compromiso e na necesidade de mobilización dos sectores máis dinámicos do profesorado. O dito, cómpre elixir entre xestión ou xestión democrática.

Mobilizarse polo ensino público

Preocúpano-la actual situación do ensino público. O abandono dos centros, as faltas de previsións sobre a reestructuración da rede escolar de cara á implantación da reforma, o recorte nos presupostos para gastos de funcionamento, o "desinterese" da Consellería de Educación pola escolarización nos tres anos, os problemas de participación e xestión dos centros, as sancións disciplinarias ó profesorado —como as recentes do Centro Manuel Antonio de Vigo—, ...deseñan un escuro panorama para o futuro escola pública galega. Se non queremos que quede reducida a unha rede subsidiaria de escolarización, fronte ós cada día maiores privilexios do ensino privado, a comunidade educativa debe mobilizar conxuntamente os seus esforzos, na dirección de asegura-la calidade e mellora do funcionamento do ensino público.

Educación de Adultos en Galicia

Perspectiva institucional no Ano Internacional da Alfabetización

Agustín Requejo Osorio

Dpto. Teoría e Historia da Educación. Santiago de Compostela



INTRODUCCIÓN

Educación de adultos: Situación e características

En 1972 a Comisión Internacional para o desenvolvemento da Educación presidida por *Edgar Faure* presentaba o seu célebre informe "*Aprender a ser*". O libro moi actual aínda hoxe, salvo nos seus datos estadísticos por falta de actualización, plantexaba na última parte, titulada "*Hacia una ciudad educativa*", as estratexias do futuro da educación en base a 21 principios fundamentais.

Na "estratexia 12" expresaba o seguinte principio de forma rotunda e asertiva: "*O resultado normal do proceso educativo é a educación de Adultos*".

A partir deste principio aclara nos seus "considerandos" o que debe ser a educación futura dos adultos, que debe responder a múltiples situacións e características: carácter *sustitutivo* da educación primaria para gran parte dos adultos; carácter *complementario* da educación elemental e profesional; carácter *prolongativo* para facer fronte ás esixencias novas do medio ambiente; carácter *perfectivo* para os que posúen unha educación de alto nivel.

Constitúe un modo de expresión e de desenvolvemento individual para todos e en consecuencia non pode quedar pechada no marco dunha educación "cultural" para uso dunha minoría.

A educación de adultos debe deixar de ser un sector marxinal, debe ter un lugar claro na política e nos presupostos de educación e finalmente implica unha articulación sólida entre o ensino escolar e educación extraescolar.

Estas eran as consideracións da *Unesco* no célebre informe, como orientación básica sobre educación de adultos nos próximos anos. A propia *Unesco* a través das sucesivas Conferencias

Internacionais dende a primeira de *Elsinor* (1949), pasando polas sucesivas de *Montreal* (1960), *Tokio* (1972), *Nairobi* (1976) e finalmente *París* (1985) foi elaborando unha teoría, unha análise, unha praxe e unhas recomendacións sobre o que debe se-la actual educación de adultos.

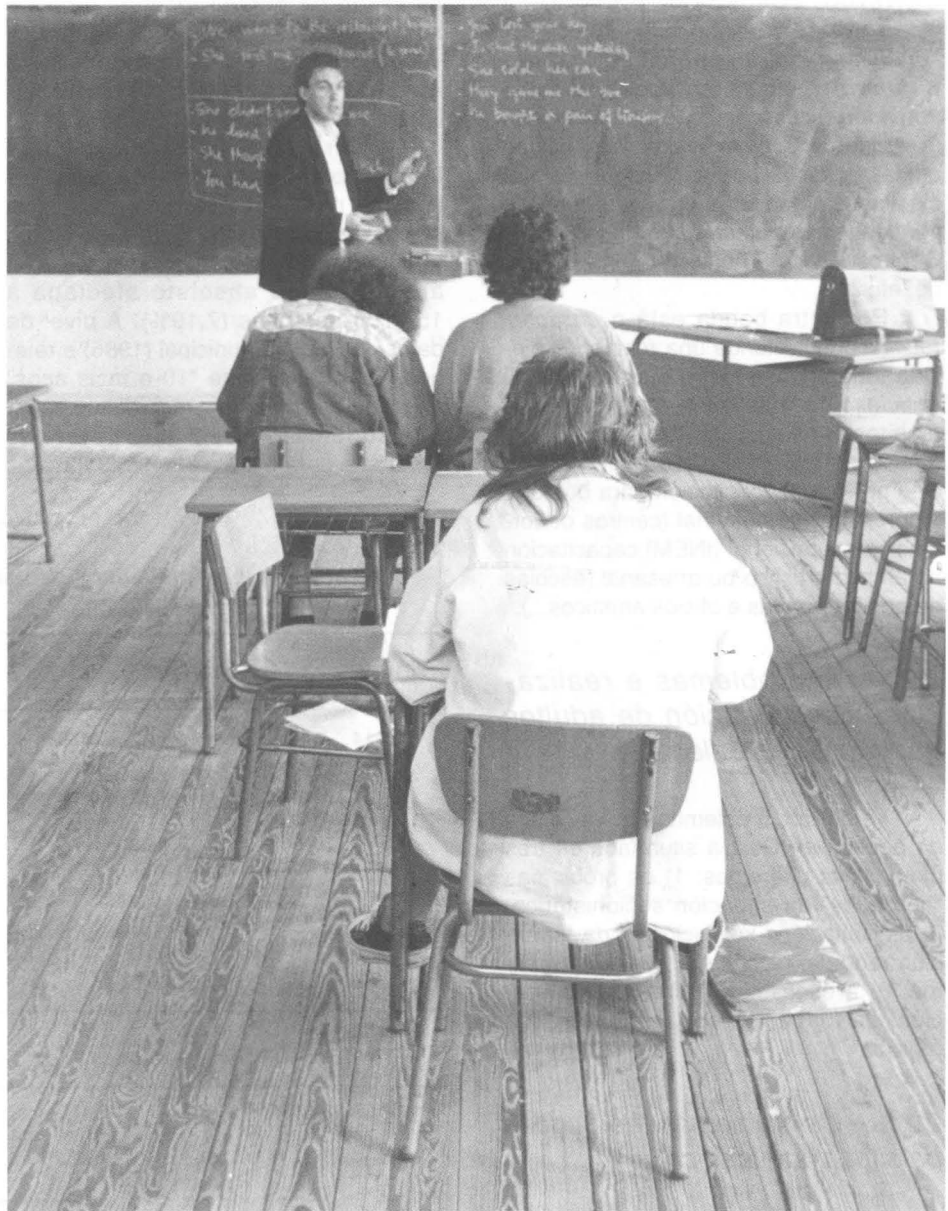
Basta recordar nesta breve síntese histórica a nivel internacional dúas cuestións moi concretas. A primeira cuestión de *carácter teórico*: clarificación da expresión "educación de adultos" propostas en Nairobi e que o punto definitorio básico para entende-lo proceso de educación dos adultos: "*educación dos adultos designa a totalidade dos procesos organizados de educación sexa cal sexa o contido, nivel ou método, sexan formais ou non formais, sexa que prolonguen ou reempresen a educación inicial dispensada nas escolas e universidades así como unha aprendizaxe mediante a que as persoas consideradas como adultas pola sociedade a que pertencen desenvolven as súas capacidades, amplían os seus coñecementos, melloran as súas competencias técnicas e profesionais, ou lles dan unha nova orientación e fan evolucionar as súas actitudes e comportamentos na dobre perspectiva de enriquecemento integral do home e da participación no desenvolvemento socioeconómico e cultural equilibrado e independente*". (Unesco, 1976).

A segunda cuestión de carácter máis operativo explicitada na Conferencia de París (1985), onde a educación de adultos debe cubri-las distintas necesidades segundo os países: alfabetización: a celebración do presente ano internacional é unha consecuencia operativa da última conferencia mundial; redución de desigualdades derivadas das deficiencias do sistema educativo; perfeccionamento e reorientación profesional; participación e creatividade na vida política e cultural.

Expresada en breve síntese o marco histórico-teórico e operativo da educación de adultos, imos situarnos na nosa realidade inmediata: A educación de adultos dun xeito xeral no noso país e máis en concreto no noso marco autonómico Galego.

II.- EDUCACIÓN DE ADULTOS EN GALICIA

Falar da educación de adultos en Galicia, plantexa en primeiro lugar situar-lo seu marco institucional e delimita-la temática a tratar dentro deste marco.



Para face-lo primeiro tomamos como punto de referencia o propio constructo institucional en base o *Libro Blanco de Educación de Adultos*. Para o segundo pretendemos só analizar algúns aspectos importantes e básicos que consideramos relevantes dentro da problemática actual de educación de adultos en Galicia.

2.1.- O marco institucional de Educación de adultos

Dada a amplitude e complexidade da educación de adultos, imos tratar de

expresa-lo seu marco institucional tomando como referencia o propio Libro Blanco de Educación de Adultos (1986).

A Educación de Adultos comprende un dobre carácter: Por unha banda un *carácter global* referido a *formación xeral* considerado en dúas perspectivas. A primeira dende os aspectos de formación "formal" ou regrada que imparte cursos compensatorios ou de nivelación recoñecidos oficialmente polo M.E.C. Dentro destes cursos e actividades están, entre outras, as actuacións de E.P.A. (Educación Permanente de Adultos); as iniciativas da Educación a Distancia: INBAD (Ingabad para Galicia)-;

CENEBAD (Cegebad); Radio Ecça etc...).

A segunda dende a "**formación non formal**" ou "non regrada" mediante actividades de cursos ou cursiños en áreas de coñecemento non recoñecidas oficialmente. Existen aquí diversas iniciativas e actuacións por parte de Universidades Populares; Centros Sociais; Centros Cívicos, Aulas da Terceira Idade, etc...

Por outra banda está o *carácter técnico* que pretende una *formación* dirixida fundamentalmente ó *emprego e á reciclaxe* da man de obra en diversos ámbitos e categorías: capacitación no ámbito agrario (centros de especialización agrícola; capacitación para o sector empresarial ou industrial (centros de formación ocupacional (INEM); capacitación no ámbito artístico ou artesanal (escolas de artes aplicadas e oficios artísticos...).

2.2.- Os problemas e realizacións da educación de adultos na Autonomía Galega

Verbo dos problemas da educación de adultos en Galicia situáraos en tres dimensións diferentes: 1) os problemas "herdados" da situación sociohistórica; 2) as limitacións institucionais da formación regrada: diversos análises da mesma; 3) a escasez e "falta de vertebración" da formación non fórmal ou "non regrada".

2.2.1.- Os problemas "herdados" da situación histórica".

Entre os problemas básicos herdados da situación sociohistórica imos referirnos fundamentalmente a dous A) O analfabetismo; B) O baixo nivel de estudos da poboación galega.

A) O analfabetismo

O analfabetismo, segue sendo aínda un asunto importante pendente no noso país. Dentro do problema do analfetismo existen dúas dimensións de consecuencias relativas: o analfabetismo "*absoluto*" e o analbetismo "*funcional*".

En canto ó analfabetismo absoluto definido pola Unesco (1958) como "a

situación da persoa incapaz de ler e escribir e comprender unha relación breve de feitos que atinxen á súa vida cotiá" deixou de ser "cuantitativamente" importante no noso país.

A cifra total de analfabetos en España para unha poboación de "15 anos ou máis" era estimada segundo o censo de 1981 en 1.991.581 personas (6,36%). No caso galego a situación de analfabetismo absoluto afectaba a 154.708 personas (7,19%). A nivel de datos do Padrón Municipal (1986) e referidos a poboación de "10 e máis anos" de idade as cifras para o conxunto español supoñían 1.290.318 personas (3,90%) e para Galicia 82.498 (3,32%).

Estes breves datos amosan que o analfabetismo absoluto deixou de ser "cuantitativamente" importante no noso país e que está enquistado nas idades por riba dos 65 anos (61,82%). Non deixa de ser preocupante que xunto a esta situación xeneracional-residual difícil de recuperar pero que debe merecer a atención adecuada aparezan unhas taxas preocupantes en "idades escolares" o que plantexa non tanto situacións de escolarización –existen suficientes postos escolares e posibilidades da mesma– canto situacións de marxinação para certos grupos de persoas. En efecto o analfabetismo entre os 10-24 anos comprende a 4.750 personas (5,68%).

Táboa I: Analfabetismo "Absoluto" segundo IDADE (GALICIA)

IDADE	TOTAL	%	SEXO	%
.-10-14	2.114	2,56		
.-15-19	1.334	1,61		
.-20-24	1.302	1,52	HOME:	21.183 1,7
.-25-24	2.771	3,35		
.-35-44	3.463	4,19	MULLER:	61.315 4,7
.-45-54	7.690	9,32		
.-55-64	12.821	15,54		
.- +65	51.003	61,82		
TOTAL	82.498	100		

Fonte: Padrón Municipal (1986)

Verbo do *analfabetismo funcional* resulta evidentemente máis preocupante pero ó mesmo tempo é descoñecido por non existir unha total unanimidade na súa conceptualización e por falta de investigacións e datos precisos. A propia Unesco (1978) trataba de definir ó "analfabetismo funcional" coma "*a persoa incapaz de exercer tódalas actividades para as que a alfabetización é necesaria en interese do bo funcionamento do seu grupo e da súa comunidade e que lle permite a él mesmo ler, escribir e calcular en vista do seu propio desenrolo e da súa comunidade*".

Neste ano estanse levando a cabo diversos proxectos de estudos en diver-

sas comunidades autónomas en concreto Cataluña, Andalucía, e Canarias e esperamos que Galicia se sume a este proxecto dadas as repercusións socio-educativas que se derivan do mesmo.

No momento actual o *Libro Blanco* (1986) calculaba a cifra de Analfabetos funcionais en base ó censo de 1981 en máis de 8 millóns de persoas (8.046.218) o 28.74%.

O informe da OCDE sobre o sistema educativo español (1986) falaba de 11 millóns. O capítulo 12 do actual "*Proyecto de Reforma Educativa*" reconece que esta problemática educativa continuará na medida que aumentarán as deficiencias da educación obrigatoria

para as persoas adultas. Indicase como dato prospectivo que no ano 2000 máis dun 25% dos españois maiores de 16 anos non terán completos os 10 anos de escolaridade, que a partir da Reforma serán obrigatorios.

No caso de Galicia as cifras estimadas según datos MEC (*Libro Blanco*, p.214) para situacións de analfabetismo tanto absoluto como funcional son de 675.566 persoas: o 31,38% da poboación galega. Trátase dunha cifra aproximada, pero moi importante polas consecuencias que se derivan desta situación. Os datos provinciais refléxanse na seguinte táboa:

En efecto, a superación do analfabetismo funcional é un elemento importante non só desde o punto de vista utilitario e económico cara a unha integración laboral. A súa eliminación é imprescindible nunha sociedade democrática e de progreso por canto a alfabetización funcional debe servir para que as persoas atopen unha resposta ós seus problemas básicos na vida cotiá: acceso ó traballo, comprensión e análise crítico da información, educación dos fillos, participación na vida colectiva, resolucións dos problemas diarios da saúde, hixiene, economía doméstica...

Hoxe existen unha serie de indicadores de accións a emprender para a

súa superación. Entre os máis importantes que pretendemos analizar e resolver neste estudio proxectado están os seguintes: recoñecer e transmitir significados mediante lectura e escritura; recoñecemento simbólico de códigos de gran difusión; capacidade de orientación e ubicación espacio/temporal; capacidade de comprensión e resolución de textos; capacidade descodificación da información relativa a necesidades cotiás; capacidade de manexo de utensilios e aparatos domésticos.

Táboa II: Analfabetismo "Funcional": GALICIA

Provincia	TOTAL	% (Prov.)	Homes	% (Prov.)	Mull.	% (Prov.)	ORDE (*)
CORUÑA	270.813	32,63	111.031	28,33	159.783	36,47	19
LUGO	106.278	32,14	44.919	27,81	61.359	36,26	20
OURENSE	163.718	47,24	73.252	43,80	90.465	59,44	5
PONTEVEDRA	134.757	20,87	48.118	15,58	86.639	25,32	37
TOTAL	675.566		277.320		398.242		

FONTE: *Libro Blanco. Educación de adultos.*



B) O baixo nivel de estudos na poboación Galega:

Tomando como referencia os últimos datos estadísticos publicados no Padrón Municipal de Habitantes (1 abril 1986), Galicia atópase con un número moi importante de persoas "sen estudos completos". Nada menos que 1.127.988 persoas que representan o 45,51%. E que resulta seis puntos por riba da situación en España. Os datos por categorías amosan a seguinte situación, reflexada na táboa III.

Destes datos dedúcense dúas cuestións importantes: a educación de adultos aínda ten no noso país unha gran función que cumprir: a formación xeral básica que non se conseguiu na idade adecuada (4ª. área de novo modelo de educación de adultos). Unido a esta necesidade de educación compensatoria está un segundo problema de carácter ocupacional laboral.

A nivel *macroeconómico* a demanda de traballadores cualificados seguirá crescendo en tódalas sociedades industrializadas. A man de obra "máis instruída" ten a tendencia a desprazarse da produción agrícola e industrial ós servizos que requiren a preparación de traballadores con maior instrución.

No caso de Galicia vémo-la evolución da ocupación : diminúe drasticamente o nivel de Agricultura e Pesca: 826.746 (ano 1950); 580.600 (1970); 436.000 (1981); 408.400 (1989); presenta un aumento importante a nivel de Servizos con seguintes datos: 164.209

(1950); 286.946 (1970); 326.000 (1981); 400.800 (1989).

A nivel *socioeducativo* a organización do traballo, o desenvolvemento tecnolóxico, a competitividade laboral amosan a interdependencia importante entre taxas ocupacionais e niveis de estudos.



Táboa III: Nivel de Estudos da poboación : GALICIA / ESPAÑA

TITULACION	ESPAÑA		GALICIA	
	Total	%	Total	%
Analfabetos	1.290.318	3,90	82.498	3,32
Sen estudos completos	12.965.970	39,15	1.127.988	45,51
Tit. 1º grao/cert. Escol.	8.229.298	24,85	620.645	25,04
Tit. 2º grao (1º ciclo)	4.377.205	14,29	324.733	13,10
Tit. 3º grao (2º ciclo)	3.791.193	11,45	202.500	8,17
T. 3º gr. (Es. Universitarias)	901.550	2,72	55.742	2,24
Doutorado	38.741	0,12	1.820	0,07
Outros	360.161	1,09	38.741	0,12
TOTAL	33.118.559	100	2.478.010	100

Fonte: I.N.E. *Padrón Municipal de Habitantes* (1 de abril de 1986): GALICIA Anuario "EL PAIS":1990.

Táboa IV.- Taxas de Actividade ocupacional de POBOACIÓN EN IDADE ACTIVA (PIA) e niveis de Estudio.
(Anos 1976-1982-1988).

Nivel de Estudios	1976	%	1982	%	1988	%
Analfabetos	499,9	30,7	301,1	23,7	206,6	18,9
Sen estudos	1.644,4	48,9	1.116,7	38,3	1.288,1	35,2
Est. Primarios	7.907,7	56,4	6.150,1	48,9	5.031,8	46,4
F.P.					791,4	53,2
Est. Medios (Excluida F.P.)					3.294,0	45,6
Medios	1.787,9	42,4	2.316,6	40,8	3.294,0	46,2
Anteriores ó nivel superior	352,9	75,7	513,2	60,8	688,1	59,4
Est. Superiores	327,9	83,4	418,4	72,9	637,5	73,8
TOTAL	12.520,7	52	10.886,3	42,1	11.919,6	45,3

Fonte: Cfr. FLECHA. R. *La nueva desigualdad cultural*. El Roure. 1990, p. 26 ss.
Elaboración do autor en base a EPAS dos últimos trimestres 1976, 1982 e 1988 I.N.E.

Estes datos plantéxanos unha dobre necesidade e perspectiva. En primeiro lugar a crecente importancia que se está dando ó nivel de estudos no mercado de traballo, o que pode levar a que aumente a denominada "poboación de risco" diante do futuro mercado de traballo. Poboación que fundamentalmente estará integrada por xoves que non acaden os niveis básicos de formación que no futuro marco educativo estará establecido ó remate dos estudos secundarios obrigatorios, adultos que non teñan esta formación básica ou que carezan de aptitudes mínimas para a reconversión profesional e adaptación ás novas funcións e profesións. En segundo lugar a necesidade urxente de interrelacionar formación profesional e ocupacional cunha adecuada educación básica para fomenta-las competencias requeridas nos empregos.

É verdade que a igualdade socio-cultural non pode lograrse única e exclusivamente polo sistema escolar cando é



producto doutras situacións máis complexas de desigualdades socioeconómicas. Sen embargo a mellor formación ocupacional que pode aporta-la escola ó mercado de traballo é unha boa e suficiente educación básica de alto nivel, o que axudará ós procesos de formación específica recorrente que serán cada vez máis necesarios para o conxunto da poboación.

Esta necesidade dunha formación básica, plantexa un segundo problema na educación de adultos en Galicia: as limitacións institucionais da formación regrada.

2.2.2.- *Desenrolo e limitacións institucionais da formación regrada.*

A Educación regrada en Educación de adultos ten o seu núcleo e marco institucional máis importante na Educación Permanente de Adultos (E.P.A.) e na Educación a Distancia tanto no ámbito institucional de CEGBAD como INGABAD e RADIO ECCA.

Con respecto a esta situación cómpre subliñar que en ambas situacións os datos amosan un interese e esforzo por manter esta situación en crecemento de número de alumnos, centros e profesores. Hoxe por hoxe dado o nivel de estudos da nosa poboación, a situación de E.P.A. debe manterse como un carácter eminentemente compensador tanto formativo-persoal como promocional-laboral.

Verbo da súa situación en Galicia imos presentar sinteticamente os seus datos nos últimos anos, na táboa V

No ámbito de E.P.A. parece hoxe por hoxe necesario seguir mantendo o seu carácter orientativo cara a obtención dun título básico, pero tamén necesario proceder a tres accións importantes e complementarias:

1ª).- progresiva conversión dos centros nun sentido integral en relación coa economía social, cos servizos sociais, co mundo laboral-empresarial.

2ª).- relativa perda do carácter "escolar" para converterse en centros de animación distrital. Isto conlevará que o mantemento da súa dependencia de carácter único e unívocamente administrativa da Consellería de Educación debe ampliarse e dar a estes centros un carácter máis coxestionado en relación coa administración local, coas asocia-

Táboa V: E.P.A.- ALUMNOS (*)/ AULAS-UNIDADES () POR PROVINCIAS:**

	1985/86	1987/88	Aula/Centro	UNIDADES:
CORUÑA	3.755	4.095	30	57
LUGO	1.565	1.215	12	30
OURENSE	359	630	6	15
PONTEVEDRA	2.648	2.715	5	25
TOTAL	8.327	8.655	53	127

(*)Fonte: Xunta de Galicia. Santiago. M.E.C. *Estadística de la Enseñanza en España. 1986/87*. Datos oficiais publicados. (**). Datos facilitados por Xunta de Galicia referidos ó curso 1989-90

cións representativas do entorno, abríndose a unha flexibilidade tanto dos procedementos e actividades educativas coma dos educadores.

3ª.-) Parece tamén conveniente pasar a unha adecuada revisión do currículo sobre todo con vistas ás novas situacións da reforma educativa. O mesmo tempo é un imperativo urxente a dotación, a preparación metodolóxica e didáctica de profesores así como a súa actualización curricular con novos materiais e cun deseño máis modular que implique un novo xeito de aprendizaxe e de contidos máis interrelacionados coas necesidades persoais e sociais.

No ámbito de INGABAD a súa presenza en Galicia dende 1982 supuxo elementos importantes respecto á maior independencia burocrática, a creación de extensións, o aumento de centros colaboradores e a firma de convenios coas empresas.

Pero, hoxe por hoxe, hai que dicir que este marco regrado institucional, como se expresa na súa memoria aínda padece unha serie de insuficiencias importantes: infradotación dos centros; a falta de medios técnicos imprescindibles nunha educación a distancia; a coordinación, colaboración e motivación do

profesorado nos centros colaboradores.

En todo caso, potencia-la educación a distancia é unha necesidade e imperativo substancial en Galicia que polos seus niveis de estudos, polas súas características de poboación necesita que os medios técnicos e humanos se poñan ó servizo dunha poboación que ten dificultades para atopar espazos e institucións próximas de formación de adultos sobre todo no ámbito rural.

A memoria presentada polo INGABAD indícanos por unha parte o importante número de alumnos matriculados que supón un incremento nos últimos sete cursos dun 433,84%. (Pasou de 916 alumnos no curso 82/83 a 3.074 no curso 88-89). Se nos referimos ós Centros, Coruña, Vigo, Lugo e Ourense, representan os núcleos máis importantes de matriculados.

Os seus resultados de avaliación evidentemente ofrecen unha dobre situación: a relación entre presentados e matriculados é baixa (30,7) pero vaixe incrementando segundo pasan os cursos e chega en COU o 52,1%, o que nos fala das dificultades de estudio; os resultados da avaliación entre aprobados e presentados acadan cotas satisfactorias e nalgúns casos é superior á presencial: 77,6%-78,0%-74,6%-76,1%).

Neste senso no ámbito do ensino a distancia, a contribución de RADIO ECCA resulta importante desde o seu inicio en 1974 na nosa Comunidade tanto no marco do ensino regrado e do programa escolar coma nas actividades de aula aberta cos seus cursos de duración anual, cos cursos monográficos e coa actividade de "Escola de Pais". No curso 1989-90 participaban nos seus cursos a distancia 5.148 alumnos entre os 16 e 80 anos. No ámbito regrado os estudos de Certificado escolar e de Graduado eran seguidos por 1.746 alumnos. Os restantes alumnos (3.042) estaban inscritos nos diferentes cursos que neste momento se ofrecen fundamentalmente a través dos catro centros ECCA nas provincias galegas: Inglés, Contabilidade, Galego, Saúde, Programación Escolar, Técnico Comercial, Animadores de Grupo, Estimulación Precoz, Animadores Socioculturais, Educación Cívica, Ortografía, Escola de Pais.

2.2.3.- Escasez e falta de vertebración da formación non Formal ou non regrada

A educación de adultos no noso país adoce, en xeral, dunha falta de vertebración adecuada. Trala publicación do *Libro Blanco de Educación de Adultos*, pensábase na aprobación da Lei nacional de Educación de Adultos que organizase todo este sistema e dinámica educativa.

Hoxe os imperativos da LOXSE, fan que se retrase esta lei sobre educación de adultos acometida sen embargo por dúas comunidades autonómicas. Andalucía que xa a ten publicada; Cataluña que ten o seu proxecto pendente de discusión no Parlamento.

Por outra banda o noso modelo de educación de adultos segundo a enquisa internacional da Unesco (1985) corresponde ó modelo de Grupo I- o máis atrasado xunto con Grecia e Portugal. A maioría dos países da Comunidade Europea (Francia, Italia, Inglaterra, Dinamarca, Irlanda) están situados no grupo III.

A forte dependencia do Ministerio de Educación como organismo que acaba fundamentalmente as súas funcións se ben existe participación doutros ministerios ou organismos en programas específicos e unha certa tendencia a

Táboa VI.- Alumnos-Matricula por centros e Resultados en INGABAD

I. NÚMEROS DE ALUMNOS						
1982-83	83-84	84-85	85-86	86-87	87-88	88-89
916	1.558	1.951	2.329	2.835	3.358	3.974
II. CENTROS (Curso 1988/89)						
	Total	%		Total	%	
LUGO	466	11,72	BURELA	128	3,22	
CORUÑA	947	23,82	ENDESA	27	0,67	
FERROL	395	9,93	SANTIAGO	361	9,08	
OURENSE	407	10,24	PONTEV.	277	6,97	
VIGO	666	16,75	VILAGARC.	237	5,96	
			Centros Penitenciarios	63	1,58	
TOTAL de CENTROS (2 columnas)					3.974	100
III.- EVALUACIÓN: (sé Central)						
Cursos	P/M Xuño-Set.		A/M Xuño-Set.		A/P Xuño-Set.	
1º B.U.P.	30,7	6,3	24,0	2,8	77,6	60,9
2º B.U.P.	41,5	7,4	33,7	3,4	78,0	56,4
3º B.U.P.	50,8	18,4	39,5	9,0	74,6	52,8
C.O.U.	52,1	12,0	34,1	5,8	76,1	54,4

Fonte: Memoria INGABAD (1988/89). P= Presentados; M= Matriculados; A= Aprobados.

descentralizar (Competencias actuais das comunidades autonómicas) conleva o funcionamento en paralelo do ámbito regrado (ensino escolar) con escasa multiplicación e especialización das institucións e falta de integración do conxunto de elementos do sistema educativo (educación formal e non formal).

Isto fai que a Educación de adultos acentúe a súa condición de regrada-compensatoria, se considere como residual, se vexa como reduccionista e, se alonxe das necesidades reais e non se adecúe perfectamente ós foros internacionais.

A pesar de todo iso véñense facendo a través de concellos, de colectivos populares, de entidades privadas eminentes esforzos e programas para levar

adiante unha educación de adultos con outro talante, non só como mera transmisión de coñecementos senón de intercambio, información, participación efectiva, preparación para a realidade sociolaboral.

Non é este o momento para proclamar ou analizar tódalas diversas iniciativas se ben algunhas delas como as Universidades Populares son moi escasas respecto ás múltiples existentes en España e con insuficiente proxección e incidencia socioeducativa. O que si que parece adecuado salientar na nosa realidade galega son os problemas básicos importantes que afectan ó ámbito non regrado. Por unha banda os da Formación Ocupacional, e por outra os da Terceira Idade, dende o punto de vista

socioeducativo e non especificamente "residencial".

A) Os problemas da Formación Ocupacional

Os problemas da formación ocupacional teñen en Galicia unha significación especial. Galicia non só necesita un plan de formación ocupacional senón tamén un urxente plan de transformación ocupacional nos diversos sectores para situarse nunha configuración máis actual e proporcional dos sectores de produción con respecto ó resto do Estado. Os datos estadísticos indican-nos a seguinte distribución de poboación nos diversos sectores: Agricultura: 40,5% (Galicia)/15,6% (España); Industria 15,3% (Ga.)/24,3% (Esp.); Construcción 6,8% (Ga.)/8,0% (Esp.); Servicios 37,4 (Ga.)/52,1% (Esp.).

Este plan ocupacional pasa por potenciar na educación de adultos tanto a formación regrada clásica (Formación Profesional), como os propios cursos específicos de Formación Ocupacional.

Na formación regrada de F.P. constatabamos ó elaborar o *Informe Cero da Educación en Galicia* (1989) os seguintes aspectos básicos:

1.- Alto desaxuste interprovincial en centros educativos con carencias moi significativas en Lugo e Orense.

2.- Disfuncionalidade entre a ocupación, a oferta de ramas e a relación coa realidade económica galega: o sector primario cunha alta porcentaxe de poboación (40,5%) ocupada ten unha oferta de ramas para este sector do 8,5%; o sector industrial con 15,3% ocupación ten un 51,72% de ofertas de ramas. O sector construción cun 6,8% non oferta ramas específicas. O Sector servios cun 37,4% de ocupación presenta o 39,33%. Pero aquí as ramas administrativa e comercial teñen un peso do 62,42%.

Hoxe ninguén pon en cuestión que esta situación da formación profesional regrada debe mudar radicalmente e a propia LOXSE vai transformar todo o sistema de formación ocupacional en base ós dous núcleos complementarios: o centro educativo e o centro de traballo con quen se establecerán acordos de colaboración. Espera-



mos que a concertación social dea pasos positivos neste aspecto.

Mentras tanto o que si parece urxente é preparar e experimentar os correspondentes Módulos Profesionais. Neste momento estanse experimentando os módulos profesionais de nivel 2 e 3 nalgúns centros e ramas e sería moi importante coñece-lo seu nivel de rendemento e satisfacción.

A nivel da Formación Ocupacional do Ministerio de Traballo xestionada polo INEM é evidente que o seu triple obxectivo alternativo de facilita-la incorporación ó mundo do traballo, conseguí-la reconversión profesional e dotar dunha maior especialización parece adecuado dada a situación sociolaboral en que nos atopamos cun dos niveis de cualificación laboral máis baixos da cualidade europea.

Tamén pode considerarse como positivo os aumentos dos programas tanto para parados menos de 25 anos (que pasan de tres a cinco en 1988 coa distinción entre formación en novas tecnoloxías e outras especialidades e entre parados de longa e curta duración, incluíndo un apartado para as mulleres en profesións nas que están infrarrepresentadas), como os novos programas de reciclaxe profesional no ámbito rural e

sectores ou empresas en reconversión. Finalmente está o Programa de Formación de Formadores que se incrementa a tres subprogramas.

O que si resulta máis dificultoso nestes aspectos é a avaliación dos resultados de todo este conxunto de formación ocupacional. Os datos cuantitativos dos cursos así como os datos e evolucións da poboación activa teñen significación moi externa que non permiten polo momento ofrecer unha valoración precisa da súa incidencia na educación de adultos.

A nivel galego, e según os últimos datos oficiais publicados de 1988, realizáronse cursos no plan F.I.P. (Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional): 123.196 personas.

Destes datos meramente cuantitativos o que se deriva é que o primeiro obxectivo de incorporación ó mundo do traballo acapara o interese das persoas que se inscriben nestes cursos (71.088). Sendo isto básico na situación socioeconómica que atravesamos, descoñecemos, sen embargo, a relación entre este tipo de formación e a correlación coa incorporación laboral que se pretende.

En todo caso, a nivel galego non parece suficiente programar uns cursos

Táboa VII. Plan F.I.P.

Por sectores e persoas inscritas nos cursos:

0.- Agricultura-Ganadería-Pesca-Caza-Sivicultura	3.065
1.- Enerxía e Auga	2.965
2.-Extracción / transformacións minerais non ener.....	473
3.- Industrias metais.....	10.702
4.- Outras industrias manufactureras.....	5.578
5.- Construcción	7.546
6.- Comercio-Hostelería-Reparacións.....	2.740
7.- Transportes.....	2.740
8.- Institucións financeiras, Seguros etc	9.244
9.- Outros Servicios.....	1.786
- Agrupación de actividade económica non especific.....	1768
- Sen emprego anterior	71.088
TOTAL	123.196

máis ou menos numerosos e estandarizados que moitas veces quedan lonxe do contexto rural galego onde reside fundamentalmente a situación de atraso e de baixo nivel cultural e ocupacional.

A importancia das administracións locais, de diverso tipo de asociacións, parece ser imperativo necesario se se pretende que todas estes investimentos económicos resulten máis axeitados á nosa realidade que debe facer, cara ó horizonte do 1993, un esforzo institucional (público e privado) para erradicar e cambiar positivamente o nivel formativo e ocupacional da poboación adulta galega.

B) A Terceira idade: como preocupación crecente na educación de adultos

O crecemento do número de persoas maiores debido ós progresos médicos-biolóxicos así como ó descenso da taxa de natalidade convírtese nun feito mundial que nos afecta.

A nivel galego en 1981 a poboación Galega de máis de 65 anos era o 13,5% (11,3 España) as proxeccións din que no ano 1991 será o 15,46% (442.433 habitantes) no 2000 ó 17,51% (aproximadamente 499.649 personas entre os 2.582.155 habitantes estimados).

Isto plantexa todo un problema social e educativo para os vindeiros anos. Deixando a cuestión social (problema de residencias, fogares, clubs, pensións, etc...) a Terceira Idade non é só unha cuestión de solidariedade para quen acceden ó retiro laboral senón tamén unha oportunidade educativa.

En Europa desde 1975 configúrase a *Asociación Internacional de Universidades da Terceira Idade*. En España as súas actividades inicianse en 1980. En Galicia comencan en Santiago no curso 79-80 dentro da Escola de Ensino Social fundada polos Xesuítas. En Coruña desénrolanse a partir do curso 1980-81 e posteriormente exténdense a Vigo e Ferrol.

O seu marcado carácter sociocultural está presente nos seus obxectivos: 1) promove-lo desenvolvemento cultural; 2) conservación da saúde psíquica e física, fomenta-las relacións interpersoais e comunicación interxeracional (encontros cos alumnos da Universidade de Santiago); 3) Fomenta-lo tempo libre en actividades artísticas e creativas; 4) Motivar ás persoas para que redescubran o seu papel na vida familiar e social.

Este conxunto de obxectivos así como as súas actividades formativas (idiomas, técnicas de relaxación, Teatro, Música, Conferencias, Visitas, activida-

des de extensión cultural en diversas zonas e barrios...) supoñen unha faceta importante de formación para este colectivo "máis" adulto pero que non se debe esquecer no contexto xeral.

Consideramos que a iniciativa hoxe presente debe extenderse a tódalas cidades. A iniciativa pública local ou privada debe tratar de presentar proxectos e programas que conxugan a atención social coa atención educativa.

O futuro da educación de adultos ten neste sector unha tarefa importante que cumprir, xa non de carácter ocupacional, pero si de carácter tanto asistencial -cando sexa necesario- como de carácter basicamente comarcal, deben estar abertos a toda a comunidade, contar con equipos multiprofesionais e precedidos sempre dun estudio previo con obxectivos determinados para dar resposta a este crecente número de poboación adulta que necesita unha maior atención integral.

III. CONCLUSIÓNS E PERSPECTIVAS

A Educación de adultos viviu tres momentos importantes na nosa historia contemporánea. Esta situación ten en Galicia unha realidade e significación diferente.

1º Momento: 1963-1973: a simplificación: pugnar por evitar un mal endémico: o analfabetismo

En 1963 o goberno español lanza a chamada "*Campaña Nacional de Alfabetización*" para erradicar o analfabetismo que campañas e disposicións anteriores (1939, 1945 e 1954) non foron quen de eliminar a existencia naquel momento dun 11,2% de analfabetos de 1960 segundo o Instituto Nacional de Estadística situaba o noso país nos límites do subdesenvolvemento.

Un ano despois 1964 créase o *Programa de Promoción Profesional Obrera (PPO)* co obxectivo de incorporación dos traballadores procedentes do sector agrícola a actividades industriais en momentos marcados polos plans de desenvolvemento económico e polas fortes correntes migratorias.

Galicia neste momento a penas chegou a rebaixar a súa taxa de analfabetismo no 2% (frente ó 2,3% do Estado Español). Algunhas provincias como

Lugo aumentaron do 8,8 o 12,4 (Cfr. Taxa Analfabetismo 1969-70).

A nivel ocupacional a emigración e Europa é a saída fronte á situación laboral precaria que se vive en Galicia.

2º Momento: 1973-1980: Creación e consolidación do programa permanente de Adultos.

En 1973 nace E.P.A. co obxectivo de ofrecer a tódolos españois adultos un ensino equivalente a E.X.B. estruturados nos seus correspondentes tres ciclos: (Primeiro Ciclo: Perfeccionamento de Técnicas de Lectura e escritura; segundo ciclo: obtención do certificado de estudos básicos; Terceiro ciclo: obtención do Graduado Escolar).

A progresiva consolidación de E.P.A. vai permitir que ó final deste período se poñan en marcha dúas institucións de educación a distancia que van ampliar de xeito importante a Educación de adultos: CENEBA/CEGEBAD – INBAD/INGABAD.

Xunto a estas iniciativas de carácter regrado que supoñen a consolidación, extensión e innovación de aspectos institucionais anteriores basicamente de carácter regrado, a apertura e consolidación democrática no noso país vai iniciar unha serie de iniciativas de carácter non regrado promovidas por organismos oficiais e privados ampliando deste xeito o ámbito da educación de adultos.

Entre outras iniciativas podemos enumerar:

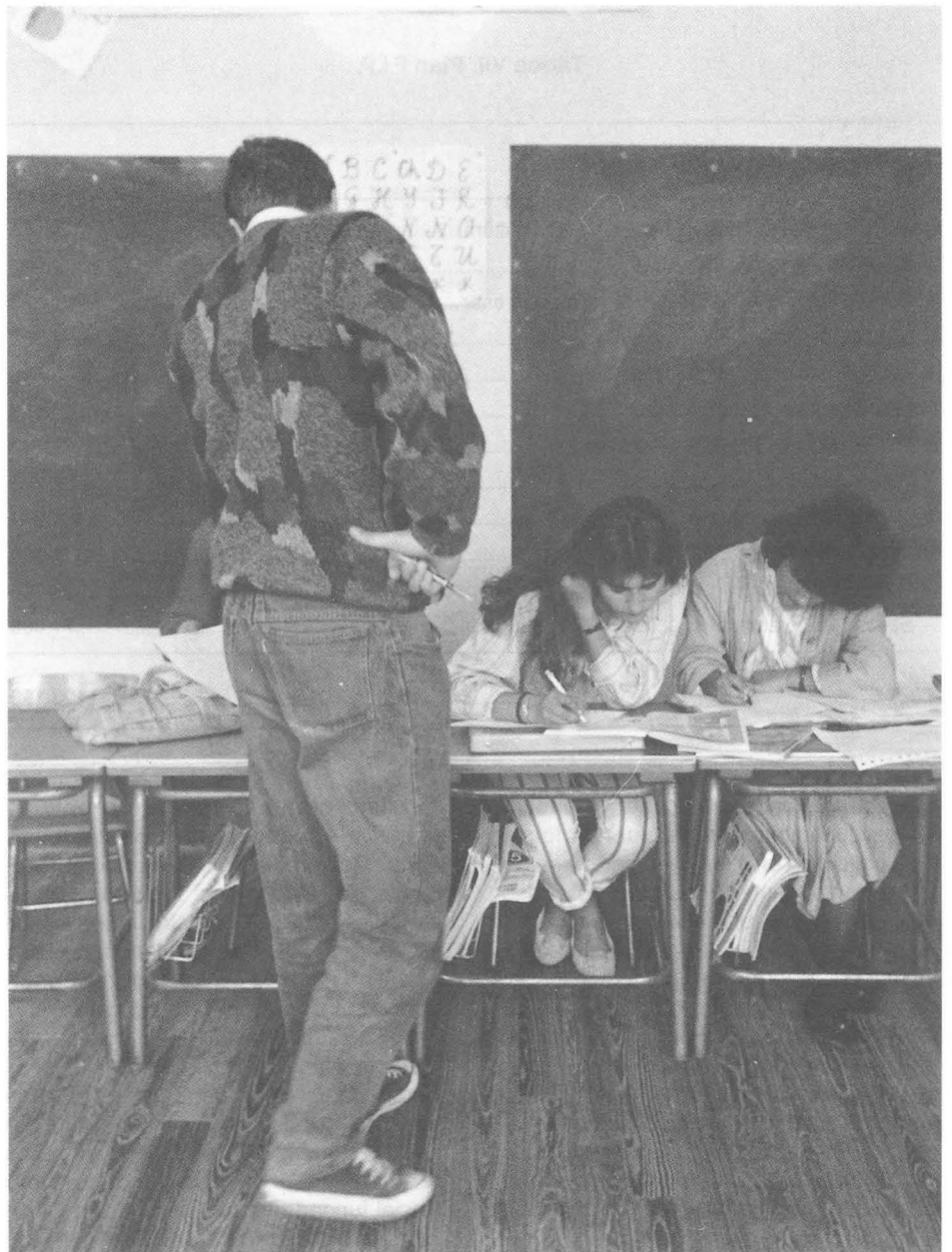
—proliferación de iniciativas institucionais: creación e multiplicación de Universidade Populares, Centros Cívicos e Sociais, Escolas sindicais, Aulas de cultura" etc...

—gran variedade de oferta formativa cunha gran diversidade de cursos e actividades no eido da saúde pública, planificación familiar, artesanía, artes plásticas, etc...

No noso caso hai que dicir que agás a consolidación lenta de E.P.A. e dos cursos a distancia –o ámbito regrado– as outras iniciativas son minoritarias e están case ausentes.

3º Momento: A década dos 80: as perspectivas e frustracións do Libro Blanco de Educación de adultos

A estruturación política en base ao deseño constitucional do "Estado das Autonomías" coa constitución dos respectivos gobernos autonómicos vai permitir que a educación de adultos asuma



no marco da propia comunidade autónoma o interese e as accións que dende a propia comunidade se plantexen como accións prioritarias sobre todo nas comunidades que acadan competencias plenas en Educación: Galicia, País Vasco, Cataluña, Andalucía, Valencia, Canarias.

O Libro Blanco é un primeiro paso limitado para propoñer "un novo modelo de educación de adultos nas catro áreas esenciais: laboral, cívico-social, desenvolvemento persoal e formación xeral de tipo compensador cando non se conseguiu na idade apropiada.

O Libro Blanco sen embargo, vai quedar como un punto de partida. Non remata coa pretendida lei nacional de Educación que a Reforma Educativa pretende en parte "retomar" en base a LOXSE.

Esto fai que hoxe dúas comunidades autónomas como Andalucía e Cataluña se propuxesen "non esperar" por esa lei estatal para organiza-la súa propia educación de adultos e aproba-las súas leis autonómicas neste ámbito.

Outras comunidades crearon os seus propios programas de educación de adultos (Valencia, Murcia, Canarias,

etc...) tratando de impulsar las nuevas ideas, perspectivas e iniciativas en educación de adultos.

En síntesis podemos decir que en base a las circunstancias políticas (Estado de las Autonomías) e en base a las nuevas ideas e praxe sobre educación de adultos (Congresos Internacionales e estudios e documentos nacionais –Libro Blanco–) ésta deixa de ser unha realidade homoxénea e se multiplica en iniciativas diversas segundo o interés, a capacidade, o nivel de organización que cada autonomía pretende para a mesma.

No caso galego, asistimos sen embargo a dúas carencias básicas:

1) Falta dun plan integral de educación de adultos elaborado e que teña en conta as especiais características sociais, económicas e culturais do noso marco autonómico e que desenrole e coordine os proxectos hoxe vixentes.

Un programa que atendendo a catro áreas fundamentais de educación de adultos entre os seus outros obxectivos específicos teña en conta:

—a loita contra as graves desigualdades culturais, a erradicación do analfabetismo absoluto e mitigación de analfabetismo funcional elevando o nivel de estudos da poboación;

—o desenrolo axeitado da formación ocupacional en busca dunha política de emprego que reestructure o nivel ocupacional por sectores productivos e que o mesmo tempo eleve o benestar social e mellore e cree os equipamentos sociais básicos;

—a creación e extensión dunha infraestructura educativa para Galicia capaz de atender as necesidades da poboación de máis de 16 anos no marco da educación de adultos actual e en previsión das consecuencias da reforma educativa derivada da LOXSE;

—a coordinación efectiva dos recursos, medios e modalidades en que actúa a educación de adultos.

2) A segunda, en parte derivada da carencia deste plan, é a desestructuración e falta de vertebración deste campo tan importante no futuro educativo.

O deseño da nova educación de adultos debe ser de base territorial e isto supón no só o desenrolo dunha normativa básica xeral senón tamén accións concretas a emprender na renovación de obxectivos e materiais curriculares, a

formación do profesorado para este grupo de idade, a coordinación e interrelacións das accións de educación de adultos cos plans locais e provinciais de desenrolo comunitario; a coordinación entre a iniciativa social e privada.

Neste senso fai falta poñer en marcha iso que os representantes galegos dicían no Libro Blanco: elixir un modelo estrutural que responda ás situacións propias.

E neste modelo parece que resulta necesario non reproducir o esquema herdado e aínda vixente de separación entre educación básica, formación ocupacional e actividades culturais. Polo contrario vertebrar as finalidades educativas coas respectivas accións formativas.

Para esta vertebración fan falta dous elementos fundamentais:

—A creación dun Instituto Autónomo que "resitúe" e coordine a educación de adultos, que non debe quedarse só no eido educativo-Consellería de Educación.

—A creación e apoio de proxectos de base territorial de carácter local. Isto deben asumir o protagonismo principal atendendo a demandas específicas dunha determinada comarca, municipio ou distrito mediante a adscripción da totalidade de recursos humanos e materiais cara a unhas accións específicas.

A nosa Comunidade non pode perder máis tempo en poñer en marcha un plan específico de educación de adultos que acade unha formación integral de carácter educativo básico, ocupacional, cultural e cívico tanto para as ensinanzas regradas como non regradas nas modalidades presencial e a distancia.

Existen os mecanismos legais e institucionais precisos derivados da lexislación actual (LODE) como vindeira (LOXSE). Só fai falta vontade política para articular todo o sistema de educación de adultos tanto no subsistema formal como non formal perfilando as competencias e accións nacionais, autonómicas e locais. Mentres non exista unha lei específica de educación de adultos a nivel nacional ou autonómica, a creación desde plan autonómico debe ser o esforzo preferente para que a nosa educación de adultos teña a significación, a atención, o interese e os resultados que merece.

BIBLIOGRAFIA:

- CESPEDES, E.– GUTIERREZ, F. (1986): *Investigación y evaluación de experiencias innovadoras de Educación de adultos*. O.E.I. Madrid.
- COMISIÓN COMUNIDADES EUROPEAS (1987): *L'Alphabetización en Europe*. Bruselas.
- COOK-GUMPEZ, J. (1988) *La construcción social de la alfabetización*. Paidós/MEC. Madrid.
- CUADERNOS DE PEDAGOGIA (1990): *Contra el analfabetismo nº 179* (1990): Año Internacional de la Alfabetización.
- FAURE, E. (Dir.1975/4ª): *Aprender a ser*. Alianza/Unesco.
- FERRANDEZ, A.-PEIRO, J.: *Métodos y técnicas en la Ed. de adultos*. Humanitas. Barcelona.
- FLECHA, R. (1990): *La nueva desigualdad cultural*. El Roure. Barcelona.
- (1990): *Educación de las personas adultas*. El Roure. Barcelona.
- FREIRE, P.: *La naturaleza política de la educación*. Paidós/MEC. Madrid.
- INSTITUTO GALEGO DE ESTADÍSTICA. *Galicia en Cifras*. Anuarios 1986-86-88-89.
- I.C.E. (1988): *A Educación e Galicia: Informe Cero*. (Vol. I): Vol. II (1990). Santiago.
- I.N.E. (1981): *Censo de Población*. Tomo II. Galicia. Madrid.
- (1988): *Padrón Municipal de habitantes*, Galicia. Madrid.
- M.E.C. (1986): *Libro Blanco de Educación de adultos*. Madrid.
- M. DE TRABAJO Y SEGURIDAD SOCIAL: (1989): *El Plan de Formación e Inserción Profesional*.
- (1987): *Mercado de Trabajo en España durante 1986*.
- PAZ, X. (1986): *Instituciones educativas para adultos en España*. H. Seceo Olea. Madrid.
- RADIO ECCA (1990): *Memoria Curso Escolar: Centro Ecca Galicia*.
- REQUEJO, A. (1990): *Libros y recursos: Año Internacional Alfabetización*. C. Pedagogía 179.
- (1988): *La educación Permanente en Galicia*. Educación en Galicia. Educación Permanente. Gijón. p.p. 109-137.
- RODRIGUEZ NIETO, J. (1896): *Educación Permanente de adultos: Estudio conceptual y descriptivo: provincia de Orense*. Tesina de Licenciatura. Sección Pedagogía. Santiago.
- SARGES, W. y HAEBERLINA (1985): *Merca-dotecnia para la educación de adultos*. Educación (Tubinga). Vol. 32. p.p. 70-94
- XUNTA DE GALICIA (1989): *Mapa Escolar de Galicia: (2 vol.)* Consellería de Educación.
- (1989): *Formación Profesional en Galicia*. Consellería de Educación.

Encontros Galegos de Educación Permanente de Adultos

Organizados por Nova Escola Galega celebráronse os Encontros Galegos de Educación Permanente de Adultos que reuniron na Escola Obradoiro de Restauración de Noia, durante os días 1 e 2 de xuño a 70 persoas relacionadas en Galicia coa educación das persoas adultas.

Estes Encontros constituíron un fito de especial importancia na Educación das persoas Adultas en Galicia, xa que foi a primeira actividade que aquí se organizou, neste ano 1990, Ano Internacional da Alfabetización.

Nos encontros presentáronse doce experiencias das diferentes modalidades de E.A., con especial atención á problemática das Escolas Obradoiro e dos estudos de E.P.A. de carácter presencial.

Contouse coa participación dos profesores Agustín Requejo Osorio, da Universidade de Santiago, que abordou en profundidade a problemática da E.P.A. en Galicia e de Ramón García Flecha, da Universidade de Barcelona, unha das persoas máis destacadas a nivel europeo nesta materia, que deseñou maxistralmente as perspectivas desta modalidade nos vindeiros anos.

Nun animadísimo debate polemícase sobre a incidencia da LOXSE no regulamento da E.A., no que participaron, ademais dos profesores universitarios invitados, Tiberio Feliz Murias, profesor de E.A., Camilo Ocampo, Inspector de E.P.A. e Faustino Salgado en representación da Dirección Xeral de Ensinanzas Medias.

Dende estas páxinas queremos agradecer a colaboración inestimable de todo o persoal da Escola Obradoiro de Noia, local no que se celebraron os Encontros, e moi especialmente ós membros da comisión organizadora Emilia Seoane, Concepción Allut e Elixio Villaverde que co seu traballo teimoso fixeron posible que estes Encontros constituíran un rotundo éxito.



CONCLUSIÓNS DOS ENCONTROS GALEGOS DE EDUCACIÓN DE ADULTOS

1.- Os asistentes ós ENCONTROS GALEGOS DE EDUCACIÓN PERMANENTE DE ADULTOS, celebrados en Noia os días 1 e 2 de xuño de 1990 queren manifesta-la súa satisfacción pola realización deste Primeiro Encontro de Educadores/as de Persoas Adultas en Galicia e a necesidade que esta iniciativa teña continuidade anualmente.

2.- Manifestámo-la necesidade de crear unha coordinadora galega de educación das persoas adultas, onde o profesorado das diferentes modalidades de E.A. (Escolas Obradoiro, Formación Ocupacional, Educación Permanente de Adultos de carácter presencial, Radio ECCA, estudos a distancia e animación socio-cultural) teña oportunidade de debater sobre a súa problemática e relacionarse con outros colectivos, tanto a nivel estatal como internacional.

Con este obxecto NOVA ESCOLA GALEGA convocará unha xuntanza no

vindeiro mes de Setembro para constituír esta Coordinadora.

3.- Os debates realizados nos Encontros amosan a necesidade dunha lexislación-marco da educación das persoas adultas, actualmente dispersa en diferentes normativas. Solicitamos da Xunta de Galicia a elaboración dunha LEI GALEGA DA EDUCACIÓN DAS PERSOAS ADULTAS, como existe noutras comunidades (Andalucía, Cataluña, Canarias e País Valenciano).

4.- Demandámo-la creación do INSTITUTO GALEGO DE EDUCACIÓN DAS PERSOAS ADULTAS, como organismo da Administración Educativa que xestione e coordine tódalas iniciativas desta modalidade educativa.

5.- Denunciámo-lo desinterese da Administración Educativa Galega sobre todo o referido á Educación das Persoas Adultas. Non existe dentro do organigrama da Consellería de Educación ningún organismo ou persoa adicada a coordinar as modalidades de Educación de Adultos. Os centros de E.A. carecen das instalacións propias adecuadas e do material máis imprescindible. Non exis-

ten tampouco programas de desenvolvemento curricular específicos.

6.— Demandámo-la creación dunha rede de centros E.A. territorializada que cubra as demandas, crecentes cada ano, de escolarización rural e urbana en tódalas áreas xeográficas do noso país.

7.— Coñecedores da situación que están atravesando a ESCOLA OBRADOIRO de Ribadavia e os profesionais que alí traballan, que despois dunha serie de inxerencias e trabas no seu funcionamento por parte do grupo de goberno municipal, recibiron notificación de non renovación dos seus contratos e dado o gran labor desenvolvida por este centro e da vontade do seu equipo profesional de seguir avanzando no desenvolvemento do seu proxecto, manifestámo-la nosa solidariedade con eles e coas súas reivindicacións, esixindo:

* autonomía que permita un funcionamento normal desta Escola Obradoiro, sen interferencias caprichosas;

* respecto ó proxecto aprobado polo INEM e polo Concello;

* cumprimento da normativa sobre Escolas Obradoiro;

* renovación dos contratos do equipo profesional.

Noia, 2 de Xuño de 1990

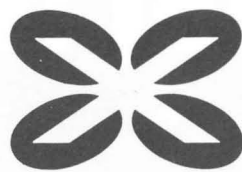
EXPERIENCIAS PRESENTADAS NOS ENCONTROS

- * Programa Municipal de Formación para o Emprego do Concello de Santiago. A cargo de Xosé Manuel Rodríguez Gómez.
- * Programa de Capacitación Agraria da Consellería de Agricultura.
- * Escola Obradoiro "Auria" de Ourense. A cargo de Federico Pérez Mato .
- * Escola Obradoiro de Restauración de Noia. A cargo de Emilia Seoane Pérez.
- * Curso experimental de educación de adultos a nivel postgraduado da comarca do Barbanza. A cargo de Elixio Villaverde I.E.S.P. Pobra do Caramiñal.
- * Visión diacrónica dun curso escolar en EPA. A cargo de Mercedes Rodeiro Barros. Centro E.P.A. Narón.
- * Estudio descriptivo e aportes estadísticos sobre o funcionamento do Centro ECCA-Galicia. A cargo de Emilia Irimia Fernández.
- * O centro galego de educación básica a distancia. A cargo de María Jesús Fernández Fernández.
- * Preescolar na casa. A cargo de Francisco Veiga García.

RELATORIOS PRESENTADAS OS ENCONTROS

- * Unha aproximación ó carácter compensatorio da educación de adultos. A cargo de José Antonio Rodríguez Nieto.
- * A educación de adultos na comunidade autónoma galega. A cargo de Eduardo López. Escola Taller "Braña".
- * A Escola Taller Braña. A cargo de Serafín González Prieto.
- * Taller de medio ambiente. A cargo de Alfonso Fernández González.
- * Unha experiencia de teatro na aula de E.P.A. de Cee. A cargo de Purificación Martínez Bouzas.
- * Elementos de cálculo mercantil e o uso da calculadora nas clases de E.P.A. A cargo de Agustín Prado Verdeal.
- * Reflexión sobre a motivación do xove (12-26) con estudos incompletos. A cargo de Victoria Díaz Cabanela e Pedro Manuel Presedo Iglesias.

A FORZA DOS LECTORES



EDICIONS XERAIS DE GALICIA, S.A.

Doctor Marañón, 12
Tlfs. (986) 296116-296232 - VIGO
AP. CORREOS 1446

A Oferta de educación das persoas adultas

Eduardo López
(E. Taller Braña)

O ter que falar de calquera tema relacionado coa educación de adultos, sempre xorde unha serie de atrancos. É evidente, que esta educación nunca tivo un tratamento serio por parte da Administración, en parte debido a indefinición do campo que abrangue (véxanse a diversidade de tipos de formación e a infinidade de ofertas dirixidas o adulto) e que tería que vir definido polas necesidades reais que reflexa a sociedade nunha zona concreta e nun momento dado.

Por outra banda, a falta de investigación, serias e fiables sobre, os obxectivos que se deberían conquistar nos diferentes tipos de formación, a metodoloxía a seguir en cada curso, os materiais didácticos a empregar, a falta de orientación, persoal, profesional e ocupacional, etc., fan, a maioría das veces, que as aprendizaxes, non sexan coherentes coas necesidades reais da sociedade, nin preparen ó adulto para a súa vida social e profesional.

Aquí imos analizar dunha maneira esquemática tanto os tipos de formación coma as ofertas dirixidas, hoxe en día, á educación do adulto. Ó mesmo tempo, intentarase dar unha solución vencellada ás necesidades dos adultos no ámbito da nosa comunidade.

CAMPO QUE ABRANGUE A EDUCACIÓN DAS PERSOAS ADULTAS

Función Social. A educación dirixida a aqueles que buscan adquirir aptitudes ou coñecementos vencellados co desenrolo da comunidade.

Modalidades: Escolas Campesiñas. Experiencias de Desenrolo Comunitario. Animación Sociocultural.

Educación para ocio. Educación dirixida a orientar ó adulto, para que adique o seu tempo libre ó enriquecemento da súa personalidade.

Función Compensatoria. Educación dirixida a aquelas persoas que

non tiveron a oportunidade de realizar os seus estudos académicos no seu momento. Tamén pretende rehabilitar ó adulto, dándolle os medios culturais e académicos para que poida acceder a niveis superiores do sistema educativo.

Función Recurrente. As accións educativas dirixidas ós adultos en relación coa súa actividade profesional.

Dende unha perspectiva máis ampla ca meramente laboral, ésta función contempla tamén a posibilidade de adaptarse a toda sorte de cambios producidos pola sociedade no seu desenrolo. O adulto ha de poder, cando na súa vida o necesite ou o crea oportuno, adicala xornada completa ou parcial á súa formación profesional, cultural, social, persoal, etc.

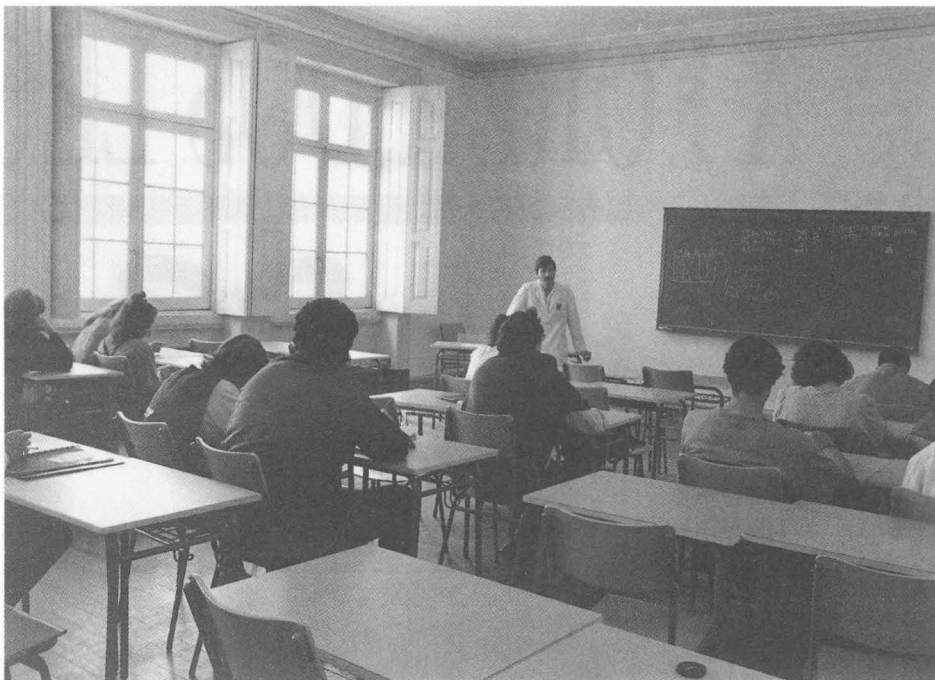
Función Ocupacional. Vai dirixida a aquelas persoas, preferentemente desempregadas, que queren incorporarse ó mundo laboral ou encontrándose nel queren reconvertirse ou acadar un

maior grao de cualificación ou especialización profesional. Este obxectivo concrétase nunha dirección dobre: a consecución ou mellora do emprego e o fortalecemento da capacidade de adaptación os cambios nos postos de traballo.

TIPOS DE OFERTAS NA EDUCACIÓN DAS PERSOAS ADULTAS

I. Esta educación de adultos recae na maioría das ocasións sobre do M.E.C. ou das respectivas consellerías das comunidades autónomas. (Centros E.P.A., CEGBAD, INGABAD, RADIO E.C.C.A., UNED...) Pode dicirse que é a educación institucionalizada dirixida cara á obtención dun título.

Por outra banda, esta clase de educación é levada a cabo por persoas que a través de contratos temporais con



Concellos, Deputacións, etc., responsabilizándose de actuacións en pobos, comarcas, onde desenrolan actividades de dinamización sociocultural, alfabetización, etc.

II. Hai outras ofertas que van dirixidas especialmente cara ós campos ocupacionais e profesionais. Neles están implicados o Ministerio de Traballo, INEM, Ministerio de Agricultura, etc.

É difícil amosar aquí a cantidade de ofertas que baixo o título de ocupacionais, empregos, profesionais, técnicos, etc., están dirixidos á poboación adulta para cubrir ou promocionalas súas necesidades no eido laboral a través de cursos, talleres, etc.

A función compensatoria das aprendizaxes vai dirixida tanto a cubrir os espazos abertos polas novas tecnoloxías, que puxeron en evidencia a nosa incipiente e fráxil preparación para chegar a comprender, a dominar e a responsabilizarnos do seu alcance, como tamén a reciclar empregos que xerou o propio movemento de reestructuración de empresas, adquisición de novas maquinaria, desaparición de oficios, etc.

Cómpre subliñar-la iniciativa do INEM e o seu plan F.I.P. (Formación e Inserción Profesional) a proposta do Fondo Social Europeo. Nalgúns dos cursos ocupacionais para xoves en paro e baixo nivel de estudos, paralelamente a aprendizaxe dun oficio, apórtaselle unha formación básica, non só na liña compensatoria senón tamén para o mundo do traballo.

III. A outra oferta que pode atopar hoxe en día a persoa adulta para a súa formación é a que procede de institucións privadas, sociedades, asociacións culturais, ateneos, etc., que ofrecen todo tipo de cursos dirixidos os espazos que non cubre nin as ensinanzas regradas nin a educación para o emprego.

Estas ofertas van dirixidas as persoas adultas que desexan desenrolar as súas posibilidades creativas, cultivando afeccións e despertando intereses que axudan a completa-lo seu desenrolo persoal en tódalas facetas. Pero algunha destas entidades, a raíz das demandas provintes da poboación, ou como base indispensable para calquera actividade posterior, últimamente tamén se están adicando a cubri-las necesidades básicas de lectoescritura, expresión oral, expresión matemática, etc.

Por outra banda, e previos convenios coas administracións, estas sociedades, promoven talleres pre-ocupacionais dirixidos ó sector xuvenil da poboación.

IV. As experiencias de *Desenvolvemento Comunitario*, tamén entran no campo das ofertas da educación de adultos. Trátase de axudar a que a propia comunidade active os seus propios recursos e se organice para encontrar alternativas de tipo social, económico, político, laboral, etc. (Aumento de grupos e asociacións autónomas, reforzamento de asociación políticas, culturais, sindicais, etc., desenrolo de formas de solidariedade e axuda mutua). Estes proxectos globais supoñen a implicación dos concellos, institucións, servicios públicos e recursos comunitarios, a fin de coordinar e programa-los mesmos para unha maior rendabilización a favor da propia comunidade.

NECESIDADE DUN NOVO MODELO

A exposición de ofertas subliñadas plantexa o problema de se na actualidade a Administración Autonómica ten os recursos (económicos e humanos) para facer fronte ás necesidades educativas, en materia de adultos, que demanda a sociedade galega nestes momentos. Por outra banda, esta diversidade de ofertas dá a entender que cada un dos organismos, entidades ou calquera dos servicios que contempla a educación de adultos, libra o seu propio cometido sen ter en conta para case nada ós demais.

A maioría dos organismos ou institucións que se adican á educación de adultos funcionan con presupostos marxinais, estando repartidos os cartos entre a infinidade de ofertas dirixidas o adulto. Ademais, mentres que nalgúns sitios están faltos destes servicios, noutros multiplícanse as ofertas (coma ben se ve, case todos os cursillos do INEM, os centros de E.P.A. conferencias, actividades culturais, etc., concéntranse nas capitais de provincia ou nas vilas importantes, quedando as comarcas bastante marxinais neste tipo de ofertas.

Esta maneira de planificar e organizar, leva ó illamento dos sectores que se dirixen a un mesmo público (o adulto).

Polo tanto, o novo modelo de educación de adultos require un cambio de estruturas xa existentes e a potenciación de novos ámbitos educativos. Así o aconsella "O Libro Blanco da Educación de Adultos" publicado polo M.E.C. : *"O novo modelo da educación de adultos supón unha concepción distinta en canto a unidade espacial de referencias, no sucesivo terá que ser un proxecto de base territorial e non o centro docente, círculo ou aula de adultos, quen asuma o protagonismo principal atendendo as demandas específicas dunha zona concreta, e concretando a totalidade dos recursos humanos, económicos e materiais dispoñibles a este fin. A tales efectos, e baixo a dirección e coordinación da administración educativa, estimularase a colaboración institucional coas demais administracións públicas, en particular a municipal, e con aquelas entidades de titularidade privada que leven a cabo iniciativas de carácter social e desenrolo comunitario"*.

Como vemos esta proposta de solución que nos fai o M.E.C., referente á planificación e organización da educación de adultos é perfectamente transportable ó noso país. O ámbito territorial concreto onde se encontrarían estes servicios sería a *Comarca*; isto suporía en principio un estudio previo das necesidades da mesma (no ámbito da educación de adultos), os recursos con que se podería contar, as colaboracións que puidesen xurdir, etc., co fin de realizar un proxecto integrado no ámbito comarcal. Todo isto, implicaría unha acción común para que existise unha coherencia nas actuacións e houberse un equilibrio entre as ofertas e as demandas, podéndose cubrir así, entre todos, as necesidades detectadas no ámbito da comarca.

Así como hai cartos para facer Poli-deportivos, Grupos Escolares, Institutos de Bacharelato, Centros de F.P., etc., tamén debería de haber diñeiro para construír un edificio adicado a Educación Permanente de Adultos da Comarca, onde estivesen integradas e coordinadas tódalas ofertas de formación (as que promove o INEM, o M.E.C., as Deputacións, e outros organismos públicos e privados comprometidos neste tema). Concebido así, o centro de adultos deixaría de ser un "apartado" dentro da comunidade para pasar a ser un centro dinamizador da comarca.

EDUCACIÓN INTEGRAL

Isto sería un vreiro de solución tocante ó problema da organización; agora imos á falar do tema pedagóxico. Para isto, voltamos outra vez ás recomendacións do *Libro Branco da Educación de Adultos*. Nel atópase un novo concepto de educación de adultos, que queda enmarcado dentro da "Educación Permanente", o que supón un campo de acción máis amplo, variado e plural, unha idea de formación integral do adulto: *"son tres ós ordes de necesidades ós que unha política educativa de educación de adultos (integrada na política social, cultural e económica) ten que orientarse, se se quere estar á altura dos tempos: compensar as carencias de formación básica de moitos, proporcionar formación permanente á maioría, e prestar apoio ós que constatan en si mesmos as carencias na formación recívida"*.

Entón, entendida a educación de adultos como unha educación integral, faise necesaria a coordinación das áreas que precisa un individuo para acadar o seu pleno desenvolvemento. O "Libro Blanco" asociaas en catro áreas de coñecemento:

—Formación para o exercicio dos dereitos e responsabilidades cívicas (ou para a participación social).

—Formación orientada ó traballo (iniciación, actualización, reconversión e renovación de tipo profesional).

—Formación para o desenvolvemento personal (creatividade, xuízo crítico, participación na vida cultural).

—E como fundamento esencial de todas elas, a formación xeral ou de base que, cando non se logra na idade adecuada, constitúe un prerrequisito básico de tipo compensador.

Se botamos unha ollada á proposta feita antes, de considera-la Comarca como ó ámbito organizativo sobre do que xirarían tódolos esforzos dirixidos á Educación Permanente de Adultos, é evidente que, tanto os aspectos formativos a desenvolver como os plantexamentos pedagóxicos derivados dos mesmos, terían que xurdir das necesidades amosadas no estudio previo.

Para levar a cabo, a tarefa de confeccionar e desenvolver os plans de estudio tanto a nivel xeral como a nivel espe-



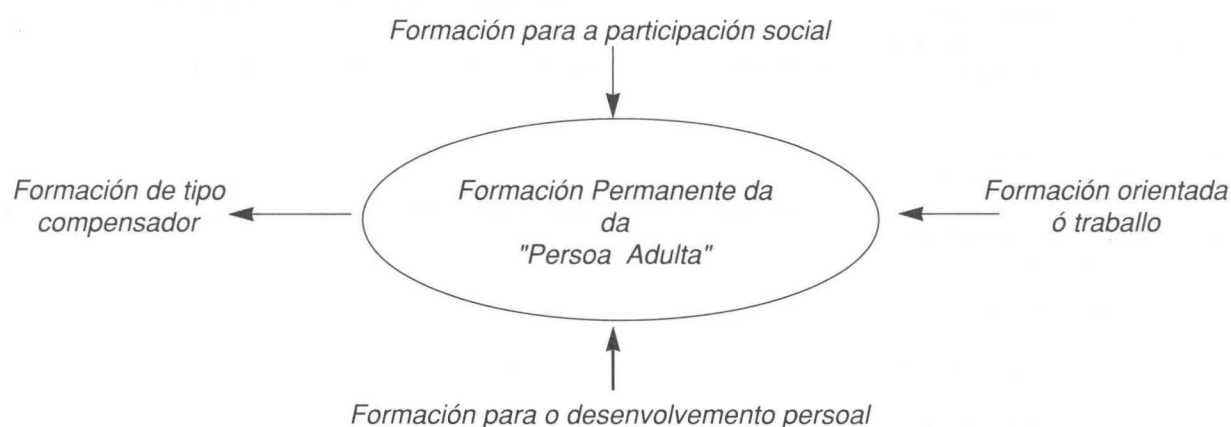
cífico (os de cada tipo de formación en particular), sería preciso que a Comarca contase co persoal educador capaz de facer deste proxecto unha realidade. Así teríamos como fixos: un coordinador xeral ou director, un equipo pedagóxico (que podería se-lo mesmo co destinado para os centros de E.X.B., B.U.P. ou F.P. da comarca, e composto por un sociólogo, un pedagogo orientador e un psicólogo), un animador sociocultural e un educador de adultos (para o tema da formación básica). Ó mesmo tempo, e segundo as necesidades de formación reclamadas pola comarca, acudirían o centro para impartir formación mestres ou especialistas nas materias necesarias (mestres albaneis, canteiros, carpinteiros, capataces agrícolas, forestais, etc., ou calquera profesional relacionado

coa formación que se queira dar nese momento determinado).

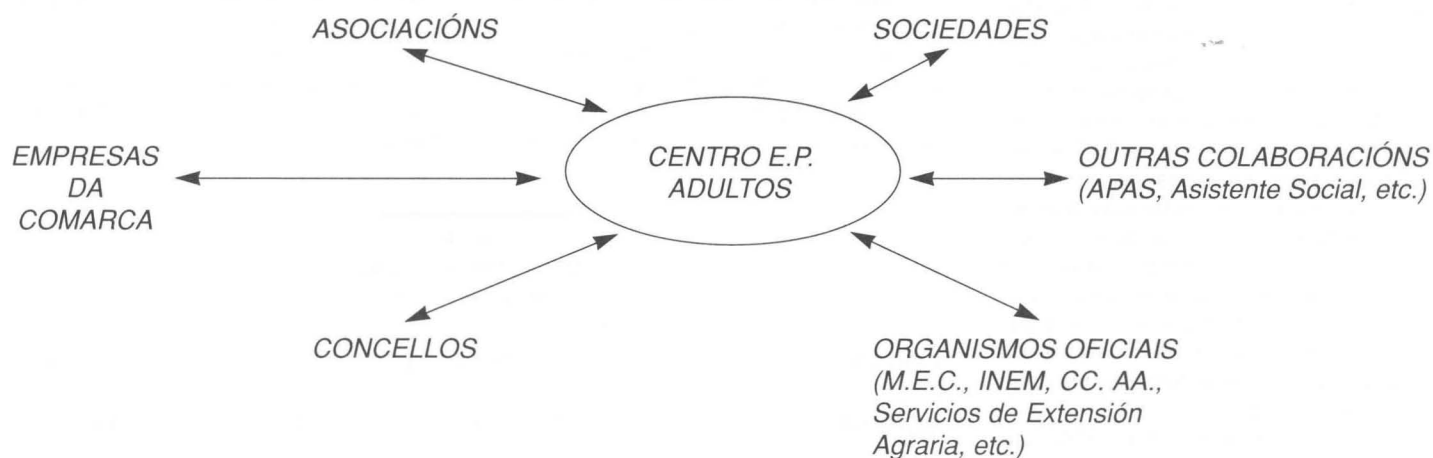
Ademais o centro estaría en contacto cos Concellos, Asociacións, Sociedades, Empresas da Comarca, Organismos Oficiais (Cámara Agraria, INEM, Servicios de Extensión Agraria, etc.) para coordinar tanto as demandas coma os plans de actuación na Comarca, c que faría do mesmo, un centro aberto á comunidade, e ó mesmo tempo, o eix básico de desenvolvemento da comarca.

Como vedes, deste xeito poderíase artellar unha solución os problemas de falta de organización e coordinación das propostas formativas dirixidas o adulto así como a desconexión entre os programas favoritos actuais e as esixencias de demanda social.

ÁREAS DE FORMACIÓN QUE PRECISA A PERSOA ADULTA PARA ACADAR O SEU PLENO DESENVOLVEMENTO



CAMPOS DE ELABORACIÓN ENTRE O CENTRO DE E.P. DE ADULTOS E OS ENTES SOCIAIS DA COMARCA



Aproximación ó carácter compensatorio da educación de adultos

José Antonio Rodríguez Nieto
(C.P. Irmáns Villar. Ourense)

A nosa sociedade caracterízase, entre outras cousas, polo seu desenvolvemento acelerado, polos cambios profundos e constantes que están a ve-las nosas formas de vida e pola necesidade de participación en organizacións de tipo democrático. Faise necesario, entón , o

termos que adquirir formas de actuación nas que a relevancia que collen os avances sociais non sobarden a capacidade do home.

Deste xeito, non chegan as aprendizaxes que respondan a modelos ríxidos de adaptación, senón que fan falta

modelos máis flexibles ca ademais de dota-lo individuo de coñecementos concretos, terá que dotalo de aptitudes para ser capaz de preve-lo cambio, a súa evolución a reaccionar coa eficacia necesaria.

Serían modelos educativos que inmersos nos principios da educación permanente irían na procura de mellor calidade de vida.

Con inspiración nestes principios xorde a Educación Permanente de Adultos na Lei Xeral de Educación de 1970 con importantes funcións a dous niveis: no primeiro, verbo da área laboral con funcións de perfeccionamento, reconversión, cualificacións, etc., e no segundo, referido á área cultural con funcións de educación de base e de segunda oportunidade.

Desenvolvementos posteriores de esta Lei poñen o acento dos obxectivos da E.P.A. preto dos catro aspectos esenciais dunha educación integral do adulto:

Na aproximación ó mundo laboral a través da promoción académica en función da oferta-demanda.

Na aproximación ó mundo social a través do compromiso no proxecto da sociedade.

Na aproximación ó persoal a través da participación na vida cultural.

E como fundamento de todas estas formacións fai falta unha formación e unha educación de base que permita calquera outra aspiración.

A nivel teórico, parece que as mesmas ideas que se impoñen na conferencia internacional da U.N.E.S.C.O. celebrada en Tokio no 1972 están latentes no fondo da cuestión da E.A. en España, xa que leva o camiño da satisfacción das necesidades tanto profesionais como sociais ou culturais dos propios adultos.

A nivel práctico concrétese coa creación do programa de E.P.A. en 1973, que para a súa realización se vai apoiar en dúas circunstancias que en certa medida acabarán dándolle un sesgo cara o carácter compensatorio: a necesidade de ter que empezar por unha educación de base e a canalización de tódolos recursos da Campaña de alfabetización recentemente extinguida cara este programa.

Deste xeito faise unha E.P.A. que pouco a pouco vai sendo unha xusta copia da educación infantil cos mesmos contidos, coas mesmas áreas de coñecemento, cos mesmos obxectivos, cos mesmos métodos, coa mesma avaliación e co mesmo título.

Na miña tesíña, que defendín no ano 1986, intentei demostrar que na provincia de Ourense a E.P.A. viña a ter este carácter compensador, e neste artigo veño dicir que o segue tendo.

Lévanos a poder afirmar isto, fundamentalmente dous factores que nos parecen significativos dándose xuntos: o feito de que a demanda deste tipo de educación permaneza cos mesmos índices evolutivos durante máis dunha década e que a concentración da meirande parte do alumnado sexa de idades comprendidas entre os 14 e 28 anos.

Nas táboas seguintes podemos ver os datos que confirman as anteriores afirmacións.

TÁBOA I
ALUMNOS MATRICULADOS EN E.P.A.
(Participación de Ourense no total galego)

CURSOS	72-73	73-74	74-75	75-76	76-77	82-83	83-84	84-85	85-86	86-87
OURENSE	32%	40%	45%	54%	26%	8%	6%	5%	4%	7%

Fonte.- I.N.E. "Estadística de la Enseñanza en España"

Na TÁBOA I reflexámo-la porcentaxe correspondente á provincia de Ourense con respecto ó total galego e podemos ver como, dos anos en que acaba a Campaña de Alfabetización e comencan os andares da E.P.A. ós mes-

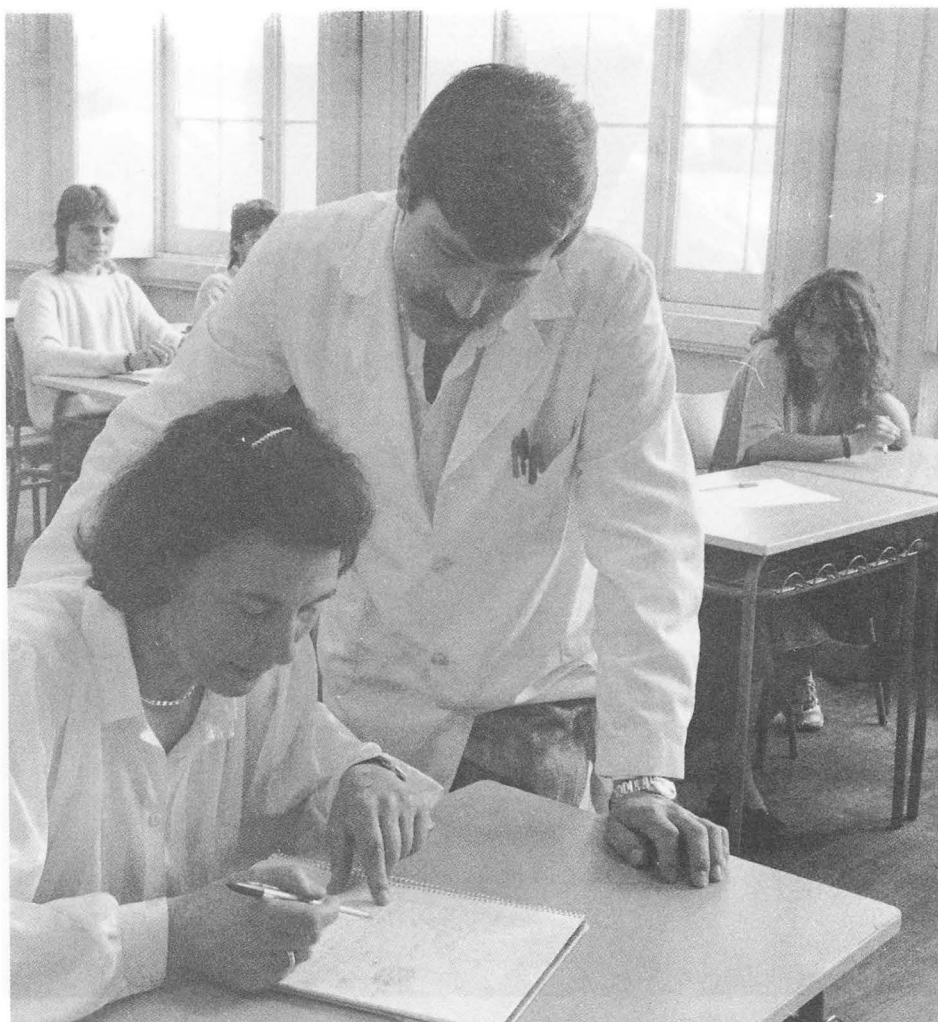
mos anos da década dos oitenta pasa de se-la provincia con máis alumnos matriculados neste sector do ensino a ter unha representatividade moi pouco significativo dentro da nosa Comunidade galega.

TÁBOA II
ALUMNOS MATRICULADOS
(Valores relativos curso 70-71 = 100)

CURSOS	70-71	71-72	72-73	73-74	74-75	75-76	76-77	77-78	78-79
CORUÑA	100	258	112	83	75	41	44	89	59
LUGO	100	154	114	74	35	15	54	50	54
OURENSE	> 100	> 73	> 179	> 134	> 132	> 95	> 49	> 47	> 43
PONTEVEDRA	100	181	97	25	37	19	18	18	81
GALICIA	100	163	123	74	64	38	40	46	61

CURSOS	79-80	80-81	81-82	82-83	83-84	84-85	85-86	87-88
CORUÑA	76	100	243	193	286	267	437	374
LUGO	34	25	57	47	58	77	113	84
OURENSE	> 35	> 31	> 25	> 33	> 29	> 30	> 34	> 53
PONTEVEDRA	67	54	72	94	88	144	180	184
GALICIA	52	49	88	85	102	122	175	160

Fonte.- I.N.E. "Estadística de la Enseñanza en España"



Nesta TÁBOA II podemos ver como na década dos oitenta se mantén constante o número de alumnos e desde logo moi por debaixo da década anterior. Se ben parece que no curso 86-87 vai segui-la tónica de aumento como xa pasou nas outras provincias, ó analizar-mo-los alumnos matriculados nos cursos 88-89 e 89-90, atopamos que con respecto ó curso 70-71, representan o 43 e o 44 por cen respectivamente, que, aínda que representen unhas das taxas mais altas da década, quedan moi lonxe das taxas dos primeiros anos do 70.

Se ata o curso 84-85 a máis alta porcentaxe dos alumnos matriculados en E.P.A. correspondía ó período das idades comprendido entre os 14 e 25-27 anos, nos cursos 88-89 e 89-90 vemos que ocorre o mesmo.

Estas idades nas que a porcentaxe dos alumnos é moito máis grande, xa que son por unha banda inmediatas a escolarización obrigatoria, e pola outra son as propias para busca-lo primeiro emprego, fannos pensar que as motivacións que maiormente levan ós alumnos a este sector educativo proveñen das demandas laborais, que, debido ó elevado índice de paro existente, as empresas poñen como elemento selectivo o título de Graduado Escolar, anque a lei non estipule esa esixencia para acceder a formación profesional.

Parece lóxico supor que a maioría dos alumnos de E.P.A. proceden do "fracaso" da E.X.B., e o feito de atopar un ensino similar non produce fortes motivacións fóra da necesidade de acadar un título para o mundo laboral. E que é en Ourense onde mellor se reflexa esta problemática.

Agora ben, se fixéramo-la comparación con índices que incluíran os censos de poboación, vemos que as conclusións son semellantes. Así referíndonos ó ano 1986, mentres que na Coruña estes alumnos representan un 3.4 por mil habitantes, en Lugo un 3.8 por mil e en Pontevedra un 2.9, en Ourense, neste ano, os alumnos matriculados na E.P.A. representan un 0.8 por mil do número de habitantes provinciais.

A inferioridade na que se atopa Ourense fronte as outras provincias galegas require, no complexo sistema das oportunidades iguais, factores mais determinantes do desenrolo satisfactorio dos individuos nesta provincia.

TÁBOA III
ALUMNOS MATRICULADOS EN OURENSE
(Porcentaxe de participación por idades)

84-85		88-89		89-90	
anos		anos		anos	
14-25	81%	de 14-27	77%	de 16-24	68%
26-45	17%	de 28-47	22%	de 25-44	27%
46 e máis	2%	de 48 e máis	1%	de 44 e máis	5%

Fonte.— Estadísticas da E.P.A. de Ourense.



LIMIAR

O noso centro de EPA formado por dúas unidades está situado no ámbito semiurbano da Gándara no Concello de Narón a carón dos de Fene e Ferrol e na bisbarra de Ferrolterra.

O local podería semellar perfectamente co que coñecemos como Terceiro Mundo –eran uns módulos prefabricados–, que xa foran rexeitados para o seu uso no nivel de Preescolar. O mobiliario inicial estaba composto por sillas e mesas do nivel do Ciclo Medio e na meirande parte dos casos era difícil relaciona-la estatura dos alumnos co seu tamaño. As mesas das mestras non desentonaban nada co resto do mobiliario e eran auténticas "pezas de museo" non restauradas e das que era mester ter tino para que non deixasen de ser mesas, o mesmo lles ocorría ós encerrados.

Visión diacrónica dun curso escolar en E.P.A.

Mercedes Rodeiro Barros
(Centro E.P.A. Narón)

O Concello foinos mercando unhas estanterías, archivadores, armarios e unhas estufas. Pero, coma instalación eléctrica era tan boa cando ía frío non podíamos poñelas ó mesmo tempo nas

dúas aulas porque senon saltaba o automático. Como vedes as condicións non semellan nada as que veñen nos grandes tratados de Didáctica.

¿COMO XURDIU ESTA EXPERIENCIA?

Déronse unha serie de factores que facilitaron o nacemento e desenvolvemento deste proxecto e que pasamos a analizar:

1º.—O noso centro empezou a funcionar a finais de Xaneiro de 1987 con 120 alumnos. Ese curso foi moi atípico, entre outras cousas polo curto que resultou. Pero, algunhas experiencias illadas e saídas o medio despertaban un gran interese entre os nosos alumnos. Isto contribuíu a que empezasemos a facernos serios replantexamentos do currículo a impartir en cursos vindeiros. A corrente de empatía de ámbalas dúas mestras destinadas no centro tanto desde o punto de vista persoal como da do traballo pedagóxico levounos a unir esforzos para empezar a dedicarlle moitas horas á lectura de bibliografía sobre Educación de Adultos e sobre experiencias educativas levadas a cabo noutras Comunidades autónomas e noutras países, asistencia a cursos de especialización tanto no eido da formación persoal como no da toma de contacto directo con outras experiencias.

2º.—A disposición do Concello de Narón de apoiar economicamente este proxecto de innovación pedagóxica resultou unha axuda inestimable para dispoñer dos medios materiais necesarios.

3º.—Ó coincidir coa elaboración do mapa escolar do Concello por un equipo sociopedagóxico, constituíu outro punto de apoio nunha dobre vertiente.

a—Para dispoñer de datos que completasen aspectos didáctico-pedagóxicos tales como:

—Superficie das aulas: 35 m² m²/alumno: 0,6.

Media alumnos-aula: 58

Nº de unidades: 2

Nº de alumnos curso 87-88: 115

88-89: 95 alumnos

Recursos audiovisuais: Cassette

Servicio de Orientación e Biblioteca de aula que completan os datos do microcontexto educativo dados con anterioridade (1)

b—Colaborando na revisión e asesoramento das distintas etapas de elaboración da experiencia.

4º.—Un estudio levado a cabo do "estudiante-tipo" de Graduado Escolar do centro serviu para coñecer as características do alumno a quen ía dirixida a experiencia.

O estudio abranguíu os seguintes apartados:

—Datos persoais.

—Entorno familiar.

—Hábitos lectores.

—Motivación para matricularse de Graduado Escolar.

—Opción elexida, razón da súa elección e medios polos que se enterou.

—Desenvolvemento do curso.

—Grao de satisfacción co curso.

—Proxecto de estudos posteriores.

A parte do prototipo de alumnos dispoñíamos doutros datos sobre o nivel educativo da poboación de Narón. O 86,95% das mulleres maiores de 14 anos non teñen o Graduado Escolar e o 81,02% dos homes tampouco posúen esta titulación.

En conxunto hai un 84,09 da poboación adulta do Concello que non acadou este nivel educativo. No curso 86-87 só se matricularon neste Concello nas distintas modalidades de Educación de Adultos o equivalente ó 0,67% da poboación sen este título (2).

A taxa de analfabetos é preocupante, 10,83% da poboación total. A media de Galicia é 6,6, e a de España 6,4%. Esta porcentaxe vense repetindo en Concellos con gran asentamento de poboación en zonas suburbanas.

5º.—Un grupo de especialistas en distintos campos dispostos a colaborar na experiencia tanto persoalmente na elaboración de material impartindo clases e conferencias, asesorando cos seus coñecementos o que nos dá idea dunha educación aberta á sociedade.

6º.—Comprobación do pouco resultado que dá un ensino academicista e cheo de contidos informativos. No curso 86-87, no momento de redactar a Memoria do curso fixemos un estudio tendo en conta o rendemento académico do alumno nos seguintes apartados:

—Alumnos que superaron tódalas áreas na convocatoria de xuño.

—Alumnos que suspenderon algunha das áreas.

—Alumnos que non superaron ningunha das áreas.

O resultado acadado era inversamente proporcional á idade do alumno.

Quedábanos a alternativa de que se cambiando o currículo os resultados variarían en tódolos alumnos independentemente da súa idade. Ademais pensabamos que era necesario preparar para que "a cultura alienante do silencio" que chamaría Freire se trocasse por unha concepción crítica activa e participativa en tódolos aspectos da súa vida.

Non podíamos seguir impartindo verdades que xa non son tales polos vertixinosos cambios do mundo, contidos inoperantes na sociedade tecnolóxica, actividades que nada lle dín a un discente que trae unha idea da escola non moi positiva na maioría dos casos. Xa era hora de poñer en práctica as nosas ideas e comproba-los resultados...

7º.—A necesidade de dar unha formación integral tal como aparece claramente no Libro Blanco da Educación de Adultos nas catro áreas das que nos está a falar:

a—A formación orientada o traballo.

b—Formación para o exercicio dos dereitos e responsabilidades cívicas (ou para a participación social).

c—Formación para o desenvolvemento persoal (creatividade, xuízo crítico, participación na vida cultural).

d—Como fundamento esencial a todas elas a formación xeral de base (3).

8º.—O apoio e interese amosado pola Administración Educativa na persoa do Inspector de zona que dende o principio ó remate da experiencia deunos sempre todo tipo de facilidades.

9º.—Este proxecto aporta que a comunidade educativa escolar plurinstitucional é posible de levarse a cabo.

10º.—A concepción de toda a experiencia é dun xeito globalizado, interdisciplinar e flexible.

Cando na vida nos atopamos con algunha aplicación dun descubrimento científico, por exemplo, a súa aplicación segue esta idea de como foi concebido o proxecto e non sabemos se ese descubrimento ten unha "parte de matemáticas", "unha de galego", "outra de física", en compartimentos estancos... Un científico debe ter unha idea global... e os

nosos alumnos deben ser formados nese eido...

Todo isto debe levar cara a unha mellora da calidade de vida neste mundo cheo de relacións interdisciplinares onde só os máis libres, mellor informados e con medios para "aprender a aprender" poderán superar con éxito os atrancos con que se atoparán a cotío...

11^o— As características nas que se deu esta experiencia obrigounos a unha sistematización no seu deseño e posta en práctica con tódalas secuencias da aprendizaxe, avaliación, retroalimentación... perfectamente delimitadas. Aínda que o produto inicial e o final eran claramente diferentes porque o plano teórico e a praxe teñen implicacións mutuamente interdependentes e en continua reelaboración para adaptarse a cada momento do acto didáctico dinámico onde tanto o alumno como o profesor sitúan no mesmo plano nunha mutua relación de aprendizaxe.

¿COMO ESTABA ESTRUCTURADA?

A experiencia consistiu na elaboración de *Unidades Didácticas* moitas das cales estaban a súa vez subdivididas en subunidades, pero todas elas tiñan a seguinte estruturación.

- Descrición da experiencia.
- Duración.
- Horario.
- Responsable e colaboradores.
- Participantes.
- Obxectivos xerais.
- Obxectivos específicos.
- Contidos.
- Material.
- Actividades.
- Metodoloxía de traballo.
- Valoración crítica.
- Presuposto.

De seguido iremos presentando brevemente cada unha das Unidades

Didácticas que foron feitas de forma simultánea nunha cooperación interdisciplinar, globalizada e flexible.

Para os alumnos do nivel de Certificado e Neolectores adaptábanse dun xeito individual e personalizado segundo o seu nivel.

¿CAL FOI O SEU DESENROLO?

Unidade Didáctica I: "O Entroido"

Tratábase de que os alumnos coñecesen como se celebraba esta festa en distintos lugares de Galicia e noutros pobos e países.

O primeiro achegamento ó tema fíxose buscando as súas orixes ó longo da historia e incluso na prehistoria. A documentación atopada era abundante na bibliografía específica, nos mass media, na recollida oral e na propia experiencia dos alumnos.

Pero, queríamos vivencia-la festa e decidimos facer unha Comparsa como unha actividade aberta non só ós alumnos.

Empezamos a investigar cales eran os principais problemas do Concello e da bisbarra e fómoslos pasando a estrofas satíricas, argallámoslle unha música e a ensaiar.

Os traxes e aparellos que levabamos na Comparsa fixémoslos todos nós e pouco a pouco vimos como as nosas ideas ían trocándose en algo real. Houbo días que traballabamos máis de doce horas.

Ó final todo saíu ata nós a rúa. concedéronos un premio e vivímo-lo Entroido no amplo sentido da palabra.

Só comentar que "aqueles alumnos" que non traballaban moito en tarefas académicas nesta actividade lúdico-recreativa estaban na primeira liña. E en xeral, coñecímonos noutras facetas que as estrictamente do ensino regrado o que redundou no enriquecemento das relacións posteriores.

Unidade Didáctica II: "Acerca-mento á realidade dalgunhas fábricas da zona"

Era mester que os alumnos coñecesen as fábricas do Concello e a súa incidencia ambiental no entorno próxi-



mo, facilitando o achegamento ó mundo do traballo e a súa problemática.

As visitas eran preparadas previamente, elaborábanse guiños e fichas de traballo como marco de referencia das actividades a desenrolar e logo facíase unha posta en común despois da visita co que se lograba maximaliza-los resultados dos obxectivos propostos con anterioridade.

Esta U.D. subdivídeuse nas seguintes subunidades:

- * Visita á fábrica de fiados e tecidos "Galicia Textil, S.A."
- * Visita á fábrica de material refractario Sta. Rita.
- * Visita á fábrica de Megasa.

Unidade Didáctica III: "Os medios de comunicación social"

Hai que ser realistas e ve-lo número importante dos alumnos de Educación de Adultos que non van continuar a súa formación posterior fóra da que reciben en forma de "información sobre todo da televisión e da radio", polo que parece moi importante e urxente darlles pautas e metodoloxías para afrontalos dun xeito crítico e selectivo.

Pero tamén un uso racional contribúe á súa desmitificación e é unha fonte de contidos barata e actual.

Os mass media que empregamos nesta experiencia foron:

—O vídeo, en servizo de préstamo do Equipo Sociopedagóxico do Concello e as cintas dos fondos do Centro de Recursos e do organismo citado con anterioridade. Os temas foron moi variados: etnoloxía galega, medio ambiente, teatro, "Follow me" de inglés, a cinta da nosa Comparsa.

—A televisión. O Concello ten unha emisora municipal e xa saímos máis dunha vez como protagonistas do programa.

—A prensa, este medio foi programado dun xeito máis estruturado e sistemático como ides comprobar pola subdivisión desta U.D., que enumeramos:

- * As primeiras planas dun xornal un mesmo día.
- * As noticias de Narón saen no xornal.

- * Achegamento ás distintas seccións dun xornal.
- * Enquisa: hábitos lectores do xornal nos alumnos de EPA.
- * O noso paso por unha emisora de radio.

Unidade Didáctica IV: Coñecendo o entorno: patrimonio histórico-cultural da Gándara

Noutra parte deste traballo faise referencia ó gran desarraigo entre o alumnado polo que non parecía necesario acercalos a un coñecemento máis profundo do seu entorno próximo e comprobar que certos contidos que se dan nalgúns áreas tamén tiveron lugar en lugares que el coñece noutras épocas que quedaron monumentos que o confirman. Hai un compoñente afectivo que debe ser tido en conta.

Esta toma de contacto fíxose tendo en conta dúas coordenadas temporais: un tempo enclavado no pasado próximo e actual:

- * Coñecendo o presente e o pasado de Narón por medio da Estadística.
- * Un pasado lonxano que nomeamos como: Os documentos e monumentos históricos fanme coñece-lo pasado do meu barrio.

Unidade Didáctica V: "Excursións culturais fóra do Concello"

A nosa intención era a comprobación de que moitos dos coñecementos aprendidos na aula empréganse na vida real. É importante comproba-las posibilidades educativas destas excursións debidamente planificadas para mostrar-lles que lugares tales como museos son algo máis que "almacens de cousas raras" e que poden ser recursos a ter en conta para o emprego do tempo libre como unha alternativa ás tradicionais que oferta a "sociedade capitalista de consumo".

As saídas a lugares fóra do lugar de residencia xa despertan por si mesmo un gran interese, só é necesario programalas adecuadamente para o seu aproveitamento integral. Debido ó baixo nivel económico e á idade dos nosos alumnos para moitos eran das primeiras saídas a lugares lonxanos.

Unidade Didáctica VI: Experiencias

Nesta unidade didáctica englobamos un feixe de experiencias que levamos a cabo para tratar de superalas fallas que a cotío atopamos no proceso educativo como:

—Nulo ou moi baixo hábito de lectura, tanto se se emprega o galego como o castelán como lingua vehicular.

—No ter conquerdas as técnicas instrumentais básicas para levar a cabo a aprendizaxe coa garantía duns resultados mínimos (resume, redacción, síntese, lectura e dicción clara, velocidade e grao de comprensión axeitado).

—Falta de vocabulario básico en tódalas materias.

—Tamén é mester facilitar-lle-los recursos para que solvente de xeito satisfactorio os problemas burocráticos da vida real: instancias, cartas, impresos, declaración da renda, curriculum vitae, manexo do BOE e do DOG.

Aquí englobamos:

- * Discoforum: De Amancio Prada a Rosalía de Castro.
- Coñecemento e emprego desta técnica como recurso pedagóxico.
- * Disfrutando coa lectura: Castelao.
- Esta experiencia en realidade era unha verdadeira animación á lectura e apoiabase nos seus recursos e estratexias.
- * Aprendendo a resolver situacións burocráticas da vida real.
- Ademais das situacións reseñadas con anterioridade fíxose especial aingo en que aprendese a cubri-los curricula vitae de ofertas de traballo reais, como afrontar unha entrevista de selección de persoal, como se cobre unha beca para ampliar-los seus estudos, mira-los boletíns para oposicións
- * "O mundo científico a través dos medios de comunicación".
- Os temas elixidos foron diaporamas sobre os diferentes tipos de enerxía empregados polo home ó longo da historia, e o uso da enerxía non contaminante como unha alternativa do futuro cando se esgoten os recursos tradicionais empregados para este mester.
- * O himno galego: Acercándonos ó seu significado.

CONSIDERACIÓNS FINAIS

Ó final é mester facer unhas reflexións finais ó remate desta experiencia:

1.—O ter levado a cabo un estudio previo e pormenorizado das características do estudante tipo do noso centro facilitounos o deseño deste proxecto dun xeito realista e adaptado ás características do alumnado.

2.—O feito de levar varios anos na educación de Adultos permitiunos comprobar que non existe un programa e uns contidos específicos para este nivel de ensino, a maioría das veces emprégase o mesmo curriculum que na EXB.

3.—A creación deste curriculum experimental, que aumentaremos progresivamente en cursos vindeiros, permite concebi-la educación de adultos como algo real insertado no medio non só natural, senón tamén histórico-cultural.

4.—As Unidades Didácticas foron concebidas como algo flexible e adaptable ó nivel e condicións individuais de cada alumno, o que permite un ensino individualizado e persoalizado, tendo en conta que non se perde a noción de grupo porque hai moitas actividades colectivas.

5.—As saídas ó medio permiten que o alumno aprenda a moverse en situacións e lugares habituais, pero fóra da aula.

6.—Concebímo-la Educación de adultos cunha implicación plurinstitucional e eminentemente cuns parámetros máis amplos que o centro educativo.

7.—A Educación de Adultos é un proceso permanente e continuo en tódalas situacións da vida do alumno.

8.—Os contidos e información tamén se poden atopar na vida cotiá e nos mass media.

9.—Hai que valora-la cultura que o alumno adulto trae á aula (tradicións, hábitos...).

10.—É fundamental fomenta-la autoformación, para iso é imprescindible a aprendizaxe de técnicas instrumentais básicas en lectura, escritura, cálculo e a busca de información e material para un traballo sistematizado e científico que lles permita enfrontarse adecuadamente á súa formación posterior.

11.—En todo momento, consideramos que o paso polas nosas aulas é un período de reactualización ou iniciación para unha formación posterior máis ampla.

12.—Témo-la grata satisfacción de que unha alta porcentaxe (60%) dos nosos alumnos continúan unha formación posterior noutros centros.

13.—Un 90% dos nosos alumnos asistiron ás visitas realizadas.

14.—O Concello de Narón coa súa contribución económica, de persoal, do equipo sociopedagóxico, críticas constructivas... contribuíu á realización deste proxecto.

15.—A educación de adultos non pode seguir sendo interpretada como unha actividade educativa marxinal e debe de integrarse nun proceso sistematizado de educación permanente.

16.—Debe fomentarse ó máximo unha formación básica polivalente.

17.—Este tipo de educación debe contribuír a eleva-la súa calidade de vida, vivindo máis plenamente e participativamente na súa realidade natural, social e cultural.

M.R.B.

NOTAS

(1) EQUIPO SOCIOPELAGÓXICO QUE ELABOROU O MAPA ESCOLAR DE NARÓN (1988): *Mapa escolar do Concello de Narón*. Concello de Narón.

(2) IRIMIA FERNÁNDEZ, E., SEONE PÉREZ, E. e RODEIRO BARROS, M. (1987): "A Educación de Adultos unha actividade a potenciar" da revista "Aula Viva", nº: 2. Concello de Narón.

(3) MEC (1986): *Libro Blanco de la Educación de Adultos*. pág. 21

OS OBXECTIVOS DA EXPERIENCIA

Como obxectivos xerais de tódalas Unidades Didácticas foron sinalados en:

- Acadar un progresivo coñecemento, participación e cambio de actitudes do adulto no seu medio natural, social e cultural.
- Lograr un progresivo desenvolvemento persoal mediante actividades que lle permitan unha constante evolución.
- Conseguir que o adulto teña confianza en si mesmo e mellore a súa autoestima.
- Facer realidade a idea de comunidade escolar educativa de forma plurinstitucional.
- Comprender e adoptar posicións propias ante a sociedade na que vive.
- Axudar a coñecer, interpretar e transforma-lo marco natural e social no que nos desenvolvemos favorecendo o coñecemento daqueles aspectos que contribúan ó reforzo da súa identidade local.
- Desenrolar:
 - O emprego do tempo libre de forma creativa e cultural.
 - Aprender a comprender, valorar e interpreta-las mensaxes que nos chegan polos mass media.
 - Axudar a entender, comprender e profundar na súa realidade local.
- Capacitar para seleccionar e manexa-las diversas fontes de información dispoñibles na actualidade.
- Valora-la cultura galega como propia cara a unha personalidade individual e colectiva como pobo diferenciado.
- Comprende-la necesidade de potenciar e restaurar-lo folklore en calquera manifestación.
- Motivar ós alumnos e que experimenten que a aprendizaxe pode ser unha aprendizaxe lúdica e entretida.
- Entender que o proceso educativo non ten tempo e lugar, senon que é algo permanente e continuo.
- Amplia-lo vocabulario, afeccións, interese e coñecementos de tódolos alumnos. (*)

(*) MARTINEZ NIETO, F. e RODEIRO BARROS, M. (1990): "Experiencias no Concello de Narón para a renovación do curriculum na educación de adultos". *Encontro sobre Educación Ambiental en Galicia*. Xunta de Galicia.

CONSTRUIR



Unha Deputación viva. Axudar máis a quen menos pode. Facilitarlle-las cousas aos concellos máis deprimidos. Investir para lograr un meirande benestar para todos os cidadáns.



DEPUTACION
DE A CORUÑA

Mellorando

“OS CÓMICS E A ESCOLA”

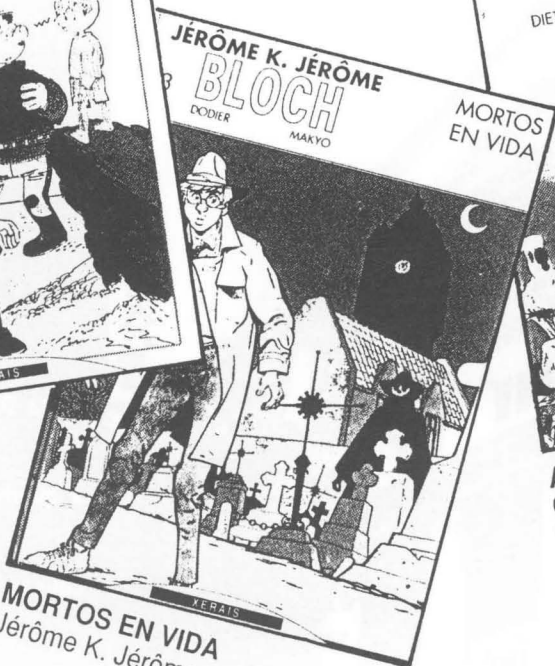
TÍTULOS DA “LIÑA BLANCA” DO CÓMIC EUROPEO
EDITADOS EN LINGUA GALEGA



OS HOMES
TRANSPARENTES
Wasterlain



A DEUSA DOS
OLLOS DE XADE
Dieter - Plessix



MORTOS EN VIDA
Jérôme K. Jérôme



FACERMOS CÓMICS
Agustín Fernández Paz

GUÍA DE APOIO
PARA MANEXAR O
CÓMIC NA AULA

XERAIS



ACTIVIDADES FEITAS DURANTE O CURSO

- O día 15 de decembro visita ó Instituto "Concepción Arenal" para visita-la exposición "Paseando por las Matemáticas" organizada pola Caixa de Aforros de Galicia e a Casa das Ciencias.
- O día 19 de novembro entrevista no programa "Esta mañá" de Radio-4 feito en Santiago.
- Durante finais dos meses de xaneiro e febreiro elaboramo-la Comparsa do Entroido e saímos con ela a rúa a Ferrol, Narón e Fene.
- O día 9 de marzo visita a fábrica de Hilados e Tecidos "Galicia Textil" de Xubia (Neda).
- O día 23 de Marzo visita a fábrica de Material refractario "Cerámicas Sta. Rita" de narón".
- O día 4 de maio visita la cadena SER ó programa "Ay Ferrol porque te quiero tanto" para unha entrevista.
- O día 11 de maio visita ás instalacións da cadena SER.
- O día 13 de maio charla-coloquio sobre a droga a cargo do pedagogo D. Alfonso Filgueira.
- O día 17 de maio, día das Letras Galegas, vídeo sobre Otero Pedrayo e visita á biblioteca de Narón para coñece-lo seu funcionamento.
- O día 19 de maio visita á Coruña visitando o "Corte Inglés", "Ideal Gallego", aeroporto, Radio Nacional de España e Televisión Galega, Planetario e Casa das Ciencias.
- O día 25 de maio visita ó mosteiro do Couto, castro, xacemento dun concheiro celta excavado e Megasa.
- O día 30 de maio conferencia "Despois da EXB. ¿Que?" a cargo da pedagoga Dona Emilia Seoane Pérez.
- O día 16 de Xuño visita o museo naval de Ferrol.
- Exposición itinerante do 15 ó 30 de Xunio "Tener hijos... ¿Cuándo?" do Ministerio de Saúde e tres vídeos sobre ó tema.
- Cea de fin de curso o día 22 de xuño.

Tamén fixemos sesións de disco-forum, diaporamas, filminas, sesións de vídeo e nos dous últimos trimestres do curso o arqueólogo D. Andrés Peña Graña cunha periodicidade de dúas veces ó mes viña a impartir-la clase de Sociais.

"O NOSO XEITO"

Cada unha das distintas seccións dun xornal era analizada de xeito pormenorizado e logo os propios alumnos tiñan que elabora-las noticias que se podían encaixar en cada unha das distintas seccións seguindo as normas do estilo xornalista. O seu obxectivo final era a elaboración do noso propio xornal e que titulamos: "O Noso Xeito" e a súa distribución ten unha correlación directa co nome como podedes comprobar vós mesmos:

- Editorial.
- Sumario.
- Cartas ó director: a súa opinión tamén conta.
- Anacos do Entroido.
- Cultura galega: o himno galego aproximándonos ó seu significado.
- Lendas, contos e outras trangalladas.
- Chistes, anécdotas e cousas para rir.
- Falando entorno a min.
- Visitas ó medio.
- Encol do xornal.
- Pasatempos.
- O mundo científico.
- O rincón do poeta.
- Desenvólvome na burocracia.
- Hai que estar informado.
- Dez consellos para unha longa vida.
- A lareira.
- Solucións ós pasatempos.

A escola taller
Braña

Serafín González Prieto

(Director E.T. Braña)

A Sociedade Galega de Historia Natural, asociación independente e científica, adicada ó estudio, divulgación e defensa do medio natural, nacida en 1976 a partir do *Grupo Ornitológico Galego*, tivo coñecemento no ano 1988 do programa de *Escolas Taller*, desenvolvido polo Instituto Nacional de Emprego e o Fondo Social Europeo.

Interesada polos obxectivos socialmente avanzados das Escolas Taller, en Outubro de 1988 a S.G.H.N. entablou xestións coa Dirección Provincial do INEM, co fin de establecer un convenio para a creación dunha Escola Taller, xestións que cristalizaron o 18 de Novembro dese ano ó presenar a S.G.H.N. a correspondente memoria-solicitud para constituirse en Entidade Promotora da *Escola Taller Braña*.

Co dictame favorable da Dirección Provincial do INEM e a resolución aprobatoria da Dirección Xeral, "Braña" comezou a súa andaina a primeiros de 1989, sendo a cuarta Escola Taller da provincia de Ourense, coa peculiaridade de se-la única promovida por unha entidade sen fins de lucro e non por un concello.

Con esta iniciativa a Sociedade Galega de Historia Natural pretende contribuír á formación de profesionais que nas súas actuacións contemplan o Medio Ambiente co máximo respecto, elixindo para o seu desenrolo unha bisbarra de grande interese histórico, artístico, cultural e natural: a chamada *Ribeira Sagrada do río Sil*.

Os obxectivos de "Braña" son, pois, a formación de xoves en paro para que, por medio da súa especialización en oficios artesanais e as novas profesións ligadas ó medio ambiente, poidan acadar-la inserción no mercado laboral.

A escola taller Braña adícase á recuperación e restauración do patrimonio histórico, artístico e cultural, así como do entorno natural no que está integrado, sendo a súa área de actuación preferente o *mosteiro de San Estevó de Riba de Sil*, e, por extensión, a



Ribeira Sagrada nas súas proximidades. "Braña" ten 45 alumnos distribuídos en cinco módulos: 12 no de cantería, 8 no de carpintería, 7 no de construción (os tres no ámbito da restauración), 11 no de medio ambiente e 7 no de promoción medioambiental.

Entre os alumnos hai un 78% de xoves menores de 25 anos, cun predominio das mulleres, que supoñen case os dous tercios do total do alumnado, dos que os veciños do concello de Nogueira de Ramuín representan o 60%.

Dúas cifras reflexan con claridade a necesidade que a bisbarra tiña dun programa, como o de Escolas Taller, orientado cara a cualificación profesional e á educación permanente de adultos: tres de cada catro alumnos estaban a buscar o seu primeiro emprego, e dous de cada cinco non acadaran o graduado escolar.

Pola súa banda, no persoal que está á fronte da escola —sete profesores e un equipo de dirección de tres persoas—hai unha maioría dos homes (0 64%), destacando a elevada proporción (0,73%) dos de idade comprendida entre os 25 e os 30 anos.

Os alumnos-traballadores reparten o seu tempo na escola entre as actividades formativas e o traballo no taller correspondente, ó estar contratados a media xornada dende comenzo da segunda das seis fases de seis meses, que é a duración prevista tanto de "Braña" como das restantes escolas-taller.

Nas horas adicadas á formación os alumnos reciben os coñecementos teórico-prácticos específicos de cada módulo, nos que se inclúen de 2 a 4 horas semanais de arquitectura e debuxo. Os que non acadaron no seu momento o

Graduado Escolar dispoñen de seis horas a semana de Educación Compensatoria, seguindo os programas de Radio E.C.C.A., da que a Escola Taller Braña é un centro colaborador. A decisión de adherirse a Radio E.C.C.A. tomouse pola decidida vontade de "Braña" de garantir a Educación Compensatoria dos alumnos co maior respaldo didáctico e legal posible, suplindo así o previsto, pero inexistente, convenio entre os Ministerios de Educación e Ciencia e de Traballo e Seguridade Social.

Os venres polo serán trócase o funcionamento diario de "Braña" para dar cabida a unha hora de rotación de talleres e a dúas horas de actividades alternativas. Coa rotación de talleres, que segue unha secuencia mensual, preténdese que todo o alumnado da escola teña contacto directo co que están a facer os seus compañeiros, tanto para enriquecer os seus coñecementos como para aprender a valorar na súa xusta medida o traballo dos demais. Pola súa banda, as actividades alternativas (fotografía, periodismo, marquetería e tamén ganchillo), nalgún caso impartidas ou coimpartidas por alumnos/as, teñen un carácter complementario na formación dos alumnos/as e a miúdo sirven de apoio nalgunhas actividades da escola.

Nas horas de traballo, e procurando a intercolaboración dos distintos módulos, desenrólanse proxectos que sempre cumpren os seguintes obxectivos:

—A formación do alumnado; por iso participan activamente nas distintas fases dos proxectos e elíxense, dentro do posible, tarefas con boa demanda actual ou en expectativas.

—A mentalización do alumnado no respecto ó patrimonio histórico-artístico e cultural, así como de cara ó medio ambiente.

—A realización de obras ou servizos útiles e duradeiros, enmarcados dentro das finalidades da escola.

—A concienciación na economía dos recursos e a súa utilización racional, potenciando o aproveitamento dos recursos endóxeos e o reciclado de todo o material posible. Todo isto como demostración de que o desenvolvemento sostido e a conservación do medio ambiente non só non están rifados senón que son inseparables.

—A demostración das posibilidades de creación de emprego nas profesións, novas ou esquecidas, relacionadas co medio ambiente e os oficios artesáns.

Entre os proxectos que a Escola Taller Braña leva desenrolados ó longo do case que ano e medio de vida salientamos os seguintes:

—Reparación e acondicionamento do antigo Tele-Clube de Loureiro e dunha nave no veciño poboado da Rasa como sés da escola, para o que foi precisa a renovación case completa de interiores e exteriores.

—O inventario dos recursos históricos, artísticos, culturais e naturais do concello de Nogueira de Ramuín, para recolle-la información básica con vistas a unha promoción integral de tódolos recursos cunha correcta planificación.





—O acondicionamento e restauración medioambiental do acceso o Mosteiro de San Estevo de Riba de Sil. Os seus fins son a reforma e o embelecemento do conxunto para integralo no entorno, ó tempo que se facilitan servizos ós veciños e visitantes.

—A limpeza dun camiño dos arredores do mosteiro de San Estevo, como vieiro para o turismo pedestre, como protección do bosque do mosteiro contra o lume e pola súa utilidade veciñal.

—A restauración e saneamento do monte "Cercado do Convento" lindante co mosteiro de San Estevo.

—A recuperación dos vellos camiños reais, para o desenrolo dun turismo pedestre, avanzado e respetuoso co entorno social, cultural e natural.

O proxecto de recuperar parte do mosteiro de San Estevo de Riba de Sil, un dos obxectivos de "Braña", aínda non se puido acometer, polas dificultades que para conquistar os permisos e licencias necesarios puxo a Consellería de Cultura, que alegou dificultades e posibles interferencias pola actuación da escola; unhas e outras tan artificiosas como incomprendibles.

De tódolos xeitos, a Escola Taller Braña esta a cumprilo seus outros obxectivos de actuación: "mellora-las condicións do entorno do mosteiro de San Estevo de Riba de Sil, así como o seu aproveitamento e a recuperación de antigos vieiros de comunicación entre os distintos mosteiros da Ribeira Sagrada".

S.G.P.

Taller de medio ambiente

Alfonso Fernández González

Como consecuencia dos movementos sociais dos anos 60 e diante da evidencia de que o progreso tecnolóxico non conduce á liberación humana, xorden a inquietude e a preocupación polos problemas medioambientais. Desta preocupación nace a Educación Ambiental coma aprendizaxe pluridisciplinar que persigue a sensibilización do home diante do entorno. Este tipo de educación estivo marxinal e case considerada como informal e baseada na aprendizaxe por acumulación de experiencias. Nembargantes dita educación pode e debe incluírse no ámbito formal xa que ten unha gran variedade temática e precisa duns coñecementos mínimos para chegar a entender o medio que nos rodea.

No taller de Medio Ambiente da Escola-Taller "Braña" abórdase o estudio do entorno e o proceso formativo a través de dúas disciplinas, Capacitación Forestal e Ecoloxía, consideradas irconciliáveis polos burócratas e intereses capitalistas, pero intimamente ligadas e dependentes unha da outra xa que a pervivencia dunha asegura a da outra.

O taller de Medio Ambiente está formado por un grupo de once alumnos, oito mulleres e tres homes, con idades comprendidas entre 18-25 anos, con niveis de estudio que van dende o Certificado de Escolaridade ata F.P.-2, pasando por xente con Graduado e F.P.-1. O persoal encargado da formación directa do taller son unha licenciada en Ciencias Biolóxicas (especialidade Ecoloxía) e un monitor forestal.

OBXECTIVOS

Os obxectivos principais do taller para os tres anos que durará o proceso formativo-ocupacional é cualificar a un grupo de personas para desempeñar actividades profesionais relacionadas co medio ambiente dende o respecto máximo á Natureza e ós seus procesos de funcionamento, e ó tempo fomentarase a adquisición de actitudes críticas e activas destinadas á mellora e conservación do entorno. Dende esta base os obxectivos particulares perseguidos dende o principio foron:

- Sensibilización dos alumnos cara o medio natural.
- Iniciación ó estudio da natureza.
- Introducción ás técnicas e labores forestais.
- Iniciación no manexo racional do monte.

O outro obxectivo fundamental na formación destes alumnos traballadores é a creación de persoal capaz de penetrar no mercado do traballo, ben como asalariados ou ben como produtores colectivos cos coñecementos antes descritos e coa suficiente profesionalización para chegar a anula-la improvisación e o oportunismo hoxe reinante.

FORMACIÓN

Os alumnos/as traballadores pasaron unha primeira etapa de 6 meses de formación tendo a continuación que pasar outras cinco fases tamén de 6 meses cada unha, nas que xa están a metade da xornada como traballadores e a outra como alumnos.

Das 35 horas semanais que teñen de xornada, 30 h. dedícanse a formación e ós traballos prácticos relacionados directamente co taller de Medio Ambiente, unha hora ó cambio de taller —unha a cada taller—, dúas horas a Arquitectura —interpretación de cartografía, obras de fábrica, trazado e construción de camiños, etc.— e outras dúas horas a actividades complementarias —fotografía, traballos en madeira, etc.—. Das 30 horas adicadas a actividade de taller a metade dedícanse ó ensino teórico práctico e a outra metade á realización de traballos relacionados coa especialidade. Esta distribución do tempo non é real ó longo de todo o ano, xa que nalgúns estacións depende das condicións meteorolóxicas.

Ó longo dos tres anos e centrándome no meu tema, forestal, o obxectivo é a formación dun profesional que coñeza os temas desta ampla familia profesional, tales como: viveiros forestales, explotacións de madeira, sacas mecanizadas, conservación da natureza, apicultura continental, cinxética, interpretación da natureza, práticamente e xardinería. Todo isto como xa indiquei é a filosofía da propia Escola aplicando conceptos conservacionistas e de impacto nulo.

Deica o momento e cando a Escola leva funcionando quince meses, parte dos obxectivos xa se van vendo cumpridos, tales como un viveiro forestal en produción, un plan de mellora e saneamento dun bosque autóctono, un plan de apertura e recuperación de antigos camiños, acondicionamento medioambiental dunha paraxe degradada, un inventario botánico e faunístico da Ribeira. Amén da colaboración na extinción de incendios, censos de acuáticas, etc. En tódolos traballos apróveitase para pór en práctica os coñecementos teóricos adquiridos.

O centro ECCA-Galicia

Emilia Irima Fernández

INTRODUCCION

A fundación ECCA, de carácter benéfico-docente, comenzou as súas actividades en Canarias, onde se emitiu a primeira clase radiofónica o 15 de febreiro de 1965, fixo agora vintecinco anos. Dende alí espallouse ó resto de estado español e tamén a algúns países sudamericanos, nos que se emprega a metodoloxía ECCA, pero cun material e clases adaptadas á propia idiosincrasia.

A primeira actuación de ECCA-Galicia témola que situar en Vigo, concretamente o 21 de xaneiro de 1974. Hoxe, pasados dezaseis anos, funcionan catro Centros ECCA que imparten ensinanza radiofónica cunha metodoloxía específica, un en cada provincia galega, e dúas emisoras de FM, unha en Vigo e outra en Ourense. Os centros que non dispoñen de emisora propia,

como son o de Coruña-Ferrol e Lugo-Monforte, recurren ó aluguer dunhas determinadas horas nas locais, para a transmisión das súas clases: Radio Popular, no primeiro caso e Radio Nacional de España no segundo.

ECCA-Galicia funciona como Centro Público de Educación Permanente de Adultos, en réxime de administración especial por mor dun convenio asinado entre a Consellería de Educación e a Fundación ECCA.

Dada a realidade galega, de poboación dispersa, con parroquias e aldeas illadas ou mal comunicadas, o Centro ECCA, no eido da educación de adultos, é, pola súa modalidade de ensino e os seus plantexamentos metodolóxicos, unha alternativa óptima para:

—Chegar á un gran número de alumnos con dificultades para

superar doutro xeito a situación de abandono cultural na que se atopan, cun baixo custo institucional. A ratio, referíndonos ó profesorado de plantel, pagado pola Administración, pode ser moi alta sen menoscabo da calidade educativa.

—Incidir sobre unha poboación alonxada doutros centros de ensino, sen perder a relación motivadora entre profesor e alumno.

—Atender no só o ensino regrado, senón outras demandas formativas, en relación con temas concretos de reciclaxe profesional ou de realización persoal.

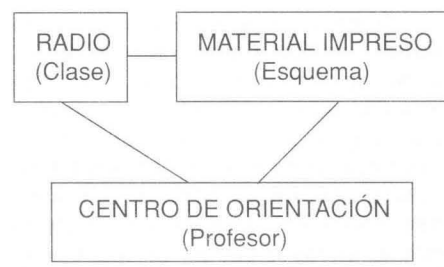
—Posibilita-la alternancia de cursos ou cursiños ECCA con outro tipo de estudos, coas obrigacións familiares ou co traballo profesional.

METODOLOXÍA

No método específico ECCA, interveñen tres elementos:

- O material impreso.
- A clase radiofónica.
- A clase presencial: Centro de Orientación.

Cómpre a sincronización dos tres para que o sistema resulte efectivo. Podemos representa-la súa ensamblaxe co seguinte gráfico, xa típico na bibliografía sobre o Centro:



Explicaremos cada un destes elementos por separado, aínda que, como xa dixemos, non son nunca autónomos.

MATERIAL IMPRESO: Dentro do distinto material impreso de que dispón o alumno, ó básico é o **ESQUEMA** e nel apoia-se a clase radiofónica. O profesor ten diante o esquema cando grava a clase e o alumno cando a escoita, na súa propia casa.

O esquema, elaborado sempre polo profesorado do Centro ECCA e impreso, sempre que é posible, nos propios talleres de reprografía ECCA, é un material incompleto adrede, no que o alumno ten que ir escribindo á vez que escoita as explicacións dos profesores durante a clase, o que lle obriga a unha atención e actividade constante, convertíndose así nun eficaz instrumento sincronizador entre profesor e alumno.

Cada clase radiofónica precisa dun esquema e, o conxunto deles, ó remate do curso, constitúe un auténtico libro de texto.

Nalgúns cursos, o esquema convírtese nun elemento polivalente. Un caso é o de Graduado Escolar, xa que na parte posterior inclúe os exercicios que o alumno deberá realizar ó remata-la clase, facilitando, así, o reforzo do estudio, a propia autoavaliación e, incluso, a avaliación continua por parte do profesorado.

Nos cursos curtos o material entrégaselle completo ó alumnado no momento de formaliza-la matrícula, nos longos facilításelles, cada semana, no Centro de Orientación. Esta entrega periódica do material é un unha motivación engadida para que o alumno acuda á clase presencial, motivación que hai que manter cada semana para que non se dea o fenómeno do abandono.

Xa dixemos que o esquema é o elemento escrito básico que se lle entrega ó alumno, pero non é o único. Segundo o curso impartido, co fin de facilitar a aprendizaxe dos contidos explicados nas clases radiofónicas ou de ampliar coñecementos, dáse outro tipo de material: antoloxías literarias, documentos, notas ou follas complementarias de exercicios, e, incluso, auténticos libros de texto, no senso máis clásico, no que se inclúen tódolos contidos do curso.

As características dos distintos cursos e o nivel de esixencia inicial vai determina-la cantidade e o tipo de material de apoio que se entrega. En xeral, os cursos de nivel máis elevado ou de menor tempo de radio requiren máis material deste tipo.

A CLASE: Transmítase pola radio, pero non ten nada que ver con ningún dos programas radiofónicos típicos, aínda que utiliza tódolos recursos deste medio de comunicación.

Unha clase radiofónica precisa dunha técnica especial que os profesores

gravadores aprenden nun cursiño con tecnoloxía ECCA. Así mesmo require adaptarse a un curriculum previamente programado e perfectamente estruturado.

Normalmente, as clases son gravadas por dous Profesores do Centro, home e muller, previamente preparadas, pero sen guión escrito. Podemos dicir que nunha clase ECCA hai tanto de improvisación ou de elaboración como en calquera clase impartida en calquera aula de calquera Centro no que se imparte ensinanza presencial.

Nalgún curso moi específico pódese pedi-la colaboración dun experto alleo ó Centro para grava-las clases, cando no mesmo no hai profesores especialistas. Isto faise na procura dunha maior calidade do ensino.

A clase é seguida por tódolos alumnos matriculados, pero os profesores diríxense sempre a "ese alumno determinado" e este así o vivencia, polo que resulta algo tan próximo e persoal que acaba por cumprir un triple obxectivo:

- Fomenta-los intereses polo tema a tratar.
- Explicalo claramente.
- Motivar para o estudio individual posterior.

O alumno non escoita a clase pasivamente. Cando se matricula explícase-lle en que situación debe seguila e vólvese a incidir no tema dos Centros de Orientación: lugar tranquilo, cómodo, silencioso, sentado ante unha mesa de traballo e algo co que escribir, porque durante o tempo que dura a clase vai ter que ler, as veces en voz alta, escribir, relacionar, subliñar, contestar a preguntas, etc.

A clase ECCA non é, de modo ningún, unha conferencia senón unha explicación minuciosa do esquema, na que o alumno tén que tomar parte activa para terminar de elaborar ese material de estudio que el recibe incompleto.

Esta clase radiofónica seguida en directo, é dicir, no momento de ser emitida, tén un efecto motivador grande: o alumno sabe que a esa hora outras moitas persoas están empeñadas na mesma tarefa, seguindo o mesmo ensino e, aínda que os profesores se están dirixindo especialmente a el, non se sinte só.

Por outra banda, a clase, emitida sempre á mesma hora e os mesmo días

impón unha disciplina e crea un hábito facilitador da aprendizaxe.

Sen embargo, non sempre é posible para o alumno ou alumna escoita-la clase en directo, ben porque non coincide o tempo do que dispón para os seus estudos co horario da emisora, ben porque vive nun lugar onde non chega esta. No caso primeiro recórrese o sistema de grava-las clases para escoitalas con posterioridade, no segundo o centro dispón de cassettes, coas mesmas clases que se emiten pola radio, e que se entregan ó alumno cada semana, xunto co esquema.

Hai outra situación que obriga a segui-las clases por cassettes e dáse cando un Centro que non dispón de emisora programa cursos, xa sexa por iniciativa propia ou pola demanda do propio alumnado, para os que non ten tempo de emisión. Neste caso sempre se facilitan as cassettes ó alumnado.

CENTRO DE ORIENTACIÓN: É unha xuntanza, case sempre semanal e no caso de Graduado Escolar sempre, dun grupo de alumnos e alumnas cun Profesor ou Profesora. O número de alumnos dun Centro de Orientación é variable, pode oscilar entre tres e trinta. Tamén é variable o lugar onde se imparten: basicamente utilízanse aulas de Colexios públicos, pero para facilitar a asistencia do alumnado, que pode vivir lonxe do Centro escolar, non se rexeita unha biblioteca municipal ou un lugar parroquial, sempre que teñan as condicións mínimas.

Os centros de Orientación cumpren varios cometidos. No caso do Graduado Escolar, nel entrégase o material para segui-las clases radiofónicas da semana seguinte, resólvense as dúbidas que poidan quedar despois de escoita-las clases radiofónicas, plantéxanse exercicios de apoio, recóllese información sobre a marcha dos alumnos, realízanse as avaliacións presenciais, animase a seguir traballando, etc. Deste xeito, convírtese esta educación a distancia e colectiva, que, nun principio, pode parecer fría e impersoal, nun feito educativo individual e personalizado.

Amáis disto, hai que engadir que o Centro de Orientación é un lugar de encontro con outros compañeiros que racha coa monotonía diaria da maioría dos nosos alumnos.

Nos Cursos de Aula Aberta de ECCA, segundo as súas características,

así cambiarán os cometidos dos Centros de Orientación, engadíndose obxectivos específicos ós básicos anunciados para Graduado Escolar. Por exemplo, no Curso de Estimulación Precoz, a persoa experta que se encargue do Centro de Orientación terá que ter moi en conta o entramento do alumnado nestas técnicas.

CUSTOS DO ENSINO E FINANCIAMENTO

A tecnoloxía ECCA implica uns custos para atendelos seguintes conceptos:

- Material impreso que se lle entrega ó alumnado: esquemas, material de apoio en cassettes, nos casos que sexan precisos.
- Gastos de emisión das clases. Xa pagando o aluguer (caso de Coruña-Ferrol e Lugo-Monforte), xa sostendo a propia emisora (caso de Vigo-Pontevedra e Ourense).
- Retribución do Profesor Orientador. Practicamente simbólica, pero que debe cubrir, alomenos, os gastos de desprazamento. Os Centros de Orientación con moi poucos alumnos non chegan a autofinanciarse neste aspecto.
- Gastos xerais. Tocante a oficina, paquetes, portes, desprazamentos, teléfono e correos, promoción de cursos e captación de alumnado, etc. Non podemos esquecer que matricular a un alumnado adulto é, moitas veces, sobre todo nun ensino que non sexa presencial, unha auténtica tarefa de animación socio-cultural.

As aportacións económicas ó Centro ECCA teñen distinta procedencia:

- Consellería de Educación: Pon o profesorado de plantel e aporta a cantidade correspondente ó número de profesores para gastos de funcionamento.
- Subvencións institucionais: Concellos, Caixas de Aforros, a Compañía de Xesús, etc.
- Cotas do alumnado: Cada alumno paga unha cantidade mensual fixa que autoriza a Xunta de Promoción Educativa.

Polo de agora o Centro ECCA é deficitario, fundamentalmente porque hai Centros provinciais e Centros de Orientación con número moi pequeno de alumnos, o que encarece os custos.

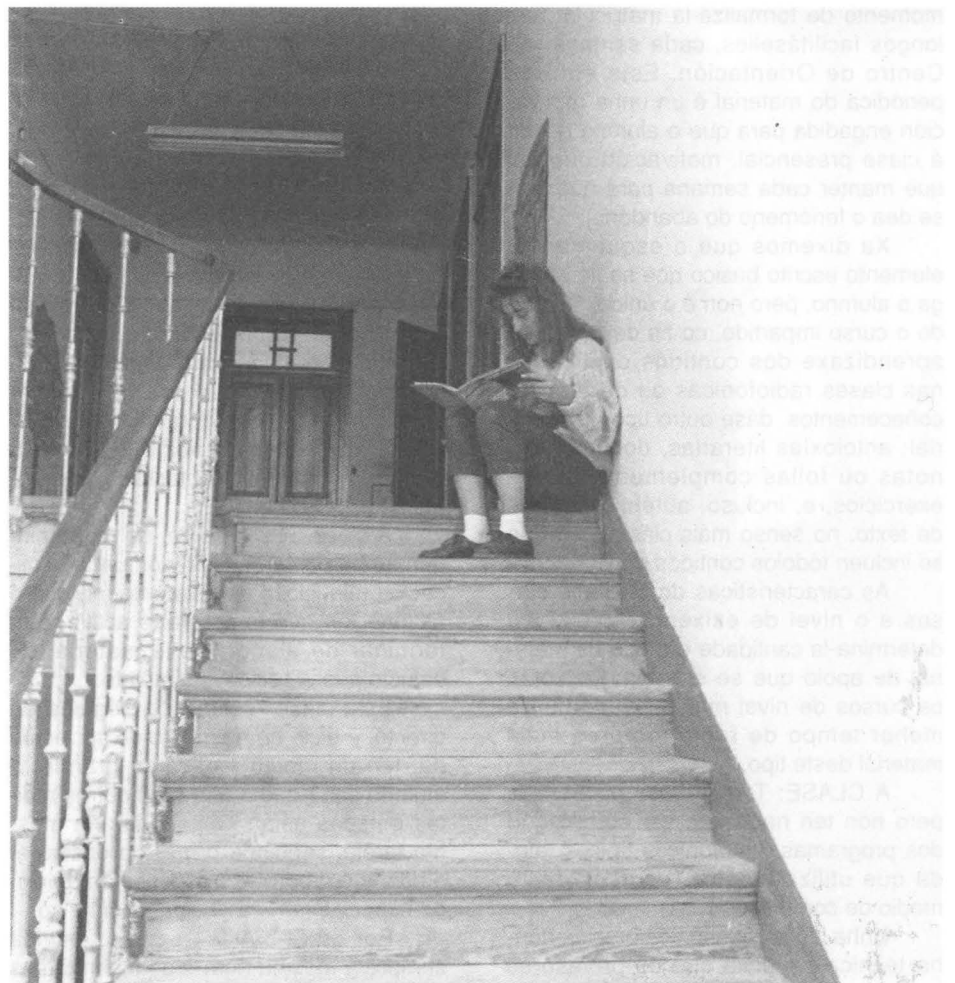
PROGRAMACIÓN DE CURSOS

O centro ECCA, porque é consciente de que a educación é un proceso permanente, entende que a Educación de Adultos non debe limitarse a ser unha segunda oportunidade para aquelas persoas que non poideron acadar un título básico na súa etapa de escolaridade obrigatoria. Cómpre ofertar outro tipo de ensino que cubra as demandas non só dunha sociedade en acelerado cambio, senón tamén dunha poboación adulta que sente unhas necesidades e carencias educativas moi específicas. Por iso, amais do ensino regrado ou académico, E.X.B. nos distintos niveis, incluso BUP nalgúns Centros do resto do estado español, cada Centro ECCA téñ autonomía para face-la súa programación de cursos non académicos ou de Aula Aberta, que teñen como obxectivo o perfeccionamento persoal ou, incluso

profesional nun determinado eido.

Esta autonomía supón que, nin en tódolos Centros ECCA, nin en tódolos cursos escolares se imparten as mesmas ensinanzas, porque os intereses do alumnado varían no espacio e no tempo.

Neste intre hai elaborado material de, polo menos, un total de corenta e tres curso de Aula Aberta, aparte dos módulos de Pregraduado que teñen autonomía propia para ser seguidos independentemente como cursos non académicos e algúns verdadeiramente interesantes, xa que abordan parcelas abandonadas de sempre no ensino, tal é o caso de Técnicas de Estudio. Estes cursos de Aula Aberta son do máis variado. Sirvan de exemplo: Inglés, Programación Escolar, Consumo, Saúde, Animadores de Grupo, Comunidade Europea, Contabilidade ou Cooperativismo, etc.



Nesta Comunidade Autónoma temos que destaca-los Cursiños de Lingua Galega, a nivel de Iniciación e Perfeccionamento que se imparte en colaboración coa Dirección Xeral de Política Lingüística e que teñen titulación oficial. É un xeito de contribuír na tarefa de normalización lingüística.

En tódolos cursos ECCA, tanto regrados como non regrados, séguese a mesma metodoloxía tridimensional xa comentada, habendo, sen embargo, cursos que se poden facer, polas súas especiais características, sen a obriga por parte do alumnado de asistir ós Centros de Orientación. Neste caso funciona a titoría por correspondencia ou telefónica, podendo asemade, o alumno achegarse a falar cos profesores cando o precise.

PERFIL DO ALUMNADO

Por suposto varía segundo os cursos. Ó ensino regrado acude un alumnado fortemente motivado para superar a situación de deficiencia cultural na que se atopa.

No medio urbano dáse un alto número de amas de casa que co sistema ECCA teñen a posibilidade de seguir uns estudos e de acadar ese título, do que carecer supón un fracaso persoal, nesta sociedade fortemente competitiva e co síndrome de "titulitis", sen abandonar as súas tarefas domésticas, e, ó mesmo tempo saír un día da casa para facer algo distinto ó habitual. Asisten tamén traballadores que fan dobrete co estudio e, nun menor número, rapaces e rapazas novas que fracasaron en E.X.B.

e que alternan os estudos de Graduado Escolar, normalmente, con Formación Profesional.

No medio rural, acudindo tamén mulleres e traballadores sen cualificación, o alumnado está máis próximo á idade escolar obrigatoria, cumprindo así ECCA unha importante misión compensatoria cunha poboación peor dotada, en canto a servicios, ca urbana.

Cando a primeira reconversión naval, ECCA foi unha canle para que traballadores ben cualificados profesionalmente dentro da súa empresa, pero sen titulación institucional, a conseguisen, facilitándolle isto a posibilidade dunha nova inserción laboral. Na zona de Ferrol, e máis concretamente no Centro de Orientación de Fene, concello no que está ubicado o asteleiro ASTANO, aló polos cursos 85-86 e 86-87, deuse un concurso tan numeroso de alumnos que o Fondo de Promoción de Emprego fíxose cargo dos custos.

Cómpre suliñar que o alumnado de Graduado Escolar, unha vez conquistado o título, ó curso escolar seguinte, matrículase, case sempre, nalgún curso de Aula Aberta ou intenta a aventura do BUP ou FP.

Ante este feito podemos chegar a unha conclusión de que o alumno se decata de que acadar o título de Graduado Escolar e os coñecementos que isto implica, non debe ser máis có reinicio no mundo formativo e que é mester seguir aprendendo, incluso fóra da educación regrada.

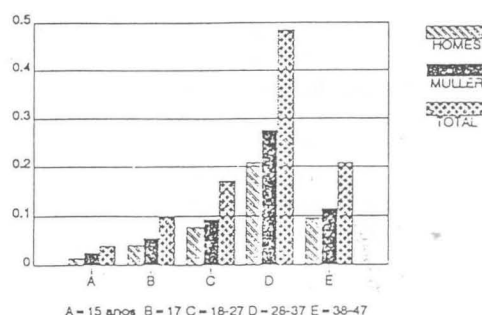
Engadimos a estas consideracións, por parecernos ilustrativos, os datos estadísticos do curso 1989-90, en canto a número de alumnos por cursos, porcentaxes de matrícula por idades, sexo e procedencia, e gráfico da evolución do

NUMEROS DE ALUMNOS POR CURSOS

Curso	Coruña	Lugo	Vigo	Total
Certificado de Escolaridade	40	-	64	104
Graduado Escolar	676	103	863	1642
Ortografía	167	10	74	251
Inglés (3 niveis)	110	-	107	217
Contabilidade (2 niveis)	137	-	160	297
Galego Iniciación	139	146	194	479
Galego Perfeccionamento	307	234	269	810
Saúde I	135	-	130	265
Saúde II	169	-	286	455
Programación Escolar	118	-	-	118
Técnicas Comerciais	-	-	32	32
Animadores de Grupo	-	-	122	122
Estimulación Precoz	157	-	46	206
Animadores Socioculturais	-	-	39	39
Escola de País	-	-	120	120
Educación Cidadá	-	-	151	151
TOTALES	2155	493	2567	5303

PORCENTAXES DE MATRÍCULA POR IDADES SEXO E PROCEDENCIA

Idade	Homes	Mulleres	Total
14 a 15	1,34	2,57	3,91
16 a 17	4,03	5,68	9,71
18 a 27	7,75	9,30	17,05
28 a 37	20,76	27,69	48,45
38 a 47	9,48	11,47	20,87
TOTAL	43,28	56,71	



alumnado de ECCA-Galicia dende o curso 1984-85. Asemade inclúense tamén datos dos Centros ECCA do resto do Estado. Toda esta información está tomada das Memorias anuais da Fundación ECCA.

Segundo isto, o 86,37% do alumnado ECCA está composto por persoas por riba dos dezaioito anos e só un 13,62 son plenamente adolescentes.

As mulleres supoñen o 56,71% e os homes o 43,28%, confirmando a tendencia que se rexistra, nestes últimos anos, dunha maior afluencia feminina ás aulas, avance que non ten logo paralelismo no acceso ós postos de traballo, lamentablemente.

PROCEDENCIA DO ALUMNADO

Rural	51,3
Vilas (+/- 15.000 habitantes)	27,5
Urbana	21,2

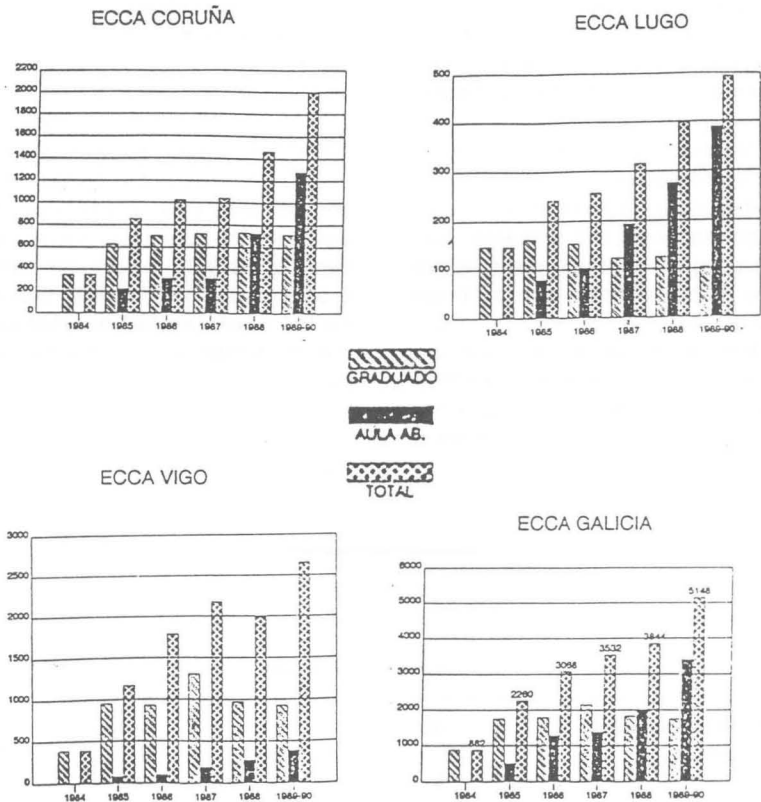
Esta porcentaxe pon en evidencia o servizo que presta ECCA naquelas zonas menos favorecidas en canto a servizos.

O incremento do número total de alumnos é un feito en Galicia, que vén dado polo aumento de matriculación no ensino non regrado, xa que no regrado, E.X.B., nótase un lixeiro retroceso dende o curso 1987-88, que foi o de maior afluencia. Este retroceso podémolo marcar, máis/menos, nun 15%.

Isto non significa que a poboación sen titulación básica estea a decrecer, senón que as ofertas educativas na Educación de Adultos foron en aumento nos últimos anos, o que facilitou un reparto do potencial alumnado.

Aportamos, agora, datos relativos á actividade dos Centros ECCA do todo do Estado, agrupados por Autonomías e desglosados por provincias no caso de Galicia, durante o curso 1988-89, tendo en conta o alumnado de E.X.B., profesorado, Ratio, porcentaxe de aprobados en Graduado Escolar, total de alumnos matriculados, incluíndo os cursos de Aula aberta, e Ratio sobre este número.

EVOLUCIÓN DO ALUMNADO DENDE O CURSO 1984-85 ATA O 1989-90



OS CENTROS ECCA NO ESTADO ESPAÑOL

Andalucía	3.520	47	75	67	14.425	307
Canarias	9.721	62	157	42	50.242	810
Galicia	1.824	20	91	67	4.080	204
Extremadura	986	9	110	60	15.469	1.719
Territorio MEC	2.068	26	100	61	20.068	722
TOTAL	17.677	157	114	51	88.815	573
A Coruña	734	6	122	63	1.465	244
Lugo	125	4	38	64	401	100
Vigo	969	10	97	69	2.214	221
TOTAL Galicia	1.828	20	91	67	3.532	204

(Explicación das columnas: 1. Alumnos de EXB, 2. Profesores de plantel, 3. Ratio sobre o alumnado de E.X.B., 4. % de aprobados, 5. Total alumnado, 6. Ratio sobre o alumnado total)

PROFESORADO E CENTROS DE ORIENTACIÓN (CURSO 1989-90)

	C.O.	P.O.	P.P.	TOTAL P.
A Coruña-Ferrol	42	36	6	42
Lugo-Monforte	19	11	4	15
Vigo-Pontevedra	79	52	11	63
Ourense			2	2
TOTAL	140	99	23	122

RELACIÓN PROFESOR-ALUMNO (CURSO 1989-90)

	P.P.	T.A.	RATIO
A Coruña-Ferrol	6	1.998	333
Lugo-Monforte	4	493	128
Vigo-Pontevedra	11	2.675	235
TOTAL	21	5.148	224

(Explicación dos epígrafes: p.p.: Profesor de plantel; T.A.: Total alumnado. Non se recolle a alumnado de Ourense por estar esta zona en fase de montaxe da mínima estrutura necesaria)

O PROFESORADO

No Centro hai profesorado de plantel, que son funcionarios en Comisión de Servicios, con funcións múltiples, e que levan a meirande parte da responsabilidade educativa do Centro.

Eles gravan as clases, elaboran material para ós alumnos e de apoio para o Profesor Orientador, promocionan os cursos, fan a matriculación, estruturan e supervisan os Centros de Orientación, organizan encontros e xornadas de reciclaxe dentro do propio Centro, pensando sobre todo no Profesor Orientador que traballa na máis absoluta soidade na súa aldea, levan a titoría directa dun determinado grupo de alumnos, etc.

Pero o ensino ECCA, tanto no ensino regrado como non regrado, non se podería levar a cabo sen a figura inestimable do Profesor Orientador, normal-

mente un profesional da educación en paro.

El está nos lugares máis alonxados. Primeiro animando a cada alumno e enrolarse nesta nova singladura cultural e, despois, cada semana, no Centro de Orientación, axudando e motivando para que a ilusión do primeiro día non se esmoreza, e remate o curso coa satisfacción persoal que produce o demostrarse a si mesmo que se é capaz de retomar con éxito aquilo no que se fracasou anteriormente.

Non seríamos xustos se non subliñamos, una vez máis, o que significa o traballo do Profesor Orientador en canto á captación de alumnado e concienciación da poboación adulta da súa zona de influencia, de que a educación non remata coa escolarización obrigatoria, xa que para aprender non hai un tempo determinado.

PROXECTOS DE FUTURO

O Centro ECCA-Galicia depende do envío de material, para algúns cursos, do Centro ECCA de Canarias. Non puido afrontar, polo de agora, a renovación e adaptación de tódalas áreas de curriculum de Graduado Escolar por falta de recursos, pero ten claro que isto é un obxectivo a acadar en curto prazo, aínda que, neste intre, parece obrigado manterse á espera da nova normativa sobre a Educación de Adultos, que estamos desexando tódolos profesores de EPA.

E, mentras tanto, foise elaborando en galego as Áreas de Lingua Galega e de Sociais.

En canto a cursiños de Aula Aberta, ECCA-Galicia confeccionou dous de Lingua Galega, de Inciación e de Perfeccionamento, un de Educación Cidadá, centrado na cidade de Vigo, e que foi patrocinado por este Concello, e un de Medicina Natural. Están a piques de rematarse dous máis, un de Historia de Galicia e outro de Informática, en tres niveis. Todo isto nun intento de achegarse o máis posible á realidade do alumnado adulto galego e poder satisfacer as súas demandas educativas.

BIBLIOGRAFÍA SOBRE O CENTRO ECCA

—ICE. (1988). "Educación Permanente de Adultos". *A educación en Galicia*. Universidade de Santiago.

—Memorias anuais do Centro.

—*Radio y Educación de Adultos*. Boletín cuatrimestral ECCA.

—Irimia Fernández, E.; Rodeiro Barros, Mercedes; Seoane Pérez, E.: "Aproximación al alumno adulto de Graduado Escolar". *Actas de las Jornadas de Educación Permanente*. (1987). UNED. Gijón.

—Requejo Osorio, A.: "La Educación Permanente en Galicia". *Actas de las I Jornadas de Educación Permanente*. (1987). UNED.

Formación de pais e educación infantil rural

Preescolar na Casa

SITUACION NA QUE NACE PREESCOLAR NA CASA

Nos comenzos do ano 1977, un equipo de persoas das Caritas de Galicia, atento ós problemas da infancia, comproba que a maioría dos nenos galegos fracasa na súa escolaridade. Os propios informes do Ministerio de Educación falan de que o 82% dos nenos galegos ían retrasados na escola con respecto á súa idade.

"Se puede afirmar que con término medio, sólo un 18% escaso del alumnado de siete a trece años tiene el nivel escolar que corresponde a su edad cronológica; o lo que es lo mismo, que el 82% de los niños escolarizados en la Enseñanza Primaria en Galicia presenta un grado de desaprovechamiento que en algunos casos extremos llega a suponer un retraso de hasta seis cursos respecto al nivel que corresponde a la edad escolar: (Planificación de la educación. Galicia. p. 88)

No informe FOESSA, publicado no ano 1975, afirmábase, entre outras cousas, que as catro provincias galegas atópanse entre as de maior poboación casada activa feminina e de menor escolarización no nivel de Preescolar. (p.225)

En Galicia, no ano 1975 había 173.106 nenos de 2 a 5 anos dos que só estaban escolarizados 36.28', é dicir, o 20,9%, mentras que a media de nenos de esta idade escolarizados no resto do Estado Español era do 36%.

Das 997 unidades de educación preescolar existentes en Galicia naquel tempo, 609 son non estatais, non gratuítas, e todas están situadas nas cidades e nas vilas.

Esta falta de educación preescolar contribúe a explicar, segundo pensaban os promotores de PREESCOLAR NA CASA, o feito de que o 80% dos rapaces

bi-lo Certificado de Estudios Primarios, sendo tamén unha das razóns que explican que só o 2% dos universitarios galegos sexan fillos de obreiros e labregos.

As persoas que forman este equipo das Caritas son conscientes da proverbial dispersión da poboación galega: existen en Galicia máis de 32.000 entidades de poboación, tantas como en todo o resto do Estado.

Galicia é concebida como unha comunidade culturalmente diferenciada, cunha lingua propia e única de uso no campo.

Os promotores de PREESCOLAR NA CASA queren dar unha resposta a este problema do fracaso de tantos nenos rurais galegos, tendo en conta todos estes condicionamentos. Deste xeito, empezan a concebir un plan de acción que se fundamenta nalgúns presupostos moi claros, nalgúns intuicións que se irán confirmando e con moitas dúbidas e tanteos.

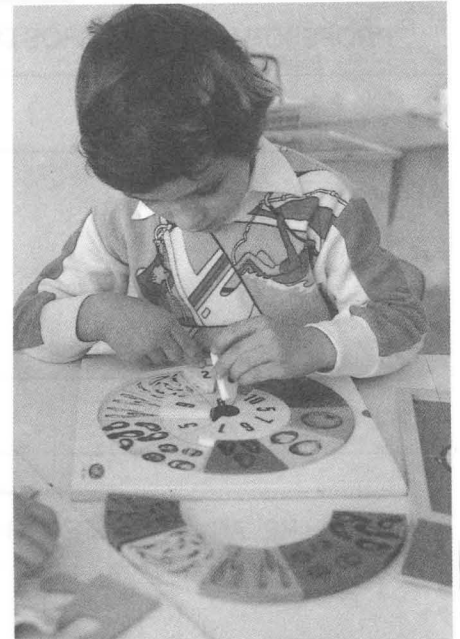
PRESUPOSTOS NOS QUE SE FUNDA

a) A cultura e o saber son indispensables.

PREESCOLAR NA CASA nace porque os seus promotores cren que donde predomine a ignorancia e a incultura necesariamente haberá atraso, dependencia, marxinação e inxustiza. Pola contra, onde haxa cultura hai maiores posibilidades de prosperidade, liberdade e xustiza, xa que aqueles desempeñan un papel de primeira orde para realizarse como persoas e indispensable para desenvolverse nos cambios humanos, profesionais, económicos e sociais que leva consigo a sociedade tecnolóxica, urbana, industrial e postindustrial.

b) Os primeiros anos da vida son decisivos.

A cultura e o saber son o resultado



menzar dunha forma programada antes de que o neno chegue ós seis anos, xa que a capacidade e a necesidade do desenvolro intelectual e do equilibrio afectivo está en relación inversa coa idade. O ensino e a educación preescolar son as bases para a formación do neno e do adulto. Considérase, polo mesmo, que a súa falta leva necesariamente ó retraso escolar.

c) Os pais son imprescindibles no proceso educativo.

Se a maduración afectiva e o progreso intelectual están condicionados pola atención e polo ambiente educativo familiar que teña o neno na súa primeira infancia, e se a boa relación afectiva entre educando e educador favorece e motiva a aprendizaxe, a axuda e a orientación educativa dos pais sempre é imprescindible para o neno preescolar, por iso os pais nunca deben renunciar ó seu papel, aínda que a atención ó preescolar que vai á escola infantil non será tan intensa e tan ampla.

d) A educación preescolar é insuficiente e inadecuada.

A educación preescolar familiar que resulta do influxo que recibe o neno na súa casa é insuficiente e inadecuada, xa que os pais non son conscientes das súas posibilidades como educadores nin



nenos pequenos; noutros casos teñen ideas equivocadas acerca do que debe ser a educación preescolar.

A educación preescolar feita nas escolas tampouco é suficiente ó non estar, na maioría dos casos, interrelacionada e completada coa acción educativa que poden e deben face-los pais. Os que procedendo de aldeas lonxanas, son escolarizados nas concentracións escolares han de soportar por longas horas as adversidades dos madrugóns, do transporte, das inclemencias do tempo, dos patios, dos comedores,... sen apoio adulto e coa conseguinte xeración de medo e inseguridade.

Á maior parte deles impónselles unha escola que non ten en conta nin a lingua nin o medio cultural do neno.

e) Os nenos non agardan.

Os nenos de hoxe non agardan por solucións futuras pois non poden dete-lo seu proceso de crecemento.

f) Os pais son capaces de educar.

A experiencia confirma que ós pais son capaces de flexibiliza-las súas pautas adultas de conducta e adquirir unha formación adecuada para educar ós seus fillos preescolares.

Temos escoitado a moitas nais que nos relatan as conversacións cos seus fillos, estimuladoras dunha crecente curiosidade, como nos relatan as reac-

cións dos nenos ás propostas de actividades exploratorias. Por simple observación notamos a evolución da expresividade dos nenos...

h) O coñecemento constrúese actuando.

O coñecemento do neno non é innato nin é unha copia da realidade; tampouco se pode transmitir só oralmente. Vaise construíndo en grande medida desde dentro, actuando sobre as cousas e os acontecementos e recibindo as influencias das persoas e dos obxectos sobre o suxeito que coñece.

ORGANIZACIÓN E FUNCIONAMENTO DO PROGRAMA

PREESCOLAR NA CASA é unha acción educativa dos pais e dos nenos de menos de 6 anos, do mundo rural galego, levada a cabo na propia casa coa axuda dunhas orientacións sistemáticas e periódicas de profesionais e duns materiais especialmente preparados por estes e con aproveitamento do entorno.

Co nome de PREESCOLAR NA CASA distínguese:

PREESCOLAR NA CASA "non formal" que resulta da acción educativa espontánea dos pais e dos nenos
PREESCOLAR NA CASA "formal"

é a acción educativa, dos pais e dos nenos, sistematizada, organizada e programada.

PREESCOLAR NA CASA "institución" é a entidade que sistematiza programa e organiza a PnC formal.

Esta acción educativa que ten lugar na casa con aproveitamento do entorno e da que os axentes principais son os nenos e os seus pais, dirixese a través dunhas reunións periódicas e programadas.

a) As reunións

Unha vez detectado un lugar onde é necesario e conveniente PREESCOLAR NA CASA, unha persoa do equipo conecta directamente con alguén que sexa de confianza para os pais e teña certo poder de convocatoria. Esta persoa que fai a primeira convocatoria e motivación é chamada "animador" neste programa.

Reunidos os pais dos nenos dunha aldea, o profesor-orientador explica a importancia da atención ó neno para favorecer-lo seu desenrolo, as actividades que se poden facer na casa, os medios que ofrece e as experiencias que plantexa o programa no que son invitados a participar.

Normalmente todos os pais (ou nais) aceptan seguir este programa que para eles é absolutamente gratuito anque, iso sí, implica o compromiso de adicarlle un tempo diario ó seu fillo, entre cinco e dez minutos diarios, sen estar atendendo a outra cousa. Tamén implica o compromiso de asistencia ás reunións que se programan para o curso.

Salvo excepcións, as reunións teñen unha frecuencia quincenal, cada dúas semanas, e celébranse nun local do lugar, que pode ser un teleclub, escola,... ou unha casa particular.

Unha reunión-tipo ten unha duración dunhas dúas horas e consta de:

1. Saúdo e acollida; conversa do orientador cos nenos, un por un comentando as actividades e incidencias da quincena.

2. Unha ou varias actividades do tipo de xogos, cancións, modelado, pintura con ceras, pintura con pinceis, recortado,... que son exemplos e modelos doutras que se poden facer logo na casa.

O t e m a

3. Presentación do traballo da unidade seguinte, cunha explicación dos obxectivos, actividades, realización de fichas que gardan relación coas actividades propostas e narración do conto.

4. Diálogo acerca dos problemas da educación dos nenos ó fío dalgún feito exposto por algún pai, de algún artigo da revista ou tema dos programas de radio.

Os pais, que na súa maioría son nais, participan con regularidade. Na maioría deles, obsérvase claramente a evolución de cara a unha maior atención ós nenos, unha maior comprensión do proceso de educar e unha maior flexibilidade na súa relación cos nenos.

Os nenos asisten moi contentos ás reunións. Ás veces, os pais confésannos que algún día de especial dificultade para asistir á reunión pensaban non ir; pero o neno reclama por todos os medios a asistencia á reunión.

En todos os nenos se notan grandes avances no campo da comunicación, da curiosidade, do pensamento e das destrezas.

O feito de que a unha mesma reunión asistan os nenos e os seus pais, contribúe á súa socialización. O desprazamento ó lugar da reunión fano, unhas veces os pais polos seus propios medios, e outras coa colaboración do orientador.

b) Os orientadores.

Os orientadores son buscados entre persoas coñecidas pola súa práctica educativa acorde co espírito do programa, polo seu coñecemento e empatía co mundo rural galego, a súa valoración positiva do papel dos pais na educación e os seus posicionamento pedagóxico moderno e aberto.

Nos seus comezos, PREESCOLAR NA CASA só contaba con tres mestres en comisión de servizos e dúas persoas das Caritas de Galicia. Por iso, era levada a cabo fundamentalmente por colaboradores voluntarios que atendían un ou dous grupos de nais e nenos.

sión de servizos sempre partiron do propio equipo e non houbo ningún tipo de imposición allea. Deste xeito, coidouse que estes mestres sexan máis membros dun equipo que comparte obxectivos e un estilo de relación educativa ca funcionarios que ocupan unha praza.

O orientador reside na zona na que traballa e os gastos que realiza por razón do seu traballo sonlle aboados con cargo ós presupostos económicos do programa.

c) O material didáctico.

Todo o que rodea ó neno, sobre o que el pode actuar, pode ser considerado neste programa como material didáctico en sentido amplo.

As actividades propostas incorporan habitualmente obxectos da casa e do ambiente do neno: animais, patacas, graos, botes, botóns, follas,...

Pero nun sentido máis estrito, foi elaborado un material didáctico específico, que se emprega desta maneira:

- I Nivel, para nenos de 3 anos.
- II Nivel, para nenos de 4 anos.
- III Nivel, para nenos de 5 anos.

Cada nivel consta de 18 unidades e cada unha destas unidades consta de:

1. Guía para os pais con propostas de Actividades para realizar co neno no seu ambiente, dirixidas á educación do movemento e do ritmo; observación, iniciación ó número e estruturación do espazo; desenrolo da linguaxe; coñecemento social; coñecemento das cousas do seu medio; educación sensorial; educación da expresión plástica,...
2. Un conto para ser contado, sacado case sempre do repertorio tradicional.
3. Unhas cantas fichas variadas, entre catro e oito, nas que se abordan diversas tarefas: pintar, recortar, picar, debuxar, contar,...

Outro elemento importante do

traballando máis tarde sílabas, –frases e textos completos. Este material vén sendo enriquecido pola práctica e reflexión do traballo do equipo que se concreta en novas aportacións coas que se traballa e investiga en orde a favorece-lo proceso da aprendizaxe da lecto-escrita.

Podemos dicir deste material que, no seu conxunto, intenta integrar no proceso educativo ó medio ambiente, ós pais e ós nenos; xustifica e estimula a actividade dos nenos como esencial para aprendizaxe evitando a súa receptividade pasiva e desenrolando o pensamento para evitar unha aprendizaxe memorística, verbalista e mecánica.

d) A Revista.

Outro dos medios despregados por PREESCOLAR NA CASA para o cumprimento dos seus fins, é a revista que sae cunha periodicidade mensual, aínda que con ausencias temporais significativas motivadas por limitacións de recursos económicos e humanos. Ofrece doce páxinas de tamaño folio, impresas a offset en branco e negro, con ilustracións, cunha tirada de 3.000 exemplares por número.

Os seus destinatarios son os pais de nenos de menos de 6 anos e o seu contido fai referencia ó funcionamento de PREESCOLAR NA CASA, trata tamén asuntos relacionados co coñecemento dos nenos desta idade e dos obxectivos da súa educación. Ofrece propostas de utilización do medio natural e social para a estimulación do neno. Aborda tamén temas referidos á saúde e á alimentación, e propón actividades, xogos, contos, pasatempos, etc.

Os asuntos tratados na revista son, con frecuencia, materia de diálogo e discusión nos grupos de pais. Esta modesta publicación, é en moitas ocasións, a única letra impresa que entra mensualmente nestes fogares. O feito de conseguir que os pais a lean ven ser como o primeiro escalón para lograr uns pais lectores de algo, especialmente de temática educativa.

nenos de menos de seis anos, ós seus pais, ós mestres de nenos desta idade e á sociedade en xeral.

Este programa pretende: por unha parte servir de apoio ó traballo dos orientadores e, pola outra, contribuir a crear ou reforzar unha actitude educativa de diálogo e de xogo entre os adultos e os nenos; ó mesmo tempo que pretende ser canle de información acerca de cuestións referidas á educación dos nenos desta idade.

Ofrece cantigas, contos, adiviñas, propostas de xogos, comentarios acerca da educación infantil.

Desde o 24 de outubro de 1986, PREESCOLAR NA CASA vén emitindo outro programa de emisión semanal que vai dirixido ós pais de nenos de cero a tres anos en particular e á sociedade en xeral.

Este programa pretende mellora-la atención ó neno desde o momento da concepción, servir de apoio ós orientadores no traballo con pais de nenos desta idade, divulga-los coñecementos relativos á importancia das experiencias temperáns que vive o neno, á importancia dunha estimulación axeitada, e mesmo a cuestións tan vitais como a alimentación, saúde física e mental, hixiene, desenrolo da comunicación, afectividade...

Ó mesmo tempo que pretende ser canle de información acerca de cuestións referidas á atención dos nenos de CERO A TRES ANOS, valora a relación adulto-neno, a curiosidade e actividade e o xogo do neno como desencadeantes da aprendizaxe e do desenrolo físico, intelectual e afectivo.

Ofrece cantigas, contiños, retaiñas, ditos, actividades estimuladoras dun desenrolo óptimo; propón o aproveitamento dos elementos do entorno para favorecer ese desenrolo, e propón a construción de xoguetes sinxelos por parte dos pais. Propón a lectura de libros de temática educativa que se consideran de interese para os pais.

f) A biblioteca.

Desde o primeiro momento do funcionamento de PREESCOLAR NA CASA os orientadores sentiron a necesidade de autoafirmación para estar ó día nas cuestións educativas e tamén para encher posibles lagoas e deficiencias na propia formación como educadores.



Para responder a esta demanda foise formando unha biblioteca de psicoloxía, pedagogía e didáctica que se vai enriquecendo día a día.

Nesta biblioteca tamén hai libros que por seren de fácil lectura poden ser útiles ós pais. Estes libros son prestados ós pais polos orientadores de PnC. Resulta gratificante comprobar que, en contra do que correntemente se afirma, os pais rurais, sobre todo os máis novos están dispostos a ler e len libros que están ó seu alcance, se ben e certo que non existen no mercado moitos libros ó alcance da comprensión de pais con estudos básicos obrigatorios.

Para suplir esta carencia, PREESCOLAR NA CASA editou un opúsculo acerca do debuxo dos nenos, outro acerca do xogo e dos xoguetes, outro con cantigas dos que se lle entregou un exemplar a cada familia. O desenrolo do neno desde o nacemento ata os seis anos; O neno na casa o neno na escola, son tamén opúsculos que se fan chegar a todas as familias que participan neste programa.

Cómpre salientar que nesta Biblioteca hai unha ampla sección de libros infantís, que lle son facilitados ós pais para que llos lean ós nenos e estes poidan observa-las ilustracións.

g) Os xoguetes.

Os orientadores de PREESCOLAR NA CASA están convencidos de que o importante é o propio xogo dos nenos e non os xoguetes, que non son senon medios ou instrumentos ó servizo do xogo. Con todo, o xoguete é moitas veces, un medio indispensable para o xogo do neno. No material de PnC, na revista e nos programas de radio, ofrécese suxerencias para a confección de xoguetes, pero, ademais, dispónse dunha certa cantidade de xoguetes modernos de todo tipo que lle son facilitados os nenos para xogaren no grupo o día da reunión ou na propia casa. Con todo isto preténdese que os pais aprendan a valorar-la importancia do xogo dos nenos.

h) As xornadas de estudio.

Con toda regularidade, ó longo do curso unha vez ó mes e durante todo o día, os orientadores de PREESCOLAR NA CASA reúnen-se para tratar asuntos de organización e para profundizar en temas teóricos: obxectivos, planificación, reflexión sobre a teoría e a práctica educativa, profundizar no coñecemento da psicoloxía do neno pequeno intercambio de experiencias... nestas reunións de grupo tamén se realizan sesións prácticas de modelado, cantos, pintura, etc.

Tamén unha vez ó mes, os orientadores máis próximos xeograficamente, reúnen-se unha tarde, para planifica-lo traballo da quincena, reflexionar en pequeno grupo sobre a problemática máis específica da súa zona de traballo e poñer en común as súas dificultades, os seus logros e as súas inxedanzas.

Polo menos unha vez cada curso, faise un cursiño de varios días de duración, en réxime de internado, para profundizar na programación ou na avaliación da marcha do programa. Por outra parte, estes orientadores adoitan participar en diversos cursos e escolas de verán organizados por outras institucións.

A COORDINACIÓN

A dinámica de funcionamento deste programa é democrática e de participación. A coordinación ven sendo exercida por D. Antonio Gandoñ Díaz, que foi iniciador e animador do proxecto desde o primeiro momento. Dos orientadores

dedicados plenamente a PREESCOLAR NA CASA hai algúns que teñen como principal cometido tarefas relacionadas co funcionamento global do programa: material, administración... máis ca na atención a unha zona concreta.

AMPLIACIÓN DO ÁMBITO EDUCATIVO

Outras experiencias:

Nos Ancares, Lugo, zona de alta montaña, un mestre-orientador de PREESCOLAR NA CASA, afeccionado á apicultura, coincidindo con que ós adultos da zona lles interesaba aumentar a produción de mel, posibilitou, animou e orientou unha formación apícola entre os adultos e xoves do sector.

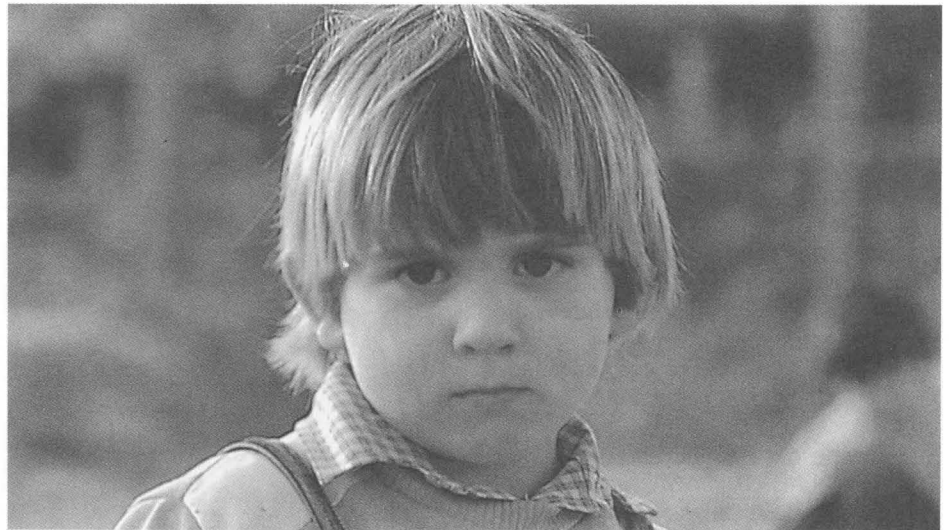
Para isto, fíxose un programa de formación dirixido por dous técnicos e cofinanciado polo Goberno Español e o Fondo Social Europeo, estando xa no terceiro ano da experiencia. Deste xeito, conseguíuse pasar dunha produción rudimentaria e escasa a unha produción moderna e abundante. En torno a este proceso constituíuse unha Cooperativa de produción apícola para a comercialización do mel e á formación de apicultores. Consegúíuse, ademais, que se tomase conciencia de que sen saír do medio hai posibilidades de melloras condicións económicas e sociais e desencadear un proceso de superación.

Esta actuación deu lugar a unha nova experiencia de animación comunitaria do sector. A esta nova experiencia están destinadas tres persoas con dedicación exclusiva: un animador comunitario, un psicólogo e un enxeñeiro agrónomo. Está dirixida por persoas de PREESCOLAR NA CASA e cofinanciada por Caritas Española, o Concello da localidade e o Goberno da Comunidade Autónoma.

As actividades básicas que se están a levar a cabo nesta última experiencia, son, entre outras:

—Un estudio e reflexión cos habitantes da zona sobre as necesidades básicas e urxentes que existen e as posibilidades de resposta ás situacións que se descubren.

Como resposta ás necesidades descubertas e ás posibilidades de acción, organizáronse outros dous novos cursos. Un sobre TURISMO RURAL nunha zona de entorno único en



DECÁLOGO DO ORIENTADOR DE PREESCOLAR NA CASA

- 1º Amarás ó neniño rural galego por riba de todas as cousas.
- 2º Non tomarás o seu nome en vano nin perderás o tempo falando de bonitos proxectos sen levar ningún a cabo.
- 3º Farás festa cando desapareza a súa marxinación educativa.
- 4º Dirás ó seu pai e á súa nai que os nenos non agardan e que eles poden ensinalles.
- 5º Non matarás nin as súas grandes ganas de saber nin as súas moitas posibilidades de aprender.
- 6º Non cometerás o grave adulterio de privalo da súa lingua imponéndolle unha allea.
- 7º Non lle roubarás nin deixarás que lle rouben a súa personalidade rural e galega.
- 8º Non dirás falso testemuño nin mentirás decindo que os pais non saben nin teñen tempo para ensinar ós seus fillos.
- 9º Non consentirás pensamentos nin desexos impuros de non ter en conta a capacidade educativa do entorno rural.
- 10º Codiciarás con todo o teu corazón e non acougarás ata que os bens do saber e da cultura que teñen os alleos tamén os teñan os nenos do campo galego.

A matanza do porco

Elías Domínguez Prieto
José Carlos Fernández Martínez
José Angel Losada Fernández
Luis María Llorente de Mata

LIMIAR

Sabemos da importancia e utilidade das unidades didácticas e outros materiais de apoio para o profesorado. Seguindo unha liña de traballo iniciada no ano 1985, elaborámo-lo presente material didáctico sobre a matanza do porco.

O presente traballo, que entendemos é unha completa unidade didáctica componse de tres elementos claramente diferenciados; un texto para o alumno (onde se describe moi de vagar todo o proceso da matanza, froito da nosa investigación e experiencia en varias zonas da provincia de Ourense, tanto en tradicionais casas labregas como en diferentes explotacións e granxas porcinas); unha

programación (onde se fan propostas de obxectivos, actividades e avaliación para desenvolver este tema nas diferentes etapas do EXB); e diversas fichas de documentación (que esperamos axuden ó profesorado a prepara-lo tema na súa aula, e co seu alumnado).

A nosa intención é que cada profesor ou profesora axeite ó seu entorno tódolos materiais que proporcionamos, seleccionando

as actividades e os materiais mais convenientes para o seu traballo didáctico.

Queremos subliña-la importancia da matanza, no só como actividade económica, que constitúe un dos eixes principais da alimentación no campo galego, senón tamén polo seu forte valor comunicativo entres as xentes da aldea e a súa importancia cultural e etnográfica, constituíndo unha das festas de maior raigame de Galicia.

Animamos ó profesorado a que prosiga unha liña de traballo que supón a recuperación do que é "noso", espallando a cultura galega entre o seu alumnado.



Texto para o alumnado

Dende que se merca o porco (bacoriño) ou ben pare a porca ata que se fai a matanza transcorre un período de tempo chamado a ceba.

1. A CEBA

Podemos falar de tres etapas: recría, tempo intermedio e ceba.

1.1 A RECRÍA

A alimentación é a base de leite, ben mamado da nai ou dun biberón. Hai dúas variedades na recría:

—Criado "ó cacho": cando o bacoriño ou marranciño é criado nunha casa allea e por unha porca distinta da súa nai.

—Criado "tedizo": criouse dándolle o leite por unha mamadeira na casa do propietario.

1.2 TEMPO INTERMEDIO

Alimentación a base de sobras da alimentación humana, mesturándolle penso de crecemento, remolacha e verde.

1.3 A CEBA

Dáselle de come-lo mesmo pero en máis cantidade e cocido. O penso pasa a ser de engorde ou de creceba.

Outra modalidade de ceba é a chamada "PORCO DE S. ANTÓN". Este é cebado por tódolos veciños do pobo e unha vez morto é subastado (lacóns, xamóns, cachucha...) adicando os cartos a misas polas ánimas.

2. OS PREPARATIVOS DA MATA

Antes da matanza hai que ter preparadas unha serie de cousas:

—O coitelo de matar ten que estar ben afiado.

—Prepara-lo pau para remexe-lo sangue (limpo de casc...)

—Escolle-la palla.

—O caldeiro do sangue que debe ter un allo, un pouco sal, unha folla de loureiro...

3. A MATA

O porco agárrase no cortello. Un home cólleo por unha orella ou polo rabo; de contado teñen que entrar máis homes e suxeitalo. Os que agarran das orellas tiran de para fóra, mentres que quen o colle polo rabo turra para arriba intentando levantarlle as pernas traseiras do chan e que non faga forza. Entre todos sácano para fóra e bótano enriba do chedeiro do carro.

Alí, o *matón* agarra cunha man o fuciño do porco para que non morda a ninguén; cando o consegue; danlle o coitelo de matar. O porco suxeitase contra o carro do seguinte xeito: dous homes collen das pernas dianteiras, tirando pola que está por riba cara atrás, para que lle quede tirante a gorxa e entre ben o coitelo; outros homes agarran das pernas traseiras e do





rabo, e se fai falta algún tamén se pode botar enriba da barriga do porco.

Pódese agarralo porco botándolle un gancho á queixada. Nalgunhas zonas bótanlle unha corda a unha perna. Tamén se fai cun cable no fuciño.

Cando o porco está ben agarrado o matón mételle o coitelo de xeito que vaia dereito ó corazón (hai veces que o matón no acerta e lle corta a gorxa morrendo o porco afogado).

Cando o porco empeza a sangrar achégase unha muller e pon un caldeiro para colle-lo sangue, ó tempo que remexe para que non calle; cando hai abondo retírase.

Unha vez morto, cóllese con dous *vincallos* de palla e lévase ata un lugar próximo (enriba dunha táboa ou unha *grade*) para chamuscalo.

4. A CHAMUSCA

Pódese *chamuscar* con palla, fentos, huces e a soprete. Chamuscar consiste en queima-lo pelo e tosta-la pel que hai que raspar logo. O matón ou matachín colle unha pouca palla e ponlle lume; cando xa se queimaron as *serdas* máis grandes, un rapaz volvelle dar outra pouquiña para queima-las *pesuñas*. Unha vez chamuscada unha parte do porco e antes de que enfríe, empézase a rascar con coitelos vellos (rascas) para quitarlle toda esa pel e suciedade. Logo dásele a volta, e repítese a operación.

Nalgunhas zonas o último que se chamusca son as *pesuñas*, as que se lle pon bastante lume por baixo e cando están suficientemente quentes agárranse e arráncase con forza.

5. O FREGADO E O AFEITADO

Chamuscado e raspado hai que fregalo para sacarlle tódolos restos de pel e suciedade que lle quedan. Para fregalo uns teñen que ir botando agua mentres que outros van rascando na pel cunha pedra, cun cepillo...

Cando está ben limpo por un lado hai que *afeitalo*, é, dicir, hai que quitarlle tódolos pelos que quedaron e sobresaen da pel. Isto realizase co coitelo de matar. Unha vez afeitado, ponse a súa beira palla limpa, e dásele a volta.

Esta operación repítese polo outro lado.

Realizadas estas tarefas hai que *facerlle o cu*, isto é quitarlle a merda que ten o porco na parte final do intestino. Cóllese unha pouca palla retorcida e dobrada, métese polo cu do porco e sácanse restos de feces; isto repítese dúas ou tres veces.

6. COLGA-LO PORCO

Cando o porco está limpo métese na adega e ponse no chan coa barriga cara arriba. Unha persoa ten que ter conta polas pernas dianteiras para que non se deite e o matón empeza a cortar arredor do cu pasando despois á barriga, polo medio da que vai cortando sen afondar para non cortar-las tripas. Despois de abrir, corta o *vergallo* (uretra). A continuación vai separando o *unto* ata chegar ás tripas.

Noutras zonas, coménczase a abrir quitándolle os *valles*, *vallo* ou *panceta* (parte do porco que recobre a barriga (abdominais)).

Cando isto está feito hai que colga-lo porco. Para colgalo polo cu úsase unha corda e un *estadullo*; pódese facer tamén colgándoo polas pernas e atándolle as patas traseiras á trabe. Unha vez ben colgado pásase a quita-las tripas que se botan nunha tina ou canastra recuberta cun pano (folleiro).

Sácanse tamén os pulmóns, o corazón e un cacho da gorxa; quíntanse tirando por unha *teaza*. Logo lávanse e póñense a escorrer colgados dalgún sitio da adega.

Logo o matón procede a quitarlle a papada e a lavallo. Entre as tripas van o fígado, os riles, as *toquillas*, o *entrete*, a *vexiga*, o *fel*, e a *paxarola*. Tamén se lle sacan os untos da parte superior dos valles, separados da carne mediante unha tea-za. Para preparalos despois de deixalos enfriar, esténdense ben e bótaselle o sal; envólvense de xeito que queden lisos. Cando entesan, ou sexa, póñense duros, métense nun papel e cólganse do faiado da cociña.

Unha vez feito todo isto, sepáranse cun pau os valles do porco para que lle entre frío e déixase ata o día seguinte.

Entretanto as mulleres están *estremado as tripas* (limpándoas de graxa e de menudos que van entre elas). Logo cólganse dunha lareira.

7. AS FILLOAS

Cando o sangue está frío, unha das mulleres fai as filloas. Fanse mesturando o sangue con fariña, ovos e leite (chamado amoadado). Ben remexido bótase na tixola e fanse "volta e revolta". Hai o costume de meter, a xeito de broma, un fío ou un trapiño.

8. LAVA-LAS TRIPAS

Lávanse nun pozo, río ou regato; un rapaz bótalle auga ás tripas que suxeita unha muller coa función de quitarlle toda a merda. Outra muller vainas cortando do mesmo tamaño e outras vanas espindo cun bimbio (quíntaselle a graxa que lle queda ó estremalas) e logo danlle a volta cunha roca de fiar e vólvense lavar. Na casa, nunha ola faise o aderezo con ourogo, sal, allo, loureiro, e auga onde se introducen as tripas ata enche-los chourizos.

9. RASPA-LO CABAZO

Os cabazos ráspanse pola noite, normalmente o día anterior á mata. Ábrense pola metade e quíntanselle as pídebas; logo cos útiles (cunchas, raspadores...) precisos, rásparse o cabazo.

O cabazo raspado métese nunha canastra, pónselle por riba un saco e unha pedra para que aprete o cabazo e decorra a auga.

Tamén se pica a cebola, que unha vez escocida engádese ó cabazo para face-los chourizos gordos.

10. A DESFEITA

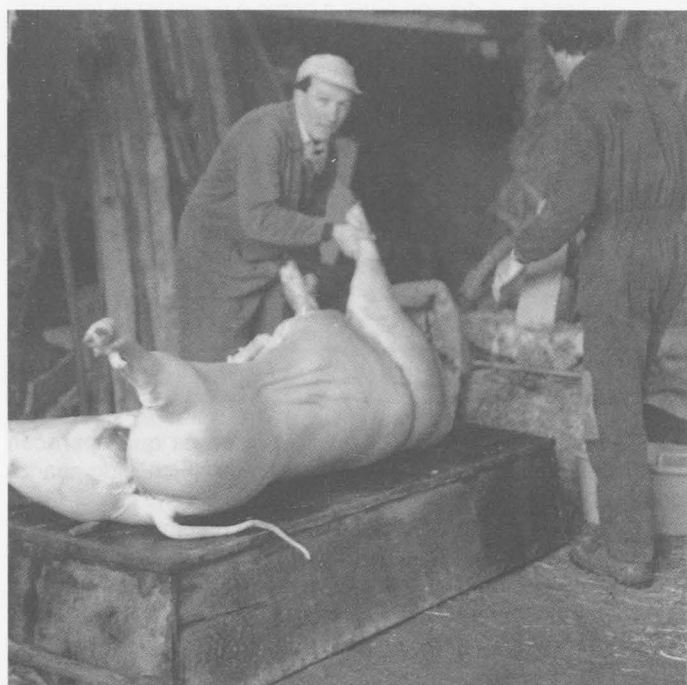
O primeiro que se fai o segundo día é pesa-lo porco cunha "romana". Feito isto comenza o que se considera propiamente a desfeita.

Ponse o porco no chan coas pernas cara a riba e procédese a corta-los *lacóns*; primeiro faiselle un corte onde se xuntan co corpo, todo ó redor, e cando se chega ó óso dáselle coa machada. Despois os lacóns córtanse polo xogo, separándoos da unlla que se abre á metade.

Noutras zonas só se corta o pé, deixando o lacón para facer unha espaldilla (paletilla).

A continuación dáselle a volta ó porco poñéndoo co lombo para arriba e faiselle un corte por detrás da cabeza cun coitelo. Cando está ben cortada a carne, cóllese a cabeza e dáselle un golpe brusco cara unha das beiras para que salte o xogo do





óso da cachola (tamén se pode cortar cunha machada). Logo a cachucha ábrese a metade e quítanselle os miolos (sesos) e os ollos.

Despois vólvese o porco co lombo cara o chan e rematase de abrírlle o peito cortando o esternón. Na mesma postura córtanselle os valles que se pican para os chourizos.

Nos sitios onde se saca a panceta non se realiza esta operación.

Ó mesmo tempo as mulleres van preparando a carne para picala; quítanlle os ósos, separan a carne do coiro e póñena en tiras delgadas. Logo repártese en: chourizos de carne (*lengüizas*), de cebola e de *cabazo*.

Mentres tanto, o matón segue abrindo e desfacendo o porco dándolle a volta e "facendo o lombo"; émpezase a cortar pola parte dianteira ata o rabo (deixando unha parte sen cortar), despois levántase a pel (coiro) e tírase por ela ata preto do rabo.

Logo pola barriga córtanse as *costelas* cunha machada polos dous lados, quedando libre o óso da soá.

O porco queda así partido en dúas partes iguais, que constan de: ombreira, xamón, lomo, lombelo, touciño, *cegamaridos*, lagartos... O primeiro que se corta é o xamón que se arredonda e nalgúns sitios córtanlle a uñlla. Despois quítase a ombreira e límpase ben das teazas que a envolven, sacando tamén o *lagarto* que está moi rico asado.

Logo córtase o lomo, que é unha tira de carne que está á beira do óso da soá. Séguese co lombelo, que se saca da seguinte maneira: cóntanse seis costelas dende a parte anterior, entre a sexta e a sétima faise un pequeno corte para que collan dous dedos; métese un dedo entre a sétima e a oitava e empézase a cortar por debaixo cara adiante. O anaco que queda é o touciño, ó que lle quedan nalgúns zonas soldadas as costelas.

11. SALGA-LA CARNE

Sálgase no *salgueiro* que é un caixón de madeira aberto e que ten unha pequena abertura inferior por onde sae a salmoira (auguiña que bota a carne).

Para salgar hai que lle quitar ben o sangue ás pezas (especialmente ó xamón) e estender unha capa de sal no chan do salgueiro. Por riba póñense as pezas e bótase sal cubrindo ben tódalas partes.

12. PICA-LA CARNE

A carne pícase coa "máquina de pica-la carne". Métese pola boca da máquina e vai dar a unha espiral que a arrastra cara ás coitelas onde se pica saíndo ó exterior. A máquina vai a manivela.

Esta carne picada serve para face-los chourizos, engadíndolle: pemento, ourogo, sal, allos e perexil. Todo isto ben revolto, déixase repousar entre 24 ou 36 horas antes de face-los chourizos. Esa carne cos aderezos chámase *zorza*.

13. FACE-LOS CHOURIZOS

Fanse coas tripas delgadas do porco ou con outras mercadas (de vaca ou de porco). Pódense encher ben coa máquina de pica-la carne ou ben cunha máquina de enche-los chourizos.

Unha vez chea a tripa hai que taxala (facer cortadillos), picala e atala. Os atadillos pendúranse dunhas varas de madei-

ra (lareiros) que se poñen a secar no fumeiro (parte alta da lareira).

14. MODO DE PESA-LO PORCO

O porco pésase cando a carne está fría e ben tesa. Non se inclúen na pesada nin os untos nin as vísceras, soamente entran no peso a pagar a papada e o vallo.

Noutras zonas non se pesa a papada, pero si en cambio as tripas limpias.

15. OUTRAS FORMAS DE MATA

Na actualidade estanse introducindo outras formas de mata-lo porco como pode se-lo golpe na cabeza, dispararlle un dardo letal ou darlle un calambrazo con electricidade.



Programación

OBXECTIVOS

- 1º.- Achegar ó ñeno ó medio e ás tradicións populares.
- 2º.- Coñece-lo porco, a súa recría e ceba.
- 3º.- Comprende-la finalidade da matanza e o seu proceso.
- 4º.- Implicar ó neno no significado socio-cultural da matanza.
- 5º.- Percatase do total aproveitamento do porco.
- 6º.- Distingui-los útiles empregados na mata.

EXPLORACIÓN INICIAL

É necesario antes de traballar cos rapaces ter en conta o grao de coñecemento que teñen sobre a mata.

Para isto podémoslle preguntar sobre o porco, a súa vida, como se mata no seu pobo, qué se aproveita... e proxectarlle unhas diapositivas ou un documental. Así irase despertando un pouco o seu interese.

ACTIVIDADES

1-ÁREA VERBAL

COMPRENSIÓN ORAL

—Escoitar algunha explicación do mestre sobre o Porco de SAN ANTÓN e contestar a preguntas que sobre el lle fagan logo.

—Debater sobre a necesidade de afeita-lo porco. ¿Gústache a carne con pelos?

—Investigar e facer unha posta en común de:

- . Refráns.
- . Cantigas.
- . Contos sobre a matanza ou que se contan na matanza.

—Escoitar unha charla do veterinario e facer preguntas sobre ela.

EXPRESIÓN ORAL

—Debater sobre temas como:

- . ¿Viviríase mo medio rural sen a mata do porco?
- . Vantaxes e inconvenientes da vida do porco na granxa e no cortello.
- . A mata industrial e a mata doméstica.
- . Formas de recría.
- . Vantaxes e desvantaxes de colga-lo porco.
- . ¿Compensa ou non o sacrificio do porco?
- . ¿A que é debido que se faga a mata no inverno?

—Inventar un diálogo entre o porco e o matachín (dramatizado).

—Contar e explicar sobre temas como:

- . ¿Cómo agarran o porco no teu pobo?
- . ¿Cómo se frega e que se usa?
- . ¿Cal é a orde en que se desfai o porco e por qué?
- . ¿Cómo se fai a zorza?
- . ¿Cómo se utiliza o sangue nas distintas comidas?
- . ¿Cómo se fai a matanza e cales son as súas etapas?

COMPRENSIÓN LECTORA

—Pódense empregar textos similares ós que aparecen nas fichas de documentación desta unidade. (Fichas do apartado IX).

—Lectura de historias sobre o porco medindo velocidade, comprensión, e coeficiente de exactitude lectora.

—Xerarquizar ideas no texto lido (subliñado).

—Completar frases do tipo:

- . O pobre foi á feira mercar
- . Unha veciña de..... tiña un porco.

—Completar frases con fuga de vocais:

. ¿D...nd... ch... v...ñ...n ...s c...rt...s
De onde che veñen os cartos.

—Facer Sopas de Letras (ver fichas de documentación, apartado X).

—Facer encrucillados (ver fichas de documentación, apartado XI).

EXPRESIÓN ESCRITA

—Elaborar composicións sobre temas relacionados coa matanza, do tipo de:

- . O porco de S. Antón.
- . A convivencia do porco con outros animais domésticos.
- . Cómo preparan as mulleres a comida.
- . A ceba do porco.
- . A figura do capador e do matachín.

—Escribir un informe sobre tódalas investigacións realizadas.

—Gravar e transcribi-la conversa das mulleres cando fan os chourizos.

—Elaborar fichas de vocabulario sobre a matanza (Aproveitaremos para traballa-la técnica do ficheiro)

Reverso	Anverso
—Parte do porco.	RABO.
—Continuación da soá.	
—Por el agarran os nenos na mata.	
—Bótaselle ó caldo.	

—Inventar: refráns, cantigas, contos.. sobre o tema da matanza.

—Facer entrevistas para transcribir: ó capador, ó matachín, ó granxeiro, ó veterinario, ó carnicero, ós vellos...

—Facer unha lista dos nomes das persoas que traballan na matanza e dos útiles e ferramentas que empregan.

—Facer un test sociométrico proxectivo: ¿A qué compañeiros de clase invitarías á matanza e qué tarefa lle asignarías?

—Enumera-las partes do porco que se comen "frescas".

—Escribir cartas a clases doutras comunidades autónomas para contarlles como se fai a matanza en Galicia.

2-ÁREA DE EXPRESIÓN NUMÉRICA

—Escribe o conxunto formado polos útiles que se empregan na frega do porco.

—Escribe o conxunto útiles necesarios para afeitado, chamuscado...

—Elabora a unión dos distintos conxuntos.

—Define cada un por extensión e por comprensión.

—Represéntaos en diagramas.

—Establece distintas correspondencias entre os diferentes subconxuntos:

- . Unívoca,
- . Biunívoca,
- . Aplicación,
- . Aplicación bixectiva,...

—Aplica os termos: E e C (pertence e contido respectivamente) entre elementos e conxuntos, e entre subconxuntos e conxunto respectivamente.

—Elabora diferentes conxuntos das diferentes partes do porco, segundo se conserven frescos, curados ou salgados.

—Fai a unión e a intersección.

—Calcula-lo peso do porco e poñelo en distintas unidades.

— Resolver problemas do tipo:

Un porco come ó día dous caldeiros de penso; se cada un pesa doce quilos. ¿Cantos quilos come nunha quincena?

—Medi-la lonxitude do porco e mudala de unidades.

—Conta-los dentes dunha cachucha.

—Calcula-lo volume do salgueiro.

—Calcula que superficie ten cada cortello e o espacio de que dispón cada porco en %.

—Averigua-las capacidades dunha maseira.

—Acha-la frecuencia dos distintos tipos de alimentación.

—Investigar nunha granxa o gasto anual de penso e comprobar se resulta rendable (o P.V.P. —prezo venda público— é maior có prezo de compra maila matanza).

—Conta-los porcos de recría nun cortello ou nunha granxa.

—Di o % de crías machos e femias:

—Resolver problemas do tipo:

** Sabendo que nunha granxa hai 158 porcos e que ten 169 m² de superficie. ¿Cantas centiáreas (Ca) lles corresponden a cada un?*

** Un granxeiro gasta ó día 1327 l. de penso de recría para 158 marraus. ¿ Cantos litros lle corresponden a cada un?*

** Se un granxeiro vende a parella de marraus a 12.500 pts. ¿Canto gañaría coa venda de 36 marraus.*

** Se un porco dá cento oitenta e sete chourizos ¿Cantas ducias son?*

—Analiza-la composición en % do penso, baseándose no listado facilitado pola fábrica de penso.

—Calcula-lo peso de dous porcos sabendo que a suma dos seus pesos é 135 quilos e a súa diferenza 13 quilos.

- Fai unha correspondencia entre as persoas e a súa ocupación na matanza.
- Calcula-lo tempo para agarrar e mata-lo porco.
- Estima-los litros de auga que fan alta para frega-lo porco.
- Calcula-la capacidade do caldeiro onde se bota a auga ¿Cantas latas de 70 cm³ leva un caldeiro de 11 dm³?
- Pesa-las distintas partes do porco e comproba se pesan o mesmo que o porco enteiro.
- Cotexa-las diferencias de prezo dunha máquina de pica-la carne.
- Conta-los chourizos que se fan coas tripas do porco e coas compradas.

3-ÁREA DE EXPERIENCIAS

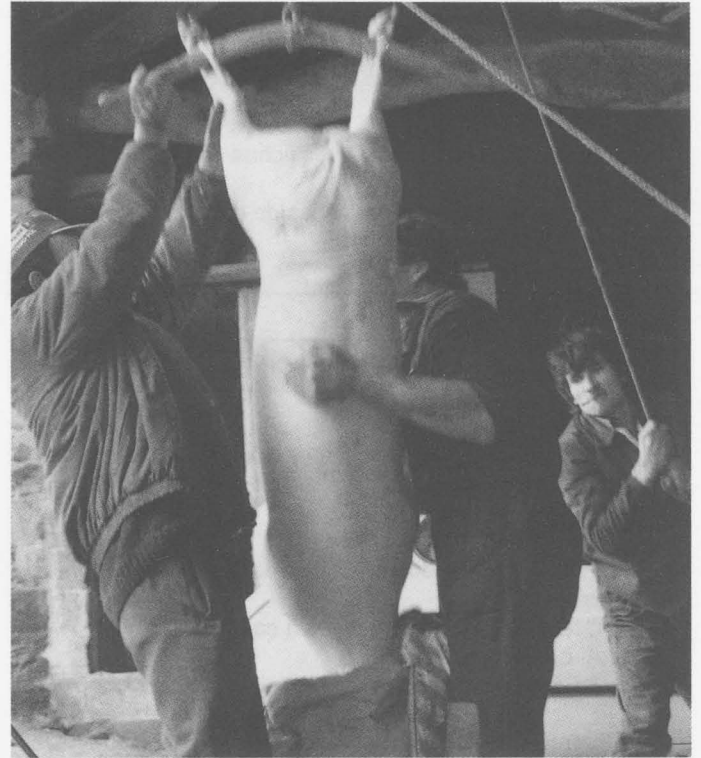
- Inventar unha nova forma de desface-lo porco.
- Facer unha investigación dalgunhas destas cuestións.

- . ¿Con que é típico comer certas partes do porco?
- . ¿Hai algunhas partes do porco que se coman en épocas determinadas?
- . ¿Cales son as partes do porco que se tardan máis en gastar?
- . Diferentes materiais para chamusca-lo porco.
- . Formas de chamuscar.
- . Que lugares se empregan para a chamusca.
- . O motivo polo que se remexe o sangue, se lle fai unha cruz...
- . ¿En que se soe apoia-lo porco para matalo?
- . Causa da capa do porco.
- . Xeitos de pesa-lo porco.

- Visitar unha granxa, un cortello, o veterinario, o mata-deiro, a carnicería.
- Facer gráficas e estadísticas do sacrificio dos porcos, tendo en conta: época, número de porcos...
- Preguntarlle á xente máis vella do pobo para que seempregaban certas partes do porco, como son os pelos, as pezuñas...
- Averigua-la composición da zorza e a seu proceso de elaboración.
- Averiguar que tipo de carne se emprega para cada tipo de chourizo.
- A cabaza ou colandro: ¿que é e por que se lle bota a algúns tipos de chourizos?
- Conseguir receitas das comidas das matanzas.
- Probar chourizos caseiros e dos comerciais.
- Estudia-la división por sexos nos traballos da mata.
- Resolver problemas do tipo.

Calcula a temperatura final de 7 l. de auga que se utilizan para fregar un porco misturandose 3 l. de auga a 50°C. con 4 l. a 12°C.

- Asistir a unha matanza nun pobo.
- Observar a través do microscopio o sangue do porco.
- Calcula-la densidade do sangue.

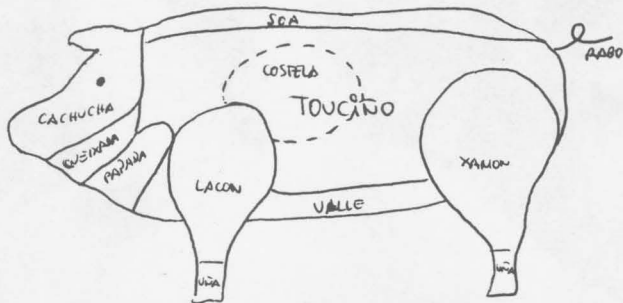


- Encher un vaso de sangue e observa-la coagulación do mesmo.
- Averigua por que se sangra o porco no pescozo.
- Diferenciar entre un marrau "criado ó cacho" e un marrau "tedizo".
- Visionar diapositivas dun porco e dun xabarín e doutros animais tamén chamados porco como o porcoespín, o porcoteixo...
- Observa-la preparación da comida dos porcos.
- Elaborar mapa da C.E.E. onde se faga ve-la súa produción porcina mediante a técnica do pictograma.
- Outro mapa onde se vexa a distribución e tipos de raza.
- Observa-las caries que poida ter unha cachucha.
- Estudiar coidadosamente os distintos aparatos (dixestivo, respiratorio, circulatorio...) do porco e debuxalos.
- Realizar entre todos un audiovisual sobre a matanza.
- Facer un estudio da importancia do porco segundo as relixións para publicalo no periódico escolar.
- Face-la disección do corazón do porco.
- Cultivar na horta escolar un cabazo ou colandro.
- Criar un porco na granxa escolar.
- Analiza-la pel do porco no laboratorio.
- Informarse da relación raza/prezo do porco.
- Pasar un vídeo da matanza.
- Ir á feira e preguntar polos distintos prezos, tipos e razas dos porcos.
- Ve-la relación entre os alimentos do porco e as estacións do ano.
- Establece unha relación dos pasos da desfeita do porco.

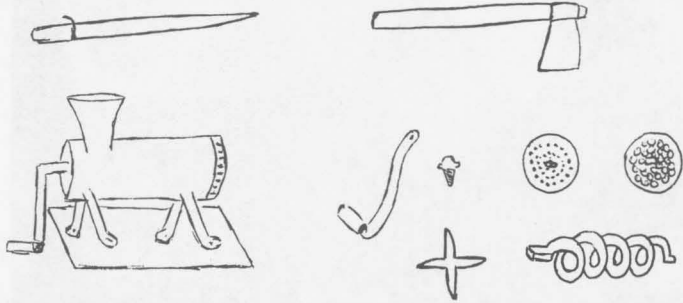
r e c u r s o s

1-ÁREA DE EXPRESIÓN PLÁSTICA

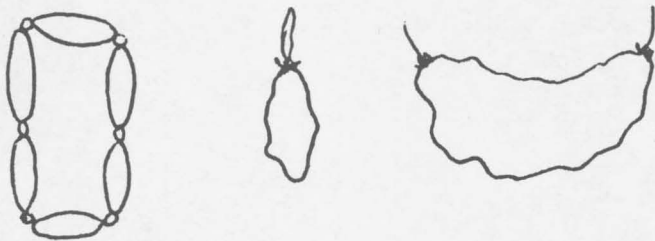
- Debuxar un porco colgado dunha trabe.
- Debuxa-las distintas partes do porco



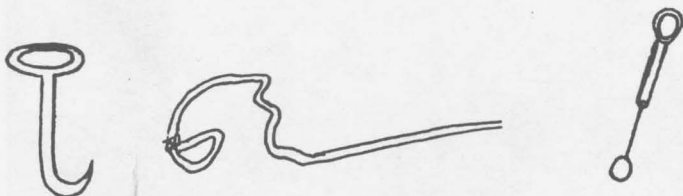
- Debuxa-los útiles para desface-lo porco.



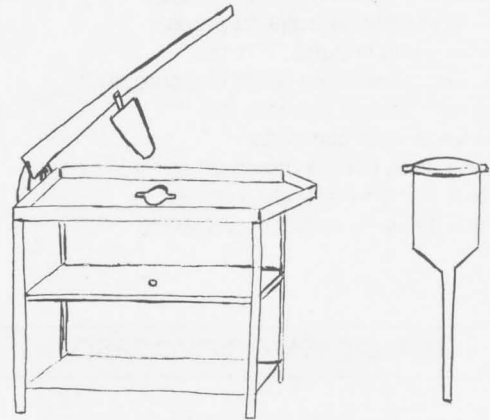
- Facer en plastilina ou en marquetería un desmontable das partes do porco.
- Debuxa-los distintos tipos de chourizos.



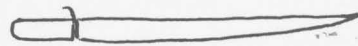
- Pintar coa cinsa, carbóns ou sangue que aproveitamos do porco chamuscado.
- Modelar en barro un caldeiro e unha lata de bota-la auga.
- Debuxar uns homes lavando un porco.
- Debuxa-los útiles para agarra-lo porco.



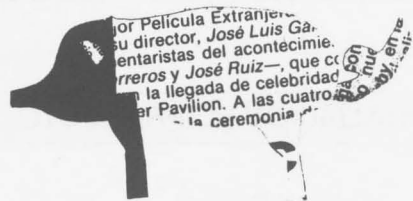
- Facer en madeira unha máquina de face-los chourizos e un salgueiro.



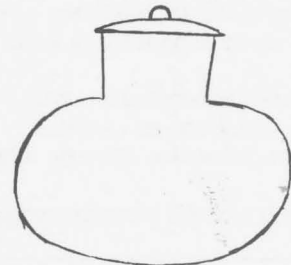
- Inventar unha máquina de afeita-lo porco.
- Debuxa-los útiles para afeita-lo porco.



- Debuxa porcos de recría nun cortello ou nunha granxa.
- Modela en barro a familia do porco.
- Fai un mural da matanza.
- Debuxa-los alimentos que come o porco.
- Facer en plastilina: o porco, a porca, o cortello, o pote...
- Con "palillos" facer un cortello.
- Facer un vencillo ou vincallo coa palla.
- Con barro ou plastilina facer útiles da mata, das comidas...
- Debuxar potes de distintos tamaños.
- Elaborar un cómic encol da matanza.
- Construír un franelograma sobre a matanza.
- Facer unha composición fotográfica por recortado.



- Colaxes da matanza.
- Facer un porco con corcho e palillos.
- Completar algúns debuxos.



1-ÁREA DE EXPRESIÓN DINÁMICA

- Imitar movementos e sons do porco.
- Imita-lo traballo da frega do porco.
- Imita-lo home matando o porco.
- Imita-los coidados da porca cos porquiños.
- Imita-los traballos da matanza.
- Imita-los porcos comendo.
- Imitar a unha persoa dando de come-lo porco.
- Imitar a un home afiando o coitelo.
- Mímica da xente raspando o cabazo.

AVALIACIÓN DO PROCESO

- Aprecia-los procesos secuenciais da matanza.
- Comprobar se o rapaz emprega as clasificacións e categorías de:

- . útiles da mata.
- . útiles da desfeita.
- . útiles de encher.

- Organizar e reorganiza-lo material das enquisas e visitas.
- Aplica-las teorías e métodos de investigación propostos polo mestre/a a situacións particulares e concretas.
- Afirma: – con documentación e/ou probas.
 - atendendo a teorías previas.
- Escoita con interese as exposicións do mestre, dos compañeiros/as...
 - Observa atentamente nas visitas.
 - Exprésase correctamente nas exposicións.
 - Resume e/ou amplía datos.
 - Recolle datos e informacións por si mesmo.
 - Emprega axeitadamente o material auxiliar proposto.
 - Utiliza libros de referencia ou de consulta do tema.

AVALIACIÓN DO PRODUCTO

- 1– Utiliza as ideas adquiridas.
- 2– É capaz de expresar coas súas palabras o que aprendeu.
- 3– As conclusións están dacordo cos datos.
- 4– Distingue o principal e o secundario.
- 5– Distingue os feitos das hipóteses ou opinións.
- 6– Aprecia a unidade do tema (a mata como aproveitamento do porco).
- 7– As súas xeralizacións son lóxicas.
- 8– As súas xeralizacións son exactas.
- 9– Usa ben os diferentes tipos de linguaxe (científica, popular...)
- 10–Comprende o proceso cronolóxico da mata do porco.



r e c' u r s o s



Fichas de documentación

I. RAZAS DE PORCOS

Aínda que existen moitas razas de porcos, as máis extendidas en Galicia son as seguintes;

YORKSHIRE: Chamada vulgarmente de York. É a máis abundante na actualidade. Esta raza caracterízase pola cor branca, por ser ancho de corpo e cuón, ter perna corta e con moitas ou poucas serdas.

DO PAÍS: É de máis antigas. Caracterízase por ter forma de "boga" no lombo, orellas longas e caídas ata o fuciño, perna alta e rabo longo.

DE AMOEIRO: Caracterízase por te-las orellas longas e caídas ata o fuciño, que é moi chato. A perna é de tamaño medio.

CELTA: Caracterízase por te-la cabeza grande, fuciños longos e orellas caídas. Pata e corpo longo; a súa cor é branca con manchas negras ou pardas. Rabo retorcido.

CHAMUSCAR: Queimar a pel do porco con pallas, xestas, fentos ou outros arbustos para quitarlle as serdas.

COLGAR: Ó porco para que enteza a carne. Adóitase colgar polo tendón de Aquiles para que os xamóns sexan de pata estirada, ou polo óso que une os dous xamóns, dando así uns xamóns de pata encollida.

CRIAR: Período de tempo comprendido entre o nacemento do porco e a ceba. A alimentación deste período pretende facer medrar ó porco, a diferenza da alimentación da ceba que pretende facelo engordar.

CRIAR O CACHO: Marranchiño propiedade dunha persoa que é amamantado na porca doutro. A comida da porca corre a cago do dono do marranchiño e do da porca.

CRIAR TEDIZO: Dándolle o leite por unha mamadeira.

DESFEITA: Acción de descuartiza-lo porco.

ENCHER: Rellena-las tripas con zorza. Face-los chourizos.

ESCALDAR: Botarlle auga fervendo para levantarlle a pel ós porcos.

ESCOLLE-LA PALLA: Diferente tipo, segundo sexa para chamuscar ou para poñer no cesto das tripas.

ESTREMA-LAS TRIPAS: Separa-lo intestino goso do delgado, sacarlle as graxas, e a escama. Limpa-las tripas para face-los chourizos.

FACERLLE O "CU": Limpa-los restos de feces. Cortar ó redor do ano para que logo saia a tripa cando as demais.

FREGA-LO PORCO: Fretar cunha pedra áspera ou cun cepillo para elimina-los residuos da chamusca.

MATÓN: Matachín. Persoa encargada de sangra-lo porco.

PARTA: Desface-lo porco. Desfeita. Despece.

PORQUEIRO: Persoa que traballa no negocio de compra e venda de porcos.

RASPAR O PORCO: consiste en ir sacando os restos de pel mentres se está chamuscando.

RASPAR O CABAZO: para face-los chourizos gordos. Quitarlle a pulpa.

RECRIAR: Ter unha porca para criar marraus para o vindeiro ano.

REMEXE-LO SANGUE E A ZORZA: No caso do sangue faise para tratar de evitar que coalle. Na zorza faise para mesturar ben os distintos ingredientes.

RETESA-LAS TRIPAS: Algunhas tripas e o bandullo afervúranse para que se poñen duras.

II. DISTINTOS NOMES DE PORCOS

Os nomes que recibe o porco son moi variados. Os máis coñecidos son os seguintes (1):

Bácoro	Cacheiro	Chencho, Chino
Cocho	Marrao	Marranco
Marrello	Larego	Leitón
Porco	Quiro	Rancho
Rello		

Unha posible clasificación do porco atendendo ó criterio da idade é a que nos serve D. Xaquín Lourenzo no seu libro "A TERRA":

- Marranchiño: porco de cría.
- Larego: porco de cinco ou seis meses.
- Leitón: ata o comenzo da ceba.
- Cochos: son os porcos cebados.
- Cacheiro: porco destinado a reprodución.

(1) Cada unha de estas palabras teñen multitude de variantes, según as zonas.

III. TRABALLOS E OFICIOS RELACIONADOS COA MATA

AFEITADO: Cortarlle as serdas ó porco.

AFIAR: Darlle fío ó coitelo.

AFUMAR: Cura-la carne e os chourizos ó fumo.

AGARRANTE: Persoa que axuda ó matachín agarrando o porco.

BOTAR AUGA: Mentres se fregan os residuos da chamusca.

CAPADOR: Encargado de estirpar ou inutiliza-los órganos reproductores do porco ou porca.

IV. ÚTILES

ARAMIO: Ferrete. Peza de arame que se lle incrusta no fuciño do porco para que se manque e non foce.

BAÑO: Ría. Maseira. Recipiente onde comen os porcos ou tamén se salga a carne.

BARCAL: Peza, recipiente onde se fai a zorza.

CANIZO: Teito da cociña feito con listóns de madeira sobre os que se pon a secar as castañas. O espazo que queda entre os listóns ou canas facilita a circulación do aire para que non reseque os chourizos pero que se curen.

CHANFALLOS: Coitelos vellos para raspar no porco. Rascas.

ESTADILLO: Pau bifurcado sobre o que se asenta a cabezalla do carro.

FILLOEIRA: Tixola grande na que se fan as filloas, Prancha de ferro sobe tres pes para pór enriba do lume da lareira.
 FOLLEIRO: Pano que serve para cubri-lo recipiente das tripas.
 FUNILA: Tipo de embudo especial para enche-las linguizas. Funil.
 GANCHO: Ferro curvado para agarra-lo porco.
 GRADE: Aveño de labranza de forma de parrilla grande empregado para prepara-la terra para a sementeira.
 LAREIRO: Pau longo empregado para colga-los chourizos.
 MÁQUINA: para tritura-la carne e enche-los chourizos.
 POTE: Pota grande onde se lle coce ós porcós a verdura, patacas...
 ROMANA: Balanza portátil de brazos desiguais.
 SALGADEIRO: Recipiente para salga-la carne do porco.
 VENCELLO; Vincallo. Pallas unidas por medio dun nó para atar cousas Viorto.

V. PARTES DO PORCO

BANDULLO: Conxunto das tripas do porco. Estómago.
 BOCHES: Pulmóns. Liviau.
 CACHUCHA: Cabeza do porco. Nalgunhas zonas sacáselle o maxilar inferior chamado "dente". Cachola. Cacheira
 CARALLETA: Uretra; vergallo, vergalleira, úsase para unta-las chancas.
 CEGAMARIDOS: Tira de carne ó lado do espiñazo e próxima ás últimas vértebras; que de comela un home quedaría cego.
 CORAZÓN.
 COSTELAS: Cada un dos ósos máis ou menos arqueados que forman as paredes da cavidade torácica. Costeleta.
 CU: Ano.
 DENTES: Parte de abaixo da queixada, as dúas pezas forman a cachucha (cabeza). Maxilar inferior.
 ENTRETE: Parte do porco da que se fai rixós, ou roxós que tamén se fan doutras partes do porco.
 FEL: Secreción viscosa, de cor verde ou amarela e sabor amargo producida polo fígado do porco. Bilis. Bolsa que contén o devandito e se atopa pegada ó fígado. Vesícula biliar.
 FIGADO: Órgano que segrega a bile.
 FEDEGAXE: Conxunto das vísceras dun animal.
 FUCIÑO: Parte dianteira da cachucha.
 GORXA.
 LACÓN: Pata dianteira do porco.
 LAGARTO: Anaco de carne magra que ten o porco e que se ve o sacarlle os lacóns. LAGARTIÑA.
 LOMBELO: Cada un dos pedazos de carne que se quitan entre o lombo e as costelas do porco.
 LOMBO: Espiñazo do porco. Raxo do porco, soá.
 MIOLO: "Cerebro"
 MILOS: "Sesos"
 OMBREIRA: Parte superior da pata dianteira.
 ORELLAS.
 PAPADA: Abultamento carnoso que se forma debaixo da mandíbula inferior.
 PATAS.
 PAXAROLA: PAXARELA: Nalgunhas comarcas chámase así ó "Solomillo"; Raxo. Pancreas.
 PESUÑAS: PEZUÑAS.
 PULMÓN: BOCHES.
 QUEIXADA: Mandíbula inferior do porco na que van encaixadas os dentes e as moas.

RABO.
 RAXO: Carne do lombo do porco.
 RILES: Dúas glándulas que teñen a función de filtra-lo sangue e segrega-la ouriña.
 SALMOIRA: Líquido que desprende a carne de porco salgada.
 SANGUE.
 SERDAS: Pelos do porco.
 SOÁ. SOAN: Parte do porco que se corresponde co espiñazo. "Columna vertebral".
 TEAZA: Pel grosa que recubre os xamóns e que se saca para sangralos ben.
 TOQUILLA: Pasta graxa do porco coa que tamén se fan os rixóns.
 TOUCIÑO: Carne graxa do porco. Gordura que se desenvolve por debaixo da súa pel.
 TRIPAXE: Conxunto das tripas do porco.
 XAMÓN: Perna enteira posterior do porco, salgada e curada.
 UNTO: Graxa do porco que se emprega como condimento para cociñar e en substitución do aceite.
 UÑA: "Pezuña".
 UNLLA: "Uña".
 VALLES. VALLO: "Ventre" do porco. Panceta.
 VENTRECHA: Pel do abdome.
 VEXIGA: Lugar onde se acumula a oríña.
 VERGALLEIRA. VERGALLO: (Véase Caralleta).

VI. VARIOS

AMOADO: Masa coa que se fan as filloas. O que se lle bota ás tripas ó face-los chourizos ou morcillos. ZORZA.
 CABAZO. CALABAZO. CABACEIRA. COLONDRO: Froito da cabaza, xeralmente de forma redonda e grande.
 CEBA: Alimentación abundante que se lle dá ó porco. Periodo de tempo no que se lle dá gran cantidade de comida ó porco co fin de engordalo.
 CUBIL. COCHO. CORTELLO. COCHELLO. PORQUEIRA: Corte dos porcós. Lugar aparte, dentro da corte, onde se meten os porcós.
 CHICHARRON. ROXÓN. RIXÓN. TORRESMO: Residuos das distintas partes e graxas do porco, unha vez estraída a manteiga ou pingo.
 ENCALDADA. ESCALDADA. LAVADEIRA. LEVADURA: Comida que se lle bota ó porco nun caldeiro a base de sobrantos do xantar, cascas de pataca, berzas, nabos, etc.
 FIGADEIRA: Comida do fígado. Comida na que se xantan as miudanzas, corazóns riles, fígado... (Consumo en fresco). Comida coa que se convida ós familiares namentres que ós veciños de máis amizade, dáselle algunhas destas pezas.
 FILLOA. FILLOGA. FILLOSA: Folliañas de fariña e sangue ás que se lle engade zucre ou mel unha vez fritas. Fanse nos días da matanza, principalmente.
 FUMEIRO: Lugar onde se afuman os chourizos.
 GALLEIRO (da carne): Lugar onde se garda a carne (en ocasións despois de afumala na lareira).
 LAREIRA: Parte da cociña onde se prende o lume para afuma-los chourizos.
 MANTEIGA: graxa do porco. PINGO.
 ZORZA. XORXA: A que se lle bota ás tripas ó face-los chourizos de carne.

VII. EMBUTIDOS FEITOS NA MATANZA

ANDROLLA: Tipo de embutido caracterizado por ter tripa gorda e en ocasións leva costela dentro.

BOTELO: embutido feito co bandullo do porco cheo de carne e ósos pitados.

CHOURELA: Tamén se chama Chafaina, chofre, choulán, chófele e longaínza.

Embutido que se fai nas tripas grosas aproveitando a peor carne do porco e as vísceras (boche, corazón, etc.)

CHOURIZO DE CARNE: É o que se fai de carne magra, é o de mellor calidade. Nalgunnas zonas recibe nome de lengüiza.

CHOURIZO GORDO DE CEBOLA /CABAZO: Chourizo feito nas tripas gordas do porco con cebola, cabazo e a carne con sangue, variando a proporción segundo as zonas.

"PEDRO": Chourizo gordo de cebola/cabazo, feito coa tripa "cega" (aberta por un só lado).

"MARÍA": Chourizo gordo de cebola /cabazo, feito coa tripa "cega" (aberta por un só lado)

CHOURIZO FARIÑENTO: Chourizo feito con carne da cabeza, arroz, cebola e cabazo.

CHOURIZO DE BOCHE: Chourizo feito cos pulmóns do porco.

CHOURIZO DE MAZÁS: Semellantes ós de cebola. A cebola é substituída por mazás de boa calidade picadas en anacos pequenos.

MORCELA/MORCILLA: Embutido que contén a zorza mesturada con sangue cocido, pasas, piñóns, zucre, canela, arroz, etc. Varía a súa composición segundo as zonas.

SALCHICHON: Embutido que leva zorza, feita a base de raxo que se condimenta con cravo, pementa e outras especias.

— *O que nunca tivo porco e agora ten bacoriño sempre anda corrichiño, corrichiño".*

— *Porco que está sen cebar non se debe matar.*

— *Tarde ou cedo, tódolos porcos proban o coitelo*

— *Todos nós comemos roxós.*

— *Veciño de pan e porco, el con fartura e ti sen conforto.*

— *Viño acedo, touciño vello e pan centeo, mantén a casa en esteo.*

— *A bo porco, boa landra.*

— *A falta de vaca, bos son os polos con touciños.*

— *É onde a porca torceu o rabo (onde xurdiu a dificultade)*

— *Amiguiños sí pero o porco polo que vale.*

— *A moita fariña non mata ó porco.*

— *Ano acabado e porco matado son contento e regalo.*

— *Ano de landras, ano de graxa.*

— *Antes pan ca viño, antes viño ca touciño e antes touciño ca liño.*

— *A porca de Maio vale máis no principio ca no cabo.*

— *A porca parida non lle deas fariña.*

— *A porco gordo untarlle o rabo.*

— *A sardiña e a lengüiza ponas ó calor da cinsa.*

— *A sardiña e o porco, se voasen, en moito máis se estimasen.*

— *As nabizas piden unto, e os grelos lacón ó punto.*

— *As nabizas queren unto, aceite e allos, todo xunto.*

— *A troita e o unto canto máis vellos mellor.*

— *Auga de Maio mata a porca dun ano.*

— *A veces un ruín porco topa unha boa landra.*

— *Ave por ave, o porco se voase.*

— *Ben boa vida pasa o porco e máis durme no cortello.*

— *"Bos días" díxolle o gato ás morcillas.*

— *Cabeza de porco, patacas da Limia e bolo do pote.*

— *Cada corrancho ten o seu rancho.*

— *Cando lle chaman a un porco rabelo é que algo lle falta.*

— *Canto máis unto mellores berzas.*

— *Carne de porco touciño é.*

— *Ceba o porco dende Agosto se queres que teña bo lombo.*

— *Coa axuda do veciño matou meu pai un porquiño.*

— *Coa axuda dos veciños sóbense os gatos ós touciños.*

— *Cocho fiado ronca todo o ano.*

— *Comerás do porco e mudarás de acordo.*

— *Comerciante e porco despois de morto.*

— *A todo porco lle chega o séu San Martiño.*

— *Mentres se capa non se asubía.*

— *Doce pernas, seis orellas, tres fuciños e tres rabos son tres porcos rematados.*

— *O que queira bon entrecosto que empece a ceba-lo porco no mes de agosto.*

— *Porco que está sen cebar, non se debe matar.*

— *Se o porco voase non había ave que lle gañase.*

— *Vou mata-lo porco no xaneiro e teremos carne o ano enteiro.*

— *Alegría, alegrote, que anda o rabo do porco no pote.*

— *Entrecosto e soá, honra de mesa e proveito de cans.*

— *O que ve un porco ve ó seu corpo.*

— *Non hai porco mal desfeito; o que non vai na soá vai no peito.*

— *Porco morto, cubeto aberto e agora, ¡que neve!*

— *O que non mata o porquiño non ten lacón nin touciño.*

— *Anaco de touciño pide trago de viño.*

— *As nabizas piden unto e os grelos lacón a punto.*

— *Esta pota limpo a relucir para poñer o fígado a fritir.*

— *Estou lambendo nos fuciños esperando das filloas un cachiño.*

— *Eu teño xa o maseiro ben lavado para mete-los touciños moi salgados.*

— *Eu estou acochado na cortiza agardando a que fagan a chouriza.*

— *Día de matanza, día de pitanza.*

VIII. FOLCLORE

VIII. 1. REFRÁNS.....

— *Comeredes porco e estaredes todos de acordo.*

— *Comer osos da soá, barba untada e barriga vá (valeira).*

— *Coméulle a porca os libros.*

— *Como se cuida o corpo hai que cuida-la horta e o porco.*

— *Dalle ó porco do caldeiro e non do Ribeiro.*

— *Dezasete de Xaneiro, San Antón Lacoreiro.*

— *Día de Pascua e domingo lardeiro, cada cadelo no seu paleiro.*

— *Do mar o salmón e de terra o lacón.*

— *En Abril, a sardiña val pernil.*

— *En Abril aínda está o porco no cubil.*

— *En Abril ronca ó porco no cubil.*

— *Engordar para morrer.*

— *En martes nin te cases nin te embarques, nin a túa porca mates, nin o teu pan cozas, nin a túa pita botes, nin a túa tea urdas, nin a túa filla cases, nin dos da túa casa te apartes.*

— *Entrecostos e soás, honra de mesa e proveito de cás.*

— *Ira de irmaus, ira de marraus.*

— *Na casa como porqueros, na rúa como cabaleiros.*

— *Nin ola sen touciño, nin manxar sen viño.*

— *Non se fíxo o mel para o fuciño do porco.*

— *O caldo que non leva un pouco de unto non está no seu punto.*

— *Ó comer touciños cantan pais e fillos, e ó pagalos todos rompen a chorar.*

VII. 2. ADIVIÑAS

- Apálpao unha muller e pono dereito e grosso; ¿Con qué anda esa muller que apalpa carne sen oso? (FAI CHOURIZOS)
- Chorin choraba, atrás da torre andaba; cando a torre caía chorin calaba. (O RANCHIÑO ATRÁS DA COCHA)
- Cain, cain, baixo da ponte choraba; se a ponte caera, cain, cain, calaba. (OS RANCHIÑOS ATRÁS DA COCHA)
- Come, come, comilón que pro San Martiño... ¡plon! (O COCHO)
- Hai un señor con "anillo" que non perde gran de millo. (O COCHO)
- Pinguele pinguele vai pingando e funguele funguele vai fungando. (O COCHO MEXANDO)
- Ten boca e non come; ten pés e non anda; ten cu e non caga. (O POTE)

VIII. 3. CANTIGAS

- Cálate, vaite calando, fuciño de porco chino que non serves para falar de diante do señorío.
- Xa te podes ir calando cara de fuciño torto que non serves para outra cousa que acompañante dun porco.
- Vós tedes a alma loura, cheos de carroña os corpos, podédevos comparar pola vosa traza ós porcos.
- Anque túa nai me dera unha vaca i un becerro non me casaba contigo fuciño de porco negro.
- Anque túa nai me dera unha roda de diñeiro non me casaba contigo fuciño de porco negro.
- Cálate vaite calando cara de caracandil que parecelo meu porco cando foza no cubil.
- Cálate, vaite calando cara de sardiña crua que parecelo meu porco cando sorbe a levadura.

VIII. 4. XOGOS

Para sortear nos xogos úsanse unhas formas tradicionais, unha delas, na que interven o porco é a seguinte:

*Rabo de cocha;
rabo de besta,
dixo o meu pai
que estaba nesta.*

VIII.5. SUPERSTICIÓNS

En torno á mata do porco existe un folclore popular de carácter maléfico que obriga ós veciños que realizan a mata a ter en conta unha serie de pautas, como son:

- Dise que non se pode levanta-la carne do salgueiro nun día da semana que teña a letra R, especialmente o martes ou o venres.
- Non se deben mata-los porcos na lúa vella ou no cuarto menguante xa que a carne cando vaia ó pote menguará de tamaño ou encollerá. Incluso pénsase que ten sabor a vella, rancio.
- Para remexe-lo sangue no caldeiro hai que botarlle un dente de allo e unhas areas de sal (tamén hai quen di unhas follas de loureiro) para que non se tome ou calle.
- Cando se remexe a zorza pónselle unha cruz encima e débese dicir:

*San Vicente te acrecente,
Santa Mariña te faga vir axiña,
e San Ramón che bote a Santa Bendición.
A Bendición de Deus Pai,
a Bendición de Deus Fillo,
a Bendición de Deus Espírito Santo,
este con nós. Deus a garde."*

— Tamén ó face-los unto díse: "que Deus te conserve", e ó mesmo tempo fáiselle unha cruz.

IX. CONTOS E LENDAS

IX. 1. A PORCA

Tiñamos unha marrá que nos dera miña madriña para criar tedi-za. Cando era pequena estivera moi mala e tódolos da casa coidará-mola moito, pero cando foi medrando todos nos fomos esquecendo dela. O meu pai non, percuraba bota-la marrá tódalas tardes para o poulón a beira da casa. Ía buscala ó curral do vaqueiro sen levar vara na man nin nada que se lle parecera. Antes de que el lle botase a man ó peto da porta, a porca xa roncaba moi leda. Sí, notábaselle no roncar que estaba leda, non é broma.

— Anda porquiña, anda; decía meu pai botándose a andar diante dela. A porca buscaba polos recantos, corría, saltaba e si se entretaña só facía falta chamala. Así percorrían o camiño ata chegar ó poulón onde tiña un charco con barro no que dende pequena se acostumara a revolcarse. Logo, cando era para irse para ó curral botáballe un caldeiro de auga limpa, que estivera ó sol, polo lombo para sacarlle os restos de barro.

A cancela non se pechaba, non facía falta, a porca non saía a rúa sen se lavar. Así pasou o verán, apareceu o frío e chegou o tempo da mata. A marrá, moi medrada, chegou a pesar 176 quilos en canal. Asustaba a calquer home que entrase no curral para collela; tocaba a castañeta que metía medo.

- Condenada porca, calquera se lle arrima —dixo o Xosé—.
- Vai por unha corda —propuxo meu irmán—.
- Eu non lla meto no fuciño —contestei eu—.
- Saímos para a fóra e meu pai que baixaba pola escaleira para ir ó palleiro preguntou que pasaba.
- Non hai quen colla a porca —advertinlle eu—.
- Calquera se arrima a ela para botarlle a corda ó fuciño.
- A corda bótolla eu-e sácovos unha punta para fóra, pero non tiredes hasta que estea lonxe, non a quero ver matar.
- Así foi, entrou no curral coa corda e xa a porca roncou con máis

confianza, púxolla na boca e rañouna no lombo. Saíu coa corda e ela acompañouno á porta. Meu pai puxo a corda nas miñas mans e marchou correndo polo pobo abaixo sen dicir palabra.

Aínda non acabara de desaparecer pola esquina cando a porca xa pareceu darse conta da traición e empezou a tirar da corda e a roncar con rabia desesperada. Agarrámonos todos con forza a corda e conseguimos, tras unha descomunal loita mata-la porca. Durante as tarefas da mata non pensei en nada máis ca rematar pronto para irme lavar e come-las patacas co fígado, a cachucha, a papada, as filloas e demáis manxares deste día típico.

Mentres estabamos acabando de colgala, o Xosé dixo:

— Caraino coa porca, senón e pola amizade que tiña co teu pai, non a dabamos matado.

Aquel comentario servíume nun triste cavilar. Percateime do xesto de meu pai ó entregarme a corda; da conversa que antes tivern no curral:

— Nada, non pasa nada porquiña, tranquila muller, tranquila que non pasa nada.

A porca parecía confiar, tranquilizarse polo que lle decía, pero logo cambiou o ton dos ronquidos cando apuraba o paso para alonxarse do lugar da traición.

Na comida o Xosé repetiu o mesmo sobre a amizade da porca co meu pai:

— O que lle fixeches a ese animalíño foi unha traición, ¿ou non?

— Pois é, home é —dixo meu tío— pero temos que matala para comela ou que carafío has comer todo o ano.

Seguímos conversando sobre o tema; eu mirei para o meu pai que estaba comendo coa cabeza baixa e como pensando noutras cousas. Acordouseme a min o "Cuqui", un cadelo que xogaba comigo ó fútbol e pelexábase hasta non poder máis. Cando o mataron para sacarlle a pel para unhas cubertas das mulidas das vacas, non me atrevín a chorar onda a xente, pero funme para o poulón onde xogábase e chorei un bo caecho.

Chegou o postre, as filloas feitas coa sangue da porca, o café e alá foron os homes bota-las vacas e as mulleres lavalas tripas e fregalos cacharros.

¡PORCA MORREU E REMATOU O CONTO;!

IX. 2. OS MOUROS E O PORCO

Unha veciña de Castromao tiña un porco que tódalas mañás en canto lle abrían a corte marchaba para o castro e non voltaba deica a noite. Desconfiú a veciña se os mouros lle daban mantenza, pois o animal non comía nin miga na casa, e a pesar diso estaba gordo que daba xenio velo. Mais cando chegou o tempo e a dona quixo face-la matanza, o porco desapareceu da corte e nunca máis soubo del cousa ningunha.

(Versión recollida no Seminario de Estudos Galegos: Catálogo dos Castros Galegos. Terra de Celanova. Ed. Nós. A Coruña, 1928. Páxina 19).

IX.3 LENDA DA "CASA DA MOURA"

Era un pobre que ía á mañá cedo para a feira do 12, e o pasar pola Casa da Moura saíulle un mouro e preguntoulle:

— ¿E logo para onde vai?

— Voulle para a feira mercar uns porquiños.

— Ai, señor, eu diñeiro téñolle pouquiño.

— Ben, pois vas á feira e mercas dous porcos dos mellores que haxa, e esperádesme alí ti e mailos que chos venden. E despois vou eu e págollelos.

E pasou todo segundo dixera, e o mouro quedouse cun porco e o home con outro.

E entón o mouro díxolle ó home:

— Mira, tódalas mañás cedo tráesme aquí medio neto de leite. Ti non chames por ninguén. Déixamo neste sitio sinalado que xa terás nel un peso tódolos días. E así segues sempre. E ten tino de non llo dicir a ninguén, que estas cousas non se poden dicir.

E por moito tempo levou o leite e colleu os cartos. Mais a súa muller sempre lle andaba dicindo:

— ¿De onde veñen os cartos? Porque antes non tiñamos case ningúns e agora temos moitos. Ti tes que ter unha amiga que chos dá.

E o home contéstabelle:

— Non, muller, non. Ti come e bebe e a min déixame, que eu non teño amiga ningunha.

— E ela volvíala porfiar:

— Pois tesmo que dicir, que dalgún lado che veñen.

E tanto porfiou e fixo que rematou por llo dicir.

Veú para o outro día á mañá, e o home foi co leite, mais ó chegar ó sitio sinalado, en vez dos cartos atopou un corno cun letreiro que dicía:

"Falaches
Corneaches".

(Versión de F. L. Cuevillas e X. Lourenzo: Vila de Calvos de Randín. Ed. Seminario de Estudos Galegos. Santiago, 1930. Páxina 48).

X. SOPA DE LETRAS

E	A	R	A	B	D	C	A	U	V	A	X
A	E	M	E	B	A	Z	X	S	Z	A	U
B	C	A	H	C	U	H	C	A	C	Z	R
T	O	N	C	A	A	I	V	M	H	L	A
S	I	N	D	O	G	S	P	A	O	M	T
U	T	O	P	I	I	F	E	I	U	D	I
O	E	R	L	N	F	T	S	L	R	I	T
R	L	E	U	C	A	G	E	M	I	I	S
D	O	O	Z	A	B	A	C	L	Z	R	M
E	G	L	N	R	A	H	P	J	O	I	N
P	E	E	O	G	U	O	B	E	U	E	G
N	Z	I	M	F	T	S	Q	A	Ñ	U	D
O	A	N	A	E	H	I	C	P	U	R	T
N	I	E	X	F	I	J	Q	O	Q	O	T

HORIZONTAIS: 1— Ó revés, colorante que se bota na carne para face-los chourizos. 2— Emprégase para mata-lo porco. 3— Átanse en ristras. 4— Críase na terra, ráspase e bótaselle a carne picada. 5— Intestino (plural).

VERTICAIS: A— Pata traseira do porco. B— Carne picada e adobada. C— Órgano purificador do sangue (plural). D— Animal do cal aproveítase todo. E— Condimento sen o que as comidas din sosas.

SOLUCIÓNS: 1— Pementón. 2— Coitelo. 3— Chourizos. 4— Cabazo. 5— Tripas. A— Xamón. B— Zorza. C— Riles. D— Porco. E— Sal.

RECURSOS HUMANOS

O equipo de PREESCOLAR NA CASA está formado por 34 persoas:

- 22 profesores en comisión de servicios dentro do programa de Educación Compensatoria,
- 7 con gratificacións.
- 5 que traballan desinteresadamente.

RECURSOS ECONÓMICOS

Evidentemente que todo isto non se fai sen diñeiro. Ata o de agora vense facendo fronte ós gastos con distintas subvencións e donativos:

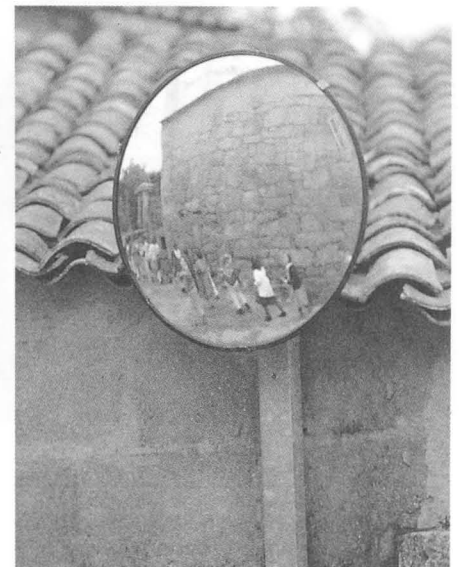
- Subvención fixa dentro do programa de Educación Compensatoria, 10.468.058.
- Subvención fixa da Caritas española, 500.000 ptas.
- Donativos esporádicos:

- . Compañía de María.
- . Fundación Santa María.
- . Congregación do Sagrado Corazón.
- . Caixa de Aforros de Galicia.

—Donativos de particulares en cantidades que oscilan entre as 10.000 e 1.000.000 de pesetas.

Europa, con moitas posibilidades pero sen explotar; o outro sobre EXPLOTACIÓN DO MONTE e PRODUCCIÓN DE CARNE. Trátase de mellora-las producións da terra con roturacións, abonados e sementes apropiadas, e de intensificar a produción dos montes que son do común dos veciños.

Todo isto leva consigo un mellor coñecemento das técnicas de produción agropecuaria e comercialización, e a nivel humano un meirande enraizamento na zona e máis conciencia de actuar en común.



C U R S O 1 9 8 8 - 1 9 8 9

G R U P O S	N E N O S	P A R T I C I P A N T E S	TOTAL			
	-3	3	4	5		
LUGO	197	229	404	72	5	710
A CORUÑA	132	71	270	173	54	568
OURENSE	145	70	172	172	37	451
PONTEVEDRA	69	93	145	32	2	272
GALICIA	543	463	991	449	98	2.001
ASTURIAS	2		1	1		2

o estado da lingua

Cara un novo enfoque no ensino da lingua

Xosé Manuel González Mora
Milagros Couceiro Bueno
Anxos López Loureiro



O artigo que presentamos vén se-la síntese dun proxecto que, baixo o título CARA UN NOVO ENFOQUE DO ENSINO DA LINGUA, presentamos acolléndonos á "Convocatoria de programas de desenvolvemento da investigación e innovación educativa" da Consellería de Educación e Cultura, merecendo a favorable acollida da comisión calificadora dos mesmos.

Para facilitármola súa lectura eliminamos todo aquilo que, por unha ou outra razón, puidese carecer de interese para os interesados no tema, reestructurando asemade o seu contido.

SITUANDO A CUESTIÓN

No marco dun sistema escolar democratizado, caracterizado polo acceso ó mesmo dos adolescentes procedentes dos máis diversos medios socio-culturais e que, para a maior parte dos mesmos, vai se-la culminación da súa formación escolar, ¿que orientación habemos de dar ó ensino da lingua?

Sabedores do dificultoso que resulta á hora de propoñer novas orienta-

cións, sustraerse á influencia dunha longa tradición no ensino da lingua (lembramos que a recente chegada do idioma galego ás aulas non supuxo a incorporación de novas pedagogías da lingua), que propugna a transmisión de contidos relativos á estrutura do propio código e insiste no estudo da lingua en relación a unha gramática normativa, consideramos que é posible deseñar novos camiños ou procedementos alternativos, aínda que cómpre unha permanente vixilancia co obxecto de non caer no que criticamos.

E, se a solución alternativa é hoxe incerta, o rexeitamento da orientación tradicional da pedagogía da lingua (para a etapa do ensino obrigatorio) é rotundo e ofrécenos un punto de partida: esta orientación no é a correcta para esta etapa e os resultados así o confirman: non potencia o desenvolvemento da capacidade comunicativa.

Na nosa visión da cuestión, isto débese a que a pedagogía tradicional, nos seus presupostos teóricos, está baseada nunha identificación-confusión entre o que constitúe o estudo científico

da lingua, propio do lingüista, e o achegamento dos alumnos deste nivel ó mundo da lingua, propia dos docentes.

O docente que ensina neste nivel non debe ter, como obxectivo a formación de futuros lingüistas; o labor é máis modesto e complexo, abonda con que os alumnos acaden un aceptable grao de expresión

A REALIDADE ESCOLAR

Seguindo o modelo marcado pola teoría Curricular, a fixación de obxectivos e consecuentemente os contidos a impartir, esixen a análise previa do medio sobre o que se pretende actuar, delimitando por tanto as posibilidades de actuación do docente.

Así, centrándonos no nivel que no futuro ha constituí-la Secundaria Obrigatoria, a realidade escolar presenta como rasgo máis salientable, o da súa variada conformación (atendendo ó grupo social, económico, cultural –con especial atención ó grao de competencia lingüística

o estado da lingua

do galego— do que procede o alumno) e a distinta perspectiva de continuidade escolar.

Dado que non cabe esperar modificacións substanciais de situación actual en relación ós criterios sinalados, o alumnado ha presentar, unificados, moi diversos niveis de desenvolvemento intelectual nuns alumnos que, no remate do ciclo obrigatorio, van ser dous grupos ben diferenciados: por unha banda, alumnos que rematen neste nivel a súa formación académica e, doutro, alumnos que proseguen e teñen en perspectiva a Secundaria non obligatoria e, de seguido, estudos medios ou superiores.

Paralelamente, en ámbolos dous grupos e segundo o criterio de competencia do galego, distinguimos dous grupos: —alumnos con competencia, xa na comprensión e/ou na expresión, —alumnos, os menos sen competencia.

Xorde así desta consideración, a necesidade dunha orientación didáctica que, sen deixar desatendido ó grupo que vai continuar os seus estudos, centre a súa maior atención e esforzos no primeiro. Que, mellorando a competencia no galego duns, faga competentes ós outros.

PRESUPOSTOS METODOLÓXICOS

Dado o cativo nivel de desenvolvemento intelectual acadado por boa parte dos alumnos que acceden a este nivel, cómpre unha didáctica que contemple procedementos que, sen desbotala, recorran o imprescindible á abstracción.

Recorrer ás leis que regulan o funcionamento da linguaxe supón, de entrada, dar por adquiridas unhas capacidades intelectivas que a maior parte aínda non acadou; por outra banda, supón continuar aplicando unha metodoloxía e contidos que aínda teñen que mostra-los seus aspectos didácticos positivos: os negativos constitúen o fracaso do noso labor diario.

Para desterrar-la gramaticalización que criticamos, non albiscamos outra saída que aquela que contemple o abandono do estudo da lingua desde o punto de vista científico.

O novo punto de vista a adoptar, e nisto reside a nosa proposta, pódese formular como da "comunicación". A lingua deixa de ser estudada en si: a didáctica

da lingua como aprendizaxe dun código, pasando a ocupar un papel subsidiario dentro do fenómeno comunicativo en sociedade. Desaparece a primacía da expresión verbal, plenamente xustificada en anteriores períodos históricos, ó tempo que se da entrada a outro tipo de linguaxes, como a visual, de tanta relevancia na actualidade.

O traballo a realizar coa expresión verbal, contrariamente á concepción tradicional que o aborda como modelo teórico perfectamente dominable por unha persoa carente despois da mínima competencia lingüística, ten na nosa proposta un carácter exclusivamente práctico.

En definitiva, dentro da nosa perspectiva, o obxectivo prioritario consiste en dotar ó alumno dos recursos necesarios que lle permitan satisfacer tódalas esixencias que, nunha sociedade caracterizada pola dimensión comunicativa, se lle poidan presentar.

ACTIVIDADES OBXECTO DE EXPERIMENTACIÓN

Partindo da consideración en dous bloques do fenómeno comunicativo: —comunicación interpersonal e comunicación medial, as actividades a realizar, en consecuencia, axeitaranse ás especificidades impostas por cada tipo de comunicación.

Comunicación interpersonal

De carácter fundamentalmente verbal, e desde unha perspectiva funcional, as actividades concréntanse no establecemento dun corpus de textos lingüísticos que contemplan a ampla gama de discursos que, os falantes dunha lingua (galego no noso caso), codifican atendendo ós distintos obxectivos ou funcións a desempeñar na vida da comunidade. Consideramos, neste grupo, a pertinencia dunha división entre un *tronco común* da linguaxe orientado cara a comunicación cotiá, sen ningún tipo de funcionalidade que non sexa o intercambio da experiencia e as linguaxes funcionais entendidas como desviación dese tronco común, e que supoñen unha desviación do discurso cotiá segundo os distintos obxectivos comunicativos a cumprir.

No referente ó tratamento destes textos escolmados, o labor orientaríase na posta en contacto do alumno cos mesmos, entendendo esta como unha ampliación do universo comunicativo do alumno: o adolescente que non provén dun medio social ilustrado non sobrepasa os niveis familiar e coloquial. Cómpre, daquela, ampliar este universo.

A escolma de textos da linguaxe funcional centraríase nas modalidades das *linguaxes profesionais e científicas*, seguindo o criterio de abordar aquelas que presentan o rasgo de maior proximidade ó universo vital do alumno: actividades laborais propias do medio do alumno e disciplinas de estudio no medio escolar.

Aspecto de importancia, no eido metodolóxico, constitúe o aproveitamento da gramática interna que o alumno posúe sen ningún intento de conversión da mesma nunha gramática explícita. Ampliación da gramática interna mediante o recurso da presentación sistemática de novas estruturas, non de xeito gramatical, senón como concreción en textos. Coidamos que a súa sistemática presentación práctica, non teórica, é o mellor camiño para a súa asimilación.

Comunicación medial

Establecemento dos elementos que conforman a linguaxe dos medios de comunicación de masas, presentando ó efecto textos ilustrativos, desbotando toda formulación teórica previa. A diferencia de metodoloxía empregada para a linguaxe verbal, cómpre unha reflexión por parte do alumno dos coñecementos asimilados inconscientemente, unha actitude reflexiva e crítica semella necesaria dada a función conformadora da mentalidade colectiva que realizan.

O corpus de textos escolmados, maiormente audiovisuais, deberán reflexionar aqueles aspectos comumente sinalados como definidores:

- funcións desempeñadas polos medios na sociedade moderna.
- dimensións representadas (describendo, evasión e formación)
- linguaxe.

Como actitude metodolóxica: conversión da gramática interna en externa.

X.M.G.M/M.C.B./A.L.L.



A ponte de San Fernando debeu ser inaugurada coa estrada Ponferrada-Ourense no ano 1902.

A Ponte de San Fernando

Centro de Recursos
O Barco de Valdeorras

A investigación histórica axuda ós alumnos no desenvolvemento de habilidades básicas: observación, análise, síntese, relación, interpretación dos fenómenos sociais, sentido crítico... Se esta investigación se fai a partir do material local pode servir, ademais, para integrarse na realidade cotiá, para sentirse protagonistas do que facer diario dun povo.

O 28 de decembro pasado conmemorábase en O Barco de Valdeorras o trixésimo aniversario da caída, como consecuencia dunha riada, da ponte de San Fernando, única vía de comunicación terrestre entre as dúas beiras do río Sil en sete Km. á redonda. Tal día como ese, no ano 1959, O Barco quedou dividido en dous núcleos de poboación.

O recordo deste acontecemento serviu como escusa para por en marcha un traballo de investigación, patrocinado polo Dpto. de Cultura do Concello, que culminou nunha exposición con máis de 120 documentos –fotografías, documentos impresos, maquetas...– nun proceso de recuperación dunha parte fundamental da nosa historia.

A exposición, tras permanecer na Casa da Cultura, percorreu tódolos centros educativos do povo, nos que tamén

se desenvolveron traballos de investigación paralelos.

Se hoxe nos achegamos a estas páxinas non é só para dar a coñecer un traballo xa realizado, senón tamén por se este exemplo –como outros moitos xa levados á práctica noutros lugares– anímavos a emprender cos vosos alumnos un traballo de recuperación da memoria local, semellante ou non, ó emprendido por nos.

Dende o Centro de Recursos elaborouse unha proposta de actividades globalizada, para preescolar e ciclo inicial, e para os ciclos medio e superior.

PREESCOLAR E CICLO INICIAL¹

Dado que o tema da Ponte de San Fernando non estaba previsto no programa inicial para o curso, o equipo de traballo* considerou que debía te-lo tratamento de *acontecemento imprevisto*, para o que se preparou un programa dun só día de actividades.

Mañá: saída

—Saída do centro, acompañado polos titores. Visita á ponte actual.

—Parada no parque: realización de xogos relativos ó tema:

"Al pasar la barca".

Psicomotricidade: "*peixes nadando*"

"*tódolos patiños tras dona Pata*", "*árbores altas e baixas*".

—Observación do río: movementos da auga: dirección, ondas...

—Conversa sobre a auga: son, transparencia, frescura...

— Necesidade dunha ponte.

— Baixada á praia fluvial: manipulación na area, coas follas, con pedras, coa auga...

—Chegada á ponte. Conversa sobre ela, potenciando o emprego das seguintes verbas: *ponte, arcos, pescador, barca, beira –dereita/esquerda–, piragua, nadar, flotar, río, lago, peixe, contaminación, suciedade...*

—Que o neno vivencie e interiorice a realidade da ponte pola manipulación e a observación directa, reflexionando sobre as seguintes cualidades: *quente-frío, grande-pequeno, suave-áspero, húmedo-seco*.

—Cruza-la ponte. Chegada á outra beira. Observación da distancia –longo-curto–. Conta-los "pauciños" da baranda. Medir con pasos, Palmas e cordas a lonxitude da ponte. Tirar pedras ó río, observando o movemento das augas.

—Regreso á outra beira, lembrando os pasos dados antes –reversibilidade–.

—Observación e reflexión sobre a situación e movemento das persoas e automóbiles –nenos pola beirarrúa, bicicletas pola calzada, sinais de tráfico...– Que o neno reflexione sobre a necesidade desta distribución espacial.

—Regreso ó colexio.

Tarde: traballo na aula

Psicomotricidade:

—Traballo sobre coa orientación espacial, partindo do xogo "a ponte".

—Recrear situacións parecidas á ponte:

- . Pasar por debaixo das mesas.
- . Somos unha ponte cun só arco.. con dous...
- . Somos ríos que pasamos por debaixo dunha ponte.
- . Os peixes están ledos e saltan na auga.

—Traballo sobre lateralidade:

- . Unha beira e outra da ponte.
- . Arriba-abaxo.
- . Diante-detrás.

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

Preescritura:

- Construímos unha ponte con plastilina.
- Repasamos os arcos da ponte.
- Preescritura sobre a grafía "m"
- Reproduci-lo fonema "m".
- Inventamos un conto sobre unha ponte.

Expresión plástica:

- Colorear; picar; pegar palillos, area, papeis... na ponte picada, etc...
- Reproducción teórica da ponte e do río.
- Inventar e debuxar unha historia secuenciada.

Relaxación:

- Lectura do conto "El pez que no quiso ir a la escuela".

CICLOS MEDIO E SUPERIOR²

Elaborouse unha proposta unificada de actividades para os ciclos medio e superior. Describiremos algunhas, susceptibles de ser postas en práctica, independentemente do nivel co que se traballe.

CIENCIAS SOCIAIS

Visita á exposición

Co gallo do trixésimo aniversario da riada que provocou a caída da ponte de San Fernando o Departamento de Cultura do Concello de O Barco organizaou unha exposición como acto de recuperación dunha época da nosa historia recente e dun símbolo, a Ponte, que se a súa construción supuxo a comunicación entre as dúas partes do territorio municipal separadas polo Sil, a caída simboliza o final de toda unha década e o comezo dun ritmo de vida discretamente millor que estaba abríndose paso a golpe de emigración e obras hidráulicas.

Como primeiro paso, visitaremos tal exposición, recollendo todos aqueles datos que estimemos de interese referidos tanto á ponte en si, desde a construción á caída, canto á vida cotiá no Barco daqueles días, pasando pola repercusión que a riada tivo no devir do noso pobo.



Aquel outono de 1959 as chuvias foran dunha intensidade especial provocando enchentes dos terreos próximos ó río.

Cronograma mural

A construción da Ponte iniciouse á finais do pasado século, foi inaugurada no 1902 e rematou por caer nas vísperas dos anos sesenta. Segundo isto, foi testigo de importantísimos acontecementos que imos extractar xuntándonos en equipos de traballo e complementando, segundo o noso criterio, o seguinte cronograma mural: (en cartolina, papel de embalar,...).

ANO	ESPAÑA	O BARCO	GALICIA	O MUNDO
1890 1895				
1896 1900	Perda das últimas colonias			
1901 1905		1902: Inauguración Ponte San Fernando		
1906 1910				
1911 1915				
1916 1920			18-5-16: Nacen as Irmandades da fala	I Guerra Mundial
1921 1925	1923: Dictadura Primo de Rivera			
1926 1930				
1931 1935				
1936 1940				
1941 1945				
1946 1950			1950: Vigo, Fundación Edic. Galaxia	
1951 1955				
1956 1960		27-12-59: Caída da Ponte de S. Fernando		1960: J.F. Kennedy presidente U.S.A.
1961 1965				

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

Recollida de testemuñas orais

Para o coñecemento do pasado próximo, a técnica axeitada é a recolleita de testemuñas orais. Representa ademais, para os nenos, un dos medios favoritos para coñece-lo pasado, pois agrádalles dirixirse á "testemuñas" dos acontecementos. Co fin de sistematizar a información, presentamos un modelo de cuestionario, susceptible de ser modificado, que os alumnos plantexarán ós seus pais, tíos, avós, veciños,... e a quen estimen oportuno.

Recollida a información, unificarse para obter as conclusións pertinentes en factores tales como: forma de transmisión da nova –oral, radiofónica, escrita...–, repercusións negativas máis salientables, amplitude dos danos,...

Nome Idade actual:
Idade no 59
Ocupación no 59: Relación co alumno:

- ¿Lémbrese da riada de decembro do 1959, que derrubou a Ponte de San Fernando?
- Aquel día, ¿onde estaba vostede?
- ¿Cómo e cando se enterou da caída da ponte?
- ¿Qué incidencia directa tivo sobre vostede aquela caída? –no traballo, no ocio...–
- Aquel inverno foi moi chuvioso. ¿Cómo repercutiu isto –colleita, danos materiais, danos físicos...– na súa familia, aldea ou barrio?
- ¿Lembra algunha anécdota daqueles días, ou algún outro dato que estime de interese?

LINGUA E LITERATURA

O Xornal

Imaxinemos que estamos sendo testemuños da riada do 59 e temos a obriga de informar á opinión pública. Fagamos un xornal e un programa de radio segundo pensamos que se fixo naqueles días en *La Región* e *Ondas del Sil*, a emisora radiofónica que funcionaba no Barco.

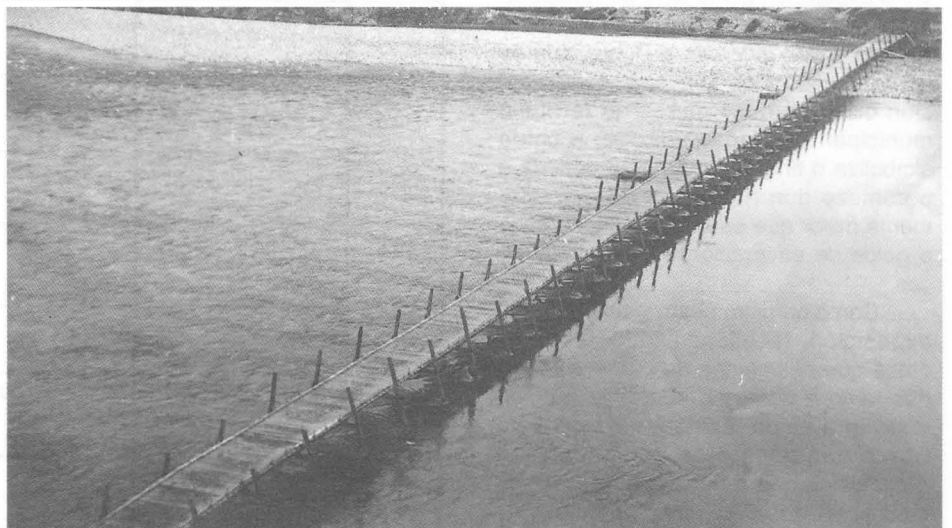
Canto ó Sil. Uxío Novoneira

- .– Le atentamente o poema de Uxío Novoneira.
- .– ¿Que tipo de rima ten?
- .– Fai o seu esquema métrico.
- .– Identifica casos de encabalgamento, imaxe, enumeración, repetición,... e outros recursos literarios que atopes.
- .– Busca no dicionario as palabras que descoñezas e memoriza o seu significado.
- .– Poñede en común, por equipos, as vosas ideas en canto a qué tipo de poesía podería pertence-lo poema, tendo en conta o contido e fixándovos no que verdadeiramente parece querer expresa-lo poeta.
- .– "...imos amigo Lauro". ¿A qué escritor valdeorrés fai referencia o poeta?. Repasa a súa obra. (LAURO OLMO)
- .– Repasa, así mesmo, a vida e obra de Uxío Novoneira.

O domingo día 27 de decembro de 1959 fundiuse a ponte de San Fernando.



Pasarela de madeira feita polos pontoneiros en xaneiro de 1960.



Canto ó Sil

*O río ó ras cheo d'auga e destino ó paso
flui flumen pr'onde foi xa o Sol tragado
todo o ouro volto prata /gris raspado/
en mil sarillos e aneis cruzados
sumándose ó caudal da noite tamén alto.*

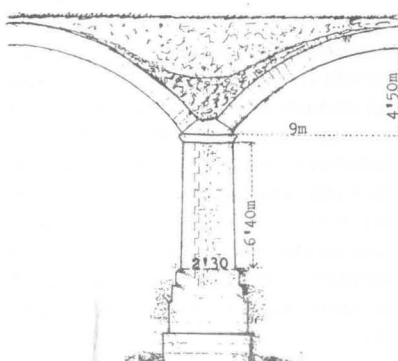
*Il non precisa de nós nin d'iste canto
xa ela sola Natureza é forma d'algo
mais cabe en min e quedo chego ó outro lado
coma cando a polas doncelas d'un salto
foi do cabalo de Roldán ralvado.*

*N'iste aire quente e calmo imos amigo Lauro
polo Malecón con todo o tempo pra miralo
como se nin a el nin a nós agardara o Oceano
e non o víramos perderse ei a corto tramo
i ó pechar a noite n'ela desembocando.*

Barco de Val di Orras
20/21 maio 1988

MATEMÁTICAS

- .- Averigua-la lonxitude do arco.
- .- Averigua a superficie da cara visible do apoio da que se dan as medidas.
- .- Sabendo que a profundidade do apoio é de 8 metros, averigua-lo volume.
- .- ¿Qué capacidade, expresada en ml., terá un recipiente co volume anterior?
- .- A ponte foi presupostada en 278.701'21 pts., pero ó final custou 317.629'97. ¿Que tanto por cento de aumento houbo?
- .- Segundo os datos, os traballadores contratados cobraran entre 1'25 pts. o peón menor a 3 pts. os canceiros (ano 1900). Averigua o salario semanal dun peón da construción hoxe. ¿Qué tanto por cento de inflación anual media se produciu imaxiando que a subida salarial fose proporcional á mesma?



EXPOSICIÓN "A PONTE DE SAN FERNANDO, 30 ANOS DESPOIS"³

LEVABA todo o mes chovendo cunha intensidade que non se acordaba. Era o día das "apegotas" e moitos non o creeron ata que o viron. O ruído que se produciu ao ceder a primeira pilastra sorprendeu a un pobo silencioso, coas rúas vacías e a xente metida nas casas, nos cafés e nos cines, abarrotados para ver a Cantinflas en "Sube y baja" ou a Paul Newman e Liz Taylor en "La gata sobre el tejado de cinc", que eran as películas daquel domingo 27 de decembro de 1959.

As sete menos cuarto caeu a Ponte e poucos minutos máis tarde, cando saían dos cines, as rúas encheíronse de xente intranquila e nervosa, foron os primeiros momentos da localización angustiada dos achegados e da inseguridade e o medo que produce o non saber se a Ponte levou a alguén na súa caída. O Barco é un pobo repentinamente dividido en dúas partes incomunicadas, nin os máis pesimistas esperaban que a robusta "ponte de don Marcelino" non aguantara os envistes do río, e vai ser unha emisora de radio, "Ondas del Sil", a que, nunha emisión continuada, conseguirá tranquilizar a poboación á medida que os uns ían tendo noticia dos outros.

Xa pasaron trinta anos deste suceso, que poden parecer poucos para afrontalo con curiosidade histórica, pero que son suficientes para que a a metade da poboación de O Barco non teña hoxe máis que vagas referencias da Ponte de San Fernando. Quizá foi pensando nesas novas xeracións como se comenzo a traballar na idea desta exposición, recollendo toda a información posible, dispersa e fragmentada, e ofrecéndolla ao pobo de O Barco como acto de recuperación dunha época da nosa historia recente e dun símbolo, a Ponte de San Fernando, que se a súa construción supuxo a comunicación entre as dúas partes do territorio municipal separadas polo río, a caída simboliza o final de toda unha década e o comenzo dun ritmo de vida discretamente mellor que estaba abríndose paso a golpe da emigración e obras hidráulicas.

Os que traballamos neste proxecto desexamos que o resultado sexa un lugar de encontro entre as vivencias dos maiores e o interese e a curiosidade dos novos nun proceso aberto de recuperación da memoria local."

O Barco, 27 de decembro de 1989.

Pasarela colgante construída en marzo/abril de 1960 por "Dragados y Construcciones"



EXPRESIÓN PLÁSTICA E PRE-TECNOLÓXICA

– Debuxa-la ponte de S. Fernando baseándose nas fotos da exposición.

– Debuxa-la Ponte actual in situ.

– Segundo as medidas da ponte, facer unha maqueta en marquetería atendendo á escala escollida.

– Recoller en diapositivas o resto das pontes da bisbarra, elaborando un audiovisual en base a breves comentarios sobre cada unha delas.

EXPRESIÓN DINÁMICA

– Aprender a canción popular "Por debaixo da ponte". (Campana de pau. "O tiroliro". Diál discos. 1981)

– Recoller outras cantigas, coplas, refráns... nas que algunha ponte xogue un papel importante.

– O día dos acontecementos, os barquenses tiveron opción de ver dúas películas. Averiguar cales e recopilar toda a información posible sobre os seus autores e protagonistas. Intentar visionalas.



(1) A proposta de actividades de Preescolar e Ciclo Inicial foi elaborada por María Elvira Castiñeiras Romero, José Fernández Martínez, Isabel Folla Gómez, María de Carmen Núñez Fernández, Francisco Prada Fenández, María Luisa Vázquez Cachaldora, Dolores Viso Hermida.

(2) A proposta de actividades de Ciclo Medio e Superior foi elaborada por Roberto Cid Galante.

(3) A Ficha Técnica da Exposición é a seguinte: Alcalde de O Barco: Eulogio Gavela García; Concelleiro de Cultura: Francisco Quintas González; Comisión Organizadora: Roberto Cid Galante, Luisa Gómez Vidal, Antonio Hervella Martínez, Angel Fernández Fernández, Xosé María Rodríguez Ramos, Miguel Alonso López, Gustavo Docampo Paradelo; Reproduccións Gráficas: Xosé Ramón Castro.

Experiencia interdisciplinar e intercentros sobre a árbore

M. Chouza (I. B. Carril)
R. Cid (I.B. Calvo Sotelo)

INTRODUCCIÓN

Durante o curso 1989-90 levouse adiante unha experiencia *interdisciplinar* e *intercentros*, que tivo como tema central a árbore. Realizouse con alumnos e profesores dos tres centros de ensino medio existentes en Vilagarcía de Arousa, o I. B. Carril, o I. B. Calvo Sotelo e o Centro de Formación Profesional. É a primeira vez que unha actividade destas

características se pon en marcha, confluindo os tres centros nunha experiencia común. Por outra banda foi un traballo interdisciplinar onde participaron os distintos seminarios, é dicir que a árbore foi traballada dende moi distintos aspectos, histórico, sociolóxico, antropolóxico, naturalista, ético, idiomático, etc. Colaboraron numerosos alumnos con distinta intensidade e arredor de 50 profesores.

DESEÑO DA EXPERIENCIA

1. NIVEIS PARA OS QUE SE FIXO

A experiencia nace no marco de centros de ensino medio, onde conviven rapaces aproximadamente de 14 a 18 anos de 1º, 2º, 3º de BUP, COU e FP. 1 e 2. Con todos eles se levou adiante. Desenvolvéronse actividades diversas adaptadas ás diferentes idades e outras que podían ser compartidas por todos. De tódolos xeitos o que se fixo pódese adaptar a EXB, é dicir a metodoloxía de traballo é válida a outros niveis.

2. CARACTERÍSTICAS MATERIAIS DO PROXECTO. RELACIÓN DE ACTIVIDADES

O tema central da experiencia foi a árbore e arredor dela desenvolvéronse as seguintes actividades:

a) Reunións do Profesorado

En primeiro lugar era necesario deseñar a experiencia, é dicir darlle forma ó que algúns ensinantes tiñan na cabeza. Fixéronse necesarias xuntanzas entre os profesores dos tres centros que participaban para intercambiar opinións sobre como enfoca-lo traballo, as metodoloxías e os enfoques pedagóxicos a empregar, cales e cantas actividades queríamos desenvolver, como se realizaba o contacto cos alumnos, que tempos íamos empregar, cales eran os problemas particulares e comúns que planteaban os centros a nivel organizativo, económico etc. Como consecuencia destas xuntanzas, que foron preto dunhas 20, a experiencia centrouse fundamentalmente na celebración dunha festa adicada a árbore, da que xa falaremos, e previo a ela a elaboración dunha exposición referida á mesma.

b) Exposición da árbore

Consistiu basicamente na elaboración de paneis. Para facilitar e homoxeneizar o traballo eleximos como tamaño estándar de panel o dunha cartolina. Cada centro en principio elaborou o número de cartolinas que quixo e sobre o aspecto referido a árbore que prefería, para finalmente facer unha posta en común de todo o traballo realizado.



O número final de paneis elaborados certamente nos desbordou, chegando a facerse ata 150 cartolinas. Fixéronse cos alumnos en clase, é dicir que os profesores que participaron durante o tempo que durou a experiencia traballaban en clase cos seus alumnos elaborando aspectos da árbore que tiñan relación coa asignatura impartida. Tamén se traballou fóra da aula.

Unha vez rematada a fase de confección de paneis fíxose unha posta en común dos mesmos, clasificados por materias ou aspectos traballados resultando a participación dos seguintes seminarios ou áreas de estudo: ciencias naturais, xeografía e historia, lingua e literatura española, lingua e literatura galega, inglés, francés, latín e grego, física e química, matemáticas, debuxo, relixión, ética, sociais, (socioloxía, historia e antropoloxía)

Tratábase de elaborar unha exposición dinámica, nun ensino activo baseado na pedagogía do descubrimento que servise para traballar coa ela, non só para mirala ou admirala. Para conquistar isto, cada panel levaba unha información en forma de texto, debuxos, táboas, esquemas etc., e logo unha serie de preguntas para responder que obrigaban a traballar o panel. Sirva como dato ilustrativo o da inclusión de aproximadamente 600 preguntas no total da exposición.

A montaxe material da exposición consistiu en colocar cada cartolina sobre unha taboíña que lle daba consistencia cuberta e plastificada o que lle proporcionaba protección e melloraba a súa estética. En cada un dos tres centros, varios días anteriores a festa da árbore, expúxose simultaneamente unha parte dos paneis, coa intención de rotar toda a exposición ata final de curso, dada a imposibilidade de montala toda xunta pola cantidade de paneis e a falta de infraestrutura nos centros para este tipo de exposicións. Antes de finaliza-lo curso a exposición montouse toda xunta na *Casa da Cultura* de Vilagarcía para trascende-lo ámbito dos centros e que así poidese chegar a máis alumnos e profesores, así como ós cidadáns en xeral. A idea fundamental tanto cando se expuxo nos centros como na *Casa da Cultura* é que os profesores se achegasen cos alumnos e investigasen nos paneis que máis lles interesaban para así traballar o tema da árbore.

c) Festa da árbore

Tratábase de adicar unha xornada lectiva de contido lúdico a plantación de árbores do país nun lugar da bisbarra desforestado. Foi necesario elexir o lugar, que finalmente se concretou nunha parcela comunal de *Trabanca* do monte *Xiabre*, que estaba despoboado de árbores polas queimas de anos anteriores. A plantación fíxose con árbores autóctonas do país como carballos e castiñeiros, tentando sensibilizar sobre a necesidade urxente de repoboar os nosos montes con especies autóctonas. Para obter as árbores puxémonos en contacto con distintos organismos da Administración (Xunta de Galicia, Deputación Provincial de Pontevedra, Concello de Vilagarcía, etc.), sendo imposible facermonos con exemplares gratuítos, que finalmente tivemos que mercar no Centro Forestal de Lourizán e outros recollidos por nós a partir de castañas de castiñeiros.

Celebrouse o día desprazándose cerca de 1.000 rapaces dos tres centros ó lugar indicado, uns a pé e outros en autocar. Plantáronse 200 castiñeiros pequenos obtidos de castaña e uns 100 carballos de máis porte. Ó rematar fíxose unha comida campestre, conseguindo así unha xornada lúdica, con xogos e actividades festivas no monte,

experiencias

como se pretendía de contacto dos rapaces dos tres centros, así coma do profesorado que habitualmente non ten ocasión de comunicarse.

OBXECTIVOS

A experiencia tiña como obxectivos fundamentais os seguintes:

- 1) Aumentar os coñecementos cognoscitivos verbo da árbore.
- 2) Fomentar a sensibilidade cara a tódolos problemas medioambientais que actualmente existen e en concreto cara a necesidade da protección do bosque, da árbore en particular, contra da deforestación e desertización cara á que camiñamos.
- 3) Intentar face-lo ensino dun xeito distinto, saca-la aprendizaxe fóra da aula e pasar dun ensino estático a un dinámico onde a participación do alumno sexa decisiva no proceso.
- 4) Conquerir relacionar a profesores e alumnos de centros de medias que aínda estando na mesma localidade, permanecen illados e distantes ó longo do curso.
- 5) Crear lazos de amizade, potenciando a afectividade e acercamento entre alumnos e profesores.
- 6) Facilitar en definitiva a interrelación entre alumnos e profesores que podan ter ideas comúns e proxectos a desenvolver.

METODOLOXÍA

Coas actividades desenvolvidas con un enfoque interdisciplinar, pretendíase a procura dun ensino activo onde se traballe en base a cuestións, interrogantes, preguntas, pescudas e hipótesis, un ensino en fin experimental baseado en aprender aprendendo, adprender por si mesmo, facer investigación directa, explorar, xogar e experimentar, practicar a pedagogía do descubrimento, darlle maior importancia á calidade das aprendizaxes cá cantidade, facer fincapé no proceso de procura e resolución dos problemas que ten máis valor có seu resultado obxectivo. Preferiuse, en fin e en todo momento, a investigación fronte ó dogmatismo, a vivencia experimental fronte á erudición, o aproveitamento de recursos persoais a nivel mental e manual e a innovación e a creatividade fronte á reprodución.

Fundamentalmente a metodoloxía empregada baséase nuns poucos principios, tales como:

- a) O paso dunha pedagogía estática, pasiva, a unha pedagogía activa, dinámica, que ten ó alumno como protagonista da súa propia aprendizaxe e mantén ó profesor nun segundo plano, coa tarefa de orientar e alentar ó alumno.
- b) Achegamento ó entorno máis inmediato, tendo este como base da aprendizaxe.
- c) Fomento do traballo en grupo, en equipas incrementando a cooperación, as relacións e o afecto entre os alumnos.
- d) Emprego de materiais diversos, tódolos posibles, rachando en ocasións as barreiras da propia aula para traballar fóra, no campo etc.

TEMPORALIZACIÓN

A experiencia levouse adiante durante o segundo trimestre do curso 1989-90. Na primeira parte, realizáronse as xuntanzas de profesorado para a preparación da experiencia, posteriormente comezouse o traballo cos alumnos de confección da exposición e finalmente celebrouse o día da árbore. Os paneis estiveron expostos algún tempo máis, estendéndose durante parte do terceiro trimestre.

RECURSOS

Entendemos como recursos aquí o conxunto de materiais empregados fundamentalmente para confecciona-la exposición. Foron moi variados e citaremos entre eles a utilización de gran cantidade de material fotocopiado de libros, revistas, etc., que nos permitía facer unha montaxe máis áxil dos paneis, elaboráronse táboas con ordenador, debuxos e pinturas, fotografías, recortes de xornais, plantas secas, elaboráronse coaderniños con textos literarios, planos debuxados polos alumnos, etc.

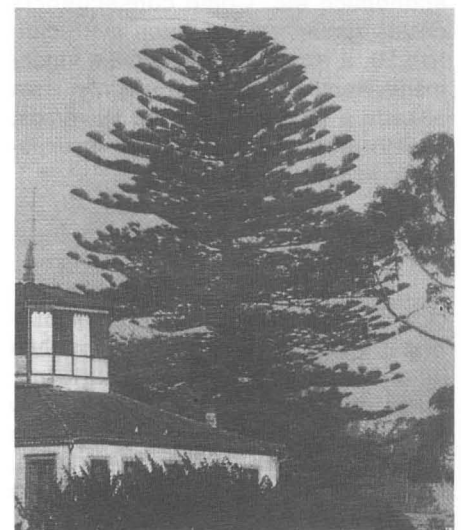
CONCLUSIÓN

A experiencia en conxunto temos que concluír que foi positiva, aunque presentou numerosos problemas ou atran-

cos dos que facemos unha pequena reflexión e valoración.

O primeiro que un atopa ó querer montar actividades deste tipo, nos centros que poñen en movemento a numerosos alumnos e que implican unha saída da aula, é a organización rixida dos centros, onde calquer cambio en horarios parece que fai tremer os seus alicerces.

Faise patente ademais e a pesar da boa vontade posta, a dificultade tanto do profesorado como do alumnado de integrarse en actividades distintas ó desenvolvemento habitual das súas clases, tanto como dicimos por parte do que imparte a materia como de quen a reciben. Así profesores que participaron na montaxe da exposición e na festa da árbore, non traballaban os paneis dentro



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

das suas clases, por dificultades de adaptación ó programa.

Como sempre, aínda para desenvolver a máis cativa e barata das actividades, aparecen os problemas económicos propios dos centros de ensino sempre en precario, onde non hai cartos para as cousas máis inverosímiles e

moito menos para actividades desta índole das que non hai costume. Tamén salientar os problemas derivados da falta de apoio por parte da Administración (Xunta de Galicia, Deputación, etc) que por ter unha burocracia tan cargante e engorrosa fai imposible solucionar con axilidade as xestións máis sinxelas.

Como solución para o futuro sería desexable un cambio de talante nos centros que lonxe de dificultar faciliten a realización de todo tipo de iniciativas pedagóxicas.

M. C. / R. C.



RELACIÓN DE PANEIS CONFECCIONADOS PARA A EXPOSICIÓN

- Descubre as árbores e as súas partes: 2*
- Partes dunha árbore: 1*
- Recoñecemento dunha árbore pola súa copa: 1*
- Zonas verdes das cidades europeas: 2*
- Espacios Verdes europeos: 1*
- Zonas verdes das cidades galegas: 2*
- Bosques da Arousa: 1*
- Árbores do Salnés: 2*
- Galicia e as árbores: 2*
- Pirámides tróficas (ecoloxía das fragas): 2*
- Catenas de vexetación: 2*
- O bosque e a ecoloxía: 2*
- Relación vexetación-solo: 3*
- Palinoloxía (árbores e polen):1*
- Aproveitamento da árbore viva (as árbores e a industria química): 1*
- A morte da árbore: 1*
- Relación vexetación-clima: 1*
- Enfermidades das árbores: 1*
- Insectos e relación cos carballos: 1*
- Árbores en extinción: 1*
- Árbores ameazadas: 1*
- O acibo, única árbore protexida: 1*
- Lexislación sobre o medio natural:1*
- Erosión e vexetación: 1*
- Erosión e incendios: 1*
- Usos medicinais: 4*
- Diferentes especies arbóreas: 20*
- Panel de gran tamaño adicado a Cortegada.*
- As árbores e o inglés: 5*
- As árbores e a lingua:1*
- Nomenclatura e etimoloxías: 2*
- Poemas a árbore: 2*
- Lírica tradicional: 1*
- Literatura: 6*
- Redaccións: 1*
- Os nosos montes: 4*
- Socioloxía: 3*
- Incendios: 3*
- Antropoloxía. O culto ás árbores: 3*
- Árbores prodixio: 1*
- Árbores célebres: 1*
- Refraneiro: 1*
- Arquitectura e árbores: 2*
- Árbores e relixión: 1*
- Ética e ecoloxía: 1*
- Xogos con árbores: 7*
- Cancións: 1*
- Comics: 2*
- Árbores e libros: 2*
- Árbores e xornais: 1*



A organización das prácticas escolares: análise dunha iniciativa de coordinación institucional galega

Mercedes González Sanmamed
Eduardo X. Fuentes Abeledo

INTRODUCCIÓN

Durante o curso 1989-90 as prácticas escolares dos alumnos de Maxisterio nos colexios de EXB realizáronse ó amparo dun convenio asinado pola Xunta de Galicia e a Universidade de Santiago.

Unha das concrecións deste convenio foi a convocatoria pública (vía Diario Oficial de Galicia) para a adscripción dos centros escolares ós programas de prácticas das Escolas Universitarias de Formación do Profesorado.

Neste traballo ofrecemos unha breve reflexión sobre a importancia das prácticas no currículo formativo dun estudante para profesor e un comentario sobre aspectos do convenio e da convocatoria citados, no marco do modelo de prácticas que se desenvolve en Galicia.

A PROBLEMÁTICA DAS "PRÁCTICAS"

As demandas da sociedade e as esixencias das institucións arredor dunha maior calidade do ensino, promoveron nas últimas décadas múltiples estudos e investigacións sobre a figura clave do profesor. Diseñar unha formación axeitada para conseguir profesionais ben preparados é unha cuestión central nas políticas educativas.

Tradicionalmente establécense catro compoñentes na formación inicial dun profesor de Ensino Básico: formación xeral (cultural), formación especializada nunha materia ou área, formación psicopedagóxica e prácticas. Aínda que

tódolos compoñentes son obxecto de revisión na actualidade, as prácticas centran o interese de moitos especialistas.

Respecto ás prácticas encontramos opinións bastante dispares. A necesidade e/ou conveniencia de aumentalo tempo de prácticas vense reclamando dende sectores moi diversos (estudiantes para profesor, titores de aula, supervisores das Escolas de Maxisterio...), dando por suposta a priori a "bondade" do contacto dos alumnos de Maxisterio coas aulas de alumnos de Ensino Básico, sen entrar a fondo na análise do "que" o do "como" se aprende durante a fase formativa denominada "prácticas".

Na actualidade contamos con datos

que nos aconsellan ser prudentes á hora de defender un maior tempo dedicado ás prácticas, e orienta-la reflexión cara ós aspectos cualitativos. Cómpre advertir que a realización das prácticas da lugar a un conxunto complexo de consecuencias (Zeichner, 1987). Non é doado realizar medicións dos resultados dos programas de prácticas dende un enfoque cuantitativo; pero incluso dende posicións cualitativas, as dificultades de análise son importantes.

Faise imprescindible planificar axendas de investigación nas que a través da colaboración entre as instancias implicadas (Universidade, Centros de EXB, Administración Educativa) se formen equipos de investigación adicados a desvelar que sucede nas prácticas, como se desenvolve este proceso na realidade, que dificultades e condicionamentos hai que superar,... Sabemos que estas investigacións son custosas e complexas pero hai respostas que temos que ofrecer para supera-las crenzas pouco fundamentadas. Unhas das crenzas que xa denunciou Zeichner (1980) é a de considera-las prácticas como experienciaa nas que os alumnos se volven máis conservadores ó alonxarse da Universidade e recibi-las influencias dos colexios. Defender a ultranza que o progresismo e a renovación están na Universidade e ataca-los centros de EXB por reaccionarios e inmovilistas unicamente demostra falta de coñecemento e de reflexión sobre a realidade destas institucións.

Unha das funcións das prácticas é a *socialización* dos futuros profesores, pero esa socialización entendémola como dinámica, froito da interacción entre distintos factores persoais, institucionais, situacionais..., que limitan e orientan pero dificilmente poderán obrigar nun sentido prefixado. As posturas que defenden que a influencia das prácticas é determinante para os profesores en formación, ben sexa a través das relacións co profesor titor, ou polo marco institucional no que se desenvolven, están negando a propia capacidade de resposta dos suxeitos e a posibilidade de xerar actitudes e actuacións que impidan ou cando menos mitiguen a sumisión e adaptación. Lacey (1977), defende que os profesores desenrolan "estratexias sociais", en función da interpretación que fan da situación e da súa capacidade para levalas adiante. Tres

serían as estratexias fundamentais: 1) *axuste interiorizado*, cando o suxeito se mostra de acordo cos valores e normas institucionais e está convencido de que as restricións que impón a situación son para ben; 2) *sumisión estratéxica*, cando o individuo reconece públicamente e asume as concepcións e valores das persoas que representan a autoridade, pero mantén as súas reservas privadas; 3) *redefinición estratéxica* da situación, cando os suxeitos que non teñen poder para facelo, introducen algún cambio.

Aínda nos queda moito por coñecer sobre "como" se produce a socialización e de "que" se aprende nas prácticas, sobre todo, porque o valor e a eficacia desas prácticas, parece ser que depende en boa medida de se os alumnos son formados para "aprender". Tendo en conta estas consideracións, a relación teoría práctica, problema clave en todo o proceso formativo (Montero, 1985 b), cobra unha nova dimensión: o mellor non é ir da teoría á práctica, nin tampouco da práctica á teoría, senón que o importante é a interacción entre ambas, a frecha terá os dous sentidos. O obxectivo das prácticas non é só aprende-los trucos do oficio, senón reflexionar á luz da teoría sobre o que sucede na práctica e construír e reconstruí-la teoría en función da reflexión sobre a práctica.

A práctica será garantía de aprendizaxe se foi obxecto de reflexión e a partir desta reflexión se xeran novas actuacións e ideas.

Con estas notas tentamos ofrecer algunhas das dúbidas, problemas e controversias que están xerando as prácticas, non de forma exhaustiva, senón co obxectivo de perfila-la complexidade teórica deste ámbito e fundamenta-la problemática da súa concreción no deseño dun programa para calquera centro de formación inicial de profesores.

ANÁLISE DUNHA INICIATIVA INSTITUCIONAL

En Galicia a responsabilidade de organizar e coordina-las prácticas dos alumnos de Maxisterio corresponde na actualidade ós Departamentos de Didáctica e Organización Escolar.

O interese do Departamento de Didáctica da Universidade de Santiago no tema das prácticas é manifesto. Sirva como mostra a celebración de dous Simposios en Poio (1987 e 1989) adicados

especificamente á reflexión teórica e análise de experiencias sobre as prácticas que congregaron a especialistas de todo o Estado, a participación na experiencia "IT/INSET -Galicia" que xunta formación inicial e formación en exercicio, e a posta en marcha de dúas investigacións centradas na análise dos procesos de formación práctica dos profesores, na avaliación dos programas de prácticas e na formulación de novas propostas.

Na liña de artellar medidas que incidan na mellora da formación práctica dos estudantes para profesor de EXB hai que destaca-la sinatura dun convenio entre a Xunta de Galicia e a Universidade de Santiago de Compostela (Orde de 9 de Febreiro de 1990, DOG do 7 de marzo de 1989).

O obxectivo deste convenio recóllese no apartado B.1.: "*facilitar e racionaliza-la incorporación de alumnos das Escolas de Maxisterio ós colexios públicos e concertados de EXB, Preescolar e Educación Especial de Galicia*".

No convenio establécense tres partes, na primeira de "exposición de motivos", explícase a necesidade de "*conectar a formación académica que ofrece a Universidade coa formación práctica que se adquire a través do contrato directo coa acción profesional real dos centros escolares*". Esta explicación require, ó noso entender, de matizacións porque como xa apuntamos anteriormente non se aprende por simple presenza nunha aula; é preciso observar, colaborar e actuar nun marco reflexivo que permita volver sobre a acción e revisala. Se nos quedamos só no contacto coa realidade estamos propiciando a irreflexividade e episodicidade (Zabalza, 1989). Por outra banda determinados aspectos da formación práctica poden ser traballados en espazos e circunstancias alleos ós centros escolares de EXB. Ademáis a redacción do texto comentado, reforza a situación errónea e pouco exitosa da separación teoría-práctica no espazo e no tempo.

O convenio posibilita contar coas prazas necesarias para que os alumnos poidan realiza-las prácticas en aulas de EXB.

A calquera observador alleo ó mundo do ensino lle debe sorprende-lo feito de que durante anos, e tendo en conta a insuficiencia do número de prazas nas "Escolas Anexas", non se establecesen

adecuadamente as medidas legais que garantizasen a realización das prácticas e o recoñecemento ós centros e profesores colaboradores. A importancia da formación práctica dun docente require da atención a aspectos como os citados, e por suposto o seu reflexo nos Plans globais de Formación das Escolas de Maxisterio e conseguintes implicacións de recoñecemento de dedicación ós profesores universitarios e non universitarios intervintes. Dende logo, no caso das materias teóricas non se cometen descoidos, e se toman as medidas necesarias para prever que as clases ocorran con normalidade.

O convenio nunha segunda parte, explicita os *compromisos* que asinan as dúas institucións. Os compromisos abranguen á Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, ós colexios, ós coordinadores de prácticas dos colexos, ós titores e á Universidade.

A impresión xeral é de que as obrigacións que asomen os centros de EXB, coordinadores e titores están bastante claras e mesmo concretadas operativamente, mentras que os compromisos da Consellería e da Universidade son máis ambiguos (agás esta última no compromiso de certificar a cualidade do centro ou profesor colaborador).

Na nosa opinión conviría clarificar aspectos como as funcións da "Comisión de Prácticas" e do Coordinador de Prácticas da Escola de Maxisterio. As tarefas diversas e complexas que conleva a organización e seguimento das prácticas onde están implicadas moitas persoas e varias institucións, só se verán recoñecidas a diversos niveis se aparecen especificadas. Tamén sería conveniente que o convenio fixese referencia ós deberes e dereitos dos alumnos en prácticas.

Os titores dos centros de EXB comprométese a "*informar ós alumnos do que se fai (programacións, elaboración e uso de materiais, estratexias educativas, sistemas de avaliación, etc.)*", o que sen dúbida esixe un talante aberto e a dispoñibilidade a facer públicos aspectos fundamentais do que facer profesional. Seguramente este punto provoca inhibicións nalgúns profesores, pero non debemos esquecer que tamén pode impulsar procesos de reflexión e diálogo profesional moi enriquecedores par os titores e os estudantes para profesor. Os titores tamén deberán "*buscar fór-*

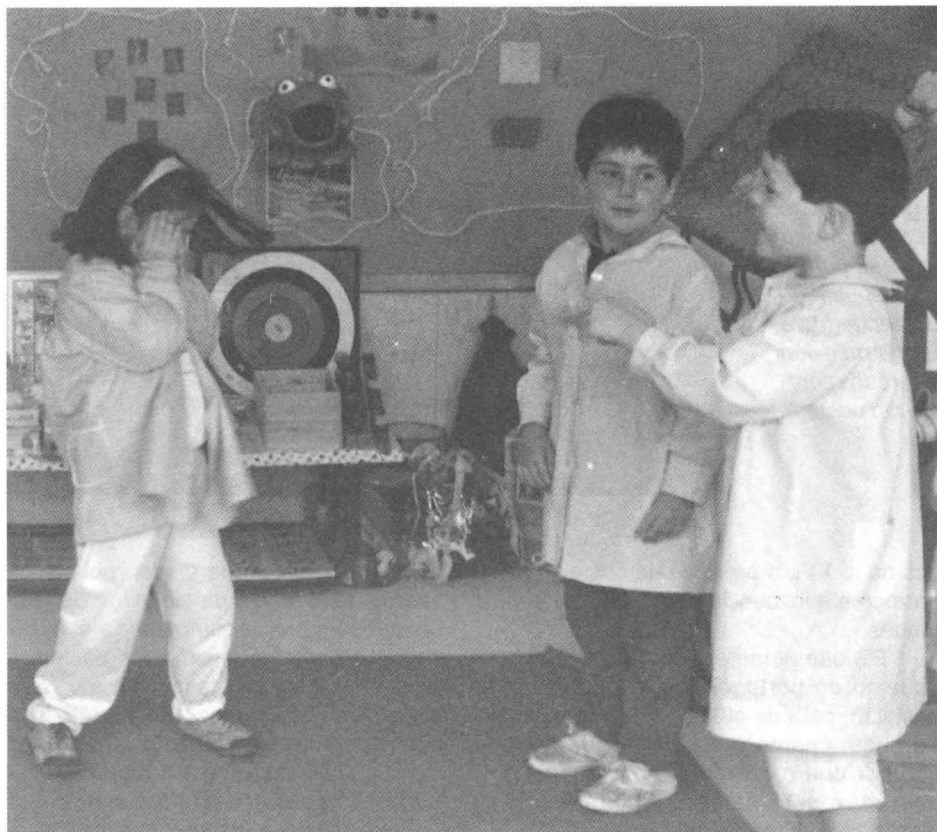


mulas de colaboración para que o alumno poida participar progresivamente nas actividades docentes", e "orientalos no deseño e realización do traballo práctico que estea incluído no programa de prácticas (unidade temática, investigación aplicada, elaboración de material, etc.). Estes dous últimos "compromisos", requiren ó noso entender dunha preparación específica dos titores que permita intervir con racionalidade e sensibilidade no proceso formativo dun estudante para profesor que en moitas ocasións vivencia moi problemáticamente o denominado "shock da realidade" (Veeman, 1984). Por outra banda, non hai que esquecer que as investigacións sobre necesidades formativas dos profesores en exercicio en Galicia (Montero, 1985 a; Fuentes y González, 1989), veñen destacando carencias importantes nalgúns dos aspectos nos que os titores deben "orientar". A oportunidade de establecer procesos colaborativos que xunten formación inicial e formación en exercicio, coa participación de profesores titores, estudantes para profesor, profesores de Escolas de Maxisterio, "formadores de formadores", estamos

convencidos que poden dar estupendos resultados como comprobamos nunha sinxela experiencia no presente curso escolar na cidade de Ourense e na área de Ciencias Sociais.

Algúns dos probables "estímulos" á participación dos docentes de EXB no programa de prácticas deberán especificarse en maior grado no convenio para lograr unha efectiva e mellor implicación. Parécenos moi positiva a referencia á posibilidade de liberación das clases unha tarde á semana durante o período de prácticas para participar os titores en actividades de formación en exercicio mentras os alumnos en prácticas se ocupan das clases, pero aparece moi limitada pola necesaria "aprobación" da Delegación Provincial. Esta situación deberá quedar mellor definida, cando ademais xa se levan realizado experiencias exitosas nesta liña noutras. Comunidades Autónomas, algunhas delas unidas a iniciativas de formación en exercicio cunha directa implicación das Escolas de Maxisterio como no denominado Plan FOPI de Cataluña.

No último apartado faise mención ós "mecanismos de desenvolvemento"



do convenio. Especificáanse os criterios a seguir para a selección dos centros e as persoas encargadas do seguimento dos alumnos en prácticas. Faise fincapé no compromiso de velar para que os alumnos poidan realiza-los traballos encomendados e participar na avaliación según o formato proposto polas Escolas de Maxisterio.

Bótase en falta a existencia dunha comisión na que estivesen representados os sectores implicados (alumnos en prácticas, profesores de EXB, profesores de Maxisterio...), e que sería ó noso entender a que estaría mellor facultada para planificar, coordinar e alvalia-las prácticas, elabora-los programas, conecta-las institucións... Se a responsabilidade de formación é de feito compartida debería ser tamén concebida dun xeito compartido.

Tal e como prescribía este convenio, fíxose a convocatoria pública para a adscripción dos centros escolares ós programas de prácticas das Escolas Universitarias de Formación do Profesorado (Orde do 12 de Xullo de 1989, DOG do 4 de Setembro; e Orde do 1 de Decembro de 1989, DOG do 5 de

Decembro, pola que se concedía novo prazo para dita solicitude).

Nesta convocatoria recóllense algúns aspectos que aparecían xa no convenio: obrigas e dereitos dos centros participantes, funcións do coordinador do centro de EXB, funcións e dereitos dos titores, criterios de selección dos centros e tempo de vixencia da adscripción.

Como novidades engádesse que xunto coa solicitude se entregará unha breve memoria na que se especificuen as características do entorno do centro, o seu nivel de equipamento e de participación en programas de innovación, así como o número de alumnos en prácticas que recibirán por áreas e niveis, xunto cos nomes dos profesores que actuarán como titores. Tamén se especifica a composición da Comisión que seleccionará ós centros participantes.

As Ordes comentadas veñen encher un baleiro e abren vías institucionais de colaboración que poden ser aproveitadas para a mellora profesional de mestres en formación, mestres en exercicio e profesores de Escolas Universitarias e crear situacións privilexiadas para introducir innovacións nas

aulas. Outra cuestión sería analiza-lo modelo global de prácticas que neste momento se está a desenrolar en Galicia, pero isto require doutro traballo máis profundo.

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

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN E ORDENACIÓN UNIVERSITARIA DA XUNTA DE GALICIA (1989): Orde do 9 de Febreiro de 1989 pola que se dispón dar publicidade o convenio asinado entre a Xunta de Galicia e a Universidade de Santiago de Compostela para a realización de prácticas escolares dos alumnos de Maxisterio nos colexios públicos de EXB (DOG, nº 46, de 7 de Marzo de 1989).

CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN E ORDENACIÓN UNIVERSITARIA DA XUNTA DE GALICIA (1989): Orde do 12 de Xullo de 1989 pola que se fai convocatoria pública para a adscripción de centros escolares ós programas de prácticas das Escolas Universitarias de Formación do Profesorado, (DOG nº 169, de 4 de Setembro de 1989).

CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN E ORDENACIÓN UNIVERSITARIA DA XUNTA DE GALICIA (1989): Orde do 1 de Decembro de 1989 pola que se concede novo prazo para solicita-la adscripción de centros escolares ós programas de prácticas das Escolas Universitarias de Formación do Profesorado, (DOG, nº 233, de 5 de Decembro de 1989).

FUENTES ABELEDO, E.X. e GONZÁLEZ SANMAMED, M. (1989): "Necesidades formativas e concepciones curriculares: bases para un diseño de formación en exercicio". En *Investigación en la Escuela*, nº 9, Sevilla, pp. 57-66.

LACEY, C. (1977): *The Socialization of Teachers*. Methuen, Londres.

MONTERO, M.L. (1985 a): Alternativas de futuro para el perfeccionamiento y especialización del profesorado de EGB, *Tesis doctoral*, Universidad de Santiago de Compostela.

MONTERO, M.L. (1985 b): "El currículum en la formación inicial de los profesores: la interacción teoría-práctica-como problema". En *Materiais Pedagóxicos*, Santiago de Compostela, pp. 129-138.

VEENMAN, S. (1984): "Perceived problems of beginning teachers". En *Review of Educational Research*, 54, 2, pp. 143-178.

ZEICHNER, K.M. (1980): "Myths and realities: field-based experiences in preservice teacher education". En *Journal of Teacher Education*, 31, 6, pp. 45-55.

ZEICHNER, K.M. (1987): "Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado". En *Revista de Educación*, 282, pp. 161-189.

¿Un trasacordo posible?

Xesús Manuel López Valcárcel

O peor do debate sobre a normativa é a súa existencia que, por ser pública, lle está a causar un grave dano á normalización. Trátase ademais dunha polémica que provoca xenreiras, retesías e odios que dividen esforzos que para a causa do idioma —que é a causa da identidade— deberíamos sumar. Canto aquí digo, atendendo a proposta da RGE, responde só a unha reflexión persoal, desde unha asediada independencia, e non representa polo tanto a ningunha outra instancia nin postura.



Na polémica que se está a dar hai implícito un debate sobre a identidade do idioma. Para uns, os albaceas da normativa oficial, a opción ortográfica dos contrarios convirte o galego nun dialecto do portugués; para os outros, os reintegracionistas, a normativa oficial convirte o galego en dialecto do castelán. Entre estes dous polos hai unha postura intermedia, con diferentes graos de aplicación que se presenta como opción de equilibrio e de concordia.

Velaí os gumes. Pero, antes de aventurar unha conclusión, repasemos dúas evidencias. A primeira é o pasado común das dúas linguas e tamén que, mesmo despois da independencia de Portugal e polo tanto despois da separación política, se deu unha común época de esplendor literario aquén e alén do Miño. A beira desta, hai unha segunda evidencia: galego e portugués non son na actualidade a mesma lingua, malia as súas afinidades, innegables tamén, seren percibidas polos falantes. A separación é o resultado de causas complexas, e entre elas figura desde logo a esmagadora presenza do castelán, que introduciu interferencias alleas que deberán ser rexeitadas no proceso de recuperación da nosa lingua. Pero esa opresión, certa, non o explica todo. Hai outras moitas diferencias, moi evidentes tamén para os falantes, que separan o galego actual do portugués. Son diferencias que abranguen aspectos da fonética, da morfoloxía e da sintaxe. Tocante ó léxico, cabe salientar que nalgúns campos, moi probablemente, haxa máis castelanismos no portugués ca no galego non contaminado, pola situación polí-

tica do s. XVI, o prestixio do castelán no barroco e a influencia que deitou no portugués.

Eis que perante a opción de ser un dialecto do portugués, para uns, ou do castelán, para os outros, o máis asinado —e seguramente o máis verdadeiro— é concluír que o galego é unha lingua de seu, máis semellante ó portugués cás outras linguas romances.

De aceptarse esta opinión, arredor da que se dá, penso, un maioritario consenso, estaríamos asistindo a un debate non só prexudicial, senón mesmo absurdo, porque é imposible que a normativa ortográfica reproduza a fala viva, por unha parte, e resulta logo estéril tentalo. E, resulta igualmente estéril pretender ignorar a fala real e abstraer as normas ortográficas, sempre en sentido amplo, dun estadio inmóbil rexistrado ou, máis difícil aínda, casar a ortografía coa diacronía histórica.

A LINGUA, REALIDADE VIVA

O portugués actual non é a lingua do século XIII. Conforme lle está a pasar tamén ó castelán, o portugués no mundo está moi fragmentado e ese proceso real de descomposición, xa comprobado na historia e noutras linguas actuais, resultará a longo prazo imparabile. As diferentes variedades teñen unha crecente presenza literaria, e a súa consagración é só cuestión de tempo.

Desde que Platón se interesou polo tema, houbo e hai lingüistas que arelan a estabilidade ideal do código, sempre desmentidos pola realidade. a lingua é un ser vivo. E propio da súa natureza

que a sociedade que a usa rebente os cadros da fonética, da sintaxe e do léxico porque a propia competencia comunicadora leva en si mesma a creación, a innovación, a espontaneidade e o cambio en tódolos estratos. As palabras que nun determinado momento teñen unha significación restrinxen o significado e poden chegar a designar conceptos opostos. A linguaxe é o que nos caracteriza como seres humnaos. As linguas, en tanto creación do home, avanza por vieiros contradictorios, e ilóxicos, como o fai a vida. A ambigüidade xa está na sincronía porque a vida tamén é ambigua e movemento.

Só desde unha visión artificialmente conservadora e esclerotizada dos feitos lingüísticos se pode pretender a permanencia das formas. Son os gramáticos polo xeral, e os puntos de vista gramaticalistas, os que arelan de vello bases firmes, e procesos lóxicos, e formas permanentes par ter onde se asir no areal atariñante no que traballan. Pero as linguas non se someten á lóxica, porque son espellos da vida. A expresión, por riba de todo, busca transmitir afectos: espertar entusiasmo, crear misterio, provocar alegría ou xenreira. A lingua vólvese decote insinuante, contradictoria, viva. E cambia.

Tamén a escrita tende a expresar o tempo e a realidade do momento. de seu, é para a literatura, algo inevitable. Queda, eso si, o **recurso estilístico** de actualizar formas do pasado, tendo sempre en conta a modificación que sobre elas operan os novos contextos significativos. Por eso unha reintegración que contemple tódolos aspectos que configu-

ran a lingua é un exercicio filolóxico, interesante para os lingüistas, pero contra o peso da historia. Adoptado ese criterio, inevitablemente, a reintegración afectará a aspectos moi amplos, non estrictamente referidos á grafía, senón á ortografía no sentido etimolóxico. E ese proceder, tomada a decisión, é o que conduce de feito, nos casos extremos, a incorporar palabras do portugués actual, non sempre de procedencia latina, que non teñen xínea no galego e resultan exóticas no noso idioma; conduce, así mesmo, a substituír verbas patrimoniais galegas, algunhas de uso frecuente, polas equivalentes no portugués, que coinciden por veces coas do castelán. A reintegración resulta, en consecuencia, un esforzo de dubidoso éxito para a perpetuación do idioma e, a teor da animadversión de que é obxecto en vastos sectores sociais, independentemente das causas que a provocan, non é tampouco o instrumento máis axeitado para a súa defensa, á parte de que ignora a lingua viva, que é a máis doada de vivenciar como propia.

Frente a ese criterio perturbador, porque basicamente é un criterio, cabe optar pola **recuperación**, espurgando a lingua de castelanismos, pero considerando o galego idioma de seu, diferente do portugués, porque a reintegración extrema conleva a disolución, cando non a invención, alén da realidade, de formas hipotéticas que non son nin portugués, nin galego nin castelán. Nese proceso de recuperación daranse, inevitablemente, converxencias coa lingua irmá, pero cómpre saber que a implantación das formas recuperadas non dependerá tanto das escollas lingüísticas que se fagan —que eu creo deben ser harmónicas non só co portugués, senón en xeral co resto da Romanía—, canto do interese político que o poder poña na normalización, como sempre, con verdade, andamos a dicir.

UNHA NORMATIVA ÚNICA

As normativas lingüísticas afectan a un número plural de persoas e por ese motivo sempre serán criticadas por uns e defendidas por outros. Non é posible unha normativa a gusto das neuras de todos. Para abordar o proceso normalizador, no actual marco político, a normativa pola que se opte é cuestión secundaria. O realmente importante é que só

exista unha única normativa oficial. Sorprende, vistas as cousas así, que partidos políticos do ámbito nacionalista, cunha urxencia digna de mellor causa, nada máis chegar ó Parlamento, fixesen propostas sobre a normativa coa única aquela, porque era obvio que non ían prosperar, de contribuír a este aquellar da confusión. ¿Cómo se pode defender a liberdade de normas? ¿Por que levar unha discusión de **especialistas** —filoloxicamente interesante— ó Parlamento, cando é obvio que esta iniciativa vai promover controversias sociais e dar argumentos —que axiña utilizaron— ós detractores do idioma? Só a idea de que a lingua é unha chousa propia pode explicar esto. Non querer ningunha normativa —ou todas, que é o mesmo—, é botar unha lousa de cinza sobre o idioma, cando, despois da dura tebra, parece que se albisca unha raiola de luz. A iniciativa é unha mostra máis da clamorosa incompetencia que caracteriza, pateticamente, ás direccións dos partidos nacionalistas galegos nos últimos anos, máis atentas moitas veces ó tamaño das letras do cartel, a premiar fidelidades e autocompacerse cá defensa dos intereses do país.

A normativa ortográfica do idioma é cuestión a resolver polos especialistas. Non pode ser acordada por un taberneiro de Carnota, un avogado de Pontevedra, un crego do Incio e un filólogo de Muros e, menos aínda, por "tódolos sectores afectados", tal como recollen os xornais as palabras dos políticos. Pedir que se elabore, por métodos assemblearios, unha nova normativa, desacredita a quen o propón.

A existencia dunha única normativa —que non ten porque ser a actual, claro está— é sobre todo evidente no ensino, onde a polémica serve para aumentar adversións que non é necesario alimentar porque medran soas. Esta desfeita axuda a que o cativo recuncho da lingua no currículo non supoña o avance que debería na valoración afectiva do idioma nin na instalación lingüística dos alumnos.

Os partidos non teñen nada que dirimir tocante á normativa ortográfica. O seu labor está na loita —aquí si que con coherencia e rotundidade— pola normalización. A lingua non é unha bandeira partidaria exclusiva de ninguén; é de todos os que a usamos e non pode estar en permanente litixio, nin ser obxecto de

transacción ou negocio, político ou non.

Meter nesa fardela a creación literaria e esgrimir a liberdade de expresión ou a relación do escritor coas palabras, como argumento a favor ou en contra dunha normativa, é outro despropósito. Optar por unhas regras ortográficas, ou por outras, non afecta en nada á creación literaria. Calquera norma que se adopte terá avantaxes para uns autores, ideolóxicos e lingüísticamente, é desavantaxes para outros. Só desde unha concepción elitista da literatura se pode afirmar que a normativa ortográfica afecta a creación. En absoluto, a relación do autor coas palabras, neste sentido, é a dun usuario máis do idioma. Todos somos, inevitablemente, creativos ó usalo e non só os escritores. A lingua non existe para dicir verdades, senón para gañar batallas verbais ó interlocutor e transmitir afectos. E eso so se consegue a través da creación espontánea, da actualización das posibilidades lúdicas da lingua. E, precisamente, nesa expresividade profunda presente en todos onde está o xermolo da creación. A literatura oral ou escrita é só unha manifestación, unha máis, desa capacidade. No rexeitamento dunha normativa haberá que aducir criterios políticos, relixiosos, folclóricos ou filolóxicos, pero nunca estéticos. Mención á parte merece o feito de que a elaboración de obras con diferentes criterios persoais, no que atinxe á lingua, deban ser ou non subvencionadas, que eu creo que deben, sempre e cando esa pluralidade non se convirte nun atranco para a normalización, especialmente no ensino.

PERSOAS E ELEMENTOS

No debate sobre a normativa inciden persoas e elementos. Hai sectores radicalizados nas tendencias en conflito que estragan a posibilidade dun entendemento. O acordo con aqueles que pretenden a substitución do galego polo portugués, ou por unha lingua artificial e enxergada sobre hipóteses, non é, creo eu, nin desexable nin posible.

A teoría de que a actual normativa conleva a asimilación ó castelán é gratuita. Nada hai desde a lingüística —e a elaboración da normativa é unha cuestión lingüística—, que permita dicir que a normativa oficial acubilla no seu seo esa ponzoña. A asimilación ó castelán, ou ó portugués, non dependerá, se por des-

gracia chega a se producir, da normativa ortográfica, senón da capacidade de autogoberno de Galicia e do interese que poña, a partir de aí, a administración en normalizar o idioma. Oxalá fose tan importante a ortografía, que xa nos apuntariamos ás carreiras a esa, máxica, normativa redentora.

A concordia sempre será, polo tanto, só parcialmente posible.

UNHA POSIBILIDADE REMOTA

As posturas individuais sempre serán incontrolables. É incuestionable que hai lagoas na actual norma. A grafía das palatais, que non existían no latín, resolvérona as linguas romances de maneira diversa. O galego non ten porque optar pola solución do castelán. O mesmo se pode dicir da grafía que se introduce, tamén insolidariamente co resto da Romania, nalgúns cultismos. E outro tanto da acentuación, da solución dada ós sufixos latinos, etc., todos eles aspectos de interese para os especialistas, porque o realmente importante é que estas eivas e outras críticas posibles, serán sempre desde as preferencias persoais que poden, loxicamente, articularse arredor de argumentos comúns. Por eso calquera normativa, sexa a que sexa, será susceptible de crítica, contradicción e discrepancia. Só cabe acatala, por patriotismo, ou non. A normativa non pode depender das teimosías de cada quen, independentemente da súa competencia na materia.

Mudar a normativa vixente non só é doado, senón que sobre todo non é bo para o proceso de normalización se non se dan unha serie de garantías que ningún —e menos os partidos políticos pola propia dinámica de intereses na que traballan— pode asegurar minimamente. Entre outras, a nova normativa tería que ser de **obrigado cumprimento** no ensino, na administración, nos medios de comunicación de control público e recomendada nos outros, deixando á parte só, arredadas inevitablemente, as posturas particulares máis recalcitrantes. Pero se estas ían ser moitas ou poucas, individuais ou colectivas, é cousa impredecible. O que si é seguro é que a nova normativa atoparía tamén detractores e defensores co que estariamos máis atrás do punto de partida, despois de lle ocasionar un grave dano ó idioma, un

dicir, meter no nicho a man que lle queda fóra.

A nova normativa, denunciada por este ou aquel motivo, acumada de discriminatória, antidemocrática, españolizante ou portuguesizante, podería encerrar máis aínda as disputas. E se tal e como vai o proceso de normalización andar con cambios cada pouco tempo é prexudicial mesmo dentro da normativa vixente, buscar un novo acordo sen garantías sería instituír a confusión como norma. Ora ben, o feito de que sectores especializados de opinión, e máis en xeral, persoas interesadas e valiosas para traballar pola normalización rexeiten a normativa actual, parece aconsellar buscar fórmulas de aproximación, a vista de que os aspectos controvertidos da norma actual son parciais e de que hai unha evidente proximidade entre os segmentos moderados —e maioritarios— das dúas opcións básicas, polo que cabe tentar un novo acordo que polo seu equilibrio contase cun refrendo máis amplo entre aqueles que con máis azos e coherencia loitan pola normalización.

O mellor camiño sería que a Academia abordase en por si a reforma das normas vixentes, buscando un consenso máis amplo do que existiu para a actual normativa. Por suposto, é de agardar que clubs, asociacións diversas, parti-

dos, sindicatos e outros colectivos queiran estar presentes. Sen embargo, ese proceso asambleario —acordo entre os famosos sectores afectados— deberá ser, xa inicialmente, rexeitado. A única posibilidade para un novo acordo parecer ser a de que, sempre baixo a autoridade da Academia, se forme unha comisión con representantes de institucións e asociacións que teñan algo que ver, **profesionalmente**, coa lingua: Instituto da Lingua, Cátedra de Lingua Galega da Universidade, Asociación de Profesores de Lingua Galega, Pen Clube, Asociación de Escritores en Lingua Galega, S. S. P. P., Asociación de Xornalistas, División de Bilingüismo do ICE, etc.

Entre as instancias citadas —e outras que seguramente hai— danse diferencias de nivel, o que derivará, de seguro, nun problema. Non se ve moi doado tampouco por qué sistema se han poñer de acordo, internamente, sobre o(s) representante(s) nin por cal procedemento ía tomar a comisión, xa formada, os acordos concretos.

O escepticismo é polo tanto xustificado. Pero se por esa canle, ou por outra parecida, se chegase a un consenso máis amplamente aceptado, teríamos subido un banzo decisivo de cara á normalización. A causa ben paga ese esforzo.

X.M.L.V.

NOVAS TARIFAS DA REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN

Na reaparición da *Revista Galega de Educación* vémonos na obriga, por primeira vez en catro anos, de revisa-lo prezo da suscripción (4 números), debido ó aumento dos custes de produción.

A partir do número 12, os prezos de suscripción por catro números (3 ordinarios e 1 extraordinario) será de **3.000** pesetas.

Pregamos ós suscritores que utilicen o sistema de contra reembolso que a ser posible, cambien polo e domiciliación bancaria ou pago mediante cheque.

Para realizar calquera consulta sobre as suscripcións, dirixirse a:

EDICIÓN XERAIS DE GALICIA, Doutor Maraño, 12, baixo. 36211 Vigo. Teléfono: (986) 29 62 16.

A historia dos proxectos de utilización didáctica da cidade, ten un lugar, Torino, e un nome **Fiorenzo Alfieri**, membro do MCEP e responsable político da área de Educación do Concello daquela cidade cando en 1975, con maioría municipal do PCI, se inicia un ambicioso plan sociocultural, e dentro del, o programa "Citatte-Ragazzi".

O desenvolvemento deste programa pasou por diferentes fases, pero a súa consolidación superou mesmo a proba do cambio de goberno municipal. Neste momento, co PCI na oposición, o concelleiro Alfieri segue a ser –"por méritos históricos", dinos con ironía– presidente da Comisión de Educación.

Con Alfieri falamos de vagar en xullo de 1990, en Barcelona, onde se atopaba participando nunhas xornadas sobre a cidade e a educación organizadas polo Concello barcelonés.

Nun momento histórico de incertidume, Alfieri asúmea sen medo, como método e como actitude. Nótaselle cando fala, intentando sempre incluír ós seus interlocutores na súa reflexión, como se tentase de aproximarse con nós á interpretación da realidade actual. Con Fiorenzo Alfieri falamos de educación e de política, paseando por un campus universitario ateigado de mestres que oficiaban o ritual anual da *Escola d'estiu*.

No ano 1975, o concello de Torino escomenza unha experiencia de utilización didáctica do territorio que se conformou como unha referencia obrigada na intervención educativa dos concellos. ¿Cal foi a xénese deste proceso?

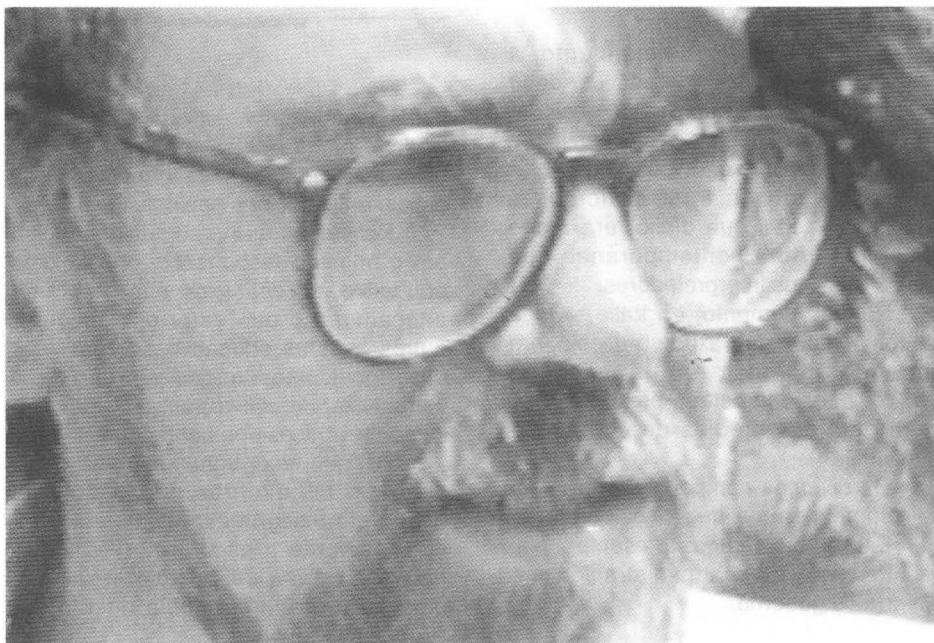
Foi un motor externo á escola, político, do concello. Nese ano, tódalas cidades italianas tiveron un cambio na política administrativa. Esta situación significou dende o punto de vista pedagóxico a utilización da tradición activista na pedagogía pragmática de J. Dewey e continuada pola chamada Escola Nova, e en Europa, Freinet.

¿Cal é a relación do pensamento de Dewey con esta experiencia?

Entre o pensamento de Dewey e a aplicación das súas ideas hai moita diferenza. Dewey intuía, como bo filósofo pragmático, que a escola non é o lugar de transmisión de grandes valores abs-

FIORENZO ALFIERI: Preparar para a vida dende a vida

Xosé Manuel Rodríguez - Abella
Rafael Ojea



Dende a teoría do S.E.I. xa non é máis a escola quen utiliza a cidade, senón que o territorio organiza un sistema educativo dentro do cal existe, como un elemento máis a escola. A escola, sendo importante, non é xerarquicamente o primeiro.

tractos (era antihegeliano), senón que a escola era, sobre todo, unha preparación para a vida, e a única forma de preparar para a vida é vivir.

Dewey, cando di vida non precisa o que quere dicir, é moi audaz. A vida é o que é, coa complexidade que ten, só se prepara para a vida, é vida.

Os continuadores a Dewey redución este plantexamento tan aberto, tan democrático. Esta redución foi dende dous puntos de vista:

Dende o pedagóxico, a chamada "Escola activa" transformou o aforismo de Dewey "é preciso prepararse para a vida", en: agora vivimos na escola, cons-

truamos unha escola microcosmos do mundo. Inspíranse no principio da miniatura. É o caso de Freinet que facía unha comunicación dentro da escola, as cooperativas da escola, o estudio do ambiente totalmente dirixido pola escola.

Dende a perspectiva ideolóxica, a proposta de Dewey foi traizonada, sobre todo por algúns movementos como o MCEP, ó ser interpretada a súa pedagogía como que a escola debe protexer ó neno dos aspectos negativos da sociedade, debe ser unha illa ideoloxicamente correcta.

No ano 1975, cando Torino propón este proxecto *Citatte-Ragazzi*, e propaga

esta idea, lembro que as polémicas non viñan só da dereita, senón que, fortemente, da esquerda, como do MCEP, ó que pertencían xustamente os que faciamos esta proposta: había que defender ós nenos dos aspectos negativos da sociedade, das consecuencias dunha política que era capitalista. É perigoso –dicían– favorece-la relación escola-sociedade, porque na sociedade están os valores do capitalismo e, xa que logo, a educación debe ter unha función de filtro.

Segundo este plantexamento, a educación é unha opción política, debe ter unha propia idea política da sociedade e débese configura-la organización da escola seguindo esta idea.

Estas son as dúas traicións a Dewey, que, hai que dicilo, era moito máis moderno e contemporáneo que algúns dos seus interpretadores.

Naquel momento, en Italia, a idea da comunidade que axuda á escola, era unha idea popular, era un momento máximo, esta idea estaba presente, falábase dela nos medios de comunicación...

Os diversos compoñentes da cidade comprenderon a idea e colaboraron.

Este traballo segue presente, aínda que cambiou a administración e a maioría de goberno.

Nas túas intervencións, adoitas falar da superación daquela primeira experiencia (falas do 1º Nivel), e introduces o concepto de Sistema Educativo Integrado (S.E.I.), ¿que é este segundo nivel?

Se no primeiro nivel, do que acabamos de falar, era a escola quen utilizaba a cidade, dende a teoría do S.E.I. xa non é máis a escola que utiliza a cidade, senón que o territorio organiza un sistema educativo dentro do cal existe, como un elemento máis a escola, sendo importante, non é xerarquicamente o primeiro.

A experiencia demostrou que naquel primeiro nivel, a escola continuaba a se-lo elemento esencial, a entidade que decide e que filtra a proposta do territorio.

Sen embargo, na observación científica comprobamos que o neno, cando está nunha situación de aprendizaxe, en contacto con situacións reais, sen a mediación da escola, en contacto con persoas que teñen dispoñibilidade a tra-

Nesta sociedade hai unha grande necesidade de formación cultural, sobre todo neste novo modo productivo. Esta esixencia precisa de máis dun só instrumento. É un problema de supervivencia.

ballar con el, nunha actividade non escolástica –aínda que si educativa–, obtén un resultado moito máis formativo có da escola en situacións análogas.

Pensamos que a comunidade local era o primeiro responsable do proxecto educativo, da definición dun programa educativo, no que estaría a escola e outros axentes educativos: a familia, o ente local, asociacións e grupos e a estrutura productiva pública e privada, como os vértices dun pentágono.

Hai que facer unha xeografía deste sistema. Os axentes non escolares deben garantizala experiencia directa, non mediante a escola, non escolasticista. Trátase de posibilitar ó neno momentos de experiencia directa, de experiencia "quente".

A escola debe operar sobre esta experiencia, e debe desenvolver unha función de meta-cognición, de transformación da experiencia directa en cultura (en representación do mundo), que permita a comprensión, a orientación nunha realidade moi complexa.

Os axentes extraescolares, favorecen a relación directa, a escola favorece a reflexión sobre a experiencia directa.

É moi difícil camiñar na perspectiva dun territorio que deveña en educativo e que se produza a integración dese distintos elementos formativos. A escola neste momento ten a súa identidade, mentres que os outros elementos do sistema non a teñen.

Nesta sociedade hai unha grande necesidade de formación cultural, sobre todo neste novo modo productivo. Esta esixencia precisa de máis dun só instrumento. É un problema de supervivencia.

Cómpre un novo sistema, pero tamén que tódolos elementos dese sistema desexen esa política. Precísase que cada compoñente teña a súa política, e que o sistema se forme no encontro.

Precísase unha norma que obrigue ós entes públicos a organizar este sistema. Normas que favorezan o asociacionismo, e que combinen os servicios públicos cunha forte participación directa.

O mundo da produción está moi interesado na formación, xa que logo debe pagar, debe poñer a disposición do proceso os seus recursos propios e o seu patrocinio, promocionado mediante facilidades fiscais e outras.

¿Existe algunha experiencia de aplicación territorial deste modelo?

En dúas circunscricións de Torino estase a experimentar dende esta nova perspectiva: preséntase á familia o programa, que require dela un contrato, para que esta deseñe un percorrido educativo diferente da escola. É unha experiencia moi avanzada, aínda que limitada territorialmente.

Cómpre traballar na dirección de crear situacións concretas nas que se poida realizar un modelo aínda que simple, do sistema.

¿Cal é o papel dos Concellos dentro do Sistema Formativo Integral?

Para a configuración dun sistema educativo integral coas características do que vimos falando, é imprescindible unha función de coordinación. En moitos casos, probablemente, non sexa necesaria unha iniciativa directa do ente local coas súas propias estruturas, sobre todo se existen estruturas en si mesmas.

O ente local debe se-lo encargado oficial por parte do estado de garantirla presenza, nun territorio específico, dun sistema formativo que non sexa só de tipo escolar.

Isto non sucede en moitos países, en Italia, en España ou en Estados Unidos nos que a escola ten unha presenza absolutamente dominante. Mais, noutros países como Francia, Alemania, a mesma Inglaterra, os países do norte e tamén nos do leste, é normal que os nenos teñan outro punto de referencia que non sexa a escola. Por exemplo, na Alemania, a escola funciona exclusivamente pola mañá, e pola tarde ninguén está na casa, hai unha rede de actividades de tipo asociativo organizadas por seis grandes asociacións con diferencias ideolóxicas, relixiosas, laicas, etc. Estas asociacións dispoñen de edificios pro-

pios e estruturas que non son as escolas.

Penso que, de tódolos xeitos, o sistema formativo debe ser algo máis, aínda que subsista esta tradición da que vimos de falar. Debe ser un sistema que se dirixa ós nenos, pero tamén ós cidadáns, porque o discurso do sistema educativo integrado é un modelo de educación permanente, de ensino cotián.

¿A oferta educativa dentro deste sistema, debe ser sempre formal?

Non, non ten que ser absolutamente formal. A parte formal debe ser a escola ou tamén a "extraescola", asistida polos animadores. Pero non só isto, porque o importante é que os nenos e os cidadáns teñan a posibilidade de ve-la relación directa coas profesións, coas actividades, unha relación de primeira man, polo que cómpre que o territorio se organice en lugares axeitados e que conte con persoas axeitadas para facelo.

¿Cómo se produce o "encuentro" entre os distintos elementos do S.E.I.?

O encontro debe suceder no nivel da programación: entre os responsables do ensino, do ente local, da escola –naturalmente–, pero tamén das asociacións propias da estrutura productiva, nese "pentágono" ideal do que xa falamos.

A programación, debe facerse explícita, planificando, como nunha actividade de laboratorio, as cousas de maneira concreta, cos seus horarios e percorridos posibles. Isto é, o "contrato familiar" do que antes falabamos, porque para que sexa unha relación constante é necesaria unha relación, un contrato educativo coa familia para que o percorrido formativo do neno non se quede só nunha cuestión escolar. Así como o neno vai á escola, lévaselle a outras situacións, que deben ter, sobre todo, unha función exemplarizante. Non é tanto un problema de cantidade, senón de

O mundo da produción está moi interesado na formación, xa que logo debe pagar, debe poñer a disposición do proceso os seus recursos propios e o seu patrocinio.



O ente local debe se-lo encargado oficial por parte do estado de garantir-la presenza, nun territorio específico, dun sistema informativo que non sexa só de tipo escolar. Debe ser un sistema que se dirixa ós nenos, pero tamén ós cidadáns, porque o discurso do sistema educativo integrado é un modelo de educación permanente, de ensino cotián.

calidade, onde o ensino ten así a posibilidade de traballar e reflexar unha experiencia de vida, feita no mundo máis verdadeiro posible.

Esta esixencia de autenticidade é imprescindible para a aprendizaxe. Senón non se aprende nada. Este é un gran problema da escola, na que o ensino se volve unha especie de grande comedia, na que a realidade non se comprende e se fai unha representación do mundo. O único xogo é o da escola que se volve unha sorte de microcosmos. ¿O éxito desta comedia cal é?: non hai tal éxito, non hai formación.

Este discurso non é novo: hai un século Dewey dicía que a "educación" cando non prepara realmente para a vida, non é educación, é unha especie de servizo burocrático. Como de feito é hoxe no 90% dos casos, al menos no ensino italiano, que se serve a si mesmo e non á sociedade, ós nenos, ós pais.

¿Ata que punto as saídas escolares e outro tipo de actividades de estudio do entorno organizadas dende a escola, son significativas, son asimiladas polos rapaces?

Segue sendo moi importante que a escola utilice, non só todo o que hai dentro, senón toda a cidade.

A escola debe utiliza-las experiencias significativas, as experiencias símbolo, non pode te-la ambición de subsistir tódalas experiencias que o neno debe facer fóra dela. A escola debe poder utiliza-la cidade, pero cun obxectivo.

Temos, por exemplo, o caso do teatro: na nosa sociedade o teatro debería fomar parte da experiencia de vida do neno nun noventa por cento e só o dez por cento restante facerse na escola, e éste tendo en conta que non é a "vida", senón unha experiencia particularmente intencional que fai un uso do

Esta existencia de autenticidade é imprescindible para a aprendizaxe. Senón non se aprende nada. Este é un gran problema da escola, na que o ensino se volve unha especie de grande comedia, na que a realidade non se comprende e se fai unha representación do mundo.

teatro dende un punto de vista formativo.

Na sociedade civil o neno fai infinitas experiencias de relación coa natureza, co entorno urbano, co entorno que sexa. Pensemos en Suíza ou en Austria, onde están organizados de tal maneira que os nenos fan moitísimas experiencias nas vacacións.

É importante neste sentido o seu calendario escolar que establece períodos de escola e períodos significativos de non-escola, e non todos no verán. Nestes países as vacacións de verán son só de un mes, pero ó longo do ano, son tres meses, e cada quince días poden facerse actividades diferentes moi importantes.

Queremos dicir que non é que a escola necesite saír da escola e ir a un marco natural a facer unha experiencia, senón que o grosa da experiencia naturalista é o contacto coa natureza, a confianza, a capacidade para sorprenderse co sol, co vento... isto é o que debe estar presente na vida do neno, cunha iniciativa da familia, unha iniciativa do concello, das asociacións, etc. Estas experiencias deben ser intencionalmente ricas e atractivas para a familia e para o neno.

Todo isto significa tamén un modelo urbanístico distinto, un proxecto de cidade diferente

Si, certamente. Pero e que este é o futuro do urbanismo, porque o urbanismo hoxe ou ten un futuro deste xeito ou non ten futuro. Porque as cidades están pechadas, non medra máis a poboación, xa non se pode face-la chantaxe do desenvolvemento. Este é o caso, por exemplo, da miña cidade, Torino, que duplicou os seus habitantes en dez anos e hoxe ten unha diminución da poboación, polo que o urbanismo selvático xa non ten sentido. O futuro do urbanismo é así máis a calidade ca cantidade, e esta calidade debe atender ás necesidades dos xoves, dos nenos, dos vellos.



Resumindo, a cidade que hoxe coñecemos, ten un bo nivel de servizos esenciais e mínimos para os adultos, aínda que ignora completamente as necesidades dos nenos e tamén dos vellos. O neno non está visto coma un cidadán que necesita servizos, senón como unha persoa "en transición". Como algún autor ten dito, o único problema dos xoves desaparece.

Esta situación provoca un novo interese, o urbanismo como cultura, como ciencia. E para min tamén ten un interese económico. O ambiente é por fortuna neste momento, un discurso de calidade de vida, porque nun momento de bloqueo da expansión cuantitativa da poboación e unha conxelación das construcións, a economía necesita encamiñarse cara á calidade. Este discurso está presente, por exemplo, no Xapón dende hai un tempo e sen irmos máis lonxe, en Italia estao a facer o dono da Fiat, Agnelli.

Este pode ser un momento de encontro positivo entre as esixencias sociais, as esixencias económicas e a recuperación do ambiente. Penso que a cidade debe cambiar, refacerse, reconstruírse. En definitiva, débese pensa-la cidade que queremos.

Neste modelo de S.E.I. ¿que papel lle corresponde á escola e ós ensinantes?

A preparación que ten que dar o sistema educativo integrado ten que ser unha preparación diversa, e neste marco ten moita importancia a escola. Para isto eu parto dun axioma importante: non hai cultura, se non hai participación directa nas cousas e ademais se non se refliciona sobre a experiencia. Isto é, coñecemento e metacoñecemento. Se esta hipótese é verdadeira, a cultura é un representa-lo mundo e ademais unha representación da representación. Non só aprendemos unha cousa, senón que se forma unha idea de como se representou dita idea. Isto é o aprender a aprender, aprender a escoitar, a entender. Partindo disto, aquilo que debe face-lo sistema educativo —non a escola— é axudar a cada un de nós a facerse un modelo de como funciona a mente, de aprender a entender, non as cousas senón o cómo. As cousas pérdense na memoria, non importan moito, o que é moi importante é se-lo autor dun patrón propio para a capacidade de entendemento. Isto é o verdadeiro nun sistema formativo.

É moi importante a participación directa na cultura, é dicir, a experiencia, a *full inmersión*, o mergullamento nas distintas formas da realidade: a arte, a música, a matemática, a natureza, os servizos urbanos, a saúde, a sanidade..., as experiencias directas coas cousas. Pero o importante e indispensable son as reflexións sobre as experiencias, obtendo e deducindo desas reflexións os modelos de autoconciencia, de auto-comprensión, ou mellor, de como cada ún de nós entende. Son os patróns da propia capacidade de comprensión, polos que calquera cousa que atopenmos, seremos capaces de controla-lo seu funcionamento na mente.

Se todo isto é certo, cómpre que no sistema formativo haxa un lugar onde se faga este labor específico e onde se recupere a función do ensino. Pero unha

Este pode ser un momento de encontro positivo entre as esixencias sociais, as esixencias económicas e a recuperación do ambiente.

función que non pode ser exhaustiva, exclusiva, microcómica.

Seguindo esta hipótese, que parte dun lugar para a experiencia e de un lugar específico para a reflexión, a escola ten unha función. Por isto, non pode ser tan grave que o edificio escolar estea separado, lonxano, illado. O que non pode estar illado é o proceso. Hai unha experiencia de primeira man, hai unha reflexión sobre a experiencia, algunhas cousas fanse acó, outras aló, non é tan grave que exista un illamento provisional, porque tamén existe a función específica da escola; hai un específico do ensino e do ensinante.

O importante é que haxa un discurso claro, que a escola non se considere un microcosmos e o ensinante un Leonardo da Vinci.

O ensinante ten que considerarse un especialista para axudar ó neno a aprender a aprender, a persoa que coñece o noso xogo, o especialista do xogo do coñecemento da cultura. Non é o especialista das disciplinas en particular, que xa teñen outros especialistas. É pois o xogo do xogo que dicíamos antes, isto é o específico do ensino e pode se-lo específico do ensinante, saber como entender, como se pasa dun punto de vista a outro, como se informa das xeralizacións, como se vai da experiencia á reflexión, á cultura. Este discurso leva a facer privilexiar unha certa formación sobre outra. Por exemplo, a ciencia da mente, certamente, é unha das formacións que o ensinante deberá ter, ó igual que as técnicas da comunicación.

O importante é que haxa un discurso claro, que a escola non se considere un microcosmos e o ensinante un Leonardo da Vinci.



A ESQUERDA É ULISES

Falaches moi claramente na túa disertación de que xa non hai finalidades, da decadencia do discurso dos valores como fins, como algo ó que hai que chegar... ¿estamos a correr así o risco de asumir los valores que xa existían, dos valores dominantes?

Certo, aínda que isto sexa un risco, non se fai nada sen riscos. Para min o risco grave é que os valores substitúan á realidade, isto é que os valores nos impidan ver a realidade.

Outro risco que existe é aquel de non ser abondo críticos confrontando a realidade. Axeitar, non esquecer. Relativiza-las cousas continuamente.

Isto non resta importancia ós valores, pero é necesario que non sexa moi xenéricos, deben estruturarse coa realidade e tamén a realidade estruturarse cos valores, reciprocamente. Porque verdadeiramente, ¿para que serven os valores se non serven?

As nosas ideas deben estar interrelacionadas tamén coa realidade negativa, se non, non habería tal interrelación. Esta relación non pode ser de dominio, o que significa que os valores deben cambia-la realidade, pero debemos tamén saber cambialos.

Isto é o discurso de Ulises, o discurso da viaxe. Dise que o home verdadeiro é aquel que viaxa. A viaxe é un risco. O mito de Ulises é perfecto, tanto se quedas na casa tranquilo como se viaxas. Os riscos de estar na casa tranquilo son dous: un, uniformizarse, acomodarse á realidade, o outro, soñar unha realidade distinta, vivir dun modo ideolóxico.

A esquerda é Ulises. É unha esquerda que está na casa, moi forte, a esquerda ideolóxica. Os erros, non tanto do marxismo, pero si dos sistemas comunistas, foron tráxicos. Cando se di "pecha todo. Stop. Pechámolo mundo, a historia", decidimos sobre a mesa o que é o home e o que é a sociedade. Se facemos un traballo deste xénero, facemos un bo traballo, utilizando só a túa razón, o teu punto de vista de como é o home e a sociedade, obtendo un modelo marabilloso, bo, e onde non metes ningún elemento negativo. Os cartos non contan, a competencia tampouco, só a paz, o amor... Establecemos un abano de marabillas e de cousas boas.

Así a primeira fase da revolución é sempre espléndida, sobre todo na revolución soviética: a arte, a música. Todo o mellor por tres anos. Despois dise: "ben, este é o modelo, é a verdade, eu son o defensor desta verdade e non podo aceptar que existan persoas que non estean de acordo, porque estas persoas están contra a verdade, e como esta verdade é polo ben do home, paga a pena matalas para salvar á Humanidade". E recomenza o ciclo, vén o terror e despois do terror, ou a reacción —como na Revolución Francesa—, a morte.



¿Ese barco que posibilite a viaxe, é o barco da democracia, da democracia radical?

A caída dos modelos ríxidos, destas interpretacións do mundo totalmente mentais e non reais, das decisións baseadas sobre a verdade absoluta e da maldade absolutado resto, fannos seguir crendo na democracia. A democracia, como comentabamos ó longo da entrevista, non debe ser só ir votar –"ti tes trinta e eu vinte"–, consiste en aprender a estar coa diversidade.

Paréceme, que nesta situación, a pesar de que estamos nun período no que se retorna a certas formas de racismo, na maioría das persoas a diversidade ten un sentido positivo. Penso no enfrontamento e na relación entre as razas, na súa aceptación. Penso na escola, no ensino italiano hoxe, onde o neno difícil, con problemas, incapaz, é "perseguido", aínda que na reforma se fale moito desta "persecución". Hai que considerar non só a diversidade da lingua, da linguaxe, da recuperación do idioma ou do dialecto, senón que debemos ir nunha dirección oposta á aquela do recente pasado na que se pensaba que era bo o homoxéneo e malo o distinto.

Os racismos poden ser recuperados nun senso positivo, coa tolerancia, nunha sociedade plural na que se impón o principio da diversidade, da diferenza, que é o seu contrario. Moi frecuentemente o racismo é un ataque ó outro, por ausencia de identidade propia. Logo un discurso de respecto pola identidade de cada quen, pode reportar unha diminución do racismo, no senso de que se un grupo se sente respetado na súa identidade é posible que respete ós outros. En España, ou en países con problemas nacionais, paréceme que o proceso pode ser paralelo, isto é: unha maior identidade de cada un e a aceptación dos outros pode se-la solución.

Este discurso pode valer tamén na perspectiva europea, aínda que para a realidade española, nun contexto europeo federal, é moi posible supera-lo discurso Galicia-Madrid, Cataluña-Madrid e ir polo camiño dunha federación de nacións, de núcleos nacionais non estatais, que se recoñezan nun estado grande pero non opresivo, multiracial, multilingüístico...

As cousas coído que van por este camiño, por motivos económicos, políticos e culturais. Neste sentido, o novo interese pola antropoloxía e as grandes facilidades de comunicación, favorecen esta tendencia. Podemos ter presentes continuamente modelos de vida distintos ós que ata hai pouco non era doado acceder.

Por todo isto, vólvese hoxe moi difícil facer un discurso de grandes ideas, de grandes verdades, de ideas persoais –que con seguridade cremos xustas–, cando vemos tódalas nosas ideas distintas convivindo contemporaneamente, e que teñen un sentido, un significado.

O difícil é ser tolerante, aínda que ás veces se corra o risco da homologación das ideas. Pero é moito máis homologante a intolerancia, que conforma a un grupo que se sente superior de outros. O que se pensa no interior deste grupo poden se-las cousas máis maravillosas do mundo, pero as consecuencias desta intolerancia son sempre o autoritarismo, e rematan contra a historia, batendo, rematan como o percorrido dun tren contra a historia, no fracaso e a catástrofe.

Por isto creo na supremacía da democracia, pero entendida como loita, non como acomodación á realidade. E é que existen moitas democracias distintas, pode se-la democracia liberal que basea o seu principio en que cada ún fai aquilo que quere, pero isto pode se-la lei da xungla. Ou ben unha democracia de inspiración socialista, –se eu fose Occhetto, faría a proposta de que o PCI se chamase "democracia socialista"–. O que ten o poder, pode non telo, debe ser un sistema que permita isto, pero non necesariamente a democracia liberal. Interézanos unha democracia socialista que corrixa as leis da xungla, non que as negue, porque a lei da xungla existe. Non son os cinco mil ou os dous mil anos de historia os que poden cambia-las leis da natureza, os conflitos, liortas, a competencia, a dialéctica da morte coa vida. Pódese pensar que a política ou a ideoloxía as cambian, pero a democracia socialista é unha democracia que non oculta estes aspectos, senón que os tenta corrixir no posible, rexeitando os camiños do home e da igualdade cara ás leis da xungla

A escola debe se-lo lugar onde se pensa de forma tranquila. Un servico social que faga esta función é verdadeiramente importante.

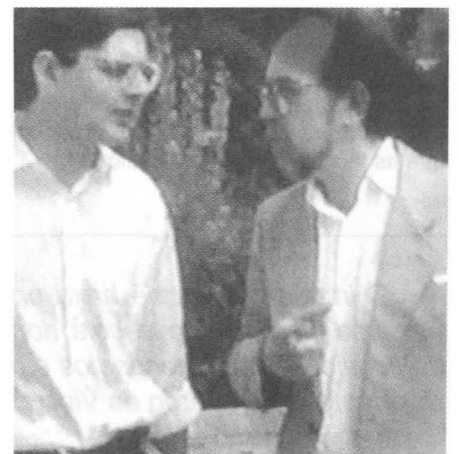
Dalgunha maneira isto simplifica a función da escola...

Clarificaa, déixaa máis clara, permite á escola ser máis específica e saber que cousa debe facer. Penso que se o ensino, como en EEUU, quere selo todo, arríscase a non ser nada. E a súa función, paréceme que é a función meramente de metacoñecemento.

O que reduce a angustia do ensinante, e achégao máis ó modelo do mestre máis clásico...

Certamente, atópase cun modelo que, ó meu parecer, é moi interesante, que o deixa tranquilo, xa que ó non pretende-lo universo do ensino, no é por isto menos profesional. É máis clásico –coma sempre, tódalas cousas importantes recuperan todo o histórico–. Penso que é diferente porque non se trata de pensar nunha escola da transmisión, unha escola da autoridade. É totalmente o contrario. Pero certamente, a escola debe ser o lugar onde se pensa de forma tranquila. Un servico social que faga esta función é verdadeiramente importante.

R.O.P. / X.M.R.A.



Retos Sociais, perspectiva e mundo da escola

S. Rassekh
G. Vaideanu



O PROGRESO CIENTÍFICO E OS MÉTODOS E CONTIDOS DA EDUCACIÓN

Nun mundo onde a ciencia e a tecnoloxía penetran cada vez máis profundamente na vida cotiá do individuo, a educación ten un importante papel que xogar, non só na transmisión dos coñecementos científico-técnicos, senón igualmente no desenvolvemento de actitudes susceptibles de asegurarlle o home o dominio destes coñecementos e da súa utilización. Á educación tócalle igualmente a tarefa de establecer un equilibrio entre a ciencia e a tecnoloxía, considerada como medios, e os valores

que constitúen a finalidade da vida e da acción humana.

A educación deberá enriquecer e adaptar constantemente os seus contidos á luz dos progresos a cada un dos dominios científico-técnicos, e adoptar, fronte a amplitude, a dispersión e o crecemento contínuo dos coñecementos, novas aproximacións: holística, inter ou trans-disciplinaria.

Os cambios científicos e tecnolóxicos levan á necesidade de adquirir na escola a capacidade de *aprender a aprender*, polo que cómpre modifica-los actuais métodos de ensino e insistir máis sobre a capacidade de auto-aprendizaxe, sobre o entramento no emprego das fontes de documentación, sobre

Existe unha grande preocupación mundial polo deseño dos contidos da educación.

Esta preocupación vén sendo recollida pola UNESCO en diversos Encontros Internacionais e estudos de casos nacionais e rexionais.

*Recentemente a UNESCO encargou un informe de síntese. Os contidos da educación. Perspectivas mundiais ata o ano 2000 *, tratando de analiza-la evolución dos contidos da educación á luz das esixencias do mundo do traballo e do progreso da ciencia, da tecnoloxía e da cultura. É dicir, os contidos, tendo en conta a dinámica escolar e a complexa dinámica extraescolar. Polo seu interese recolleemos nas páxinas da REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN **, parte deste informe de síntese no tocante as incidencias do progreso científico e das mutacións culturais sobre os métodos e os contidos da educación.*

a organización das unidades de exame capitalizables, facilitando a formación permanente.

Ademais da transmisión do saber, a educación ten igualmente por cometido facer adquiri-las actitudes apropiadas con respecto deste saber.

Debe desenvolver no individuo o espírito crítico, o respecto pola diversidade das cousas e as ideas é sobre todo incitalo a revalorar-las súas potencialidades orixinais. Doutro xeito, a educación debe ser ante todo un medio de desenvolve-la conciencia, e non só unicamente un instrumento de entramento e adoutramento.

Por conciencia, entendemos notablemente conciencia dos valores.

morais, espirituais, estéticos, que constitúen as finalidades da existencia do home, os que a ciencia e a tecnoloxía deben servir de medio. A dignidade do home, o amor polos demais, a harmonía coa natureza, etc., son valores que poden renovarse. Ademais, haberá que saber crear novos valores que, apropiándose sobre os vellos, facilitarán a adaptación do individuo ás esixencias dos novos tempos.

Por un dobre movemento de reacción contra o peso excesivo das ciencias nos programas escolares e de retorno ás fontes culturais, estase realizando nos programas escolares de diversos países un máis amplo lugar ás artes e ás humanidades. A música, a historia, a xeografía, a busca de valores culturais propios, a adopción da lingua propia como vehículo de comunicación, o ensino das tradicións e da historia propia, a conexión coa vida comunitaria, a integración do ensino... son manifestacións deste movemento.

A atención nova concedida a herdanza cultural, a través de distintos medios de ensino, debe ir vencellada, sen embargo, á potenciación da creación cultural e artística por parte das novas xeneracións.

A educación de mañá potenciará esta iniciación a cultura propia dunha comunidade a desenvolve-la capacidade de creación por parte do alumnado. Deste modo, á educación pode chegar a ser un instrumento de liberación, de desalienación.

RELACIONES DA ESCOLA CO MUNDO EXTERIOR

O illamento institucional da escola, que se fortaleceu nas últimas décadas, provoca cada vez máis frecuentemente reaccións que van no senso da harmonización e a integración desta institución coas outras institucións da sociedade.

Fálase cada vez máis de proxectos de apertura da escola co entorno e particularmente o mundo do traballo e a comunidade local, da necesidade de achegamento entre a educación e as medias, entre a política educativa e a política cultural.

Sen embargo hai obstáculos e oposicións a esa harmonización e integración, partindo tanto da escola como des-

de o entorno e a sociedade, isto debido a distintos puntos de vista. De tódolos xeitos, eses obstáculos á harmonización non son infraqueables. Existían en tanto que a escola se podía pechar sobre si.

Desde o movemento de *desformalización* escolar as posicións comezan a achegarse entre si. Múltiples xeitos e formas de relación de conexión, entre a escola e o mundo profesional veñen sendo experimentadas e desenvolvidas e a tal cuestión adicou a UNESCO a *Conferencia de Ministros de Educación* (BIE-UNESCO), 1981, *Interaccións entre a educación e o traballo productivo*. A iniciación dos ensinantes nas novas tecnoloxías progresa rapidamente. Existe unha consciencia xeneralizada sobre a necesidade de desenvolver nos alumnos unha capacidade crítica fronte ós media, sustituíndose o engado polo seu dominio. Recoñécese, por outra banda, que a educación é un componente indispensable de todo proxecto de desenvolvemento e que por isto debe integrarse con outros componentes dun tal proxecto.

Cómpren estruturas de concertación para atopar solucións a diversos problemas, estimulando e facilitando o diálogo entre os responsables da institución escolar e doutras institucións.

ARTICULACIÓNS DAS EDUCACIÓNS FORMAL, NON FORMAL E INFORMAL

Poden existir tensións e rivalidades entre estes tres tipos de educación ou de contidos.

Os contidos da educación formal son determinados polas autoridades escolares, a súa asimilación é obrigada para os alumnos, que son sistematicamente avaliados. Os contidos representan, ou deberían representar, unha síntese significativa dos obxectivos da educación e da información empregada na vida social.

A aprendizaxe escolar é sistemática, mais ou menos coherente e densa, conducida por especialistas segundo normas pedagóxicas e horarios escolares; exames e concursos están previstos para acceder a determinados niveis.

Os contidos da educación non formal, *extraescolar*, conforman a totalidade de actividades de carácter opcional

ou facultativo organizadas pola escola, organizacións da xuventude, asociacións culturais... Son actividades máis flexibles e variadas.

Os contidos da educación informal, *paralela*, están constituídos por unha masa de informacións recibidas a través dos media, no seo das familias, en vacacións, etc. Masa considerable en volume, pero heteroxénea, moi variada e variable dun alumno a outro, con atención ó pasado, o presente e ó futuro.

Para algúns especialistas, a educación informal é xa mais importante cá escolar, máis aberta e máis democrática. Porén, a maior parte destas iniciativas están preocupadas por acadar unha mellor articulación entre os tres tipos de educación.

Aquilo que abre unha perspectiva a este respecto é o principio da educación permanente; por definición, realiza sínteses, articula, pon en relación e elimina os obstáculos entre os diferentes niveis e tipos de educación.

Nesta liña de propostas, o proxecto danés de ensino dos anos 90 indica que *"é mester racha-lo isolamento no que se atopan os centros escolares en relación ó mundo extraescolar... igualmente importa que o ensino faga apelación as experiencias de cada un. Proxectado sobre experiencias persoais, o coñecemento xeral redobra o seu interese, e numerosos son os coñecementos que se adquiren mellor a partir de numerosas experiencias concretas da vida cotiá..."*

A información adquirida polos alumnos fóra da escola contribúe ó reforzamento dos conceptos fundamentais como termos de referencia para a selección e a organización dos contidos da educación informal, ó reforzamento dos criterios de apreciación, a realización de debates e experiencias culturais escolares, etc.

Por todo isto, cómpre a articulación e integración entre a educación formal, non formal e informal, mediante o modelo de educación permanente.

* S. RASSEKH, G. VAIDEANU. *Les contenus de l'éducation. Perspectives mondiales d'ici à l'an 2000* UNESCO, París, 1987, 311 páxs.

** A tradución realizouna Antón Costa Rico.

Recuperar xogos populares

Xosé Andrés Fernández Castro

Tiven ocasión de recoller dos rapaces da Escola de San Ramón de Bealo (Boiro) uns xogos que aínda practicaban polo tempo da miña estada naquela escola no curso 1981-82.

Algúns son orixinais; doutros existen versións publicadas en curiosos e interesantes libros. Transcriboos das miñas notas recollidas na observación directa dos rapaces xogando. Animo a tódolos mestres a colleitar tódalas mostras dunha actividade infantil tan fresca, natural e necesaria como é o xogo.

O PÉ DO LUME (O PÉ DO MILLO)

Os rapaces de Bealo xogaban a "o pé do lume" nun fermoso palco octogonal con oito columnas que está a carón da capela do San Ramón.

Sortéanse e un "queda"; pónose os outros oito en cadanseu esteo berran a coro:

— "Saír ó campo, un, dous, tres":
Nese momento deben mudar de columna. Se nese intre o que "queda" dá pillado unha baldeira, aquel que non atope lugar leva a "queda" e debe perseguir ós outros. E así segue o xogo ata que se cansan e vanse.

A POLENTA

Trátase dun xogo dramatizado. Precísase un pau pequeno que fai de chave e poden xogar cantos rapaces queiran. Un será a nai.

Escomenza o xogo marchando a "nai" para a misa; faino amodo, solemnemente mentres os demais rapaces a observan; chega á "igreja" eponse a rezar de xeonllos colocando a "chave" nas mans abertas que ten á espalda.

Nisto veñen os rapaces e colléndolle a chave verdadeira deixan no seu sitio un pauciño que fai de "chave" falsa. Mentres a nai segue de xeonllos rezando, tódolos rapaces —tamén de xeonllos— achéganse á "casa", abren coa chave a porta do forno, rúbannlle a broa e cómena facendo os acenos axeitados.



Voltán á igrexa e restitúen a chave verdadeira quitando antes a falsa. Daquela a nai érguese e paseniñamente marcha para a súa casa mentres os demais xogadores a observan con cara de risa. Cando a nai chega á casa os rapaces berran:

— ¡Ai miña perna...! (ou meu brazo, ou a miña cabeza...)

Entón a nai, solícita contesta:

— Esperade que vos vou dar unha pouca POLENTA.

Colle a chave, abre o forno e ó velo baldeiro pregunta:

— ¿Quen comeu a broa?

— ¡O gato!

contestan todos.

— ¿E onde vai o gato?

— Vai no faiado.

— ¡deme buscar unha esqueira.

Os rapaces fan que traen unha esqueira e danlla. Ela imita que sobe ó faiado entón tódolos rapaces berran:

— ¡¡Fomos nós, fomos nós!!

A nai escomenza a correr atrás deles ata que pillaa un. Ó que colla méteo debaixo do "colchón"; ese será a próxima nai.

A NAINA

A quen lle toque apanda e anícase. Os outros teñen que saltar por derriba del sen lle tocar un tris coas pernas; só se poden apoia-las mans. Se alguén toca coas pernas ó que apanda, os dous deben dicir o máis rapidamente que podan:

— ¡Cabeza de corcho, ou de bacallau!

Se acaba antes o que salta, non pasa nada; se o fai o que apanda, pasa o outro a ocupa-lo seu lugar.

PALMADA, PETÍN, CUADA

Apanda un ó chou e os demais saltan. Á primeira volta dáse unha palmada no lombo do que apanda. A segunda volta pétaselle no cu coa perna cando se está a saltar e á terceira, de camiño que se cae arréaselle unha cuada. Perde quen no dá feito algún destes requisitos; se non, segue a ronda.

FANS

Arredor dunha roda duns dous metros de radio, e a unha distancia duns tres metros fanse tantas circunferencias máis pequenas coma rapaces hai. Cada xogador colócase na súa. Na roda grande do medio escríbese FANS e nas pequenas cada un escribe o nome dun cantante.

Empeza o xogo. Un calquera di:

— ¡Quero declarar!

e de seguida pide que cante un cantante, (Citando o nome do cantante, non o do rapaz ou rapaza que o interpreta). Nese momento o rapaz aludido corre para o curro central onde di FANS mentres os outros escapan a todo canto dan e deben parar cando o outro se introduce no círculo e berra.

— ¡¡FANS!!

mentres vixía que ninguén se mova, escolle ó que teña máis preto e dando só tres pasos débelle tocar coa man;

literatura infantil

aquel a quen lle chisque, ten un "ovo", en caso contrario teno el. Van fóra do xogo os que completen un círculo de ovos e gana o que quede.

AS TRES MOCIÑAS DE EUROPA

Os dous equipos sitúanse no campo conforme ó esquema. Sortéanse e ó que lle toque di:

— *¡Somos primeiros!*

saen á raia do medio e din:

— *Somo-las tres mociñas de Europa.*

ó que contestan os contrarios:

— *¿E que queredes facer?*

Os do medio repoñen:

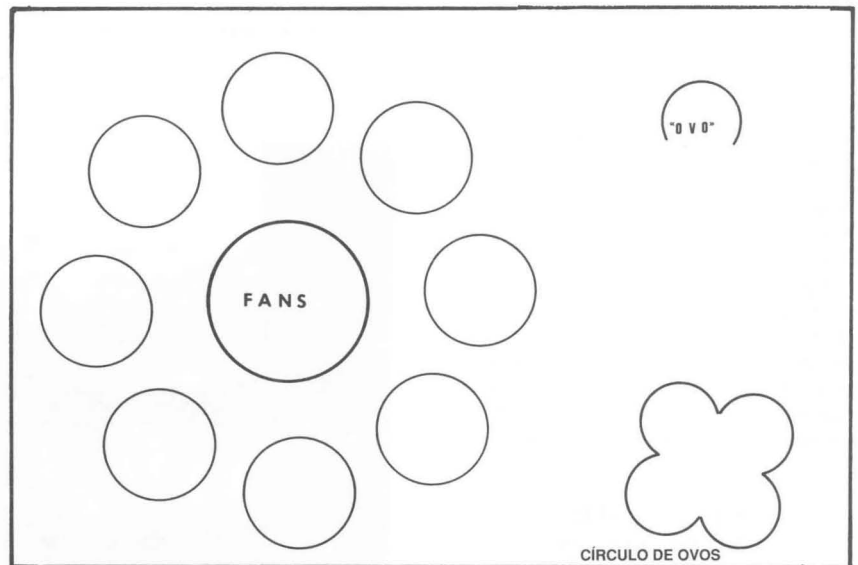
— *¡¡Combate para ver!!*

— *Podedes empezar.*

Daquela os que están no medio fan figuras e acenos que os outros deben acertar; nese caso deben dicir:

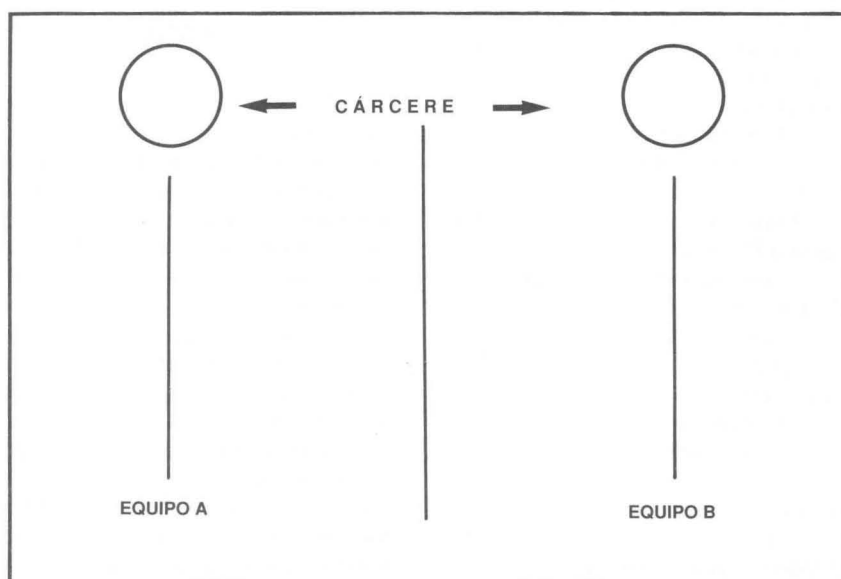
— *Mecánico, mariñeiro, mestra...*

e se acertan, os que facían as figuras no medio escapan cara a súa raia; se algún é capturado antes de chegar a ela pasa ó cárcere de onde pode ser salvado por algún compañeiro.



FANS

AS TRES MOCIÑAS DE EUROPA



O NICHU

A este xogo podían xogar tamén os homes; era un xogo de homes mellor dito porque é algo perigoso para os nenos; Santiago contábame que un da súa familia morreu xogando ó nicho porque un compañeiro lle espetou sen querer o pau na cen.

Precísanse paus dereitos duns 50 cm. de longo e tres de diámetro ben afiados para que se espeten ben na terra.

Ó que lle toque lanza o nicho tentando de chantalo ben fondo; se non o consegue déixao alí. Os outros xogadores intentan espeta-lo seu pau de camiño que derruban o que xa está espetado e se o fai, co seu pau coma se fose unha estornela, tenta de golpealo fortemente enviándoo o máis lonxe posible mentres que, simultaneamente, o seu dono corre buscalo.

O xogador que o lanzou intenta nese intre espeta-lo seu catro veces: se o consegue antes de que o contrario chegue, elimínalo, en caso contrario (cando o pau cae moi preto) o outro chega ó sitio e dicindo:

— *¡¡NICHU!!*

elimina ó seu contrario.

X.A.F.C.

O RESCATE DO PENEIREIRO

de **Marilar Aleixandre**

Ilustrador: Fran Jaraba

Colección: *Merlín*

Edicións Xerais de Galicia

Idade: De 11 anos en diante.

Nesta ocasión a autora, Marilar Aleixandre, ofrécenos unha novela de aventuras dirixida ós xoves lectores, na que os protagonistas son unha parella de rapaces: Sabela, campeona nos xogos de máquinas, e Nito, mozo sumamente habelencioso na caza de ratas, cualidade que chega a ser para el un lucrativo negocio.

A presentación destes dous personaxes faise dunha maneira detallada nos primeiros capítulos da novela. Partindo das festas locais do pobo, Olveira, nas que ámbolos dous xoves destacan nas súas respectivas habilidades. A autora retrátaos separadamente nos círculos que frecuentan: Sabela na compañía da súa panda de amigas e amigos, vivindo o ambiente do verán e con constantes referencias á súa afección pola natureza; Nito cos seus colegas deixándose utilizar, máis ou menos conscientemente, por personaxes pouco escrupulosos.

Despois desta descrición de ambientes e personaxes, os dous rapaces vense metidos nunha aventura na que tentán de descubri-los motivos polos que o peneireiro, unha ave pouco común, esta desaparecendo de maneira misteriosa e alarmante, facendo temer ós ornitólogos pola súa extinción. A aventura vai levar ós protagonistas por terras de Portugal e Irlanda, o que dá pé a comentarios sobre eses países, as súas paisaxes e os seus costumes.

O ritmo narrativo nos capítulos nos que se desenrola propiamente a aventura é moi rápido, contrastando cos anteriores nos que, como dixemos, se sitúa pormenorizadamente ós personaxes. Isto ocasiona un desequilibrio na estrutura do relato no que ás veces óptase por solucións excesivamente fáciles.

A destacar positivamente a fresca linguaxe empregada e os diálogos dos

rapaces que os aproximan ó mundo cultural dos xoves lectores ós que o relato vai dirixido, tamén nos congratulamos do tratamento non sexista nos roles dos protagonistas.

Como noutras ocasións, a autora, que tamén é bióloga, pon de manifesto o seu interese pola natureza e polo equilibrio biolóxico que pode ser alterado pola acción irresponsable dos humanos.

O final da historia aporta ó relato un certo toque de misterio e o deixa aberto a posibles novas aventuras.

S.P.L.I.



O LEÓN E O PAXARO REBELDE

de **Bernardino Graña**

Ilustradora: Penélope Ares

Colección: *Merlín*.

Edición Xerais de Galicia.

Vigo 1990

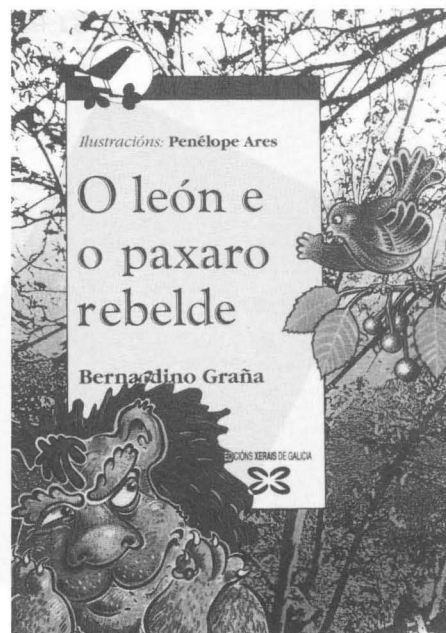
Idade: De 7 anos en diante.

O Rei do bosque, o León, exerce de dictador. Ningún paxaro da arboreda pode cantar sen pedir a correspondente licenza. E todo por culpa do Pimpín, un paxaro que gosta de cantar protestas nos seus trinos.

É xugado e ata engulido polo propio rei, pero logra burlalo, saír airoso e con novas ínfulas para seguir cos seus cantos rebeldes.

Nunha narración fresca e lixeira, o autor móstranos o triunfo da sagacidade e o inxenio.

S.P.L.I.



O LONGO VERÁN DE UXÍA MESTRE

de **Pilar Molina Llorente**.

Premio C.C.E.I.

Ilustracións: Fuencisla del Amo.

Traducción: Fernando Torreiro González.

Anaya.

Colección: *O trasniño verde*.

Idade: A partir dos 10 anos.

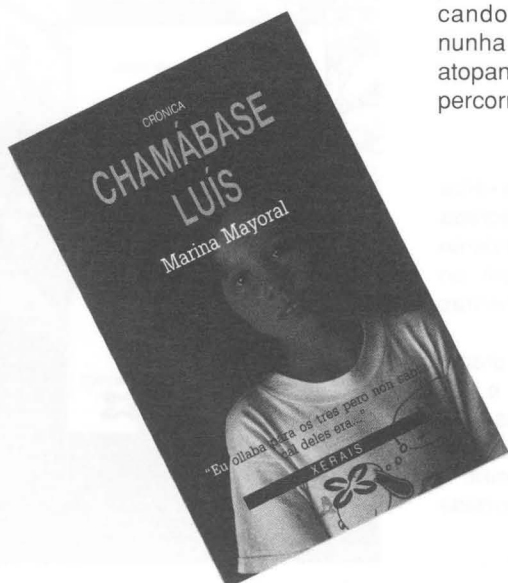
Debido a un problema familiar, Xía, a protagonista desta historia, ten que pasa-lo verán no pobo da súa avoa materna. Esta situación, nun principio, desagradalle fundamentalmente pois naquel lugar todo lle parece adverso.

Co paso do tempo, a mociña consegue adaptarse á nova realidade e, isto, permítelle valorar ás persoas e as vivencias desa Comunidade con maior respecto e obxectividade.

O tempo pasa e, cando chega o momento da partida, Xía xa é un membro máis desa colectividade e séntese orgullosa de que así teña acontecido pois o recordo daquel verán pertencera-lle para sempre.

Novela realista, escrita cunha linguaxe sinxela e chea de sensibilidade pero que, ó noso parecer, presenta uns personaxes excesivamente estereotipados que poden resultar para o lector pouco cribles.

S.L.P.I.



CHAMÁBASE LUÍS

de **Marina Mayoral**

Colección: *Crónica*

Edicións Xerais de Galicia

Luís, o terceiro fillo varón dunha familia modesta, é drogadicto.

Dende os vinte anos vive enganado, sumindo á súa muller e ós seus fillos na impotencia e na desesperación. Cando queda viúvo empeora, convertíndose nunha piltrafa sen vontade que consume os días, ben no hospital, ben na rúa, degradándose cada vez máis ata que morre.

Só a súa nai, Rosa encontra algún motivo para disculpalo porque "o seu fillo non é malo", quizais nun intento por non desesperar de todo e así atopar alivio á súa vida cargada de traballos e dificultades.

A AVOÍÑA DA MACEIRA

de **Mira Lobe**

Ilustrador: Susi Weigel

Juventud

Idade : A partir dos oito anos.

Andi, o protagonista da historia escrita por Mira Lobe, é un neno que sente a necesidade dunha avoa. Tódolos seus amigos teñen unha polo menos, pero el non, e nota unha dor moi fonda cando lle falan delas. Andi refuxiase nunha maceira do xardín da súa casa, atopando unha avoa imaxinaria coa que percorre divertidas aventuras.

Marina Mayoral, coñecida fundamentalmente polas súas obras en castelán, sorpréndenos agora con esta novela en galego na que trata un tema candente na sociedade de hoxe: a droga. O que lle pasa ó protagonista, Luís, está perto de nós e reviste plena actualidade.

Neste libro o que máis chama a atención é a forma en que a autora nolo presenta: cada un dos personaxes cóntalle, dende o seu punto de vista, a historia á escritora, convertíndose así en protagonista de cada capítulo. Este orixinal feito de narrar permítelle á autora meterse de cheo nos sentimentos máis fondos dos personaxes e nas súas opinións, as veces contrapostas, que van pasando ante o lector coma diante dunha película de cine.

A autora consegue crear a modo de crónicas xornalísticas unha novela incisiva e chea de interés.

A chegada dunha nova veciña, señora maior, atrae a atención de Andi. Entre os dous nacerá unha fonda amizade, na que Andi realizará os desexos de facer certas tarefas domésticas: ir ó mercado, cociñar... que na súa casa non lle confiaban por consideralo pequeno e un pouco torpe.

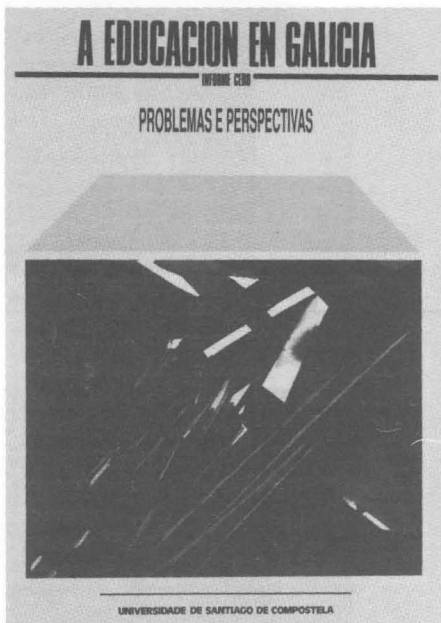
O libro de Mira Lobe, publicado por primeira vez hai xa cerca de corenta anos e hoxe traducido ó galego por Editorial Juventud, mantén o interés e a frescura a pesar dos anos que van dende que se escribiu. Considerámolo moi válido para os nenos de oito e nove anos xa que reúne moitas das características que deben te-los libros para estas idades: rapidez de acción, ausencia de descrições, moito diálogo e identificación do lector co protagonista.

A historia é sinxela e preséntanos unha relación profunda entre anciáns e nenos, clásica xa na Literatura Infantil onde as relacións vellos-nenos son máis sinceras que cos pais.

O final é algo sorprendente. Cando parece que Andi xa se realizara coa súa vella amiga e podería empezar a sentirse útil, regresan veciña e protagonista na busca da avoa imaxinaria para seguirlos tres xuntos na procura de novas aventuras.

S.L.P.I.

AA. VV. *A Educación en Galicia. Informe Cero. Problemas e Perspectivas*. ICE. Universidade de Santiago. 1990



A recente publicación polo Instituto de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago do traballo colectivo *A Educación en Galicia. Informe Cero. Problemas e perspectivas* vén pechar, esperemos que só momentaneamente, un proxecto do que xa no ano 1989 tiveramos o seu primeiro fruto (*A Educación en Galicia. Informe Cero*, tamen promovido e publicado polo ICE da Universidade de Santiago).

O obxectivo que homoxeiniza e articula as investigacións incluídas no conxunto do *Informe* é o de ofrecer un diagnóstico do estado actual do sistema educativo en Galicia, tomando como referente temporal a súa evolución dende a promulgación da Lei Xeral de Educación no ano 1970 ata o momento actual. O primeiro volume afronta este obxectivo dende unha perspectiva fundamentalmente formal, centrada no seu desenvolvemento legal e administrativo e na análise dos parámetros básicos dos diferentes niveis educativos e da súa evolución no transcorrer das últimas dúas décadas. Este enfoque, máis esquemático e lonxitudinal, complementase agora cunha segunda entrega na

que se fai unha cala transversal que recolle dende unha óptica máis cualitativa unha boa parte das cuestións e problemas que ten plantexadas, no presente e cara o futuro máis inmediato, o ensino en Galicia.

¿Que pode aportar a súa publicación ó coñecemento da educación en Galicia no momento actual? En primeiro lugar cabe suliñar que, mirando cara o pasado, é necesario remontarse ó célebre *Planificación de la Educación. Galicia (MEC, 1970)* para atopar un informe de amplitude e obxectivos similares. Aínda que a distancia, non só temporal, que separa ámbolos dous proxectos é considerable, coinciden nun punto que entendemos altamente significativo: ambos macro-informes xurden en encrucilladas que marcaron e marcarán o devir do ensino neste país. Se no ano 1970 se promulgaba a Lei Xeral de Educación, da cal o informe do MEC formaba parte do seu aparello técnico, a publicación do *Informe Cero* vén coincidir coa aprobación da "LOGSE" no Parlamento Español.

Moi diferentes son, non obstante, as perspectivas investigadoras dende a que ámbolos dous informes ven a luz. No ano 1970 tratábase de dotar ós encargados da aplicación da LXE dun instrumento diagnóstico que permitise elaborar prescricións técnicas adaptadas a realidade social e, sobor de todo, económica de Galicia. A estrutura do informe en dúas partes, unha adicada a descrición social, económica e demográfica, e outra adicada a cuantificación da rede educativa vixente, é a mellor representación do paradigma funcionalista dominante na inspiración teórica e a construción metodolóxica daquel informe.

Afortunadamente, o *Informe Cero* non ten a vontade prescritiva e o carácter monolítico, paradigmaticamente falando, do seu predecesor: pluralidade de enfoques e temas teñen cabida na súa elaboración. Este plantexamento, que enfrenta riscos evidentes como a desigual fondura interpretativa das diferentes aportacións, ten unha grande virtualidade: reflexar a complexidade que preside os feitos edu-

cativos en tódalas súas dimensións. A educación non aparece aquí reducida a un conxunto de problemas pendentes da súa racionalización técnica. Significativamente, a análise trascendente na maioría das aportacións os límites do sistema escolar, recoñecendo a natureza de práctica social do feito educativo e considerado parte do mesmo institucións, grupos, organismos... ós que se lle outorgou tradicionalmente un papel colateral (concellos, partidos políticos, medios de comunicación...).

En segundo lugar, cabe unha segunda observación ó fío da recente aprobación da LOXSE. O concepto de síntese que quizá mellor reflexe o espírito desta Lei é o de "calidade". Fronte o crecemento cuantitativo ("máis educación") como obxectivo da LXE en gran medida logrado —xa se fala de "sobreeducación"— trataríase agora de mellorar a calidade do sistema. Agora ben, un ten a convicción de que o debate precedente á aprobación da LOXSE estivo excesivamente centrado na opción curricular e, alomenos no caso galego, poucas veces se trascenden esta dimensión para abordar problemas non menos importantes dende unha perspectiva de calidade. Referímonos, por poñer algúns exemplos, á problemática da escola rural, á incógnita que se mantén sobre o modelo de formación do profesorado, ó papel educativo a exercer por institucións que tradicionalmente non foron consideradas como tales, o desenvolvemento dos servizos de apoio... Quen teña esta mesma convicción probablemente atope no conxunto do *Informe Cero* elementos de coñecemento, de análise e de crítica cos que enriquecer e reavivar o debate.

Finalmente, é necesario facer unha chamada para que ó fío das cuestións plantexadas no *Informe Cero* se abran liñas de investigación que nos permitan reforzar o pouco coñecemento que aínda temos sobre a educación. Nun tempo de encrucillada social, política e cultural a LOXSE pode ser só papel mollado se non se arbitran medidas que incidan na calidade do sistema. A investigación educativa, dende unha pluralidade de métodos e paradigmas, non ten a chave das solucións pero si pode aportar algunhas das claves para a súa construción social.

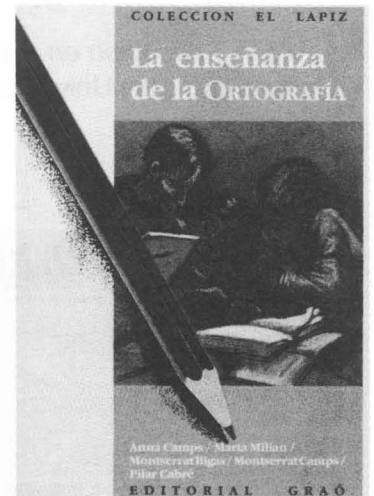
Pablo MEIRA CARTEA
(Facultade CC. Educación)

LA ENSEÑANZA DE LA ORTOGRAFÍA.

Anna Camps e outros. Editorial Graó.
Colección "El Lápiz". 110 pp. Barcelona 1990

O profesorado debe reflexionar sobre como aprende ortografía o neno, a través de que mecanismo interioriza o código gráfico da lingua, ou por que se converte nun obstáculo difícil de superar. Cómpre saber tamén que lugar ocupa a aprendizaxe da ortografía no conxunto da aprendizaxe da lingua escrita. Dar resposta a estas preguntas require unha serie de investigacións non rematadas e que só estamos a iniciar.

Este libro pretende ser unha reflexión sobre o ensino da ortografía baseada na práctica dos autores, mestres de distintos niveis e nas aportacións da psicoloxía no campo da aprendizaxe e do estudio dos procesos de escritura.



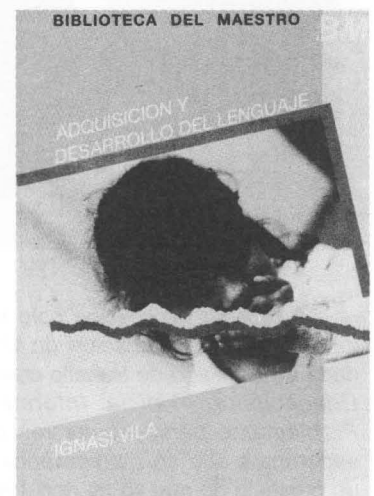
ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DEL LENGUAJE.

Ignasi Vila. Editorial Graó.
Colección "Biblioteca del Maestro". 46 pp. Barcelona 1990.

O linguaxe é unha das conductas máis valoradas na nosa cultura, convertíndose, a miúdo, nunha auténtica arma de promoción ou de discriminación social.

Este libro ten como obxecto especificar que se entende por linguaxe, para poder adoptar un tratamento escolar coherente coas expectativas sociais e para comproba-la estreita relación existente entre actividades lingüísticas e

actividades escolares, exemplificando algunhas propostas relativas á didáctica da lingua.



RENOVACIÓN PEDAGÓGICA Y EMANCIPACIÓN PROFESIONAL.

J. Martínez Bonafé. Universitat de Valencia.
Servicio de Publicacións. 156 pp. Valencia 1990

A chamada á autonomía do profesor para pensar e actuar nun marco unificador da teoría e da práctica pedagóxicas non é algo recente. A súa materialización práctica foi concretándose en cada territorio, segundo as súas particulares características e situacións específicas de cada contexto. Os movementos de renovación pedagóxica son a concreción dun determinado devir histórico. e a forma concreta que no espacio

da escola toman as loitas emancipatorias –sociais e profesionais– do sector máis vangardista dos traballadores do ensino.

Este libro, dun destacado membro da Federación Valenciana de M.R.P.s, analiza de vagariño o tipo de coñecemento profesional que permite desenvolver unha práctica de renovación pedagóxica e a discusión dos procesos de socialización que a dificultan ou favorecen.



LA ESCUELA A EXAMEN

(Un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas). Mariano Fernández Enguita. Eudema. Ediciones de la Universidad Complutense. 198 pp. Madrid 1990.

Este é un libro dirixido ós axentes do proceso educativo que se interrogan sobre este: mestres e profesores dispostos a examina-la súa propia práctica individual e colectiva, pais que non queren limitarse a depositar ós seus fillos na escola como quen deixa o coche no taller e para os estudantes que se formulan preguntas sobre a escola e a súa relación con ela.

Non é unha introducción nin unha síntese para os estudiosos da socioloxía da educación, senón, pola contra, un libro dirixido a quen nunca entrou en contacto con esta disciplina.

Esta análise sociolóxica sintética da escola pode ser de gran utilidade para todas aquelas persoas interesadas en analizar cuestións tales como o funcionamento do sistema escolar e as súas relacións coa sociedade, a relación escola-emplego, a xestión dos centros, os factores do rendemento académico, a problemática da muller, a condición do profesorado, etc.



DESARROLLO PSICOLÓGICO Y EDUCACIÓN.

Compilación de Jesús Palacios, Alvaro Marchesi, César Coll. Alianza Psicología. Madrid 1990.

Os tres volumes que compoñen esta obra presentan o estado actual do coñecemento en tres ámbitos moi relacionados entre si: a Psicoloxía Evolutiva, a Psicoloxía da Educación e o ámbito das necesidades educativas especiais e aprendizaxe escolar.

Cada volume ofrece un tratamento extenso pero asequible dos contidos fundamentais de cada disciplina.

O primeiro volume adícase á Psicología Evolutiva, con estudos sobre a primeira infancia ata a etapa da adolescencia, cunha incursión tamén nos problemas da adultez e o envellecemento.

O segundo está adicado á Psicología da Educación, pasando revista ós procesos de instrución e aprendizaxe escolar, baseados na psicología evolutiva e cognitiva.

O terceiro ocúpase de estudia-las dificultades de aprendizaxe máis comúns na escola: retrasos madurativos, problemas de lectura e escritura, trastornos de comportamento... e as súas respectivas estratexias de intervención.

Unha obra de gran utilidade para profundizar no coñecemento dos procesos de ensino e aprendizaxe.



outros materiais

CADERNOS TEMÁTICOS DE INVESTIGACIÓN (Taller de Educación Ambiental do I. C. E. da Universidade de Santiago de Compostela). Edita Servicio de Publicacións e Intercambio Científico. Santiago 1990.

- I.- ROZAS CAEIRO, A.: *Os Residuos Sólidos Urbanos*.
- II.- GUTIERREZ, X. e PELAYO, I.: *A Beiramar I*.
- III.- GUTIERREZ, X. e PELAYO, I.: *A Beiramar II*.
- IV.- GUTIERREZ, X. e PELAYO, I.: *A Beiramar III*.
- V.- PEREZ GONZÁLEZ, L.M.: *O cultivo do mexilón nas rías*.
- VI.- TAJES GÓMEZ, M.: *A contaminación atmosférica*.

Case a vinte anos da Conferencia de Estocolmo, a problemática medioambiental está ocupando un lugar sobranceiro nos foros e conferencias internacionais, mass media e nas preocupacións de cidadáns e políticos de todo o mundo.

A escola non pode, non debe estar outra volta máis arredada da sociedade. Ten de abrirse ós novos problemas que se plantexan e mesmo colaborar na súa solución. Dentro deste marco xeral e situados nun país necesitado de conciencias despertas na defensa dun medio ambiente cada vez máis agredido, os membros do *Taller de Educación Ambiental do I.C.E.* de Santiago marcámonos como meta principal pular polos principios e metodoloxías da Educación Ambiental dentro do sistema educativo elaborando, entre outras cousas, materiais didácticos de apoio como os que compoñen a elección que aquí reseñamos.

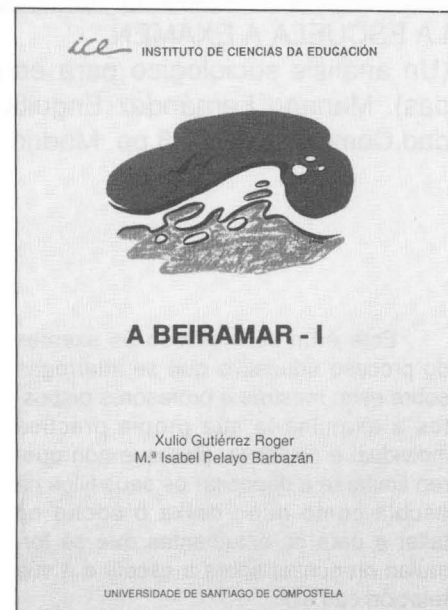
Os *Cadernos Temáticos de Investigación* están compostos de sinxelas fichas nas que os alumnos investigan realidades concretas do seu entorno, valorándoas e facendo propostas de melloras.

Os materiais están pensados para realizarse en equipo e potencia-la investigación do entorno inmediato ó alumnao. Os temas que deben investigar serán escollidos en todo momento entre os que se consideren máis próximos ós intereses dos nenos e nenas. Máis cós resultados interesa a adquisición de hábitos e aptitudes de traballo.

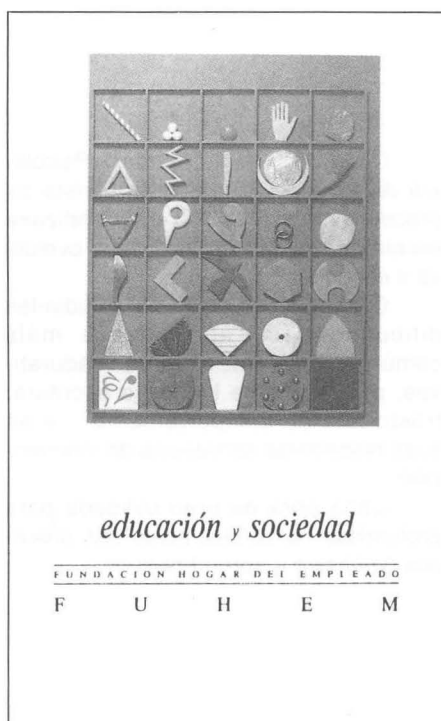
Estes primeiros números irán seguidos no vindeiro ano por outros títulos en preparación, como: o ruído, os incendios forestais, os bosques, a contaminación das augas... Estes Cadernos

Temáticos de Investigación terán validez sempre e cando os alumnos e alumnas traballen neles con interese e leducia, é dicir, apaixonadamente.

M.A.F.D.



EDUCACIÓN Y SOCIEDAD (*Revista Interdisciplinar de Educación*) nº 6. Edita Fundación Hogar del Empleado. C/Alcalá 117, 6º Dcha. 28009 Madrid.



Con enorme satisfacción reseñámola volta ás librerías da revista *Educación y Sociedad*, que acadara no momento da súa desaparición un gran nivel de calidade e popularidade entre os especialistas en temas educativos, debido ó rigor dos seus plantexamentos, a pluralidade das súas aportacións e ó seu carácter interdisciplinar.

Esta última característica e a posibilidade de trata-los temas en profundidade debido ó seu formato, que permitía integrar aportacións extensas, que sobardaban o espazo común noutros medios, fixeran de *Educación y Sociedad* un instrumento útil, áxil e case imprescindible na discusión sobre a problemática educativa.

Reaparece pois, de novo da man do prestixioso profesor *Mariano Fernández Enguita*, co mesmo obxecto do seu nacemento, facer posible unha reflexión sistemática sobre as institucións e os procesos educativos dende unha perspectiva social, interdisciplinar, radical, pluralista e relevante.

Social significa para os seus promotores, contribuír a substituí-las aproximacións á educación puramente técnicas e instrumentais pola conciencia de que os fins e os medios poden e deben ser obxecto de reflexión e acción individuais e colectivas. *Interdisciplinar* quere dicir que define o seu ámbito polo obxecto, facendo unha abordaxe desde distintas disciplinas. *Radical* porque traduce a idea de que a revista non quere quedarse nas descrições fenomenolóxicas, senón ir á raíz do que vemos. *Pluralista* implica que o criterio editorial da revista é a calidade e non a orientación dos traballos publicados. *Relevante*, na medida que as aportacións publicadas sirvan para transformar e mellora-la institución.

Este número 6 de *Educación y Sociedad*, comeza cun traballo de Michael Young, "Curriculum y democracia" que pretende ser unha contribución ó exame crítico das disciplinas que empregan a socioloxía da educación como paradigma.

Ignacio Fernández Castro no seu artigo "Algunas consideraciones sobre la desmotivación y el fracaso" trata de explicar os motivos que conducen á desmotivación e ó fracaso escolar nos alumnos de ensinanza medias.

Mariano Fernández Enguita no seu artigo "La bella y la bestia. Un estudio sobre el género y la interacción en el aula" analiza a hipótese de que se ben a escola segue a presentar fortes pautas de sexismo no contido da instrución (por acción ou por omisión), no contido da comunicación informal e na orientación académica de nenos e xoves de ambos os dous sexos, tamén é a institución que ofrece unha experiencia máis sistemática de igualdade entre os xéneros.

O número 6 de *Educación Social* complétase con outros traballos sobre as universidades populares, a educación popular en América Latina, sobre a intervención dos pais na escola...

Un interesantísimo número para comezar unha nova andaina. Desde as páxinas da *Revista Galega de Educación* desexamos a *Educación y Sociedad* longa e fructífera vida.

M.B.R.

SEMINARIO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ-APDH (1990): *Aprender a jugar aprende a vivir (Carpeta de campaña)*, APDH, Madrid.



Con esta nova carpeta o Seminario de Educación para a paz da *Asociación Pro Derechos Humanos (APDH)* de Madrid quere desenvolver unha campaña de sensibilización sobre o xogo e o xoguete en todo o Estado. Campaña na que, precisamente Nova Escola Galega está a aportar a súa contribución en dous planos complementarios: como Asociación, asumindo e apoiando a campaña; e, en segundo lugar, como vehículo mediador con outras asociacións e institucións en Galicia.

De impecable presentación, como ocorre coas anteriores, a carpeta contén tres subcarpetas que se corresponden con tres estadios de intervención. En primeiro lugar, a subcarpeta *Piénsalo bien...* preséntanos unha chea de materiais e fichas con información problematizante acerca da cuestión non baladí dos xogos a desenvolver; do tipo de xoguete a agasallar, da necesidade de contrarresta-los valores imperantes no tipo de xogos e xoguetes que se presentan as/os nenas/os; etc. Entre os materiais que inclúe esta subcarpeta destacaríamos unha guía de xoguetes clasificada por idades; un folleto coas preguntas e

respostas básicas acerca dos xoguetes bélicos e sexistas e unha ficha de lexislación sobre este tipo de xoguetes citados do Parlamento Europeo e a norma Resolución ó respecto do Parlamento español; aínda así, unha análise do grao de cumprimento da lexislación vixente nas campañas publicitarias de xoguetes, especialmente no Nadal, sería farto reveladora.

A segunda subcarpeta, *¿Que podemos hacer?*, inclúe un conxunto de ideas e materiais para pasar á acción. Nin a situación é propicia para quedármolos en casa a ver os anuncios da tv, nin podemos autoenganarnos coa coartada de que nada se pode facer. Nesta subcarpeta preséntase material para fotocopiar e difundir: follas de recollida de firmas ou cartas de protesta ós medios de produción ou publicidade dos xoguetes; trípticos de campaña; pegatinas sobre xoguetes alternativos e de boicot cara os xoguetes bélicos-sexistas; unha guía para facer teatro de rúa; festa dos xogos cooperativos; etc.

A terceira subcarpeta é a que responde a unha estrutura máis escolar. *Para trabajar con las chavalas... y con los chavales, ¡claro!*, contén unha programación didáctica con diversas unidades de contido –os xoguetes, a publicidade, a cooperación, xogos e xoguetes alternativos,...– e un conxunto de fichas nas que se recollen algunhas das actividades da programación: xuízos a xoguetes, análise da publicidade televisiva, dramatizacións, xogos de roles e de simulación, barómetro de valores, fichas para facer un obradoiro alternativo de xoguetes,... Ademais de todo isto, inclúe a tradución dun pequeno folleto norteamericano. *La caja de herramientas de Cristina*, para contrarresta-los valores e conductas estereotipadas na nosa sociedade.

Finalmente, a carpeta inclúe a tradución dun libríño de Jim Deacove sobre *Juegos cooperativos de canicas*; unha proposta cooperativa para xogar coas canicas e polo tanto para que ningún se quede sen elas.

En conclusión, un novo material

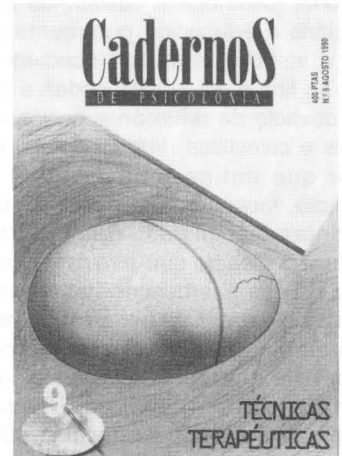
outros materiais

aberto, na forma e no contido, do Seminario de EP da APDH que pretende provocar inquedanzas e conducta conscientes, críticas e activas en torno á propia idea de xogar e a toma de decisións respecto da elección do tipo de xogos e, no seu caso, dos seus xoguetes. E elo tanto para os adultos como para as nenas e os nenos. (Pedidos *Colectivo Educar para la Paz*. Apdo. 219. Torrelavega (Cantabria).

X.R.J.

CADERNOS DE PSICOLOXÍA nº 9 (Revista do Colexio Oficial de Psicólogos de Galicia). 48 pp. Agosto 1990.

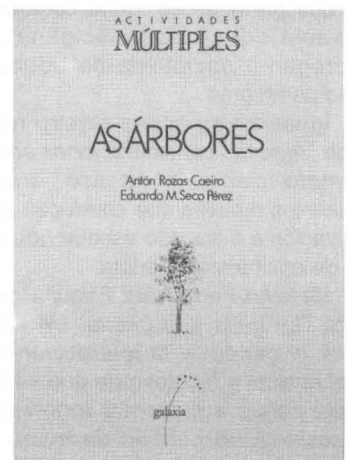
CADERNOS DE PSICOLOXÍA inclúe neste o seu número 9 un número monográfico sobre *Técnicas Terapéuticas*. Unha entrevista con Gustavo Pineda, o documento do Comité Cidadán Galego Anti-Sida de Santiago e colaboracións de Urbano Fra e o escritor Víctor F. Freixanes.



AS ÁRBORES. Antón Rozas Caeiro, Eduardo M. Seco Pérez. Editorial Galaxia (Colección Actividades Múltiples). 16 pp. Vigo 1990.

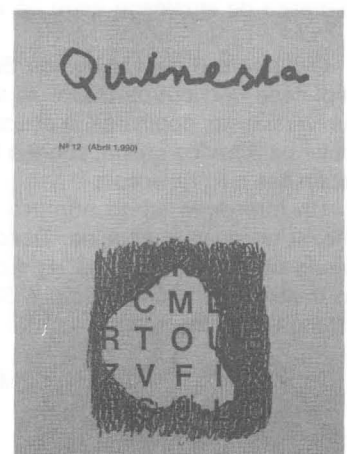
Interesante material dirixido ós alumnos e alumnas do ciclo superior, co obxecto de valorar a importancia das árbores par o ser humano, para comprobala variedade e abundancia de árbores en Galicia e para estudar e respectalos bosques.

Este material inclúe un texto de aproximación ó tema, actividades de investigación, xogo e avaliación.

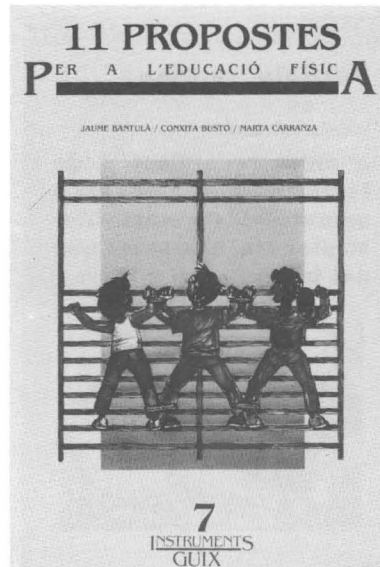


QUINESIA Nº 12. (Revista de Educación Especial). 96 pp. Vigo Abril 1990.

A revista QUINESIA que dirixe Francisco Insua chega o seu número 12. Inclúe artigos como: "A Orientación na educación secundaria obrigatoria", "As interaccións sociais na aprendizaxe lectora", "Sobre a integración escolar, situación en Galicia" e "Utilización e aproveitamento do resto visual, menor de 1/10 na escola de Wecker na lecto-escritura".



11 PROPOSTES PER L'EDUCACION FISICA. **Jaume Bantulla, Conxita Busto e Marta Carranza.** Colección Instrumento GUIX. 83 pp. Barcelona 1990.

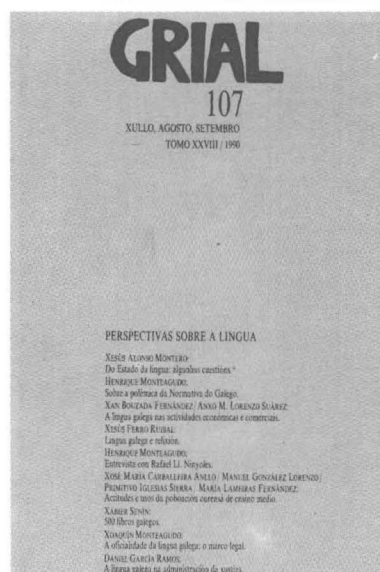


É innegable a importancia dunha educación motriz adecuada e sistematizada para un bo desenvolvemento do individuo.

A actividade física que se formulou neste traballo alónxase dos prantexamentos meramente deportivos que predominaron nas nosas escolas, co obxecto de acadar un home e unha muller que empreguen o seu corpo para moverse amplamente e con seguridade no seu espacio, para expresarse, para comunicarse; un individuo que, ademais, coñeza, quera e acepte o seu corpo.

Nesta liña, este material ofrece un amplo abano de propostas educativas centradas na actividade física, que inclúe a expresión corporal, o xogo, as actividades con auga, a iniciación á escalada, entre outras.

GRIAL 107. Editorial Galaxia. Vigo 1990



GRIAL prestixiosa revista de cultural galega, que dirixe Carlos Casares, ofrécenos un número monográfico de *Perspectivas sobre a lingua*. Inclúe moi documentados traballos de Xesús Alonso Montero, "Do Estado da lingua: algunhas cuestións"; Henrique Monteagudo, "Sobre a polémica da Normativa do Galego"; Xan Bouzada e outros, "A lingua galega nas actividades económicas e comerciais"; Xesús Ferro Ruibal, "Lingua galega e relixión".

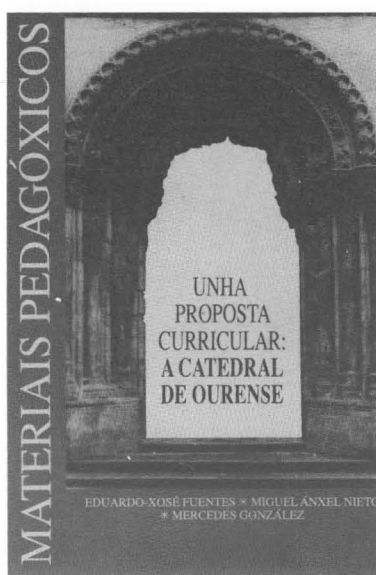
Especial interese par os educadores ten o traballo realizado por Xosé María Carballeira e outros sobre "Actitudes e usos da poboación ourensá de ensino medio" e a entrevista realizada a Rafael L. Ninyoles.

PARDELA AMIGA DE ANISIA MIRANDA E UNHA RECOPILOACIÓN DE TEXTOS PARA AS AMANTAS E AMANTES DESTE MARAVILLOSO PLANETA, E OS SERES QUE NEL HABITAMOS. Ourizo Verde Edicións. Fundación Municipal de Cultura. Concello de Oleiros. 84 pp. Oleiros 1990.



Fermoso libriño o realizado por *Ourizo Verde Edicións* do Concello de Oleiros. Recolle o conto *Pardela amiga* de Anisia Miranda, ademais dunha clara guía para recoñecer a unha pardela cinzenta, información sobre os problemas que afectan ás aves mariñas, un relato sobre o traballo da organización GREENPEACE, e unha pequena historia dun "Pobo enteiro", Cuba, a patria de Anisia Miranda.

UNHA PROPOSTA CURRICULAR: A CATEDRAL DE OURENSE. **Eduardo Xosé Fuentes Abeledo, Miguel Anxel Nieto, Mercedes González.** Colección Materiais Pedagóxicos. Concellería de Cultura. Concello de Ourense. 86 pp. Ourense 1990.



Os profesores de ciencias sociais quíxanse a miúdo da escasa motivación do alumnado por esta materia, dos problemas dos rapaces para comprender certos conceptos e, no caso da historia, das dificultades para lograr despertar unha conciencia cara o pasado, para situarse ante un acontecemento, unha paisaxe ou un acontecemento edificio.

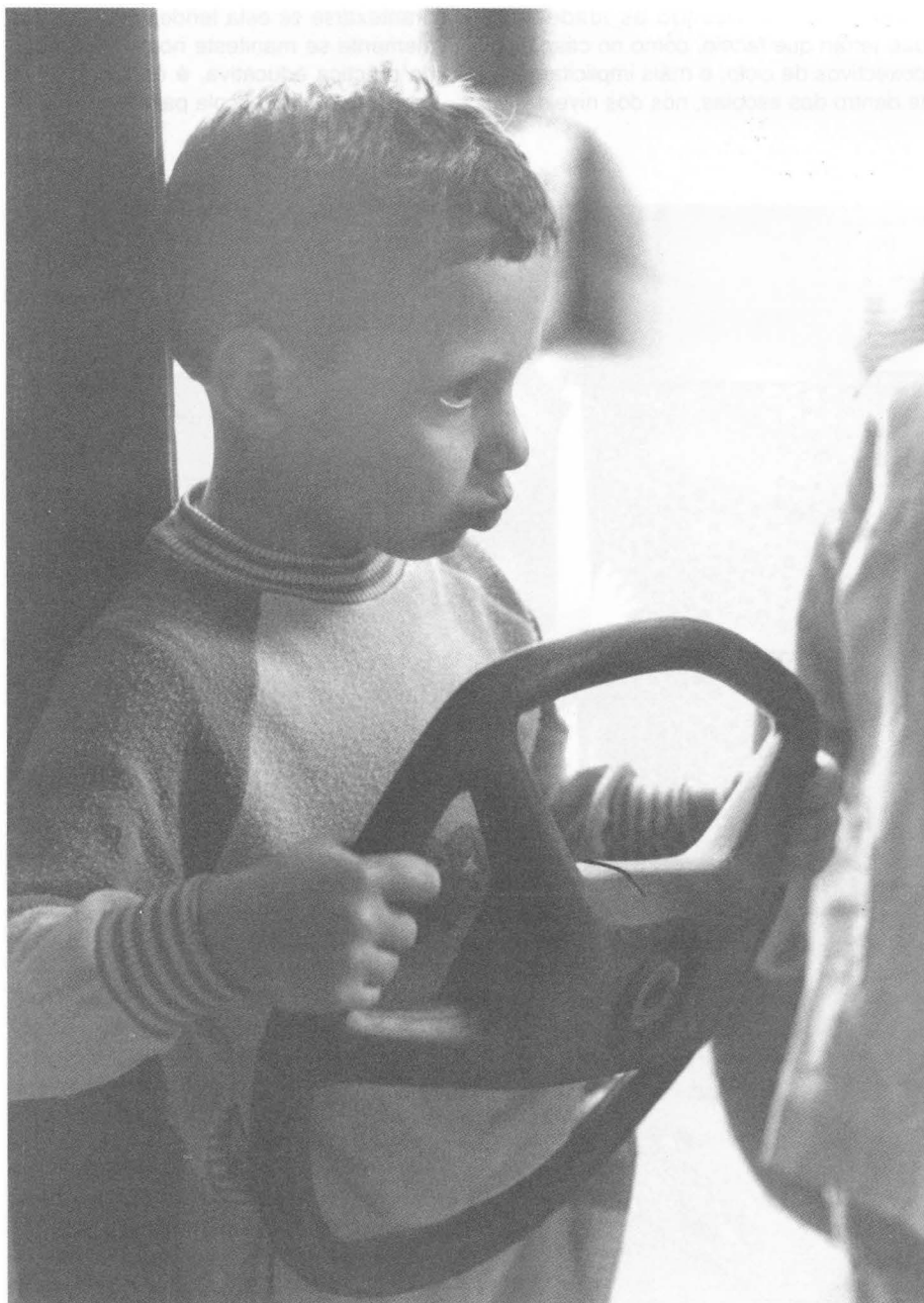
Os autores deste magnífico material, continúan na súa liña de elaborar e experimentar propostas de traballo que posibiliten aproveita-los recursos que ofrece o entorno, considerando as saídas fóra da aula como un dos elementos privilexiados. Este é un material para traballar cos alumnos –basicamente a partir dos 11-12 anos– centrado no coñecemento dos elementos medievais da Catedral de Ourense, e no contexto histórico que propiciou a construción deste monumento.

¿Unha escola para todos?

Xosé Ramón Lago Martínez

No debate sobre a Reforma do Sistema Educativo, dentro dos Movementos de Renovación Pedagóxica, ten sido un dos temas centrais de reflexión a necesidade de conseguir unha escola que dea resposta á diversidade.

Neste artigo propónse un análise das posibilidades da escola, dende o marco teórico e o contexto socio-educativo actual e intenta apuntar novas liñas de reflexión sobre o problema.



¿UNHA ESCOLA PARA TODOS?

Comenzamos poñendo baixo un interrogante esta vella proposta e aspiración de moitos mestres, xa que dá a impresión que ata agora non é máis ca un obxectivo a conseguir, para algúns un desexo, e para outros pouco máis ou menos ca unha utopía.

Posiblemente isto sexa así, entre outras razóns, porque non se consegue concretar na práctica diaria das escolas dun xeito satisfactorio unha proposta deste tipo, tamén porque as elaboracións teóricas non chegan a facer unha análise da práctica educativa que axude a avanzar neste camiño e, en definitiva, porque non parece moi claro aínda que unha escola deste tipo responda á demanda que a sociedade fai da escola.

Somos conscientes que estas non son as únicas liñas de reflexión para poder aborda-los problemas que leva consigo este tema. Tampouco é a nosa intención darlle unha solución. Só pretendemos sinalar e intentamos redefinir algunhas das dificultades que pensamos que ten levar adiante unha proposta deste tipo, para podermos saber un pouco máis das dimensións do reto diante do que nos atopamos.

AS DIFICULTADES DAS TENDENCIAS HOMOXENEIZADORAS

O problema de conseguir unha escola para todos, implicitamente, está formulado, (e para algúns solucionado) dende o momento no que se establece a escolaridade obrigatoria. Pero é evidente, dende hai tempo, que o feito de que tódolos nenos teñan unha mesa e unha silla na escola non quere dicir que a escola proporcione unha resposta ás necesidades educativas de cada un.

Non hai moito tempo algúns educadores decatáronse de que as necesidades ás que respostaba a escola eran nada máis cás duns poucos, aínda que se formulaban como obxectivos xerais da educación, e polo tanto pretendían responder a todos. O resto, curiosamente, non é que non atopasen nestes obxectivos unha resposta as súas necesidades, senón que non podían axeitalos seus intereses ós obxectivos que

p a n o r a u l a

propoñía a escola: eran os "fracasos escolares".

A medida que estes, digamos, "nenos difíciles", "nenos diferentes", fóronse colocando en institucións a medio camiño entre asistenciais e educativas, propoñíanse cambios nas prácticas avaliadoras e nas metodoloxías didácticas, na procura dun ensino que respectase, o desenvolvemento individual e promovese unha educación máis personalizada.

Apurando ata o final estas innovacións chegouse a considerar que a escola por medio de programas individuais, que respectasen o ritmo de progresión de cada neno, tería que ser unha escola tamén para os diferentes: para os diminuídos, para as minorías étnicas e para os que viven en condicións de privación cultural e miseria social. Organizáronse dende entón, os diferentes tipos de recursos: profesorado, aulas e escolas: as etapas, os ciclos e os niveis, para dar resposta ós antes chamados, "deficientes-difíciles-diferentes", adoptando formulacións que co tempo, van evolucionando, dende a educación especial, á integración, ós grupos de apoio, ós grupos de reforzo e máis recentemente ós agrupamentos flexibles... Todo iso cunha pretendida intención normalizadora.

Dá impresión que se teñen xenerado unhas solucións que para as institucións, e para algunha parte da sociedade e mesmo da propia escola, permiten considerar o obxectivo conseguido. Sen embargo, algúns mestres, moitas veces na soidade da súa aula, senten que todas estas medidas non poden evitar que os obxectivos que se lle piden á escola seguen a ser só unha resposta ás necesidades duns poucos. Por iso mais que entrar nunha valoración das medidas que se teñen tomado, propoñemos analizar que leva consigo esa tendencia normalizadora que impide acadar a súa pretensión dunha escola onde caiban tódolos nenos:

—É algo amplamente admitido que son moi diversos os motivos polos que acuden os nenos á escola, as expectativas que teñen respecto a que conseguir alí e os seus intereses respecto do que alí se fai. Diante desta diversidade, a escola ten mantido uns obxectivos formulados coa xeralidade que convén, pero que sempre se concretan en ensinar un código escrito establecido, unhas

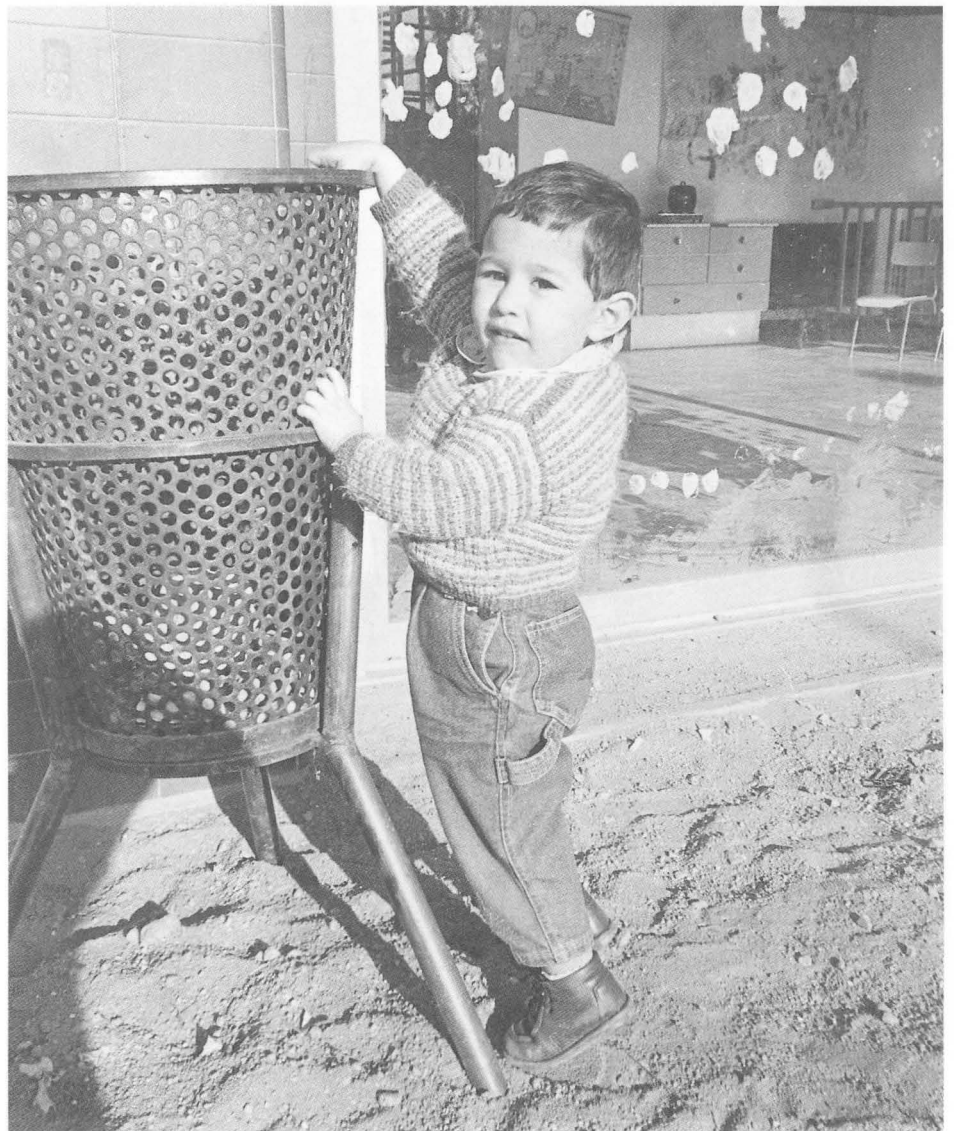
normas de convivencia determinadas e uns feitos do mundo social e natural específicos, que habería que valorar si dentro deles entra a diversidade de motivacións, expectativas e intereses ós que antes aludiamos.

—Tense recoñecido a necesidade de respecta-lo ritmo evolutivo dos nenos e de adecua-la resposta educativa a este ritmo. Pero ó mesmo tempo, mantéñense e márcanse pasos moi concretos e iguais para todos, para acadar os obxectivos que pretende a educación, mesmo normativizando as idades en que terían que facelo, como no caso dos obxectivos de ciclo, e máis implicitamente dentro das escolas, nos dos niveis.

—Considérase que para dar unha resposta diversificada ós diferentes ritmos, intereses e expectativas cómpre agrupa-los suxeitos que teñan as mesmas dificultades, os mesmos ritmos, etc.

Estes tres aspectos, que acabamos de expoñer levan implícita unha tendencia á homoxeneización da organización da resposta educativa á diversidade, que cremos vai presidi-la posta en práctica das medidas que se teñen adoptado.

Chegado a este punto cómpre prantexarse se esta tendencia, que posiblemente se manifeste noutros aspectos da práctica educativa, é compatible coa proposta dunha escola para todos, ou se



a escola pode formular uns obxectivos que dean resposta ós intereses, expectativas e ritmos evolutivos de tódolos nenos, se pode respecta-lo proceso de cada un sen marcar un único camiño polo que terían que pasar todos, e se pode organizar unhas actividades que teñan significado e sexan accesibles para todos e cada un dos nenos.

A UTILIDADE DO MARCO CONCEPTUAL

A resposta a estas dificultades inténtase dar nunha continua reelaboración de varios conceptos que terían que servir de guía para dar coherencia e fundamentación teórica á proposta de crear unha escola para todos.

Así en vez de falar de nenos deficientes ou caracteriais, pasouse a facelo de nenos suxeitos de educación especial, e por fin de nenos con necesidades educativas específicas.

Por outra banda, chegouse á definición do que sería unha educación compensatoria das desigualdades sociais. Non é este o lugar para analiza-la coherencia teórica destas formulacións, quizais sería máis necesario valora-la súa incidencia na práctica educativa, cando menos a través dunha análise da súa comprensión e utilización na valoración da realidade educativa.

Unha e outra vez, as formulacións que se fan do problema non teñen moi en conta ós condicionantes da práctica educativa da escola e das aulas de tódolos días. Ó falarllos dunha educación compensadora de desigualdades sociais, non se debería esquecer que a escola non parte da nada. A escola presupón que os nenos acceden alí cun certo desenvolvemento persoal e intelectual e uns hábitos de socialización, sobre os que incidirá para procura-lo seu desenvolvemento e consolidación. Ademais parece que se dá por suposto que se reforzará na vida familiar e social do neno, na mesma liña que a escola.

Os contactos cos pais e cos propios nenos, amósannos como para certos nenos de ambientes sociais onde existen necesidades máis prioritarias cá educativa, non se produce este reforzo; máis ben todo o contrario, ás veces, a escola convértese nun lugar no que se fai consciente da súa diferenza do resto,

chegando mesmo a reafirma-la súa marginación social.

Difícilmente a escola que traballa sobre os medios intelectuais, afectivos e morais do individuo pode compensar unha desigualdade social que está profundamente marcada polos medios materiais. Poderíamos pensar se a escola pode facer algo máis ca recoñecer e recibir-las consecuencias destas desigualdades.

O outro concepto que suliñábase, incorporouse a escola sen superar anteriores dicotomías segregadoras, en base á homoxeneización dun grupo de nenos. Falar de necesidades educativas específicas faise respecto das necesidades educativas ordinarias, que non son outras que ás sinaladas polos obxectivos de cada etapa e nivel educativo.

Dicir que *"este neno ten unha deficiencia de linguaxe e necesita un tratamento por un especialista"* é, en primeiro lugar, recoñece-las necesidades como deficiencias; en segundo lugar, que máis que educativas serían rehabilitadoras ou reeducativas; e, en definitiva, se están a considerar máis que coma unha das características do neno coma especiais.

Non é tan ilóxico, xa que as necesidades educativas ordinarias, parece que habería que entendelas como necesidades en tanto propias do momento evolutivo no que se atopa o neno, educativas en tanto que respostan a un desenvolvemento adecuado e normal, e ordinarias en tanto que as teñen tódolos nenos. Todas elas veñen recollidas nos obxectivos, pretendidos puntos de referencia presuntamente xerais.

A frecuencia con que se fan valoracións, como a anterior dentro da escola fanos, outra vez, dubidar da súa utilidade para dar resposta as necesidades de tódolos nenos; ou da escasa trascendencia na escola dos conceptos, como o de necesidades educativas específicas, para dentro dese marco xeral elaborar unha proposta educativa e viable na escola ordinaria para cada un.

Parece como se as elaboracións teóricas non puidesen ter en conta os condicionantes reais e os obxectivos implícitos da práctica cotián das aulas e das escolas. A suxerente e tentadora coherencia interna destas elaboracións dálles un atractivo que as converte en meta do profesional máis autoesixente e tamén en fonte dunha frustración que as veces non axuda a avanzar. Habería que

pensar se estas elaboracións teóricas, debido a dende onde se fan, como, e para que se fan, non tiveran outro requisito que esa coherencia teórica interna.

A DEMANDA DA SOCIEDADE Á ESCOLA E A ORGANIZACIÓN SOCIAL

Prantexábase ó comenzo se realmente a sociedade demandaba unha escola para todos e que entendía por iso.

En primeiro lugar parece que habería que ter en conta que na sociedade hai diferentes grupos sociais, cada un dos cales defenden e desexan que a escola cumpra unhas determinadas función segundo os seus propios intereses.

As diferencias de intereses, tamén se atopan na vida cotián da escola, cando un grupo de pais esixe que se lle ensine máis rápido a ler os seus fillos, outro que se lle dea máis importancia a unhas determinadas normas de convivencia e non a outras, e mesmo cando se renuncia a participación na escola, para as súas reivindicacións.

A escola, aínda que nada máis que sexa como pretensión intenta recoller todas estas reivindicacións nos proxectos de centro que buscan dar unha resposta á diversidade. No mundo do traballo, da economía, da xustiza, da cultura e o tempo de lecer, dificilmente atopamos unha resposta para cada cidadán segundo as súas posibilidades. Así as cousas, parece bastante difícil de entender o sentido da demanda que fai á escola a sociedade e polo tanto que aquela atope unha forma satisfactoria de resolvela.

Por outra banda, habería que ter en conta que os mestres pertencen a un grupo social, que lles dá uns dereitos e lles esixe uns deberes. Posiblemente mante-lo seu lugar dentro desa rede social, obrígalles a participar na consolidación dunha sociedade que clasifica, organiza, outorga dereitos e dá deberes segundo o lugar e as características de cada un. O mesmo tempo, seguindo a proposta dunha escola para todos, ten que impulsar unha escola onde atopen unha resposta satisfactoria, todos.

A NECESIDADE DE NOVAS LIÑAS DE REFLEXIÓN

A análise feita ata aquí pode suxerir reflexións moi diversas. Só quixemos

chamar a atención sobre a necesidade de que estas tivesen en conta tres aspectos.

Por unha banda considera-la contradicción que pode supór, neste momento, unha proposta dunha escola para todos tendo en conta os condicionantes que sinalamos, uns marcos teóricos tan lonxanos da práctica real, e unha relación tan determinada entre a escola e as demandas da sociedade.

Ademáis ser conscientes das repercusións dunha educación que parte da diferencias entre os individuos e organiza a súa actividade en base a elas, no desenvolvemento do pensamento e dasocialización do neno que xenera, e nos retos persoais e profesionais que lle plantexa o mestre.

E por último considerar que é necesario partir das dificultades que atopa o mestre para dar unha resposta a cada

nenos nas actividades de tódolos días, e intentar que as alternativas sexan válidas nas condicións e contexto real das aulas, con tódalas limitacións actuais.

X.R.L.M.

Muller e educación

Herminio Barreiro

Entre os días 25 e 28 de setembro de 1990, celebrouse en Santiago o VI Coloquio de Historia da Educación. Docentes e investigadores das Facultades de Ciencias da Educación, Escolas Universitarias de Formación do Profesorado de E.X.B. e outras institucións educativas de toda España, xuntáronse en Compostela para expoñer e debater os seus traballos encol do tema "Muller e Educación en España. 1868-1975".

Estes "Coloquios" veñen celebrándose con regularidade dende 1982, auspiciados daquela pola "Sección de Historia de la Educación" da "Sociedad Española de Pedagogía" e impulsadas hoxe pola numerosa, independente e recién constituída *Sociedad Española de Historia de la Educación*.

E correspondeulle a Santiago a organización deste Coloquio primeiro, en tanto que asociación de novo tipo. A responsabilidade última debe atribuírselle ó Departamento de Teoría e Historia da Educación da Universidade compostelana. Todos os que traballamos dirixidos pola capacidade organizativa e o dinamismo habitual de Antón Costa, sentímonos moi satisfeitos –e perdonen a inmodestia– polo labor desplegado nese días. Coido que non me equivoco si digo que tódalas persoas que, en Galicia, teñen algo que ver coa Historia da Educación, estaban no comité organizador e tomaron parte activa en tódolos actos programados, dunha ou doutra forma.

Foi éste o Coloquio máis concorrido de tódolos celebrados ata agora. Máis



de 130 participantes. Foi tamén o que contou con maior número de comunicacións presentadas. Por enriba das 75. Tódalas actividades desenvolvidas estiveron especialmente centradas na temática congresual: exposición bibliográfica na Biblioteca Xeral da Universidade de Santiago, exposición fotográfica coorganizada co Museo de Pontevedra, visita a San Fiz de Vixó –lugar de encontro hai anos de Giner de los Ríos, Cossío e Viqueira–, etc.

Os congresistas apreciaron os cuidados materiais que lles foron entregados e discutiron amplamente sobre os

textos recollidos nun *Libro de actas* de máis de 700 páxinas. As comunicacións científicas presentadas foron agrupadas en tres seccións: pensamento pedagóxico sobre a muller, incorporación das mulleres ó sistema escolar e procesos educativos femininos non formais.

Aínda que a calidade dos traballos –tendo en conta o volume de aportación– fora necesariamente desigual, coido que é lexítimo destacar o peso propio e a orixinalidade dalgúns traballos de investigación, así como a fondura das dúas conferencias congresuais, a cargo de Geraldine Scalón e Rosa María Capel.

O tema escollido para este VI coloquio era tan punteiro e determinante que non deberíamos dúbida en considerar este encontro de Santiago 90 como un punto de inflexión e un salto adiante na distribución de roles dos ensinantes/as e dos investigadores/as no eido da Historia da Educación. A partir de agora, a conciencia do masculino/feminino, alomenos, entre tódolos integrantes da *Sociedad de Historia de la Educación*, vai ser cualitativamente distinta. Cada quen vai saber mellor quen é e onde está. A correlación homes/mulleres quedará máis nidiamente establecida. Ao mesmo tempo, os efectos de tales cambios entre as alumnas e os alumnos das Facultades de Ciencias da Educación e Escolas Universitarias de Formación do Profesorado de E.X.B. serán moi positivos. O papel da muller no actual sistema educativo irá tendendo progresivamente cara a súa total obxectivación.

Taller de Creación Literaria

da
Biblioteca
'Club 33'



Curso 1990/91
Santiago de Compostela

DESENVOLVEMENTO

1º Trimestre RUMBO Á LITERATURA

- ENCONTRO E VIVENCIA COAS PALABRAS.
Equipaxe:
PALABRAS NOVAS, VELLAS PALABRAS, OUTRAS PALABRAS.
- Cómo lavarse os dentes:
VOCABULARIO.
- Vestirse, asearse, peitearse:
FALAR, CANTAR, ESCRIBIR, DEBUXAR, REPRESENTAR, PENSAR, LER.
- Antes de subir á nave:
O CONTO CONTADO
- ¡RUMBO Á LITERATURA!
CONTOS que sabemos e facemos.
A poesía: POEMAS A MOGOLLÓN.
Lectura e contos.
Poemas e lectura.
¡LIBROS!
CRITICAMOS (e ben para ben)
FACEMOS E REFACEMOS



DO PROGRAMA

2º e 3º Trimestres AGROMAR LITERARIO

- O FALAR... máis ca dicir palabras, palabras, palabras. ¿Para qué as palabras?
Formas de sempre, novas, novísimas, de falar. Non sempre coas mesmas palabras dicímo-lo mesmo. ¿A que non?
- OS AUTORES fan as cousas con estilo e pensando.
¿Fano todos igual? Imos ver.
- As cousas non aparecen polas boas. A OBRA LITERARIA está aí e nós debemos sabe-lo por que.
- ¿Verdade que é bonito ler aquilo que está ben escrito? ¡¡ LÉES e debes falar antes, mentras e despois, co libro, crítico e reescribilo.
- Para escribir hai que ler moito e os libros hainnos en moitos sitios, tamén NA BIBLIOTECA, por iso, debemos coñecer cómo funciona e nos pode axudar, pois os libros e as bibliotecas hai que valoralos, e a eles parécécelos ben.
- FALAMOS máis rápido do que ESCRIBIMOS, por iso, escribir precisa pensalo moito, xa que logo, é diferente. ¿ou non?
- ¡¡ TI VAS ESCRIBIR (pois sabes). Tes gusto e lecer por expresar todas as tuas ideas, sentimentos e fantasías, de variadas maneiras.
- Non todos han escribir da mesma maneira ca ti o fas. Cadaquen ten as súas motivacións para facelo e para encher de comprensión o que soña, pensa ou desexa. Por iso, non é malo que todos poñamos escoito e valoralo. Así tamén, o que ti fagas deberás CRITICALO e deixar que cho critiquen; para intentar que sexas mellor escritor ca antes.

empire que teño ocasión, invito os rapaces e rapazas por visita-la BIBLIOTECA 'CLUB 33', está totalmente aberta para vós na Rúa Nova da cidade de Santiago, no número 33.

Allí as cousas están pensadas só para que vos sexan o máis interesantes posibles.

Atraparedes libros apaixonantes, e non é falar por falar. Libros deses que empezan pola primeira páxina, engaiolan, e xa non se pode deixar ata o final.

Tendes xogos, organizanse tódolos meses ciclos de vídeo, hai concursos... Incluso temos un tren, un tren dos de verdade. Chámase TREN CAIXAGALICIA da BIBLIOTECA 'CLUB 33', e nel imos de excursión a Casa Museo de Rosalía de Castro en Padrón, e este ano, se todo vai ben, a máis sitios e máis lonxe.

Agora estamos a comezar con este TALLER DE CREACIÓN LITERARIA, e a verdade é que tódolos os que traballamos na biblioteca estamos á expectativa pois agardamos que, gracias a el, algún dos participante gañe o Premio nacional de Narracións Xuvenis, que tamén arrelamos dende a Biblioteca. Ese día será festa rachada.

José-Victorio NOGUEIRA
Director da Biblioteca

odos temos algunhas illas que descubrir. Non sería malo irse á aventura e navegar polos cen mares. Hai lugares nos que nos agardan. O tempo, o que hai dentro del, non vai para tódolos igual.

A linguaxe, as palabras e mailas obras literarias, propias e doutros e doutras, conforman unha parte esencial da nosa formación. Permittenos unha toma de conciencia do noso entorno e do existir, e facilítanos unha participación intelixente no noso facer e desfacer pola vida.

Por iso suxerimosche a idea de buscar novos empregos da Lingua, usos melliores e un nivel novo de maior fondura. Isto será unha movida da que serás consciente e creativo.

Queremos ofrecerche un espazo de comunicación, diálogo, información e creación; tamén, lóxicamente, de aprendizaxe e desenvolvemento.

¿Ousas vir connosco?

David OTERO
Coordenador do Taller

APUNTATE Ó

ENSINO



PÚBLICO



Un ensino na procura da liberdade, sen condicionamentos ideolóxicos, para facermos dos nosos fillos e fillas cidadáns e cidadás libres, críticos e donos do seu futuro.



Unha escola para todos e para todas, sen discriminacións, espello da sociedade onde os nosos nenos e nenas vivirán de adultos; unha escola que intenta axudar máis ós que menos teñen.



Unha educación gratuita e obrigatoria para todos e todas, que asegura unha formación básica preparatoria para o desenvolvemento de futuros estudos ou para a integración no mundo do traballo e da vida en xeral.



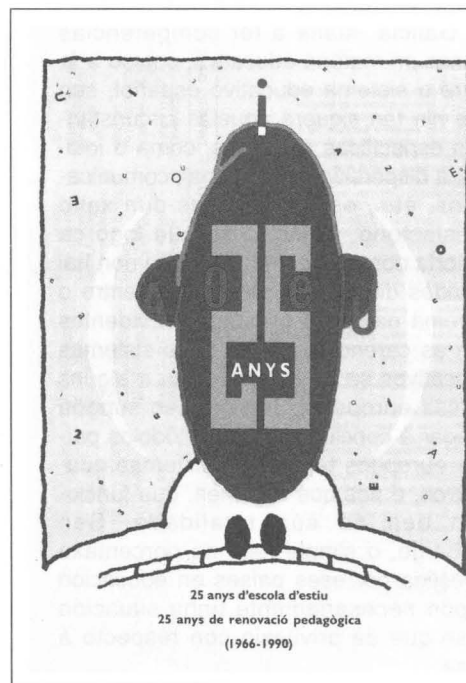
Xestionada por tódolos membros da comunidade educativa, que teñen o dereito de elixir os seus órganos de goberno e controla-lo seu labor, con transparencia e colaboración.



Preocupada pola cultura no máis amplo sentido da palabra, educa partindo do máis próximo, do máis noso, ó máis distante para volver ó noso con obxectivos transformadores. Primeiro e principal axente de normalización lingüística e cultural do noso país.



A escola pública é nosa!
¡¡Apúntate!!



25 anys d'escola d'estiu
25 anys de renovació pedagògica
(1966-1990)



JUANA PEREZ. VANESA GARCIA, 10 y 12 años. Viven con sus padres. Se les asignó una plaza en un colegio estatal al que no han asistido. Juana ha sido detenida en varias ocasiones por hurto. Ha tenido contactos con el mundo de la droga. Ambas están obligadas a recaudar fondos limpiando parabrisas en un semáforo. Su ilusión será poder ir a la playa de Sta. Cristina a bañarse y tomar helados.

Ayuntamiento de
La Coruña

Concejalía de Asuntos Sociales

Cómpre unha profunda reforma

Xosé Lastra Muruais

Un factor que, ó meu entender, incide poderosamente na sensación de baixa calidade que ten a xente é o fracaso escolar, o que nos introduce de cheo noutro problema: ¿El que é o fracaso escolar? ¿A non consecución dos obxectivos educativos marcados ou o feito de non acadarmos sobrepassar determinadas listóns de coñecementos? ¿En función das engranaxes das esixencias dos sistemas educativo e socio-político ou en función da formación integral das persoas? Obviamente, os resultados dos análises cambiarían segundo as diferentes perspectivas. Onde a sensación e os números coinciden máis exactamente é no tocante ós medios materiais didácticos, técnicos, servicios, instalacións, etc... que conforman todo o ambiente necesario para unha boa calidade do ensino. Tampouco aquí dispoñemos frecuentemente de perspectivas globais, pero abonda con ver a situación dunha zona para podérmola extrapolar á outras sen temor a nos trabucar moito.

Galicia, malia a ter competencias plenas en materia educativa, copiou a *la lettre* o sistema educativo español, sen que nin tan siquera aquelas circunstancias específicas e propias, coma o idioma, a dispersión poboacional, comunicacións, etc., estean resoltas dun xeito satisfactorio. Coincido xa que logo ca maioría dos encuestados en que non hai grandes diferencias de calidade entre o sistema galego e o español. Evidentes son as carencias destes dous sistemas educativos se se fai referencia a algúns países europeos. Sen que iso supoña chegar á conclusión de que tódolos países europeos teñen bos sistemas educativos, e nos que os teñen, que funcionan ben na súa totalidade. Sen embargo, o simple feito da porcentaxe investida por eses países en educación supón necesariamente unha situación case que de privilexio con respecto á nosa.

Cómpre aquí unha profunda reforma, que estableza as finalidades últimas do ensino, que deixe nas mans dos centros o deseño dos seus currícula dentro dun marco común. Cómpre un plan de formación do profesorado, tanto inicial coma en exercicio, que vaia de abaixo

arriba, que recolla, facilite, forme e espalle as múltiples experiencias necesarias. Cómpre unha normalización do noso idioma e da nosa cultura no ensino. É necesaria unha política de construcións que teña en conta a nosa realidade xeográfica e demográfica, un investimento moi importante en equipamentos, uns

servicios de transporte e comedores axeitados.

Sobre todo, precísase unha sensibilidade social e política que entenda a importancia da educación para o futuro dun país e das súas persoas. Por eso me preocupa a relativa alta porcentaxe de encuestados/as que non opinan. Esa reforma que vén, ¿cumprirá eses obxectivos? Verémolo.

(Publicado en *La Voz de Galicia*, 7-1-90)

Os silencios culturais de Fraga

Luis Álvarez Pousa

Máis ca na palabra, a novidade do discurso cultural de Fraga Iribarne estivo nos silencios. Cumpliu co relato do sacro legado, que o leu de maneira entrecortada e con finura literaria, pero non asumíu o desafío co que se anunciaba a súa intervención no acto de clausura do Congreso da Cultura. Entre os anos vinte e o seu goberno actual todo se difumina para el na "polémica política". Non existeu ningunha ruptura fundamental na historia cultural do país, segundo afirmou. O dos anos escuros, cando a represión e a persecución cultural rompeu vidas e proxectos, é cousa aparte, porque "aí é onde se xuntan a interpretación cultural e a decisión política".

Non se trata de pasar facturas. Daquel ex-ministro de Información e Turismo, que protagonizou para as hemerotecas algunhas das máis incendiarias proclamas contra o galego e contra dos galeguistas, queda agora un político que se esforza con sinceridade por conectar con esa realidade patrimonial á que ata hai poucos anos se lle negara o pan e o sal. Pero o respecto que merece o profesor erudito e o home que se emociona ata o choro, coma onte cando falaba para un auditorio de incondicionais, non impide analizar con mirada política os seus silencios históricos e socioculturais. Requíreo a personalidade do conferenciante, que non dubidou en reclamarlo galeguismo sen exclusivas, e tampouco en citar en seis ocasións a Ramón Piñeiro, que inda compartindo a distancia esa mesma filosofía, foi a columna vertebral da resistencia cultural durante a noite tenebrosa do franquismo.

Quedamos sen saber sobre qué bases reais apoia Fraga Iribarne o seu

optimismo lingüístico e a súa fe no "indiscutible rexurdimento cultural de Galicia". Non parece unha fraseoloxía para catecúmenos —que os había entre os asistentes—. Entón hai que deducir que o Presidente está nun nirvana cultural. A capacidade creativa das xentes deste país nada ten que ver ca súa capacidade de resposta fronte a cambios que radicalizan e tensionan a percepción e a conducta. Cambios a que aboca a dialéctica do poder, ou a que establece entre a ciencia e a cultura. Non é idealizando os rasgos comúns da xente, ou do pobo, como se encara con realismo político ese conflito no que a cultura galega, rica por historia e tradición pero indefensa por fronteiriza e dependente, há ter que padece-las grandes transformacións que se están a producir no espacio xeopolítico ó que pertence. Iso é alentar a sumisión ideolóxica, a autocomplacencia étnica, a pasividade social e o folklorismo.

Volveu Fraga ó discurso de inversión para acomoda-lo concepto de cultura ó que mellor vai co seu estilo de goberno e co seu ideario conservador. Pero a concepción populista e antropolóxica non explica o desasosiego actual. Por iso non resultou eficaz —e tampouco oportuno, tal como foi concebido e realizado— ese congreso conventual, pechado ó debate e ós colectivos máis dinámicos e creativos. Non buscaba, nin deu, respostas. Non é de estrañar que Fraga non comprometése en nada o seu discurso. Era, coma as xornadas que organizou o equipo de Daniel Barata, a confirmación dun irreal estudio de felicidade cultural. ¿Ulo o desafío?

(Publicado en *La Voz de Galicia* 27-X-90)

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.

