

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
13/Xaneiro de 1992
Publicación de Nova Escola Galega

Edita:
Edicións Xerais de Galicia

Subscricións e correspondencia:
Doutor Maraño 12, baixo. 36210 Vigo

Director:
Manuel Bragado Rodríguez

Secretario de Redacción:
Antón Costa Rico

Consello de Redacción:
Xosé Ramón Bernárdez Pérez,
Xosé Manuel González Barreiro,
Rafael Ojea Pérez, Luís Otero Gutiérrez,
Miguel Vázquez Freire.

Consello Editorial:
José Álvarez,
María Dolores Candedo Gunturiz, Xosé M. Cid,
Agustín Fernández Paz, Narciso de Gabriel,
Emilio González Legazpi, Julio Gutiérrez Roger,
Marilar Jiménez Aleixandre, José Ramón Lago Martínez,
Ramón López Facal, Josefina Mosquera Roel,
Xabier Puente Docampo, Xosé Ramos Rodríguez,
Xesús Rodríguez Jares, Antón Rozas Caeiro,
Carmen Soto Carballada, Mercedes Suárez Pazos,
Francisco Veiga García.

Deseño Portada:
Manuel Janeiro Casal.

Deseño interiores e maquetación:
Xan Leira.

Fotografías:
Celina, Manuel Sendón, Marga Sampaio,
Manuel Vicente, Olí.

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

A REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
non devolverá os orixinais que non solicite
de antemán, nin manterá correspondencia sobre
os mesmos. Prohíbese a reprodución total
ou parcial dos artigos da revista
sen citar a súa procedencia.

Fotocomposición: MARÍN (Vigo)

Imprime: Gráficas NUMEN

Dep. Legal: C-22/1986

s u m a r i o

revista galega de educación

editorial

A formación do profesorado 2
¿Normalización sen planificación? 3

firmas

Riiinggg!, Suso de Toro 4
Na procura dunha escola acollidora da diversidade, María
Dolores Candedo, 5

tema

EDUCACIÓN AMBIENTAL / A educación ambiental
e outros programas educativos, 6
Os problemas ecolóxicos e a vida cotiá, 10
O estado da educación ambiental fóra da escola, 13
Ensinar a comprender a cidade, 18
O noso papel cos bosques, 22
Recollida de papel usado, 28

experiencias

Reforma da Educación Infantil, 30
As festas anuais na escola, 47
Xogando ós bolos ou o debuxo de Daniel, 52
Proposta dun método de lecto-escritura, 54
Na era do zapping a tele falou de educación, 56

informe

Niveis de normalización lingüística
en Preescolar e E.X.B., 35

estudios

Un programa de formación
para o profesorado de xeografía, 60

literatura infantil

Federico Martín: "un libro é un tesouro
a gardar durante moitos anos", 64
Contos por palabras, 68

libros

Éxodo, Organización Comunitaria
e Intervención Escolar, 69
Leer, escribir y contar, 70
Educación Ambiental: Realidades y Perspectivas, 71

panoraula

Facer unha televisión educativa, 72
Nova Escola Galega no encontro da FIMEN, 73
Movimento de Cooperazione Educativa, 74
A Federación Internacional de Movimentos
da Escola Moderna, 75
A Escola a Ceo Aberto ou o Ensino Vía Satélite, 75
Illas. Xornadas dos Colexios
Rurais Agrupados de Galicia, 76

outros materiais

Cadernos Temáticos de Investigación, 77
A idade de Ouro, 78

hemeroteca

Un curso pouco satisfactorio, 79

A Formación do Profesorado

NA LOXSE recóllese a Formación Permanente do profesorado como “un dereito e unha obriga” de todo o profesorado e, como contrapartida, como “unha responsabilidade das Administracións educativas”, que deben “garantir unha oferta diversificada e gratuíta”.

A LOXSE está promulgada. A LOXSE é unha Lei Orgánica que obriga a Administración educativa galega en Galicia. Pero é un clamor que este apartado non se cumpra en Galicia, nin se lle vexa horizonte ningún.

Perdéronse seis anos con relación á posta en marcha dos Centros de Profesores por parte do MEC. Foi un tempo precioso, por moitas dificultades e contradicións que atoparan no seu funcionamento. Perdéronse dous anos dende a asinatura do Plan Galego de Formación do Profesorado (Xaneiro de 1990), que prevía unha forte inversión, máis de 11.000 millóns de ptas. en 6 anos, á altura das que fai o MEC, pero aínda insuficiente para recuperar o terreo perdido.

Xa non queda tempo, os Centros de Formación Continuada do Profesorado (equivalentes en Galicia dos CEPs), sempre están “a punto” de poñerse a funcionar, pero xa pasaron case tres anos, si tres anos, dende o Decreto da súa creación legal (DOG do 31 de Marzo de 1989); as ofertas de actividades son escasas pola precariedade de medios e da rede de formación, a inversión en modalidades de formación máis autónomas e rendibles (Seminarios permanentes, Grupos de Investigación e Innovación, Formación en Centros, etc.) non contan cos asesoramentos, infraestructuras, seguimentos e avaliacións pertinentes e imprescindibles.

Non é cuestión de curtas ou longas estratexias políticas ou sindicais. Non é cuestión de contentar ou non molestar a tal ou cal estamento educativo. É cuestión de legalidade, pero sobre todo de supervivencia, porque a credibilidade e a eficacia das reformas están en xogo, a Escola Pública de Galicia, en definitiva, está tamén en xogo.

¿Normalización sen Planificación?

A POSTA en marcha de procesos e de programas de planificación social para o logro da normalización da lingua galega –en xeral, a posta en marcha de proxectos e de programas de planificación– implica unha decidida vontade política de intervención para asegurar a súa plasmación operativa e real e reduci-los riscos do albur.

Sen embargo, na nosa circunstancia a penas poderíamos falar de planificación lingüística; non podemos falar entón dunha decidida vontade de intervención política. ¿E poderíamos falar de avance na normalización? para que nos entendan os gobernantes, *no comment*”.

Aínda desta hora, a normalización da nosa lingua camiña substancialmente a ombreiros de decididos compromisos particulares, sendo a política oficial o caxato que non sempre se atopa cando se precisa... Isto dicímolo case na fronteira dos dez anos de existencia dunha lei de normalización lingüística, con eivas, mais venturosamente practicable para o exercicio preciso da planificación e para a normalización.

Vén o comentario a propósito da pasada convocatoria do Primeiro Seminario Internacional de Planificación Lingüística por parte do Consello da Cultura Galega, coa participación de 150 investigadores, administradores e políticos.

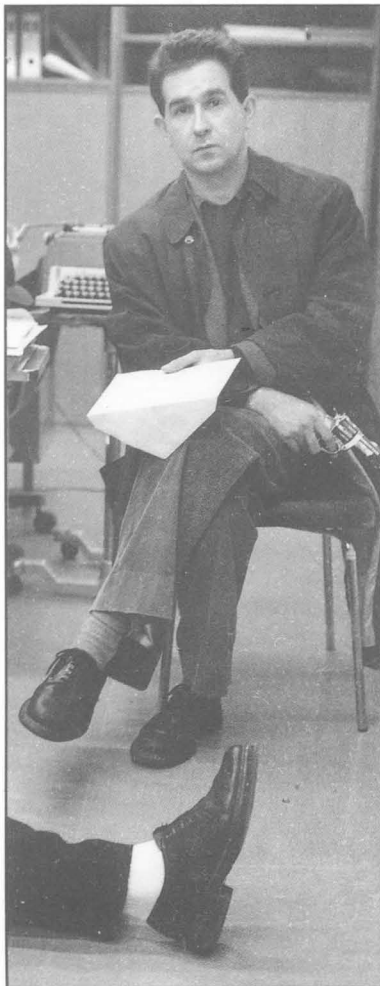
Presentáronse máis de 50 comunicacións, vinteunha delas desde Galicia. Pasouse revista a cousas como: os plans de formación no traballo, cultura –identidade– e competencia lingüística, nación-estado e lingua, o conflito lingüístico, a estandarización, as cuestións xurídicas, os medios de comunicación, as linguas no ensino, as actitudes lingüísticas dos alumnos de maxisterio, os instrumentos de avaliación e de planificación, o perfil socio-lingüístico dos traballadores da administración autonómica, o galego nos lindeiros da galegitude, os equipos de normalización no ensino, os límites legais para a planificación, e mesmo os procesos de normalización doutras linguas sen Estado propio en Europa.

A pesar da diversidade temática, pouco se puido falar en serio de planificación lingüística en Galicia e desde Galicia, todo o contrario do que debiera ter acontecido. De guinda “o papelón” representado unha vez máis pola Administración autonómica galega, en contraste cos representantes das Administracións vasca e catalana.

¡NO COMMENT!

Riiinggg!

Suso de Toro



¿Q

UE? ¿Que tal de fin de semana?

¿Vistes moita tele? A ver, sentádevos cada un no seu sitio. Imos facer a figuriña dun can coa

plastilina. Fernandito non lle turras do pelo a Vanessa / ¡Silencio os do fondo! A ver.

Quen é o listo ou a lista que lembra a lei da gravidade. Moi simpático Figueiras, moi pavelo. Anda, vaime buscar un xiz antes de que te mande a ti grave para o hospital. /

¿Como que non demos os polinomios,

Fungueriño? Claro que demos os polinomios, levamos tres días falando dos polinomios. Acabádesme coa saúde.

A ver. ¿Quen sabe para que serve un polinomio? / Hoxe, estamos todos un pouco cansados, eh Puga. Veña,

rematamos isto e pasamos a falar doutra cousa. Le ben. An-zro-pue non antropou, Puga. An-zro-pu e non antropou. Que xa estamos a

final de curso, que xa me está parecendo que fixen o parvo todo o curso e que non aprendestes nada, Puga / A ver quen fai a figuriña

máis bonita. Moi ben, Llasmina, moi ben. Moi bonito

o canciño. Claro, mujeríña, un perrito es un canciño.

Vanessa, queres deixar de darlles patadas a Fernandito.

E agora imos cantar a canción dos números / ¿Como que non sabes o que foi a revolución industrial,

Fernández? ¿Ti tampouco, Maneiro? Estamos a final de curso

e non sabemos o que é a Revolución Industrial. Que razón tiña

Bolíbar cando dixo aquilo de "he arado en el mar"

¿Tampouco sabedes quen é Bolívar? / Pena, vai ver que lle pasa

a Figueiras que non volve co xiz. Imos repasar logo a lei

da gravidade, que xa me parece que estou eu aquí facendo o parvo.

Comentario do texto: (Copiade)

1.- Significado das palabras: gravidade, polinomio, (podédesvos axudar do dicionario). Tamén dentro da mesma pregunta.

¿Quen era Bolívar?

2- ¿Que pensas que quixo contar o autor neste texto?. ¿Que quere dicir a expresión "He arado en el mar"? ¿Que procedemento literario usa autor no texto?

3- ¿Que opinas ti do traballo de ensinante?

Xa tocou o timbre. Podédes saír. Hala, a correr por aí.

Na procura dunha escola acolledora da diversidade

Mariló Candedo
Gunturiz (*)

N

A ACTUALIDADE unha das cuestións que máis nos preocupan as/os ensinantes é como ser capaces de acoller na aula a diversidade de intereses, crenzas, capacidades, motivacións, pautas culturais, etc. que identifican dun xeito tremendamente heteroxéneo ós nosos alumnos e alumnas.

A institución escolar ao non ter superado unha serie de limitacións importantes, restrinxe ou frustra tal pretensión integradora, presentándose como un espacio homoxeneizador e, en boa medida, dogmático; a "cultura escolar" distribúese habitualmente por medio dun único programa, con parecidos recursos e similares horarios, obviando ou ocultando a existencia de diversas "versións" á hora de analizar e comprender a realidade.

Un desigual desenvolvemento social, cunhas migracións motivadas polos desequilibrios socioeconómicos e demográficos entre os diferentes países, así como as esixencias derivadas da extensión do dereito a educación, aportan novos elementos a un problema de por si complexo.

Efectivamente, nos termos en que hoxe se considera o desenvolvemento social contribúe paradoxicamente, á uniformización e á diferenciación dos cidadáns, con resultados, xa que logo, contradictorios; a homoxeinización tradúcese, en ocasións, nunhas maiores cotas de igualdade, tamén, de maior uniformismo no que fai referencia ós comportamentos, intereses, motivacións, etc.; e, a diferenciación mantén un inestable equilibrio entre unha maior atención o idiosincrático e, o aumento das desigualdades de diverso tipo sobre o conxunto social.

Cando chegamos a escola facémolo cunha visión particular do mundo, debedora dunha cultura concreta, condicionada en boa medida por un marco socioeconómico e político determinado. En consencuencia, a escola é un foro, un espacio de encontro de diversas culturas e particularidades dos seus integrantes, que natural ou accidentalmente se atopan nun lugar determinado.

Quizás parte do problema está en que na nosa carteira non traemos unha mínima consciencia de respecto cara a quen non é ou non pensa coma nós; ó contrario, dispomos dunha ampla gamma de prexuízos avalados polos hábitos e costumes sociais que fomos interiorizando. É por isto que a diferenza se converte nun elemento de superioridade ou inferioridade, segundo os referentes que se adoiten á hora de xulgar unha cultura ou unha maneira de ser. Pérdese así, o seu carácter enriquecedor, e comeza a ser "tratada" como un problema, cunha orientación case patolóxizante, ó concebirse como un freo, máis que coma un motor capaz de xerar a recreación dunha nova escola.

A diversidade tolérase, pero non se asume, converténdose, entón, nunha fonte de fracaso escolar e de marxinación de importantes sectores sociais.

¿Como abordar, cunha formulación pedagóxica, e desde a escola que temos, o dereito á diferenza? Hoxe por hoxe as posibilidades da pedagogía intercultural sitúanse, aínda, nun plano teórico, constituíndo máis unha idea ca unha práctica. No seo dos M.R.P.S. do Estado o reto da educación intercultural preséntase como un dos interrogantes máis interesantes e problemáticos que debe resolver a escola pública.

En Cataluña, Euskadi ou Andalucía a situación adquire tintes alarmantes por mor do fluxo de inmigrantes pertencentes a diversas culturas, razas ou etnias, dispostos a ocupar un posto escolar. Por outra parte, a normalización das culturas nacionais e autóctonas, a necesaria convivencia de pautas culturais urbanas e rurais son todavía asignaturas pendentes nas nosas prácticas pedagóxicas. Non se nos pode escapar, polo tanto, a necesidade urxente das análises e propostas pedagóxicas de carácter intercultural.

Con este dobre propósito creouse, a principios do pasado curso, a **Mesa Estatal de Educación Intercultural**, integrada por ensinantes pertencentes a diversos MRPS. A "Mesa" está aínda nunha fase de debate e aproximación as distintas realidades, co propósito de promover, a medio prazo, un debate máis amplo entre tódolos profesionais comprometidos na renovación pedagóxica. Os interrogantes, conflitos e pequenos avances que alí se producen merecen un comentario aparte nunha próxima ocasión.

(*) Mariló Candedo Gunturiz é Secretaria de Nova Escola Galega.

A Educación Ambiental e outros programas educativos

A carta de Belgrado define os obxectivos básicos da Educación Ambiental.

Desbotada a idea de que poda constituírse en disciplina escolar, os seus contidos de carácter transversal abranguen hoxe diversos programas educativos: educación para a saúde, o consumo, a paz...

Antón Rozas
Caeiro

AS BASES científicas, os presupostos ideolóxicos e os postulados metodolóxicos que conforman o que hoxe entendemos por **Educación Ambiental** tanto formal coma non formal definíronse a partir da Conferencia de Tblisi en 1977. Non obstante, os parámetros que delimitan o marco referencial da

E.A. en canto a fins, contidos e metodolóxicos semella ás veces ser tan amplo que nel caben ou con el se relacionan, cando non se confunden, outros programas educativos.

No plano escolar, desbotada a idea de que a E.A. poida constituírse en disciplina porque, entre outras razóns, desvirtuaríaa na súa esencia, só cómpre a elaboración e execución de programas de actuación concatenados con e na dinámica docen-

te diaria, o cal non ofrece maiores dificultades. En troques, pódense producir coincidencias ou converxencias cando a aplicación de programas de E.A. se simultanea con outros programas didácticos, ben por solapamento, ben por ósmose, sobre todo nos contidos e nas metodoloxías. O que debe terse en conta á hora de face-la programación de Centro.

Fixemos, pois, a nosa atención

MARGASAMPAIO



"A educación para a saúde busca que os alumnos adquiran coñecementos contrastados sobre os problemas máis acuciantes de saúde no mundo actual"

algúns dos obxectivos básicos para a E.A., xa definidos na Carta de Belgrado no ano 1975, e os seus correlatos en determinados programas educativos.

TOMA DE CONCIENCIA

"Axudar ás persoas e ós grupos sociais a que adquiran maior conciencia do medio ambiente en xeral e dos problemas conexas, e a mostrarse sensibles a eles".

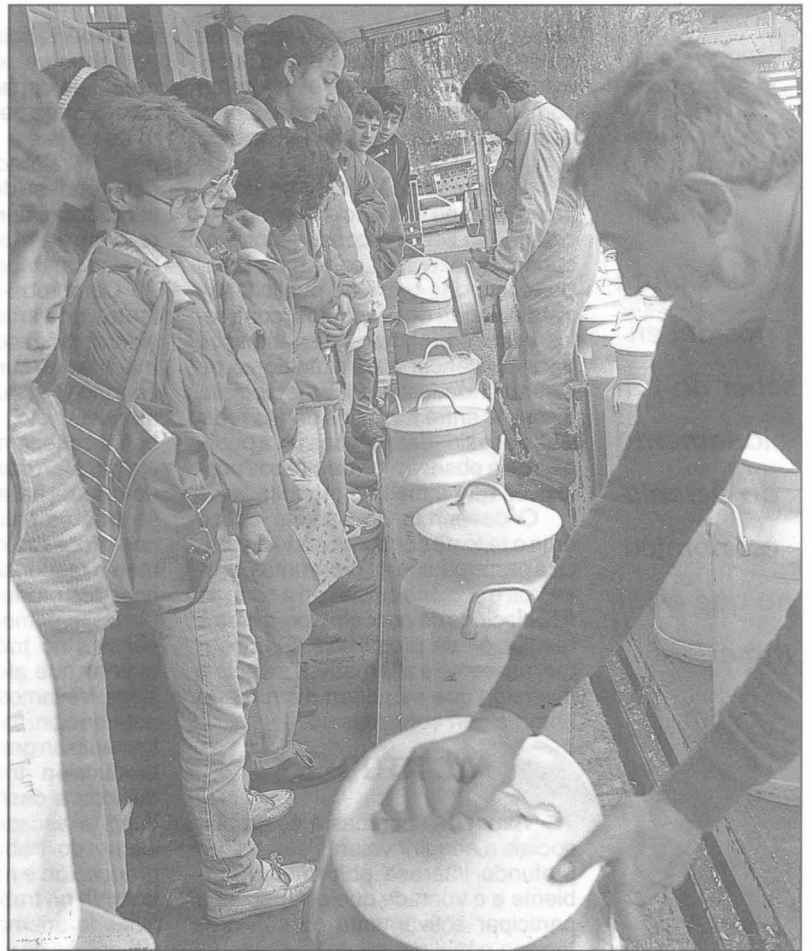
Diversos grupos de educadores que traballan en programas de **Educación para a saúde** propugnan a integración desta no conxunto das actividades docentes, sempre e cando que educar para a saúde se dirixa fundamentalmente a atender as necesidades das alumnas e dos alumnos neste campo.

Búscase que adquiran uns coñecementos contrastados e relacionados cos problemas máis acuciantes de saúde no mundo actual. Tendo en conta que a saúde dos individuos e das comunidades é prioritario sobre os intereses económicos ou comerciais, todos temos dereito a ser informados sobre os plans e as tomas de decisión que poidan afectar á nosa saúde.

Sen embargo, a cotío podemos observa-las graves consecuencias que acarrexan actuacións con fins meramente lucrativos. Determinadas prácticas agrícolas nas que se abusa da utilización de fertilizantes e pesticidas, a eliminación indiscriminada de residuos sólidos, líquidos e gasosos procedentes das cidades e das industrias, ou o emprego de aditivos e de determinados conservantes nos alimentos, son algúns exemplos que amosan a irresponsabilidade dos máis.

Os indicadores de saúde —expectativa de vida, características antropométricas e estado nutricional da poboación— relaciónanse directamente coas disponibilidades de alimentos das comunidades e polas condutas alimentarias.

Os indicadores de salubridade do medio indican o nivel de calidade



VICENTE

de vida dos distintos grupos humanos e teñen en conta factores como a contaminación atmosférica, a calidade de vivenda, os espazos verdes no medio urbano, as augas residuais, a potabilidade da auga nos abastecementos públicos, o grao de ruído nas cidades, etc.

Aspectos ou problemas como os hábitos en nutrición, as toxicomanías, a hixiene corporal, as doenzas propias da civilización ou a seguridade vial son tratados na educación para a saúde xunto cos indicadores de recursos sanitarios, económicos e sociais co fin de reforza-las actitudes das alumnas e dos alumnos diante das agresións ó medio ambiente e por ende á súa saúde.

COÑECEMENTO

"Axudar ás persoas e ós grupos sociais a adquirir unha comprensión básica do medio ambiente na súa totalidade, dos problemas conexas e da presenza e función da humanidade nel, o que entraña unha responsabilidade crítica".

Este obxectivo xeral encadra

algúns dos obxectivos da **Educación para o consumo**, polos que as alumnas e alumnos deben saber do funcionamento do sistema económico no que están inmersos. Isto implica un coñecemento dos xeitos de desenvolvemento que leva a cabo o ser humano na busca de alimentos, vestidos e outras materias e instrumentos que lle cómpren para a súa subsistencia. Así mesmo, contempla-las actividades de transformación dos produtos naturais e mesmo os impactos sobre o medio natural e os conseguintes cambios na paisaxe. Por último, amais de ter en conta os sectores primario, secundario e terciario en que adoita clasificarse a actividade económica humana, faise fincapé naqueles obxectivos máis concretos referentes ás producións, venda e consumo de bens, análise de servizos e a súa utilización (alimentos, fontes de enerxía, xestión de recursos medioambientais, etc.).

Por outra banda, xa informados, os alumnos e alumnas serán conscientes da súa función como consumidores e usuarios de produtos e

"Os alumnos deben saber do funcionamento do sistema económico no que están inmersos"

servicios, e tamén serán quen de xerar actitudes críticas fronte á publicidade que os elixe e os utiliza como compradores fáciles e constantes pola idade e pola súa función no eido familiar.

Precisamente, decatarse do intenso grao de influencia que a publicidade ten sobre o consumidor presúpón, por exemplo, comprobala importancia das técnicas publicitarias para a venda de produtos, coñecer os variados recursos dos anuncios para convencer a consumidores de distintas idades e estratos sociais, discernir entre as necesidades reais e as necesidades coladas pola publicidade e observa-los deterioros ecolóxicos que a mesma produce.

O desenrolo do espírito crítico ante o feito de consumir pode conducir á participación en programas, proxectos e accións que levan a cabo as Asociacións de consumidores cara á resolución de problemas de consumo, así como a alternativas de ocio e diversión que se poden disfrutar no entorno sen consumismo.

ACTITUDES

"Axudar ás persoas e ós grupos sociais a adquirir valores sociais, un profundo interese polo medio ambiente e a vontade que os impulse a participar activamente na súa protección e melloramento".

Os programas de **Integración**

da experiencia laboral na escola perseguen obxectivos coma o desenrolo da capacidade de comunicación, a toma de iniciativas, o respecto ós máis e a participación en grupos. A valoración socioeconómica despréndese da observación directa e do seguimento dos labores que realizan os traballadores en distintos postos de traballo.

Comproba-las diferencias existentes en variados contextos profesionais pódese facer a través das materias do curriculum e con visitas, informes, simulacións, actividades manuais, etc., obténdose un máis cabal coñecemento do medio local. Nalgúns proxectos xa experimentados dende hai algúns anos constátase que os estudantes se implican nos procesos de produción e asumen a responsabilidade da calidade final dos produtos.

Salientemos tamén que as vivencias no traballo amosarán problemas que afectan a moitas profesións. Vexamos algún exemplos. Coa automación, as máquinas-ferramentas realizan gran parte do proceso de produción traendo como consecuencia a deshumanización do traballo, a escasa participación consciente do traballador na cadea de produción e na manufactura, a monotonía no traballo e a falta de creatividade ademais de levar a graves situacións de paro. As condicións de traballo, cando non se axustan a

unhas normas de salubridade, seguridade e hixiene e os horarios abusivos, inciden na saúde física e sicolóxica das obreiras e obreiros. A división técnica do traballo incrementa a separación social e mesmo espacial entre traballadores manuais e intelectuais, e entre mulleres e homes....

Así pois, asuntos relacionados coa economía doméstica, as tecnoloxías e a orientación profesional acomópanse para a súa utilización pedagóxica, integrando deste xeito temas actuais na práctica docente.

APTITUDES

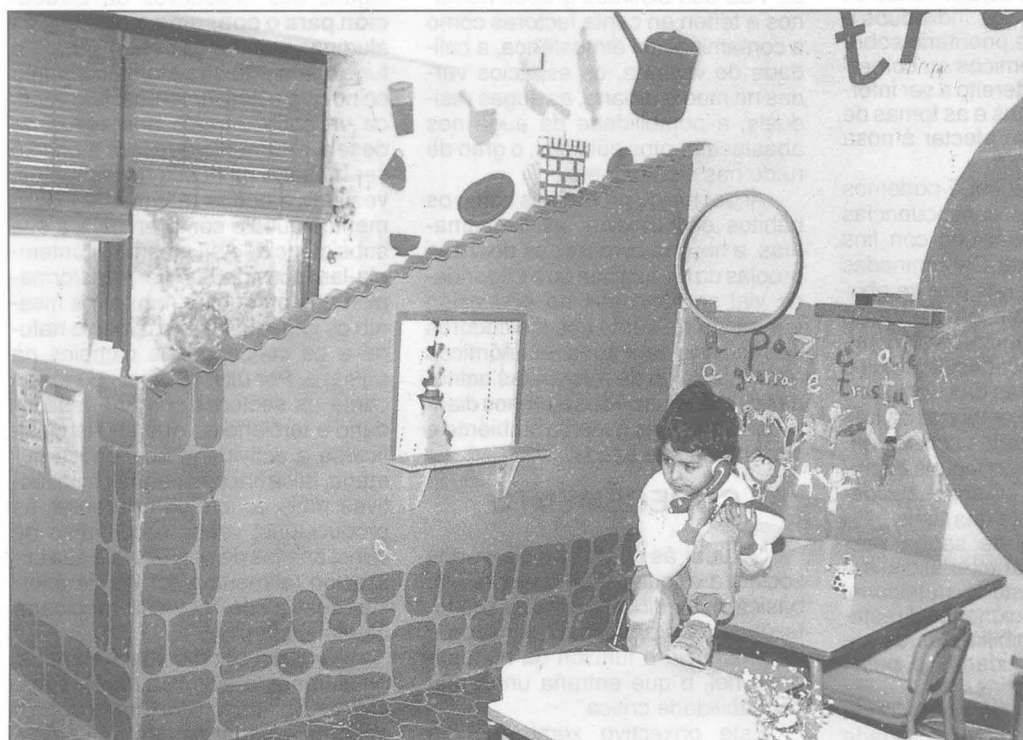
"Axudar ás persoas e ós grupos sociais a adquirirlas aptitudes necesarias para resolver os problemas ambientais".

Nos Programas educativos para o medio rural sublíñase sempre a necesidade de que os temas a tratar e traballos a realizar na escola se incardinan interrelacionadamente co entorno. Deste xeito, a adquisición de coñecementos científicos téntase que parta do estudo dos fenómenos e da natureza do arredor. O ensino ten que ser aquí forzosamente funcional, é dicir, inmerso na realidade cotiá que viven as alumnas e os alumnos das aldeas e pequenas vilas. Pero non se trata soamente de captar-las distintas realidades económicas, sociais e culturais da comunidade rural, senón tamén de aprehende-la problemática xerada pola propia dinámica vital da comunidade e a que se padece, anque en moitas ocasións se ignore, derivada da influencia do mundo urbano.

A escasez de boas terras ou a sobreexplotación das mesmas, os anticuados sistemas de propiedade da terra, a utilización de técnicas obsoletas, cultivos inapropiados e apeiros tradicionais son mostras da inadaptación de moitos labregos á unha agricultura moderna e rendable. O campo depende cada vez máis do actuais e complexos canles de comercialización e das variacións de prezos, e vese agredido, ademais, pola continua extensión das zonas urbanas, a industrialización de materias primas exóenas e a construción de autoestradas e presas hidroeléctricas.

Entende-las estruturas internas que posibilitan ou desencadean os feitos e os fenómenos, comprende-las relacións profundas que subxacen nas relacións entre o ser humano e a natureza, e descubrir como os avances tecnolóxicos poden transformalo medio, converterse en situacións de ensino-aprendizaxe que

MERCEDES SUÁREZ



levan a desenrolar aptitudes mentais e físicas cara a afirmación da propia personalidade nas nenas e nenos do mundo rural.

PARTICIPACIÓN

"Axudar ós individuos e ós grupos sociais a que desenrolen o seu sentido de responsabilidade e a que tomen conciencia da urxente necesidade de prestar atención ós problemas do medio ambiente, para asegurar que se adopten medidas axeitadas ó respecto".

As continuas violacións dos dereitos humanos e dos dereitos dos pobos, o exterminio das culturas primitivas e a escalada armamentística son enunciados xenéricos que definen o imperio da violencia en moitas esferas das relacións internacionais, locais e persoais.

Os malos tratos físicos e síquicos, as inxurias e calumnias, a explotación nas súas múltiples variantes, o racismo, a violación da intimidade persoal, a indefensión xudicial, as coaccións... son os primeiros escalóns que dende a comunidade local nos conducen inexorablemente, nun nivel planetario, ás novas formas de colonialismo, ás represións, persecucións, torturas e deportacións. Aínda máis, o dominio pola forza, baseado na posesión de armas cada vez máis destructivas e na filosofía militar, deixa ceibe o camiño para o sometemento de pobos e minorías e a subseguinte destrución das súas culturas. A invasión e as guerras, con tódalas súas nefastas secuelas contra o medioambiente e as persoas, son os últimos elos da total sinrazón.

Por iso, nos programas de **Educación para a paz** coméncase por trata-los problemas locais e, antes que nada, pola concienciación de que existen problemas convivenciais na propia aula.

O fomento da tolerancia, aceptando xeitos de pensar e de comportamento distintos e mesmo opostos; o respecto mútuo e a colaboración nos proxectos comúns, pensando nos máis alomenos tanto coma en nós mesmos; suscita-lo diálogo como única vía para achegar posturas e intereses contrapostos... son algúns dos vieiros para obter solucións non violentas, solidarias e xustas.

Nesta liña, os cambios lentos, pero irreversibles, na evolución das doenzas, sentimentos, actitudes, valores e metas individuais que se acadan no pequeno ámbito escolar incidirán positiva e indefectiblemente nas relacións sociais que se desenvolven nos outros espazos cotiás de convivencia.

CAPACIDADE DE AVALIACIÓN

"Axudar ás persoas e ós grupos sociais a avaliar-las medidas e os programas de Educación Ambiental en función dos factores ecolóxicos, políticos, económicos, sociais, estéticos e educacionais".

Este obxectivo é asumible xenericamente para avaliar calquera programa educativo relacionado cós que se fixo alusión anteriormente. Cómpre, nembargante, matizar algúns aspectos que consideramos debe terse en conta dun xeito prioritario:

— Todo proxecto busca unha participación dos estudantes para a solución dos problemas relacionados coa saúde, o consumo, o traballo, o mundo rural, a violencia, en definitiva, co medio ambiente. Participación que se quere facer extensiva ó resto da comunidade, para que os resultados sexan en verdade trascendentes. Pero isto non será posible se antes non logramos que as persoas ás que van dirixidos os programas cambien as súas pautas de

"Na educación para a paz coméncase por trata-los problemas locais e pola concienciación de que existen problemas convivenciais na propia aula"

condución e comportamento, o que implica ó mesmo tempo un troco profundo no seu xeito de pensar e concebir e nas súas utopías persoais.

— Todo proxecto pretende unha análise o máis obxectiva posible, científica, da realidade, sen esquecer ningún factor que poida impedir a visión globalizada do entorno. Este estudo do medio interesa facelo sabendo de antemán que se ignoran cales van ser os resultados finais. O proceso, os pasos sucesivos que se seguen na investigación do problema, dende as súas causas ata a alternativa que se propón para resolvelo é, case sempre, máis importante e válido que as solucións albisgadas ou preconcebidas.

— Todo proxecto parte do inmediato, anque contidos, metodoloxía e aplicacións sexan extrapolables. A análise dos servizos públicos locais, as relacións dos distintos grupos convivenciais humanos en que nos desenvolvemos, a observación das actitudes persoais diante dos dereitos fundamentais do ser humano, o estudo das condicións da vida dos cidadáns ou as agresións ó medio natural son algunhas propostas de traballo perfectamente delimitadas no espazo e ó tempo universais e aplicables na súa proxección a calquera lugar.

A.R.C.



Os Problemas ecolóxicos e a vida cotiá

A mellora do noso entorno máis inmediato xenera e afianza actitudes positivas sobre o medio ambiente. Neste traballo realízanse propostas de actuación, baseadas en exemplos de vida cotiá, encadrables dentro do que hoxe se entende por educación ambiental: a auga, os cultivos, a enerxía, o patrimonio cultural e a paisaxe.

Ramón
Caride Ogando
Xosé Lois
Ferreiro Castro

SE COINCIDIMOS en que o obxecto da Educación Ambiental é o de mellorar coñecementos, actitudes e condutas en relación co medio ambiente "(1), faise evidente que a corrección de hábitos, costumes e accións da nosa vida cotiá caracterizadas polo despilfarro, o descoído e, en xeral pola súa incidencia negativa sobre o medio ambiente, deberían merecer a nosa atención preferente. E isto por dúas razóns: nun primeiro lugar para evitar a desconexión, tantas veces repetida, entre a teoría ecolóxica que impartimos e a súa escasa, ou nula, influencia nos nosos hábitos e condutas diarias, é dicir, trátase de "facer que a cultura científica quede integrada na cultura cotiá de cada ún de nós" (2). Nun segundo termo, trátase de loitar contra unha actitude cada vez máis extendida e moi prexudicial, ao noso entender, para a conservación do medio ambiente: a de pensar que os problemas medio-ambientais non teñen solución posíbel e que tales proble-

mas fuxen por completo ás nosas posibilidades de intervención, polo que debemos refugar calquer alternativa neste senso e cruzarnos de brazos, nunha actitude fatalista.

Aínda admitindo que as grandes agresións ao noso planeta escapan ao noso control directo, non por iso é menos certo que a mellora do noso entorno máis inmediato xenera e afianza actitudes positivas que se estenden a ámbitos máis amplos e contribúen decisivamente a cambios de opinión colectivos, tan precisos neste momento histórico.

De acordo con estes presupostos, recolleemos unha serie de propostas de actuación, estudio e debate baseadas en exemplos da vida cotiá, que tentan seguir este camiño. Estas propostas poden ser útiles para o traballo na aula ou fóra dela, en actividades extra-escolares encadrables na Educación Ambiental non formal (3), poden ser presentadas aos alumnos en cada nivel de acordo cos seus coñecementos e intereses, e servir de indicación para

un gran número de actividades. Entendemos, en calquera caso que estas propostas só teñen sentido se as integramos dentro dun modelo de ensino que inclúa os presupostos que, ao noso entender, subxacen na Educación Ambiental, e que, basicamente, son os seguintes:

1. Os recursos da Terra (materiais, auga, aire, enerxía...) son limitados ou ben de renovación moito máis lenta, custosa e problemática que o seu consumo -degradación. Deben ser aproveitados de xeito que non implique a súa completa destrución ou a súa inutilización para ulteriores usos.

2. As **pequenas** solucións, que nós mesmos podemos xestionar, menos agresivas para o medio e de menor custe, deben ser aplicadas sempre que sexa posíbel. Sempre serán moi útiles para entrar nunha dinámica de respecto á natureza, que partindo do máis inmediato nos leve a entender problemas amplos (a Biosfera en conxunto).

VICENTE



3. O coidado do entorno, a preservación da riqueza e da diversidade biolóxicas son **obrigas éticas** para o ser humano. O desequilibrio ecolóxico e a violencia contra do medio ambiente non son senón a outra cara dos nosos propios problemas intra-específicos: reparto desigual da riqueza a nivel xeográfico e de clases sociais, guerras... Todo isto vén xustificando por un modelo económico que non ten en consideración os custes medio-ambientais, é dicir, non valora a destrución do capital das xeneracións futuras (4).

4. Como resume, podemos dicir, que se a educación tradicional consideraba ao home erroneamente como o "último elo" das cadeas ecolóxicas e/ou económicas, a Educación Ambiental debe mostrar que a nosa especie non é esencialmente distinta dos demais seres vivos –salvo na capacidade de alterar o planeta–. "A terra non pertence ao home, o home pertence á terra" (5).

Alguns Exemplos

As nosas propostas, que non son exhaustivas, parten dos problemas ecolóxicos reais con incidencia no noso devir diario, dos que ofrecemos unhas poucas mostras, sabedores de que os exemplos poden alongarse moito máis aló do que o espazo dispoñible o permite:

A AUGA

A auga é un ben escaso. A demanda crecente de auga para a industria e para o consumo humano, unida a outros factores, como son os cambios no réxime de precipitacións,

a destrución da cuberta vexetal –o que facilita a escorrentía superficial–, os verquidos indiscriminados que a incapacitan para a reutilización e o consumo humano... levan á auga a ser un problema que a todos nos afecta (6) feitos como as faltas no abastecemento ás poboacións e a necesidade de explotar acuíferos cada vez máis profundos póneno de relevo.

Propostas

—Evitar malgastar a auga utilizándoa con coidado, non desperdiciála.

—Denunciar as agresións contra a calidade da auga (contaminación, verquidos...)

—Estudiar e esixir no noso concello a depuración axeitada das augas residuais que permita a súa utilización ulterior.

—Estudiar, no noso entorno, a evolución do consumo da auga nos últimos anos, e os problemas que se presentan neste eido.

—Elaborar catálogos de usos da auga na actualidade e en épocas pasadas, discutir a que poden deberse os cambios.

—Estudiar as necesidades de auga para os cultivos predominantes da zona.

OS CULTIVOS

A agricultura industrial considera ao solo como un elemento pasivo coa única función de producir o máximo rendemento no período máis curto de tempo. Como consecuencia utiliza técnicas de cultivo agresivas que non teñen en conta os ritmos biolóxicos do solo: abonos químicos, sementes de alto rendemento e pouca resistencia aos cambios no medio, herbicidas e pesticidas, etc... Isto, se ben é rendíbel a curto prazo, pronto carrega consecuencias indeseadas: esgotamento dos solos, eutrofización dos cursos de auga, aparición de resistencia nas pragas dos cultivos, posíbel contaminación dos alimentos polos pesticidas utilizados, desaparición de variedades tradicionais máis resistentes e mellor adaptadas ao medio, etc...

Propostas

—Estudiar no noso concello a substitución ou abandono de cultivos nos últimos anos e discutir a que causas pode deberse.

—Comparar os resultados da agricultura biolóxica –ou tradicional– coa agricultura industrial, tendo en



VICENTE

conta nos só o produto económico inmediato senón tamén os custes para o medio.

—Facer, na horta escolar, experiencias de reutilización de residuos orgánicos ("compost") en substitución dos abonos químicos.

—Localizar as grandes áreas de monocultivo no planeta (café, tabaco, caucho, etc...) e correlacionalas coa historia e a xeopolítica.

A ENERXÍA

"A preocupación polo posíbel esgotamento das reservas de combustibles "fósiles" (carbón, petróleo, gas natural) vai paralela na actualidade á preocupación polos danos

"O coidado

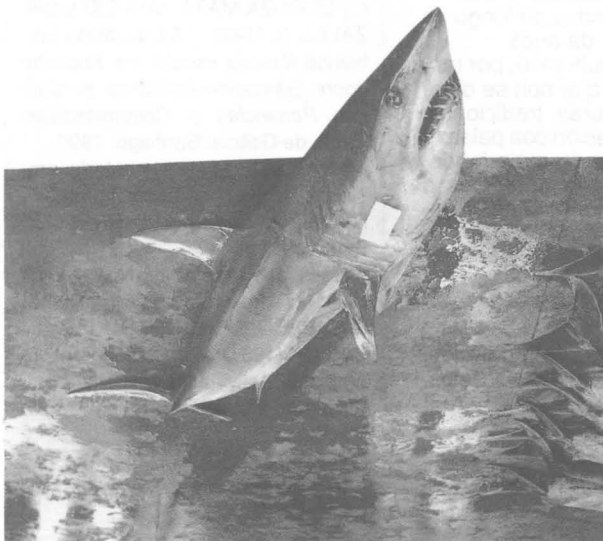
do entorno, a preservación da riqueza e da diversidade biolóxicas son obrigas

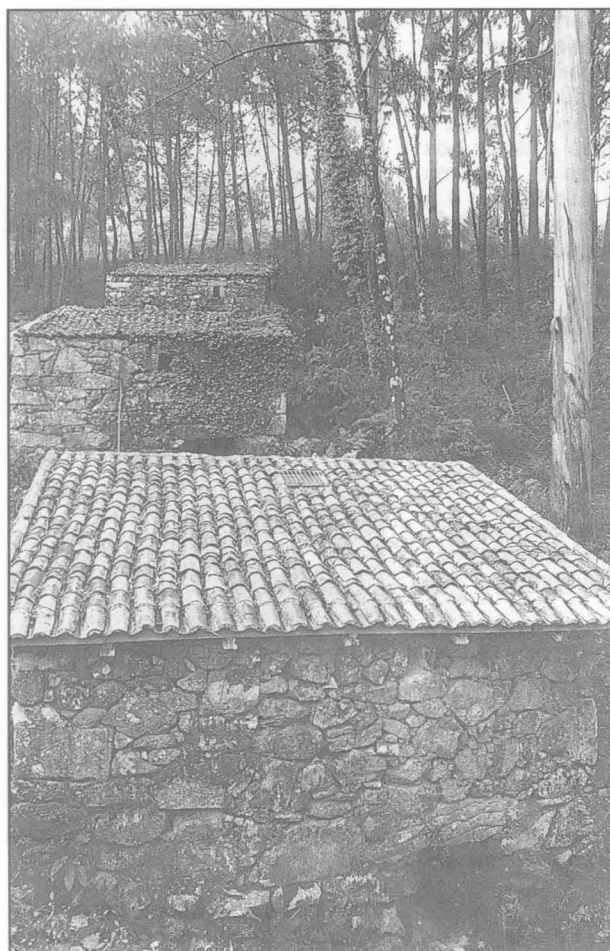
éticas para

o ser humano "

"A terra
non
pertence ao
home,
o home
pertence
á terra "

VICENTE





VICENTE

"A diversidade cultural é unha riqueza á que non se debe renunciar"

que o seu emprego causa no medio ambiente" (7), destes danos o máis discutido actualmente e o "efecto invernadoiro", consecuencia do aumento espectacular da porcentaxe de CO₂ na atmosfera polo emprego destes combustibles. Por outra banda, a enerxía nuclear, que foi presentada como grande alternativa, atópase moi cuestionada actualmente polos novos problemas que plantea (residuos radioactivos, catástrofes de Chernobyl e Harrisburg...). As enerxías "alternativas" (eólica, solar, mareas...) aínda non se consolidaron o suficiente.

Propostas

—Investigar o noso consumo enerxético diario nas distintas actividades, tanto en enerxía corporal—que tomamos polos alimentos— como de outras fontes—gas, electricidade...—

—Elaborar programas para reducir o consumo de enerxía no centro escolar.

—Facer diagramas do fluxo de enerxía nos ecosistemas naturais (cadeas tróficas) e na sociedade humana, para evidenciar que o con-

"A preocupación polo posíbel esgotamento das reservas de combustibles vai paralela á que o seu emprego causa no medio ambiente"

cepto de residuo (produto final inútil, ao non ser reciclábel) non existe na natureza.

—Facer inventario dos distintos procesos de conversión dun tipo de enerxía en outra ata que nós a utilizamos (ex: centrais hidroeléctricas electricidade electrodomésticos), comprobar que a eficacia é sempre menor do 100% en cada conversión, debido a distintas perdas.

—Comparar o tempo e a enerxía utilizados nun mesmo percorrido urbano realizado a pé, en automóvil, en bicicleta, etc...

O PATRIMONIO CULTURAL E A PAISAXE

A nosa cultura tradicional, tanto material (instrumentos, construción) canto espiritual (lendas, ditos, léxico...) estase a perder. O proceso de uniformización cultural —e tamén paisaxístico— que se estende polo planeta non é só un problema máis ou menos estético ou sentimental, posto que as distintas culturas humanas, o mesmo que as variedades de paisaxe natural, implican distintas visións do mundo, e tamén distintas adaptacións culturais e biolóxicas ao medio; labradas ao longo de centos ou milleiros de anos.

A diversidade cultural é, por tanto, unha riqueza á que non se debe renunciar, as culturas tradicionais están en íntima relación coa paisaxe e son, no seu sentido máis fondo, conservacionistas. As agresións á paisaxe son agresión á sensibilidade humana e, na maior parte das veces, innecesarias.

Propostas

—Estudiar, mediante fotografías, entrevistas coa xente máis vella, etc... como era a nosa localidade en xeneracións anteriores á nosa.

—Facer exposición, traballos, vídeos... que recollan o resultado dos traballos anteriores.

—Discutir, valorando os pros e

os contras, como se solucionaban en épocas pasadas os problemas básicos da vida humana na localidade.

—Identificar os espazos naturais e as construcións singulares do noso entorno como parte do patrimonio colectivo e como testemuña do noso pasado.

—Estudiar a evolución da superficie edificada e das zonas verdes do noso concello mediante planos.

—Identificar as razóns históricas que levaron ao crecemento ou ao estancamento poboacional, no seu caso, e as consecuencias sobre o medio (ex: destrución de zonas verdes ou deterioro dos edificios, respectivamente).

—Facer un museo escolar de trabellos e aparatos arrumados, en desuso, etc... que os alumnos recollan, con unha ticha cos dados coñecidos do obxecto.

Outros exemplos a utilizar: Os residuos (sólidos, líquidos, gases), Os plásticos e produtos non-biodegradables, Os alimentos industriais, Os medicamentos e o seu abuso, As técnicas de reprodución humana asistida (Fecundación "in vitro"), etc...

R.C.O. / X.L.F.C.

BIBLIOGRAFÍA

- (1) GONZÁLEZ BERNÁLDEZ, F. (1987): "Que é a Educación Ambiental" en *"I Xornadas Galegas de Educación Ambiental"*. A Coruña. Abril de 1985.
- (2) BATISSE, M. (1991): "Medio ambiente: Administrar la incertidumbre". Revista *"El Correo de la UNESCO"*. Marzo 1991. París.
- (3) CHOUZA MATA, M. e CID GONZÁLEZ, R. (1990): "A Educación Ambiental fóra da escola" en *Encontro sobre Educación Ambiental en Galicia. Ponencias e Comunicacions*. Xunta de Galicia. Santiago, 1990
- (4) BATISSE, M (1991): "Medio ambiente: Volver a hacer cuentas". Revista *"El Correo de la UNESCO"*. Enero 1991
- (5) Mensaxe do xefe indio Noah Sealth (1885). Texto clásico do ecoloxismo.
- (6) DIRECC. GRAL. DE EDUCACIÓN BÁSICA (1981): "Educación y Medio Ambiente. Actividades y experiencias". Serv. de Publicaciones del MEC. Madrid.
- (7) Revista *ALGO 2000*: "Informe: Las Energías Alternativas". Marzo de 1991.

O estado da educación ambiental fóra da escola

A educación ambiental non formal pretende a adquisición de coñecementos e o desenvolvemento de actitudes positivas cara ó ambiente natural e socio cultural. Neste artigo realízase un detido análise das iniciativas ambientalistas que en Galicia se están realizando, por parte de os Concellos, as asociacións ecoloxistas, os grupos de renovación pedagóxica e outras institucións.

Manuel Chouza e
Rogelia Cid
(I.B. Vilagarcía)

DIVERSOS AUTORES e organizacións deron varias definicións para a Educación Ambiental. Unha das máis completas e descritivas é a de CAÑAL et al (1986), que di: "a Educación Ambiental, é o proceso no curso do que o individuo, vai asimila-los conceptos e interioriza-las actitudes, mediante as que, adquire as capacidades e comportamentos que lle permiten comprender

pretende a adquisición de coñecementos e o desenvolvemento de actitudes positivas cara ó ambiente natural ou socio cultural, a través de actividades fundamentalmente privadas. O ámbito da Educación Ambiental non formal é amplísimo, indo desde o medio familiar ó cultural, e tendo as súas manifestacións máis profusas nas organizacións e movementos de base ou alternativo culturais, que nacen nas vilas e urbes sobre todo, e en menor medida no noso rural, así como nas administracións non escolares que abranguen fundamentalmente ós concellos.

Neste tipo de educación, debe darse como obxectivos fundamentais, unha asimilación de conceptos biolóxicos básicos, para acadar unha comprensión profunda do medio ambiente na súa totalidade, e afondando na realidade local, valorando a cultura galega como propia. Perséguese ademais o desenvolvemento de actitudes de cooperación entre os individuos, para trata-los temas cara ó medio e os seus problemas, así como a adquisición de capacidade de análise crítica do medio económico-ecolóxico.

Para acadar-los obxectivos expostos, a E. A. non formal conta con recursos de contido ou informativos, recursos materiais como libros, audiovisuais, de laboratorio etc, e recursos metodolóxicos, baseados nunha pedagogía activa, en contacto directo co medio natural, na que o individuo investiga, xoga, explora e descubre. Os recursos máis abondosos en Galicia son publicacións, como libros, xornais, dosieres, revistas, recursos desenvolto bastante ben polos concellos e asociacións ambientalistas, aínda que cunha cativa difusión, inherente ó xeito de traballar desta E. A. Outros son os xogos de simulación, medios audiovisuais, marchas de observación da natureza, recuperación de festas e

tradicións populares, encontros, reunións, xuntanzas, congresos, cursos, conferencias, charlas, obradoiros, campañas de divulgación, etc. Dentro dos recursos con localización e infraestrutura fixa, moi escasos na nosa terra, esixindo máis medios e continuidade temporal, están as granxas escola, colonias, aulas e museos da natureza, entre outros.

INFORME CERO

Este informe é un inicio de reconstruír historicamente o que foi a EA non formal en Galicia. Dicimos un inicio porque somos conscientes de que o traballo está incompleto, debido fundamentalmente á dificultade de contactar con tódalas persoas e grupos que traballaron neste terro, polo disperso das actividades e da información. É polo tanto unha primeira aproximación, que entendemos debería continuarse e completarse.

OS CONCELLOS

Será a Lei Moyano de 1857, a que marque as bases de toda a escola contemporánea, respondendo a un modelo educativo centralizado e xerarquizado, onde o estado reserva para si os poderes da dirección e inspección, impondo ós concellos o sostemento do ensino públi-

"Os Concellos foron a única instancia oficial que acometeron iniciativas de Educación Ambiental"

e enxucias-las relacións de interdependencia, establecidas entre unha sociedade co seu modo de produción, a súa ideoloxía e a súa estrutura de poder dominante, e o seu medio biofísico, así como para actuar en consecuencia coa análise feita".

A Educación Ambiental non formal, desenvólvese de forma paralela a educación institucional formal, dirixida a todo tipo de poboación,



"As asociacións ecoloxistas serviron de parteiras para o desenvolvemento da Educación Ambiental no ámbito institucional"

co, sen poder participar na súa xestión. Coa transición e a democracia, nos novos concellos saídos das urnas, as ideas de participación, renovación pedagóxica da escola, inscrita no seu medio, entre outras, comezan a apuntar acá e acolá dun xeito tímido. Algúns concellos progresistas incorporan, ás súas competencias tradicionais, actividades destinadas á mellora da calidade do ensino, entre as que están as de EA, suplindo ás veces a falta de medios da escola pública, e dándolle unha rica gamma de ofertas educativas, moi de valorar, pola escasez de recursos económicos e humanos dalgúns concellos. Arredor do ano 1979 e seguintes, creáronse os pri-

meiros servicios municipais de Educación, en concellos como o de Santiago ou Vigo, baixo a necesidade de proporcionar á escola e ós docentes, recursos de apoio cara a renovación pedagóxica, tocando entre outros temas a EA.

Os concellos foron e son a única instancia oficial, con máis ou menos recursos, máis ou menos estabilidade, que fai EA non formal en Galicia, coas súas actividades de contacto cos grupos e movementos de mestres, asociacións de base, ambientalistas, organizando equipos de traballo, cursos sobre a natureza, xornadas de estudo do medio, conferencias, acampadas, colonias, publicando materiais varios referidos ó medio, de cara o seu maior coñecemento e sensibilización tanto do medio natural como xeográfico, histórico e socio-cultural. Podemos dicir que o grado de intervención cultural dos concellos nos últimos dez anos incrementouse moito, formando parte del nunha proporción importante ó referido a EA.

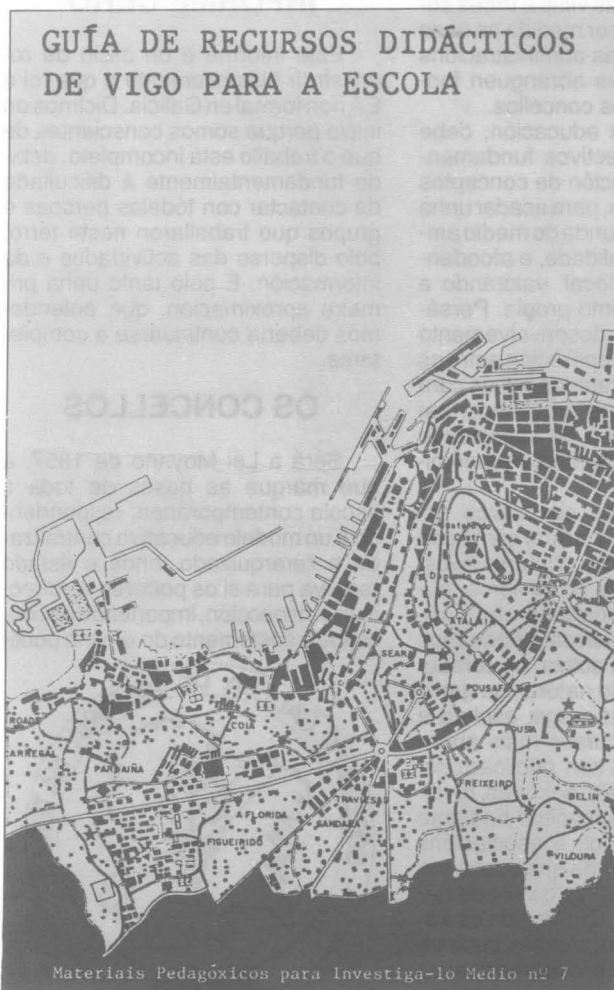
Dous concellos de grandes cidades galegas sobresaíron polas súas actividades, tal é o caso do de Santiago e Vigo, pero sen dúbida o que máis traballou e segue a facelo é o pequeno concello de Oleiros. Contan cun servicio municipal de Educación, ademais de Santiago e Vigo, o de A Coruña, As Pontes, Fene, Ribeira, Lugo e Ourense. Comisión ou Departamento de Cultura ou ben Comisión de Ecoloxía, sanidade e medio ambiente, de onde parten as ofertas educativas, teñen os concellos de Oleiros, Brión, Betanzos, Ferrol, Narón, Moaña, Redondela, ou Fene.

A modo de exemplo de como se

elaborou o informe e de xeito resumido, comentaremos algunhas das actividades desenvolvidas polos concellos máis sobresaíntes. O de Santiago dende o seu Departamento de Educación, pretende incidir nos procesos de formación dos distintos colectivos, asesorar, dinamizar e proporcionar infraestructuras básicas e recursos para unha mellora de calidade do ensino. Así puxo en funcionamento un programa de dinamización educativa, que contiña unha parte de "Utilización Didáctica da cidade", e outra de "Educación Ambiental", destinado a mestres e alumnos de EXB e Medias. Articula programas de ocio e tempo libre coa inclusión de acampadas, colonias, xogos, itinerarios, proxeccións etc. Fundamental é o servicio de publicacións, que ten unha colección chamada "Papeis de Educación", con preto dunha ducia de números publicados dedicados a temas como a paz e o coñecemento do entorno natural. É un concello que traballou moito de cara as escolas e asociacións de base, mais cabe reseñar, que dende unha perspectiva de uso e non de potenciación.

Dende o Departamento de Educación do concello de Vigo, leváronse adiante numerosas actividades hoxe desmanteladas. Deseñaron un programa marco que recollía diferentes áreas de traballo, chamado "Coñece-la cidade, coñecer na cidade". Dentro deste marco editaron numerosos materiais, confeccionouse un *Boletín de Información Pedagóxica* (BIP), exposicións, xornadas e encontros etc. Este concello, como o de Santiago e a maioría deles, non teñen unha concepción de xeito que como conxunto, levan unha liña chea de contradicións no eido medio ambiental.

O pequeno, pero grande concello de Oleiros neste caso, desenvolveu dende a Ponencia de Cultura unha intensa labor no eido da EA, sendo sen dúbida o que máis traballou nesta temática en Galicia, contando coa colaboración de distintos grupos medioambientalistas, nacendo como consecuencia no propio concello o grupo naturalista Biotopo. Publicaron unha grande cantidade de materiais, cadernos e follas de divulgación como *Saramaganta*, *Folla verde*, *Sen nervios*, outros alusivos a paz, sobre o patrimonio natural e histórico etc. Potenciou numerosos encontros e simposiums. Conta ademais cun centro de documentación entre o que destaca a biblioteca ambiental con numerosos textos, o de educación pola paz e da xuventu-



Especies protegidas



Casa de las Ciencias
Ayuntamiento de La Coruña

Arao común
Arao dos cons

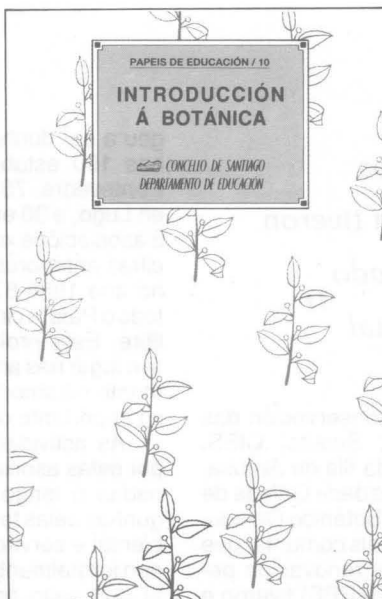
de e a muller. Realizaron numerosas excursións, itinerarios, o proxecto árbore, a mochila didáctica, manteñen un centro de recuperación da fauna salvaxe, e é un dos poucos concellos de Galicia que ten un Plan Xeral Municipal de Ordenación Urbana, no que queda protexido o patrimonio natural e histórico.

Tódolos demais concellos mencionados, levaron adiante algunha actividade relacionada coa EA. No ano 1985 creouse a *Coordinadora Galega de Concellos Educación* integrada fundamentalmente polos xa mencionados, uns 14 naquel momento, pretendendo crear un foro de debate e coordinación sobre política municipal en educación, entre outros obxectivos.

Sacando conclusións da labor realizada polos concellos en EA, diremos que está concentrada nuns poucos, nos máis progresistas ideoloxicamente falando, non está de todo consolidada nin moito menos correndo o risco de desaparecer ou estar ligada a persoas puntuais, voluntaristas e activas, de xeito que calquera cambio pode facelas desaparecer desta ou daquela corporación. A consolidación dos servizos municipais de educación sería moi positiva, supondo unha revitalización da pedagogía en xeral, da social e do medio en particular.

MOVEMENTOS ASOCIATIVOS

Foi na década dos setenta sobre todo, cando os movementos asociativos e culturais relacionados coa temática ambiental, deixaron sentir a súa pegada na concepción do problema ecolóxico. Asociacións naturalistas, asociacións culturais, xuvenís e veciñais, así como outros grupos de contacto coa natureza, participaron activamente na educación e concienciación sobre a problemática ambiental, e as súas implicacións. A actividade reivindicativa do movemento ecoloxista en Galicia, foi un factor primordial no desencadeamento da conciencia da problemática do desarranxo ecolóxico, e do interese



social crecente por estes temas. As asociacións ecoloxistas, naturalistas e ambientalistas marcaron, e seguen a marcar un fito na EA non formal, e serviron de parteiras para o desenvolvemento da EA no ámbito oficial, nos concellos, cos que moitas colaboraron e seguen en contacto.

Estes grupos coas súas accións e a súa concepción crítica da nosa sociedade, contribuíron a por freo a destrución e degradación do medio, e recuperación da cultura autóctona, facendo unha defensa integral do propio. Nos inicios e desenvolvemento da EA non formal en Galicia, teñen así unha gran incidencia estes movementos.

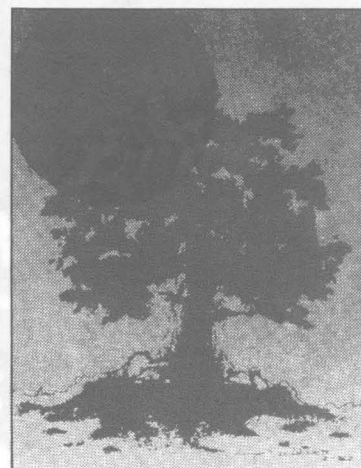
Dous grupos teñen especial relevancia por estar máis ou menos implantados en toda Galicia, ADEGA e a Sociedade Galega de Historia Natural (SGHN). A primeira nace no ano 1974, e seguiu fundamentalmente unha liña de denuncia dos problemas ecolóxicos de Galicia e de compromiso co país. A asociación ten grupos locais por toda Galicia e entre as súas actividades destacan as campañas de divulgación e defensa do medio, ciclos de conferencias, seminarios, exposicións, e teñen varias publicacións como *Celulosas e progreso*, *Os residuos radioactivos* e materiais didácticos varios. En canto a SGHN nace no ano 1976 e con máis de mil socios e delegacións en A Coruña, Santiago, O Ferrol, Vigo, Ourense e Vilagarcía desenvolveu unha amplísima e variada actividade en toda Galicia. Os seus obxectivos fundamentais son o estudo e investigación do medio, a divulgación e defensa da natureza. Os recursos empregados para levalos diante foron a realización de traballos de gran envergadura, como o *Atlas de Vertebrados de Galicia*, a realización de censos anuais de aves inver-

nantes, unha intensa labor divulgadora coa realización de numerosísimos cursiños, charlas en centros de EXB e ensino Medio, campañas, exposicións, montaxes de audiovisuais, e unha grande cantidade de materiais editados entre os que destaca a revista *Braña* e numerosos voceiros monográficos sobre temas medioambientais.

Numerosos grupos de ámbito local puxeron o seu gran de area, tal é o caso de Habitat, Biotopo, Natureza, ou Gama en A Coruña; Adelpha, Cedenat, Chorima ou Colectivo Ecoloxista Radical en Lugo, en Ourense o Comité de Defensa dos Montes, Ceprona ou o grupo Outeiro do Carballiño; en Vigo o grupo Erva ou a Asociación Galega para a Cultura e a Ecoloxía; en Pontevedra a Asociación para a Defensa da Ría, ANA-BAN no Baixo Miño, Alauda en Cangas etc, entre outros moitos grupos espallados polo noso País. Na primeira metade dos anos oitenta creouse a Asamblea de Grupos Ecoloxistas, que serve de vínculo de unión ó movemento ecoloxista, levando adiante unha interesante e completa labor ambiental.

Entre outras asociacións relacionadas coa natureza están os movementos pacifistas, na liña da EA non formal; as asociacións micolóxicas, das que hai unhas trinta no país, fundándose no ano 1980 a Federación Galega de Micología. Os grupos espeleolóxicos, reunidos practicamente todos actualmente na Federación Galega de Espeleoloxía, que traba-

DIA DA ARBORE EN COMPOSTELA



AXUNTAMENTO DE SANTIAGO

SOCIEDADE GALEGA DE HISTORIA NATURAL

"En Galicia, aínda non existen equipamentos fixos relacionados coa Educación Ambiental"

**"Os movementos
de renovación pedagóxica tiveron
un papel moi destacado
na Educación Ambiental"**

llan no estudio e conservación das covas soterradas; Scouts, CIES, Xunta de montes da Illa de Arousa, ALBE Galicia, Sociedade Galega de Xeografía e Grupo Botánico Galego, entre outros. Ademais comentar que os movementos de renovación pedagóxica galegos (MRPS) tiveron e seguen a ter un papel moi destacado na EA, e tamén inciden dalgún xeito na EA non formal, a través dos seus contactos e actividades con concellos, asociacións ambientalistas e culturais, e mediante a edición de libros, organización de xornadas e debates, é dicir extendendo a súa acción fora do ámbito escolar.

En canto as asociacións culturais, dicir que tiveron o seu momento álxido na época da transición política, sobre todo nas cidades. En Galicia o número de asociacións culturais, che-

gou a ser dunhas 327, das que unhas 190 estaban na provincia de Pontevedra, 75 na de A Coruña, 32 en Lugo, e 30 en Ourense. En canto a asociacións xuvenís, incluídas nas cifras anteriores, estaban censadas no ano 1986-87 arredor de 154 en todo o País, a cinco escolas de tempo libre. Esta proliferación asociativa, tivo lugar nos anos setenta, e actualmente estamos asistir a un descenso importante de grupos.

As actividades levadas adiante por estas asociacións, foron moi variadas ó longo destes anos, e algunhas delas tocaron a temática ambiental e serviron de EA, concebida non formalmente, aínda que fose feita dun xeito non consciente. Fundamentalmente fixeron semanas culturais, obradoiros con rapaces, talleres, teatro, recitais, elaboración de Asociacións Culturais, que ten como actividades fundamentais, a elaboración dunha revista, un centro de recursos e a animación socio-cultural.

Como asociacións de base fundamentalmente están as de veciños, de gran importancia hai anos, e hoxe moitas delas desaparecidas.

Existen tamén as chamadas asociacións de animación socio-cultural ou monitores de tempo libre, traballando moitas veces con concellos en acampadas e colonias de verán, introducindo nas súas programacións obxectivos propios da EA.

Dende hai sete ou oito anos todo o asociacionismo esta a sufrir un fondo proceso de crise, pois a cultura nas cidades, a cultura de elite, con maiúsculas, é servida polas institucións, e as actividades das asociacións son afogadas, véndose condenadas a desaparecer moitas delas o quedaren baldeiras de contido. A EA feita por estas asociacións sobrevivirá, na medida en que sobrevivan estas e sigan a traballar no eido da cultura entendido nun sentido amplo.

RECURSOS DE LOCALIZACIÓN FIXA

Son un tipo de recursos practicamente inexistentes hoxe por hoxe en Galicia. No ano 1948 xurdiron unha especie de "granxas", nas provincias de Lugo e Pontevedra, que foi unha experiencia pedagóxica, na que se quería integra-la escola no medio no que se desenvolve, pero que tiñan fundamentalmente unha orientación profesional, de mellora do campo, e que non estaban na liña totalmente da EA actual. Un exemplo foi a Escola Agrícola da Granxa de Barreiros

en Sarria, na provincia de Lugo. Nos últimos anos xurdiu e funcionou algunha granxa escola, pero de iniciativa privada. Dependente do concello de Lugo chegou a funcionar a chamada "Aula de Natureza dos Ancares", hoxe desaparecida lamentablemente. Neste terreo en Galicia queda todo por facer.

Dentro deste tipo de recursos estan tamén os chamados museos da natureza, dos que temos algunha representación. Por unha banda a Casa das Ciencias, financiada e dependente integramente do concello de A Coruña. Creada no ano 1984, entre os seus obxectivos esta fomentar-la afección pola ciencia mediante o desenvolvemento dunha metodoloxía activa. É un museo que conta cunha gran cantidade de recursos, e ten traballado moito, pero tamén hai que dicilo, nunha liña allea á realidade galega, facendo un enfoque crítico do medio natural, que incumpre un dos postulados de EA, que ten que ser crítica e ligada ó autóctono.

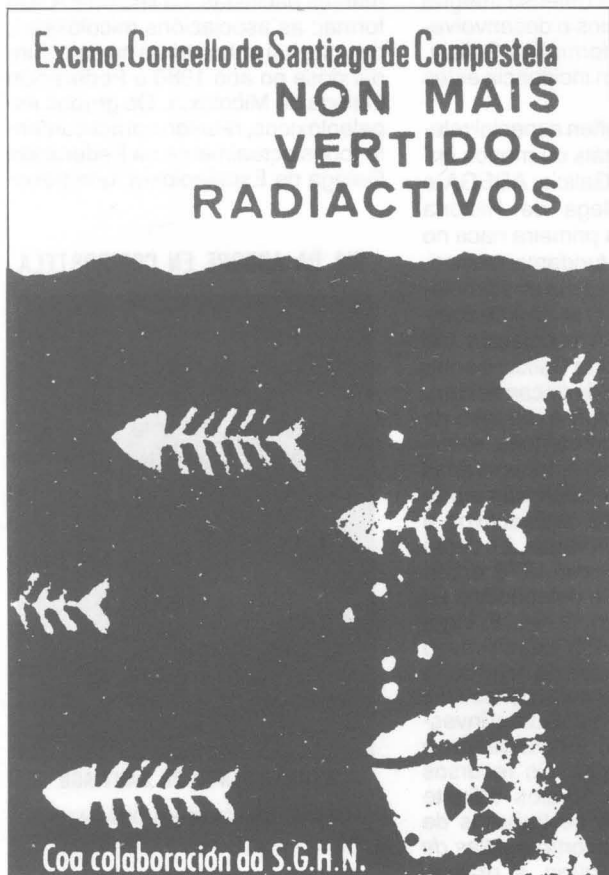
O Laboratorio Xeolóxico de Laxe instalouse nesta vila dende os anos coarenta, dirixido por Isidro Parga Pondal, reunía unha grande cantidade de materiais e información para o coñecemento pasado e actual do medio natural galego.

O Museo de Historia Natural "Luis Iglesias", da Universidade de Santiago, é o máis completo hoxe por hoxe referente o medio natural en toda Galicia. Está a levar unha importante labor como centro de visita dos escolares.

Dentro dos recursos de localización fixa podemos contar tamén cos museos arqueolóxicos e etnográficos, entre os que están o Museo Arqueolóxico e Histórico "Castelo de San Antón" en A Coruña, funcionando desde o ano 1977, dirixido por Felipe Senén, e que ten como preocupación fundamental facer do pasado algo vivo, facer do museo un lugar de encontro para afondar nas nosas raíces. O Museo do Pobo Galego en Santiago, os arqueolóxicos de Pontevedra e Ourense, o de Castelos de Vigo e outros máis cativos como o do Castro de Viladonga en Meira ou o Popular de Melide. Todos eles desenvolveron algunha actividade relacionada co medio.

OUTRAS INSTITUCIÓNS


Entre outras administracións distintas dos concellos, que desenvolveran algunhas actividades de EA non formal, temos que citar en xeral a Xunta de Galicia, que dende as



CONCELLO DE SANTIAGO

COÑECER 1

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN



TEXTOS
Marisa Castro
Luis Freire

COORDENADOR DA COLECCIÓN
Xosé M. Rodríguez

DESEÑO
Fausto C. Isorna

REPRODUCCIÓN
DIBUJOS: JOSÉ M. RODRÍGUEZ

IMPRESIÓN
SANTO ESTEBAN

O CASTIÑEIRO
ÁRBORE ADOPTIVA DE GALICIA
(*Castanea sativa* Miller)

consellerías da Xuventude, Agricultura, Presidencia e outras potenciou algunhas actividades, aínda que insignificantes para o que lles correspondía levar adiante. As Deputacións provinciais participaron algo, editando algúns materiais relacionados coa natureza.

CONCLUSIÓNS

O desenvolvemento da EA non formal no País é aínda cativo, e estanse a sentar as bases para proxectos máis ambiciosos.

A situación socio-económica galega é moi peculiar, e non permite os graos de desenvolvemento cultural en xeral, e da EA en particular, semellantes os doutros países do estado como Cataluña por exemplo. Unha das metodoloxías máis empregadas en EA, é a realización de itinerarios naturais didácticos, que nacen no ano 1975 en Cataluña a nivel do estado español, e que foi onde se elaboraron os primeiros. Como dato ilustrativo sirva que no ano 1983 mentres en Cataluña tiñan 60 itinerarios

editados e postos en funcionamento, en Galicia eran soamente catro, mentres que en Asturias tiñan 9, no País Basco 10, ou Baleares 6, aínda que noutras partes do estado a situación non era moito mellor que a galega. García Novo no ano 1985, fala de 100 itinerarios no estado en funcionamento, o 4% dos cales pertencían a Galicia. Referente os equipamentos relacionados coa EA non formal, a situación actual tamén é claramente deficitaria. Dos 170 equipamentos totais do estado español, Cataluña posúe case o 30% mentres que Galicia acada só o 0,58%, os datos falan por sí mesmos.

De cara ó futuro coidamos que sería interesante desenvolver encontros de traballo, que sirvan para recoller tódalas iniciativas, e reunir as persoas que están a levar adiante traballos nesta EA. Favorecer as interrelacións da EA formal coa non formal, e instar as Administracións a apoiar, continuar e melloralas iniciativas referidas a esta temática.

M.C. / R.C.

BOLETÍN DE SUBSCRICIÓN

Desexo unha subscrición anual (catro números, por importe de 3.000 pesetas) á **REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN**, a partir do número.....

- Envíolle-lo importe (xiro, cheque).
- Desexo domicilia-los pagos no Banco (cumprimento boletín)

g.
nova
escola
galega



EDICIÓNS XERAIS DE GALICIA

<u>Don/Dona</u>	
<u>Enderezo</u>	
<u>Código Postal</u>	<u>Poboación</u>

BANCO OU CAIXA DE AFORROS	N.º
.....Sucursal	
Enderezo da sucursal	
Poboación	
Titular da conta	

Prégolles a Vds., que tomen nota de que, ata novo aviso, deberán adeudar na miña conta con esta entidade os recibos que ó meu nome lle sexan presentados para o seu cobro por **EDICIÓNS XERAIS DE GALICIA-REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN.**

Saúdaos atentamente.

(Sinatura)

Don/Dona

EnderezoPoboación

Un Punto de Vista Ambiental

Ensinar a Comprender a cidade

*As Claves do urbanismo contéñense nas catro funcións seguintes:
habitar, traballar, recrearse, circular.*

A cidade vive, respira e crece máis ou menos harmoniosamente....

*Cada día máis a saúde do mundo dependerá
da saúde das cidades. (Michel Ragon, ambientalista)*

Xosé Armas Castro
ICE da Universidade
Santiago

TODOS ESTAMOS demasiado influenciados por un tipo de ensinanza que se formulou como meta transmitir un corpo de coñecementos formalizados e estruturados en disciplinas; en consecuencia, temos serias dificultades para dar respostas educativas adecuadas ás novas necesidades formativas que establece a sociedade actual. Sen embargo, faise cada vez máis evidente que o sistema escolar non pode seguir tendo como finalidade primordial a comunicación de coñecementos elaborados, de costas a outra serie de medios –bibliotecas, periódicos, televisión, cines, mu-

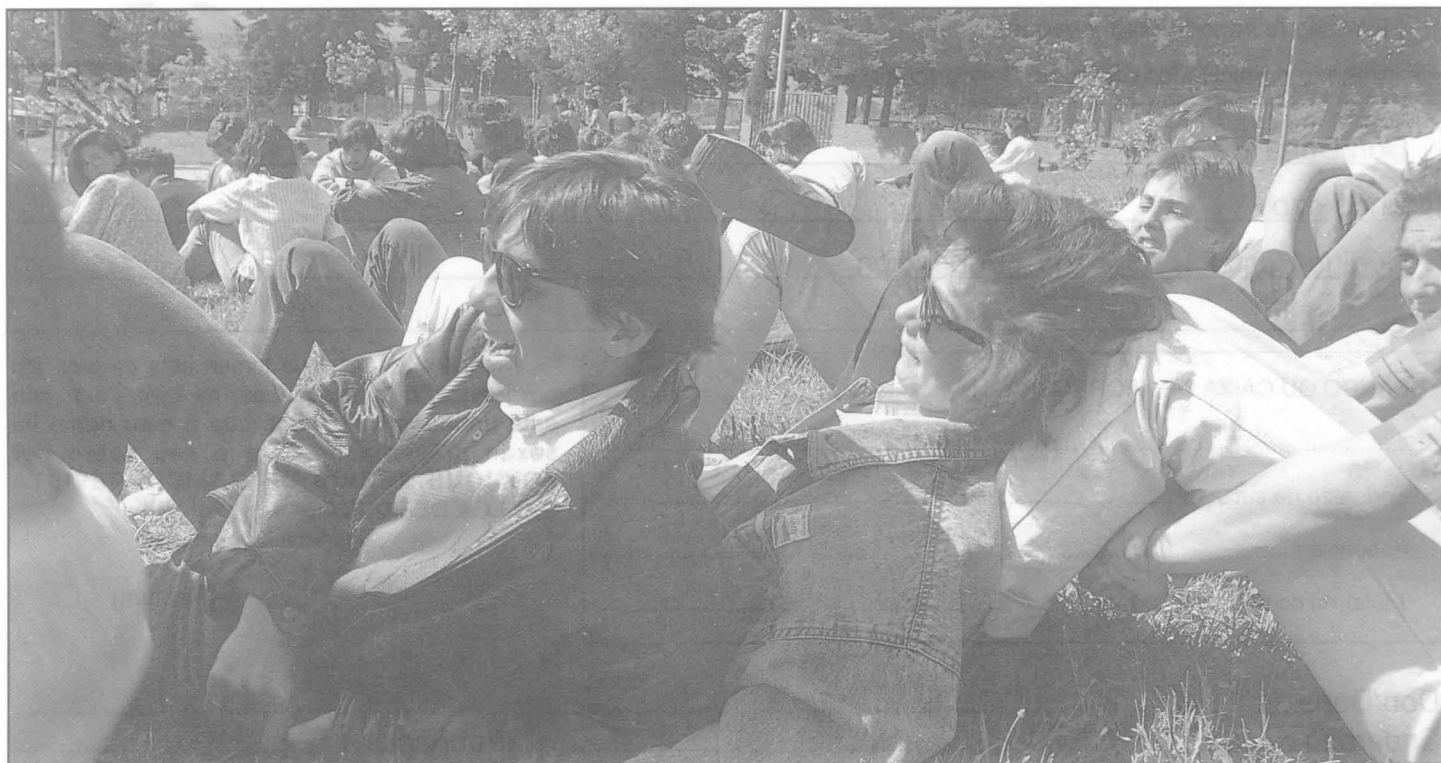
seos, etc.– especialmente deseñados para a función da comunicación.

Nunha sociedade desenvolvida como a actual, a escola máis que informar debe dotar ós alumnos de capacidades e estratexias para seleccionar, interpretar e dar significado ó conxunto de informacións que se poñen en circulación desde distintos medios, e capacitalos para adoptar actitudes críticas e activas diante dos problemas que afectan de forma decisiva ó seu entorno (FAURE, 1973; DEWEY, 1978; ZABALZA, 1991). É por isto que nos últimos anos fóronse introducindo como contidos de ensinanza unha serie de temáticas novas –o medioambiente, o consumo, a paz, os mass media....– que pretenden poñer en

relación o ensino cos complexos problemas da sociedade actual; e esta innovación non consiste soamente no tratamento de novos contidos, senón tamén en novas formas de abordalos.

Desde esta perspectiva é desde a que quero facer algunhas reflexións sobre o ensino dunha destas temáticas complexas, a cidade, ou os problemas urbanos, que todos entendemos deben estar presentes nos currículos escolares, pero que dificilmente son abordables globalmente no ámbito das disciplinas académicas tradicionais. Non pretendo converter estas reflexións nun alegato contra as disciplinas escolares, só trato de manifestar a necesidade de utilizar enfoques máis amplos e

MANUEL SENDÓN



"A escola debe dotar ós alumnos de capacidades e estratexias para interpretar as informacións que se poñen en circulación "

globais para abordar temáticas social e pedagoxicamente relevantes (TORRES, 1988).

Para un enfoque ambiental da cidade

Nas cidades habita unha porcentaxe cada vez máis elevada da poboación mundial, de xeito que a maior parte das experiencias e necesidades dos individuos prodúcense e satisfécense –mellor ou peor– en medios urbanos. As persoas empregamos unha cantidade moi importante do noso tempo en coñecer e utilizar a cidade. Percorrer rúas, utilizar servizos públicos, acudir a lugares de traballo e de lecer, relacionarnos con outros individuos e grupos, ... conlevan unha variedade de aprendizaxes que imos realizando consciente e inconscientemente no medio urbano (PROSHANSKY e GOTTLIEB, 1990).

Pero, como abordar o ensino da cidade é unha pregunta que non ten

aínda respostas satisfactorias desde o punto de vista científico e educativo. Unha serie de saberes –o urbanismo, a xeografía, a historia, a socioloxía, a ecoloxía ...– analizan aspectos parciais da cidade; e se observamos a presenza do tema urbano nos currículos escolares, vémolos aparecer aquí e alá como un factor explicativo de feitos e procesos históricos, económicos, enerxéticos, etc. En definitiva, resulta difícil atopar un modelo de análise que explique globalmente o funcionamento da cidade. Posiblemente o enfoque ambiental proporcione o punto de vista máis amplo para comprender, utilizar e mellorar a cidade (LYNCH, 1982; RAGON, 1975).

A cidade non é un medio "natural", senón un medio "construído", en consecuencia o entorno físico urbano está determinado e definido socialmente. Así, unha cidade non o é tanto por un determinado tamaño de poboación –distintas sociedades consideran urbanas aglomeracións de tamaños moi diversos–, nin por un aspecto físico característico –a diversidade é aínda maior neste terreo–, senón pola función social directora, e mesmo pola propia conciencia ou mentalidade urbana dos seus habitantes.

Nunha cidade podemos estudar fluxos de materia e enerxía, índices de contaminación atmosférica ou acústica, as tipoloxías das vivendas e a súa distribución, a superficie total

e distribución de espazos verdes,... Pero todos estes aspectos só adquiren significado como manifestacións dun ambiente urbano, resultado dun determinado sistema de organización social. Un enfoque ambiental da cidade debe tratar de explicar como se articulan as tarefas sociais no medio urbano, como se reproduce esta organización no entorno físico, de que maneira afecta todo o anterior á calidade de vida, e que intervencións son necesarias sobre o conxunto do sistema urbano para melloralo. Non descubro nada novo ó dicir que nun enfoque ambiental no debe haber saberes dominantes e outros subalternos, senón interrelación entre saberes –única capaz de dar explicacións satisfactorias á complexidade–, pero no caso dun ambiente "construído" como o medio urbano opino que os coñecementos sociais poden actuar como condutores afortunados.

Criterios de análise

Non son tan inxenuo para pretender que dispoño dun modelo de análise global da problemática urbana, nin sequera creo que exista un único. O que segue é un intento de sistematizar lecturas e reflexións de certo tempo na busca de criterios para facer comprensibles as íntimas relacións existentes entre os diversos e complexos procesos que teñen lugar nos medios urbanos.

CRITERIOS E ORIENTACIÓNS PARA O ESTUDIO DA CIDADE	Claves interpretativas				OS PROBLEMAS URBANOS	
	A CIDADE	CAMBIO CONTINUIDADE	SEMELLANZA DIVERSIDADE	HARMONIA DESEQUILIBRIO		CONSENSO CONFLICTO
F u n c i o n s	HABITAR	Situación, emprazamento. Poboación (idade, sexo, crecemento). Movementos migratorios. Vivenda. Paisaxe urbana. Zonas residenciais.				Acumulación da poboación Escasez de vivenda Especulación do chan urbano Segregación barrios periféricos Destrución patrimonio arquitectónico, ...
	TRABALLAR	Industria, comercio, servizos. Función dominante. Centro comercial. Zona industrial.				Contaminación industrial Competitividade, stress Necesidades artificiais, consumismo Paro, pobreza, discriminación social Marxinación, delincuencia, ...
	CIRCULAR	Relacións cidade-campo. Área de influencia. Fluxos e ritmos urbanos. Circulación, tráfico.				Atascos de circulación, accidentes Tensión, agresividade Contaminación atmosférica e acústica Residuos urbanos Degradación do entorno rural, ...
	RECREARSE	Espazos verdes. Ocio. Oferta cultural-educativa.				Déficit de espazos verdes Uniformización cultural Publicidade, tiranía das modas Marxinación xuvenil, ...
	DAR NORMAS	Concello. Planificación urbanística. Normativa medioambiental. Movemento cidadán.				Grupos de presión, intereses particulares Burocratización Escasa participación cidadán Conflictos urbanísticos, ...

"O enfoque ambiental proporciona o punto de vista máis amplo para comprender, utilizar e mellorar a cidade"

Podemos partir dun certo consenso sobre unha serie de tarefas ou funcións sociais básicas que os grupos humanos levan a cabo no espazo en xeral, e no espazo urbano de forma específica. Unha posible selección destas funcións sería: *habitar, traballar, circular, recrearse, dar normas*. Estas funcións sociais poden actuar como incluídas de calquera actividade que poida interesarnos analizar no espazo urbano e, en consecuencia, teñen un importante valor organizativo e sistematizador.

Por outra parte, podemos servirmos do que aquí chamaremos "claves interpretativas", e que non son outra cousa que unha serie de conceptos metodolóxicos que usamos para elaborar explicacións nas ciencias sociais e nas ciencias da natureza. Principios formulados en termos de pares opostos, e dos que seleccionamos aquí algúns que nos parecen máis relevantes de cara ós coñecementos do medio: *cambio / continuidade, semellanza / diversidade, harmonía / desequilibrio, consenso / conflito*. Estas claves interpretativas, ou conceptos metodolóxicos, actúan como bisagras sobre as que xiran as funcións sociais sinaladas máis arriba.

O cruce destes dous eixes —temático e metodolóxico— sírvenos de trama para ir extraendo os principais problemas que afectan ó medio urbano, tal como se reflexa no cadro adxunto. Vexamos un exemplo: se pretendemos abordar a problemática da vivenda nas cidades, —incluída na función social de *habitar*—, os aspectos máis relevantes a tratar serían as relacións entre poboación e vivenda, o proceso de urbanización progresiva, a tipoloxía das vivendas e a súa distribución no espazo urbano, prezos de venda e aluguer, o Plan de Ordenación Urbana e as previsións de chan edificable, etc. Neste núcleo temático sobre a vivenda, as "claves interpretativas" actuarían do seguinte modo: as nocións de *cambio / continuidade* situaríanos diante de problemas como o das transformacións e as permanencias

de modelos arquitectónicos e as súas consecuencias desde o punto de vista da conservación ou destrución do patrimonio arquitectónico urbano; as ideas de *semellanza / diversidade* aproximaríanos ós contrastes da paisaxe urbana e ós problemas de segregación dos barrios periféricos; os principios de *harmonía / desequilibrio* poñeríanos diante de problemas como o do crecemento incontrolado de certas zonas urbanas fronte á ruína e despoboamento doutras; as nocións de *consenso / conflito* achegaríanos ós problemas da escasez da vivenda e a especulación do chan urbano, cos intereses sociais enfrontados que concorren nestes problemas. Creo que ésta é unha forma de proceder útil e sistemática para a análise do medioambiente urbano. Nos últimos anos son cada vez máis frecuentes as propostas de estudo da cidade desde perspectivas interdisciplinares e/ou globalizadoras, semellantes en varios aspectos á aquí exposta (AJUNTAMENT DE BARCELONA, 1989; CASAR PINAZO et al, 1989; GRUPO "CRONOS", 1987).

Implicacións Didácticas

Un enfoque da cidade como o que se acaba de presentar condiona de forma importante o proceso de ensinanza-aprendizaxe. A formulación ambiental non afecta só ós contidos, senón tamén á maneira de ensinalos. Se pretendemos desenvolver nos alumnos as capacidades de observar de forma crítica o medio urbano, recoller e organizar datos sobre o seu funcionamento, elaborar hipóteses interpretativas dos procesos que observa, e discutir con outros as súas conclusións así como as propostas para mellorar as condicións do medio observado (ZABALZA, 1991), debemos seleccionar o tipo de actividades, os recursos didácticos, e as relacións de comunicación que contribúan de forma máis directa a este fins.

Debemos conceder un maior valor formativo a aquelas actividades de ensino que favorezan aprendizaxes cognitivas, pero tamén experienciais, sobre o medio urbano. Neste sentido, adquire especial relevancia a apertura da aula ó entorno e ós recursos formativos de que dispón: a propia paisaxe urbana, os feitos e acontecementos singulares, as institucións e servizos públicas, os medios de comunicación, os propios habitantes da cidade... A cidade no seu conxunto convértese así nunha fonte de información —e for-

mación— de primeira orde (TRILLA, 1989; SUREDA, 1990). O labor do profesor consiste en planificar as condicións para que os alumnos poñan en cuestión as súas percepcións espontáneas e elaboren novas explicacións máis completas e complexas.

Sen pretender ser exhaustivo, voume referir a algúns dos usos didácticos que resultan máis indicados para traballar sobre a cidade desde unha perspectiva ambiental con alumnos adolescentes.

a) Observacións e visitas ocasionais

Son as propostas máis elementais. Organízanse normalmente con pouca antelación—moitas veces mesmo son espontáneas—e teñen como finalidade recoller información sobre algún feito que afecta ó medio urbano de forma circunstancial (inauguración dun servizo público urbano, escavación arqueolóxica de urxencia, derrubamento dun edificio significativo, mobilización social en relación con algún problema urbano, etc.). Os datos recollidos na observación son discutidos e valorados na aula. Estas actividades teñen o valor formativo de desenvolver hábitos de atención e observación sobre feitos e situacións cotiáns. Son as máis indicadas para os alumnos de menor idade.

b) Investigacións sinxelas

Son actividades máis planificadas, esixen un tratamento previo, aínda que sexa mínimo, do problema a investigar para establecer pautas de actuación, instrumentos e técnicas a empregar, etc. Este tipo de propostas deben incluír, ó menos, a recollida de hipóteses interpretativas e a presentación e discusión de resultados. Estas investigacións pódense realizar sobre aspectos físicos, ecolóxicos, sociais, económicos, ou culturais; teñen como obxectivo fundamental desenvolver estratexias de investigación (recollida de datos, tratamento, formulación de hipóteses, verificación), e brindan numerosas oportunidades para utilizar un grande variedade de recursos urbanos (medio físico, museos, prensa, testemuños orais, etc.). Non son recomendables as investigacións excesivamente longas ou complexas, e sempre se debe conceder prioridade ós contidos procedimentais e actitudinais sobre os conceptuais (ARMAS e MORAN, 1991).

c) Os itinerarios urbanos

Os itinerarios urbanos son prác-

"A cidade
no seu
conxunto
convértese
nunha
fonte de
información"

tivas educativas que se estenderon de forma importante nas últimas décadas baixo o impulso das estratexias de ensinanza por descubrimento e contando co apoio de concellos e institucións públicas. Os itinerarios pódense concebir con finalidades, duracións e actividades moi diversas, desde propostas de análise de algún aspecto arquitectónico da cidade (MUNTAÑOLA, 1981), ata estudos interdisciplinares sobre unha rúa ou un barrio (MONGE, 1984), pasando por outra serie de posibilidades máis ou menos complexas. Neste tipo de actividades xogan un papel fundamental o deseño do itinerario, a previsión dos lugares e aspectos a observar, a duración das actividades e a forma material de presentación dos resultados e/ou difusión das conclusións. É imprescindible traballar con fichas e cadernos de recollida de datos, elaborar material gráfico, e realizar actividades en grupos. Convén superar unha vella concepción culturalista en virtude da cal os itinerarios se centraron na observación de monumentos arquitectónicos singulares, zonas verdes de carácter excepcional, ou institucións con funcións de elevado rango desde o punto de vista social ou político. Os itinerarios planificados de forma apropiada teñen un importante valor formativo para comprender o funcionamento da cidade e aprender a utilizala.

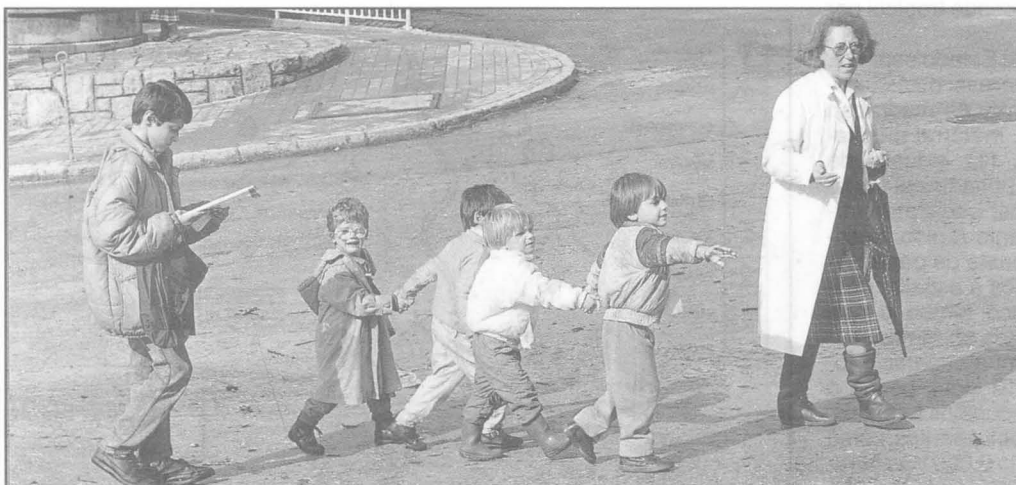
d) *Simulacións e xogos de roles*

As actividades de simulación son especialmente apropiadas para analizar e avaliar problemas ambientais urbanos. Consisten en que alumnos e profesores tratan de reproducir de forma artificial algunha situación ou problema urbano adoptando puntos de vista e roles dos distintos

axentes implicados. Este tipo de propostas poden abarcar desde tomas de decisión sinxelas (do tipo "imaxina que es...") ata xogos e simulacións máis complexas cun número elevado de participantes, unhas regras detalladas de actuación, e unha escala de puntuacións. A través destas actividades pódense abordar gran cantidade de problemas urbanos: decidir a localización dun polígono industrial, o ordeamento do tráfico, a xestión dos residuos sólidos, o control da contaminación atmosférica, etc. Os xogos e simulacións teñen unha especial incidencia formativa no ámbito das actitudes e valores relacionados co medioambiente urbano.

e) *Talleres, campañas e iniciativas ambientais*

Trátase dunha serie de actividades de carácter moi diverso que se están extendendo progresivamente entre grupos de profesores e alumnos interesados na Educación Ambiental. Teñen a finalidade de intervir sobre as actitudes do propio grupo en relación con problemas de carácter ambiental, ó tempo que tentan incidir socialmente en grupos de poboación máis amplos. Iniciativas do tipo de conservación e mellora do entorno escolar, talleres de recuperación de certas actividades profesionais consideradas de interés ambiental e/ou social (papel reciclado, enerxías alternativas, ...), campañas de sensibilización sobre problemas urbanísticos, ecolóxicos, son algunhas das modalidades que contan con maiores adhesións. Este tipo de actividades esixen unha planificación coidadosa e unha avaliación dos resultados para garantir unha certa relación entre tempo adicado e resultados formativos.



REFERENCIAS
BIBLIOGRÁFICAS

AJUNTAMENT DE BARCELONA (1989): *Barcelona a l'escola*, Barcelona, Ajuntament de Barcelona.

ARMAS, X., MORAN, Ma. C. (1991): *A Cidade*, Santiago, ICE Univ. de Santiago.

CASAR PINAZO, J. e outros (1989): *Claves para conocer la ciudad*, Madrid, Akal.

DEWEY, J. (1978): *Democracia y Educación*, Buenos Aires, Losada.

FAURE, E. (1973): *Aprender a ser*, Madrid, Alianza Editorial.

GRUPO "CRONOS" (1987): *Enseñar la ciudad. Didáctica de la Geografía urbana*, Madrid, Ediciones de la Torre.

LYNCH, K. (1982): *La ciudad como medio ambiente*, en AA.VV., *La ciudad*, Científico-American Madrid, Alianza Editorial.

MONGE, M. (1984): *Descubrir el medio urbá i itinerari pels barris de la Sagrada Família i del Clot*, Barcelona, Ed. Ketres.

MUNTAÑOLA, J. (1984): *Adolescencia y arquitectura: actividades didácticas sobre el medio ambiente*, Barcelona, Oikos-tau.

PROSHANSKY, H.M. e GOTTLIEB, N.M. (1990): "El punto de vista de la psicología ambiental sobre el aprendizaje del medio urbano", en *La Ciudad Educadora*, Barcelona, Ajuntament de Barcelona.

RAGON, M. (1975): "¿Cómo mejorar las ciudades actuales?", en *El hombre y el medio ambiente. Antología de lecturas*, Universidad de Puerto Rico.

SUREDA, J. (1990): "Programas, medios y recursos didácticos del entorno urbano", *La ciudad Educadora*, Barcelona, Ajuntament de Barcelona.

TORRES, J. (1988): "El currículum globalizado. Una opción profesionalizadora de la acción del profesor", en AA.VV., *El marco curricular en una escuela renovada*, Madrid, Ed. Popular-MEC.

TRILLA, J. (1989): "De la escuela ciudad a la ciudad educativa", *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 176, Barcelona.

ZABALZA, M. (1991): "El ambiente desde una perspectiva curricular", en CARIDE, J.A. (Coord.), *Educación Ambiental: realidades y perspectivas*, Santiago, Torculo.

A Reciclaxe do Papel como Centro Motor de Actividades de Ecoloxía en Acción

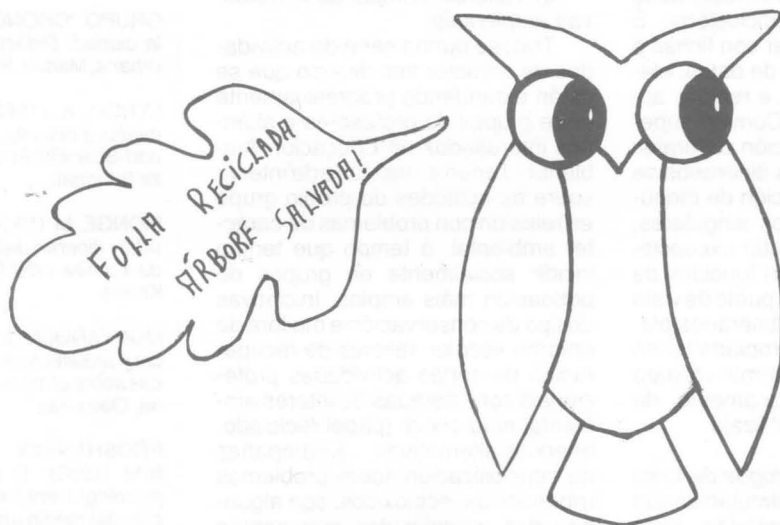
O Noso Papel cos Bosques

Este artigo resume o traballo "Nuestro papel con los bosques", elaborado polos meus alumnos de 3º A, que recibiu o segundo premio estatal no concurso "Escuela y Naturaleza", organizado polo M.E.C..

Tamén recolle actividades e accións realizadas pola Curuxa durante o Curso 90-91.

Moitas delas xa foron presentadas nas Xornadas de N.E.G. e a AS-PG do verán de 1.991.

Manuel Antonio Fernández Domínguez
 Coordinador Taller de E.A. A Curuxa
 I.B. Xelmírez I.
 Compostela



tida que nos permitirá introducir, con toda a súa complexidade de aspectos e niveis, un dos temas ambientais máis interesantes e de meirande valor educativo.

Nos párrafos seguintes, expoñemos unha posible secuencia de temas e as correspondentes cuestións, investigacións e accións. Estamos convencidos de que a Educación Ambiental ou propicia a intervención na resolución de problemas ou desvaloriza o seu fermoso discurso.

Este é o proxecto deseñado para lograr a salvación dos bosques galegos e de todo o Planeta:

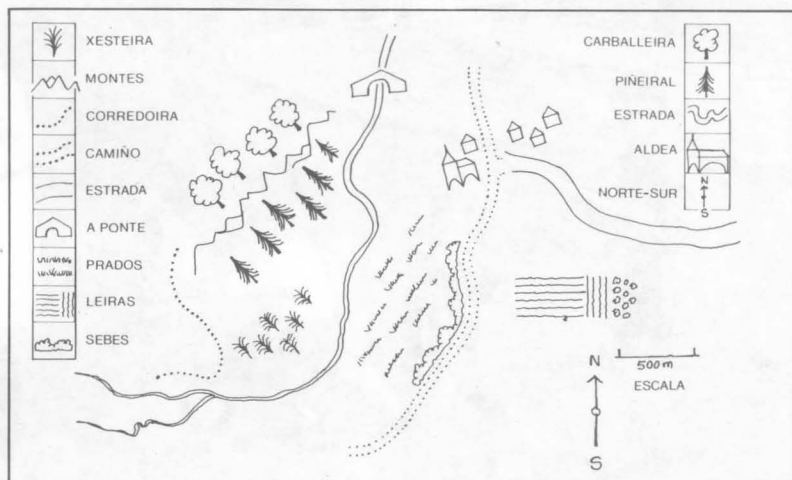
- 1- Árbores e bosques
- 2- A plantación nas escolas
- 3- O impacto dos incendios forestais
- 4- Aspectos económicos. O Papel
- 5- O Plan de reciclaxe das tres Rs do Xelmírez (P.RRR X): Reutilización, recollida e reciclaxe.

1º) Ó longo dos últimos 10.000 anos, os bosques da Terra reducíronse nunha terceira parte pola tala masiva de árbores en aras do avance dos cultivos, das cidades e das fábricas. Esta vertixinosa degradación provoca a perda de ¡17 millóns de hectáreas de bosque tropical por ano!

2º) A metade do Estado español, 25 millóns de hectáreas, está considerada como monte. Alí medraban bosques naturais, matorral mediterráneo e pastos. Na actualidade estase a producir unha brutal transformación: piñeiros, eucaliptos, árbores de crecemento rápido, destinados a fabricar pasta de papel están sendo plantados a esgalla, destruíndose en pouco tempo o que tardou miles de anos en formarse.

3º) Galicia, cunha superficie forestal de 1.109.213 Hasl, posúe o triste récord dos incendios forestais, con cifras tan espeluznantes como 8.000 incendios e 170.000 Has. arrasadas no ano 1.989.

O establecemento da problemática forestal ós niveis global, estatal e local será o necesario punto de par-



Árbores e bosques

O tema forestal é moi fácil de introducir en diferentes asignaturas, épocas do ano e partes dos programas. Ademais pódese dispór dunha abondosa bibliografía tanto en galego, como en castelán e inglés.

Pódese comezar cunha área boscosa preto da escola que nos sirva para exemplificar unha análise do ecosistema bosque.

Os primeiros estudos consistirán na descrición xeográfica da zona.

Pasarase logo ó inventario dos elementos existentes tanto no biotopo como na biocenose, interesándonos con preferencia os tipos de árbores existentes que poden ser doadamente identificabeis coa axuda de claves dicotómicas, elaboradas polo profesor para cada caso, como a que se adxunta:

escola, identificamos as seguintes masas arbóreas:

- | | |
|--------------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> carballeira | <input type="checkbox"/> eucaliptal |
| <input type="checkbox"/> souto | <input type="checkbox"/> bidueiral |
| <input type="checkbox"/> piñeiral | <input type="checkbox"/> de ribeira |
| <input type="checkbox"/> mixta | |

B) Sistemas de propiedade existentes:

- | | |
|------------------------------------|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> estatal | <input type="checkbox"/> privado |
| <input type="checkbox"/> municipal | <input type="checkbox"/> empresa |
| | <input type="checkbox"/> veciñal |

C) Extensión das masas forestais:

- Ata 1 Ha.
- Entre 1-5 Has.
- Máis de 5 Has.

D) Tipo de rocha subxacente:

- | | |
|-----------------------------------|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> granito | <input type="checkbox"/> pizarra |
| <input type="checkbox"/> cuarcita | <input type="checkbox"/> gneis |
| <input type="checkbox"/> xisto | <input type="checkbox"/> outras |

Neste senso, campañas como o "Proxecto Arbre", que levou adiante o Concello de Oleiros, no ano 1.986, dentro de "Tree Project" das Nacións Unidas, constitúen exemplos de dinámicas educativas e sociais a emular.

O "Proxecto Arbre" é un ambicioso proxecto de protección das nosas árbores autóctonas, ó tempo que se mostra como unha interesante experiencia de Educación medioambiental.



Así, mediante a plantación de 100.000 árbores autóctonas (principalmente carballos, cerquiños e castiñeiros) e o seu posterior estudo, os rapaces participantes poderán non só profundizar no coñecemento da Bioloxía das árbores por eles mes-

Follas non en forma de agulla Follas de máis de 3 mm.	Follas en forma de agulla	Piñeiro	
	Follas de 3 mm. ou menos e colocadas como as tellas nun tellado	Ciprés	
	Follas compostas por varios folíolos	Folíolos dispostos coma en abano	Castiñeiro de indias
		Folíolos non en abano	{ Con espiñas Falsa acacia { Sen espiñas Freixo
Follas simples	Follas espiñosas	Acevro	
	Follas non espiñosas	Folla con 3 nervios principais	Plátano
Folla cun só nervio principal		Folla lobulada..	Carballo
		Folla sen lóbulos *	

A estes estudos meramente descriptivos seguiránlle actividades e experiencias que contribuirán a afondar nos aspectos dinámicos do bosque como sistema ecolóxico. A súa elección dependerá do nivel de que se trate; existindo unha ampla gama, dende as máis sinxelas de calco de codias e determinación de alturas e idades ata outras para cursos superiores como os estudos de epifitismo e da estrutura da comunidade vexetal.

Para a correcta realización destes estudos, os grupos de alumnos irán ó campo provistos de fichas de traballo ou cadernos de campo que lles permitan unha minuciosa observación e un ordenado rexistro dos datos pertinentes. Estas fichas poderían ser do xeito seguinte:

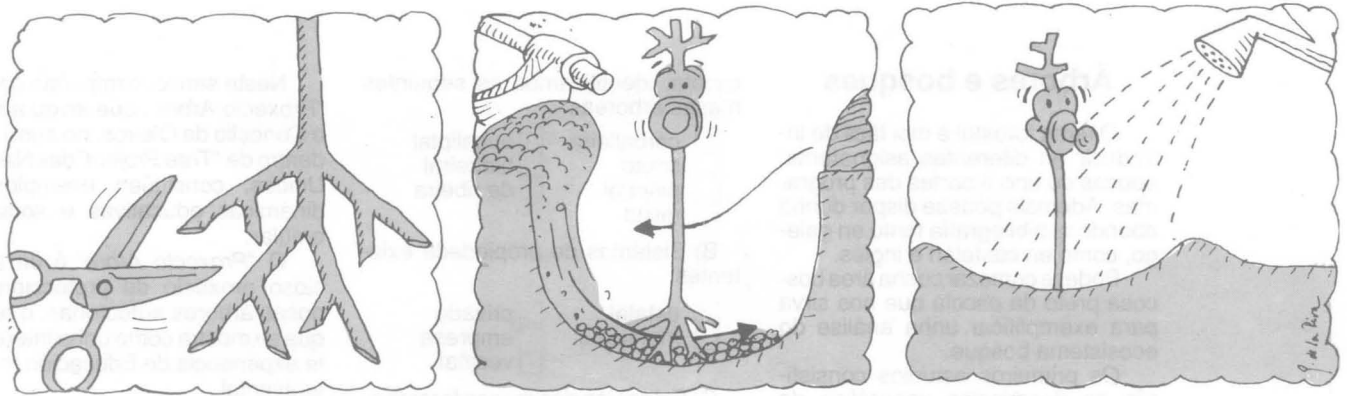
A) Nun paseo polos arredores da

A plantación nas escolas

A plantación de árbores é quizás unha das actividades de Educación Ambiental máis popularizada e extendida polas escolas. A necesidade real de reforestación, ante a grave deforestación que está a vivir Galicia e todo o mundo; e a facilidade que entraña organizar este tipo de accións, ten feito desta práctica a elección preferida para os días de..., inauguracións e clausuras varias e outros actos sociais que non teñen nada que ver coa E.A. e moito menos co ecoloxismo ou o conservacionismo.

Cómpre, xa que logo, colocar esta interesante práctica no seu lugar adecuado, desvencellándoa de accións puntuais e pouco organizadas, con efectos mesmamente contraproducentes.





mos plantadas, senón, e sobre todo, adquirir esa universal conciencia do respecto e amor á natureza e ós seus seres vivos, na seguridade de que esa conciencia irá medrando parella ó crecemento das árbores e ó crecemento dos rapaces que os plantaron.

Tamén o colectivo ecopacifista Xevale nos dá unha serie de instrucións para levar a cabo con éxito as plantacións:

a) Recollede a mediados do outono landras, castañas e outras sementes e froitos de árbores autóctonas galegas. Elixide sempre as máis grandes e que procedan dunha árbore en bon estado, sen pragas nin enfermidade.

b) Recolectade todo tipo de "tetra-bricks", para facer macetas. Aparte de ser un medio de reutilizar os residuos, é o factor limitante do número de árbores que podemos plantar.

c) Planta as sementes nas caixiñas e espera a que xerminen. Logo xa as poderás replantar no exterior con moitas máis probabilidades de que nazan.

O impacto dos incendios forestais

En Galicia, o bosque natural está formado por diferentes árbores de folla caduca. Predomina fundamentalmente o carballo, acompañado polo castiñeiro, bidueiro, ameneiro, freixo, etc.

Este tipo de bosque atlántico presenta unha forte oposición natural ós incendios, debido a que:

- Determina un ambiente húmido, mesmo no verán
- Ten especies que non arden doadamente.
- E no seu sobosque acumúlase pouco combustible.

Nembargante a partir dos anos

70, e sobre todo na década dos 80, as áreas boscosas víronse afectadas por un incremento espectacular de incendios, favorecidos pola masiva introducción de especies foráneas e a progresiva degradación da fraga orixinal. A nova vexetación pirófito instalada favorece a incidencia do lume e as consecuencias ecolóxicas e económicas derivadas

de todo isto son tan cuantiosas e graves que o tema merece un tratamento preferencial na escola.

Propoñemos unha ficha-guía de traballo que nos permita comparar dúas zonas, previamente elixidas, preto da escola. Serán o máis semellantes posible e estudaríanse durante dúas estacións diferentes.

	Zona non queimada	Zona queimada
Cores predominantes no bosque		
Cantidade de luz que penetra		
Cantidade de plántulas de árbores		
Líquenes nas codias das árbores		
Cantidade de matorreira viva		
Herbáceas máis abundosas		
Tipos e cantidade de animais		
Estado da follaxe que cobre o solo		
Pedregosidade, regueiros, rochas		
Productos que se poden extraer		

Nota: Nas cuestións nas que se pregunta cantidade, contestar de acordo coa escala seguinte: NINGÚN - A POUCO - B MEDIO - C MOITO - D



O Papel

Outro dos grandes inimigos do bosque é o papel. Cada día caen bosques enteiros baixo a "machada" para proporcionar unha cantidade enorme dunha substancia nin resistente, nin duradeira, pero sobre a que repousa toda a nosa civilización. "Nas oficinas públicas, nos exércitos, nas escolas, nas academias, nos parlamentos, todo marcha adiante a forza de anacos de papel: circulares, bonos, recibos, votos, borradores, cartas, informes; papel escrito a man, papel escrito a máquina, papel impreso" (Giovanni Papini). Se as fábricas de papel pechasen, a civilización quedaría paralizada.

Pero esta enorme roda socioeconómica está interferindo de xeito grave cos equilibrios naturais da Biosfera, porque ademais de contribuír á deforestación dos bosques, contamina os mares e os ríos, xera millóns de toneladas de residuos e consume enerxía e auga en exceso.

As alternativas ó problema emárcanse dentro do que se coñece como a campaña das tres Rs: REUTILIZACIÓN - RECOLLIDA - RECICLAXE.

Reutilización, usando as follas polas dúas caras, empregando o papel usado como envoltorio, en lugar dos plásticos, etc.

Recollida, organizando un programa de recuperación na túa escola e/ou no teu barrio. Estes son os pasos previos a dar:

a) Asegúrate da existencia dun Centro de Reciclaxe na túa zona, ou de recuperadores ou trapeiros privados. (E útil consultar as páxinas amarelas do listín telefónico)

b) Procúrate un local para o almacenamento previo do papel antes do seu envío á planta de reciclaxe. Pode servir para todo o barrio, pero debe estar pechado.

c) Organiza unha campaña propagandística imaxinativa e eficaz, dirixida ós estudantes, profesores e veciños, por medio de xuntanzas informativas, noticias nos media, edición de chapas e pegatinas, colocación de carteis e avisos, etc.

d) Deseña un sistema de recollida: contenedores, lugares, periodicidade, etc. Recomendamos, seguindo ensinanzas de campañas xa realizadas, a compra ou fabricación de contenedores chamativos, que identifiquen claramente a campaña.

e) Pregunta e informa claramente ós usuarios dos tipos de papel que se recollerán, da selección que se fará e da mellor maneira de depositalo (enfardado, en caixas...). Pesa o papel antes de cada envío á planta; pódese usar para iso unha pesa de baño ou facer unha estimación aproximada en función dun volume estándar, se o papel está adecuadamente enfardado.

f) Reinvirte os beneficios obtidos, se os houbo, na implementación da campaña para a temporada seguinte e elabora e distribúe entre tódolos participantes o informe final de resultados do curso académico ou do ano natural.

tados do curso académico ou do ano natural.

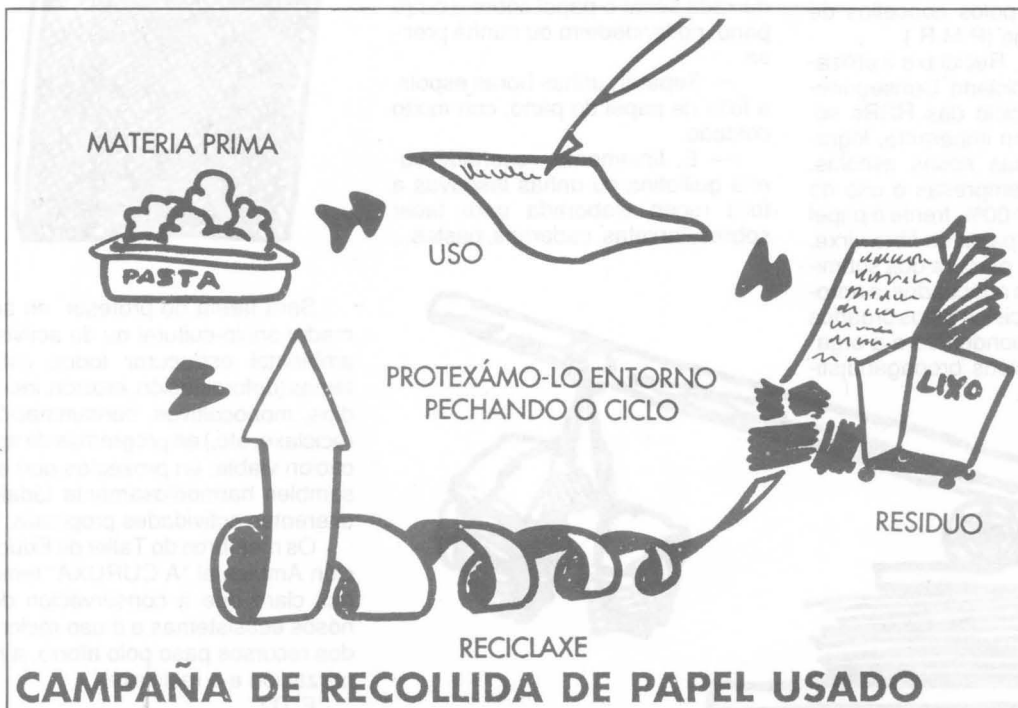
Moitas e moi variadas son as campañas de recuperación e reciclaxe realizadas por todo o mundo, dende aquela histórica dos Amigos da Terra, no ano 1.971. Podemos aprender moito delas tendo en conta os seus logros, as estatexias usadas e tamén as súas deficiencias. Entre as máis coñecidas do extranxeiro, citaremos:



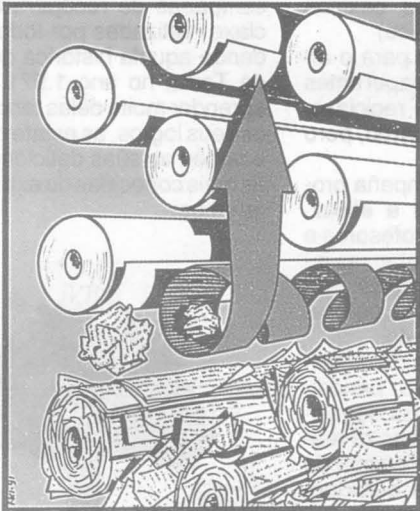
— No ano 1980, a de Islip (New York). Implicou a 32.000 fogares na recuperación selectiva de periódicos, botes de aluminio e estano, e botellas de cristal e de plástico. A campaña chamouse "WRAP", que primeiro significaba "Wednesday recyclables are picked up", logo "with recycling, alternatives are possible" e, por último, desafortunadamente, "we recycle, America and proudly".

— Máis adiante, no ano 85, a de San José (California) foi levada pola empresa privada "Empire Waste Management" e implicou inicialmente a 20.000 fogares, ampliándose a 60.000 en 1.986 e a ¡166.000! en 1.987. Recóllense os mesmos materiais que na anterior e ademais aceite de motor usado.

No Estado español merecen especial relevancia as experiencias levadas a cabo polo grupo Lorea no



Cambia de rolo



aforra e recicla papel

CAMPAÑA DE RECOLLIDA DE PAPEL USADO

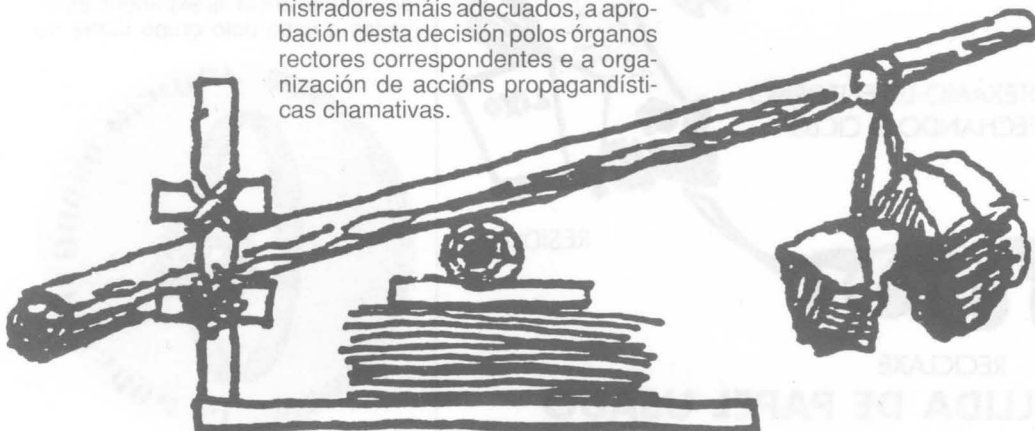
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Colaboran: CONCELLO DE SANTIAGO, TALLER AMBIENTAL DO I.C.E., ADEGA, OBRADOIRO AMBIENTAL 'OURCO'

Concello de Pamplona, pola Axencia de Medio Ambiente da Comunidade de Madrid e pola Federación de concellos da Comunidade murciana.

En Galicia, as campañas pioneiras de recuperación de papel están sendo levadas polos concellos de Allariz e Santiago (P.M.R.)

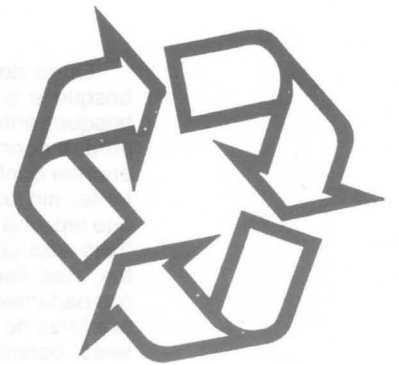
E, por último, Recicla e utilización de papel reciclado. Conseguiremos pechar o ciclo das RRRs se, contra a tradición imperante, logramos impoñer nas nosas escolas, Institucións ou empresas o uso do papel reciclado 100%, fronte ó papel branco, feito de pasta de fibra virxe. Isto implicará a procura dos subministradores máis adecuados, a aprobación desta decisión polos órganos rectores correspondentes e a organización de accións propagandísticas chamativas.



A organización e realización de obradoiros de papel artesanal, con escolares e adultos, será o contrapunto ideal para completar con actividades prácticas o proxecto.

Como facer papel reciclado

- Romper o papel en anacos pequenos e botalos en auga morna.
- Deixalos amolecer durante 24 horas.
- Pasalos pola batidora e diluír moito.
- Filtrar a suspensión cun cribo

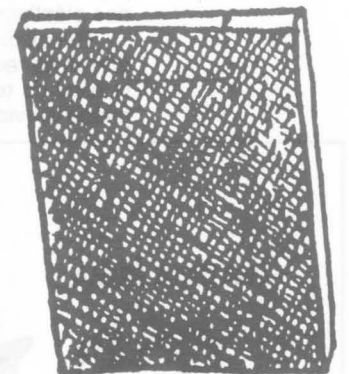


Este esquema xeral admite moitas variacións e posibilidades novas. Para facer a pasta, pódense usar, ademais de papel vello, telas e plantas. Tamén se lle pode engadir á suspensión cola (para facer máis compacta a folia) e lexía (para blanqueala).

Este último procedemento non é aconsellable xa que os derivados clorados son moi contaminantes. É moito máis interesante tinguir as follas con corantes naturais de procedencia vexetal: fentos, silveira, bidueira, cebola, zafrán do país, cenoura, espadana, liques, etc...

rectangular e extender a lámina sobre un pano.

- Sacar o cribo e colocar outro pano por riba.
- Pasar un rodillo ou unha plancha para secar e aplanar a folia.
- Sacade o pano superior e deixada secar o papel sobre o outro pano, no tendedeiro ou nunha prensa.
- Separar, unhas horas espois, a folia de papel do pano, con moito coidado.
- E, finalmente, recortade cunha guillotina ou unhas tesouvas a folia recién elaborada para facer sobres, tarxetas, cadernos, pastas...



Será tarefa do profesor, do animador socio-cultural ou do activista ambiental estruturar todos estes temas (deforestación, erosión, incendios, monocultivos, contaminación, recicla e, etc.) en programas de aplicación viable, en proxectos que ensamblen harmoniosamente tódalas diferentes actividades propostas.

Os membros do Taller de Educación Ambiental "A CURUXA" temos moi claro que a conservación dos nosos ecosistemas e o uso racional dos recursos paso polo aforro, a reutilización e a recicla e.

E TI?

APÉNDICE I - CIFRAS

- A Terra sobre un ritmo de deforestación anual de 6,5 millóns de Has.
- En 1.989, consumíronse no mundo 75 millóns de Tm. de papel recuperado.
- O Estado español produce cada ano 3,6 millóns de Tm. de papel, dos que 1,7 proceden da reciclaxe.
- En España tíranse cada ano 2 millóns de Tm. de papel, que non se recicla, e impórtanse 500.000 Tm. de papel vello, cun custo de 10.000 millóns de pesetas.
- Producimos 12 millóns de Tm. de residuos sólidos, dos que o 20% corresponde a papel. É dicir, anualmente tiramos 60 kg. de papel por habitante.
- Deles recolléronse, no 1.990, o 39%, o que evitou a tala de 30 millóns de árbores, a contaminación de 700 millóns de m³ de auga e un gasto de enerxía equivalente a 700.000 Tm. de petróleo.

APÉNDICE II - ENDEREZOS

Campañas:

- Programa Municipal de Reciclaxe de Papel. Concello de Santiago. Rúa Galeo, 234/1. Polígono Industrial do Tambre. Tf. 571241. Santiago.
- Comisión Medioambiental. Concello de Allariz. Praza Maior, 1. Tf. 440001. Allariz (Ourense)
- Xevale. Ecopacifismo. Apto 22. Monforte de Lemos (Lugo) Tf. 404609.
- Taller Permanente De Educación Ambiental. ICE. Facultade de Xeografía e Historia. Universidade de Santiago. Santiago de Compostela. Tf. 583111.
- Taller de Educación Ambiental "A Curuxa". I.B. Xelmírez I. Campus Universitario s/n. 15705 Santiago. Tf. 584321.
- Centro de Profesores da Costa do Sol. C.P. Juan Ramón Jiménez. Ctra. Circunvalación s/n. 29600 Marbella (Málaga). Tf. 826690.
- Axencia de Medio Ambiente. Comunidade de Madrid. c/Princesa, 3, 9a. e 10a. pta. Madrid. Tf. 5427416.
- Colexios Públicos de E.X.B. "Juan XXIII" e "Padre Marchena" Marchena (Sevilla).
- Concejalía de Medio Ambiente. Concello de Murcia. Centro Municipal de Ecoloxía Humana e Urbana. Murcia. Tf. 236454. Exts. 3 ou 15.
- C.P. de E.X.B. A Rúa. Cangas (Pontevedra).

Recuperadores:

- P.M.R. do Concello de Santiago. Tf. 571241.
- Rúa Xesús Soria. Ourense. Tf. 227489.
- La Casa del Papel Reciclado. Embajadores, 35. 28005 Madrid. Tf. 2302678.

- Papelera Badostain. San Miguel, 1. 31192. Badostain (Navarra) Tf. 244748.
- Almacén Castell S.L. Severino Covas. Sabaxáns, s/n. 36214 Vigo. Tf. 374716.
- Almacéns de papel Ruíz Alcántara. Pracer, 8. Vigo. Tf. 436541.
- Rivas García. Pº Colón, 6. Pontevedra. Tf. 852083.
- Federation des Syndicats des Récupérateurs. 76, Av. Marceau. 75008 Paris. Francia.
- Pedro Martínez Cano S.A. Ronda de Algemesí, 29. 46600 Alzira (Valencia).
- Repacar. Piamonte, 16, 3º, pta. 3. 28014 Madrid. Tf. 2212169.
- Agrupación Nacional de la Recuperación. Pº Marimón, 7 2º, 1º. 08990 Barcelona. 2008390.
- Traperos de Emaus de Iruña. 31193 Belzunce (Navarra). Tf. 302173.
- Reciclajes Generales S.A. Camino Geafe, 20. 28940 Fuenlabrada (Madrid). Tf. 6974511.
- ARA. Ctra. de Motril s/n. Armilla (Granada).
- Asociación Aragonesa da Recuperación. Pº de María Agustín, 4-6. Ed. Ebro-sa, Of. 10. Zaragoza.
- ASEV. Moratín, 11, 3º. Valencia.

Fabricantes e distribuidores:

- Papelera Peninsular. Paseo de Yeserías, 23. 28005 Madrid. 4733011.
- Comercial Papelera Badostain S.A. San Miguel 1. Badostain.
- La Casa del Papel Reciclado. Embajadores, 35. Mdrid.
- Recipapel. Gral. Prim, 19. Apto. 810. 20006 San Sebastián. Tf. 469871.
- Ecopapel. Rda. San Agustín, 6. 41400 Ecija (Sevilla). 833619.
- El Cuc. Orihuela, 30. 46009 Valencia. Tf. 3483872.
- Papelera del Freser. Gran Vía, 743, 1º, 2º. Barcelona. 2314287.
- Xevale. Monforte de Lemos (Lugo).
- Gráficas Tórculo S.A. Praza de Mazarelos. Santiago. 5855455.
- Papeles Allende. Polígono Zona Franca, calle D. Barcelona 08004. Tf. 3353300.
- PMB-Biotop 3. Londres, 96. 08036 Barcelona. Tf. 2007927.
- Ceres-Alta Schule. Campos Vasallos, 34. Aliclante. Tf. 5201059.

APÉNDICE III - BIBLIOGRAFIA

- ADEGA. Celulosas e progreso. Concello de Fene, 1.988.
- Basanta, M.; Casal, M.; Fernández Domínguez, M.A. La protección de los ecosistemas forestales a través de la E.A. *Encontro sobre E.A. en Galicia*. Santiago, 1.988.
- Brown, L.R. et al. *La situación en el mundo*. Worldwatch Institute, 1.991.
- Button, J. Háztelo Verde. *Integral* Eds. Barcelona, 1.990.
- *Butlletí La Casa Verda*. Extra Paper Reciclat, Nº 62. Valencia, 1.990.

- Chandler, W.U. Materials recycling: The virtue of necessity. *Worldwatch paper*, Nº 56, 1.983.
- Comunidad de Madrid-AMA. *Saca un árbol de tu papelería*, Madrid
- Concello de Narón. *Reciclaxe de papel e vidro*. Narón, 1988.
- Díaz-Fierros, F.; Basanta, M.; Casal, M. *Incendios forestais en Galicia*. Xunta de Galicia. Santiago, 1.983.
- Díaz-Fierros, F.; Casal, M.; Basanta, M.; Fernández Domínguez, M.A. *Unidade didáctica sobre os incendios forestais*. Xunta de Galicia. Santiago, 1.986.
- Equipo Lorea. *Naturaleza, basuras y reciclaje en la escuela*. Iruña, 1.985.
- Fernández Manzanal, R.; Fernández Domínguez, M.A. Estudio de un bosque mixto en 1º de B.U.P.. En *La Ecología en la escuela*. Ed. Santillana. Madrid, 1.985.
- Ferreras, C.; Arozena, Ma. E. *Guía Física de España. II. Los Bosques*. Alianza Editorial, Madrid, 1.987.
- Forestry Commission. *Teacher Pack for junior and primary schools*. Tetbury (Inglaterra).
- I.B. Llorenç Garcias i Font. *El petit dossier sobre paper reciclat*. Artá (Mallorca).
- I.B. Xelmírez I. *Nuestro papel con los bosques*. Premio Escuela y naturaleza. Madrid, 1.991.
- Jackson, F.; Frank, V. *Origami. Artesanía del Papel*. Ed. Acanto. Barcelona, 1.988.
- Maestro, J.; Lahuerta, V.M. *Nuestro amigo el árbol*. Concello de Zaragoza, 1.985.
- Mancomunidad de la Comarca de Pamplona. *¿Qué se puede hacer con tu bolsa de basura?*. Pamplona, 1.990.
- Pérez Moreira, . *Ecoloxía e ordenación forestal*. Xunta de Galicia. Santiago, 1.989.
- Resource Recycling. *North America's Recycling Journal*, pp 45-68. Vol 10, Nº3. Marzo, 1.991.
- Revista *As Follas Verdes do Taller*. pp. 15-19, Nº 2. Taller de E.A. "A Curuxa". I.B. Xelmírez I. Santiago, 1.991.
- Revista E. y S. Municipales. *Experiencias sobre reciclaje de papel en Europa y U.S.A.* pp. 44-49.
- Roselló, J. ¿Papel reciclado o papel ecológico?. *Revista Integral*, pp. 96-101, Nº 139. Vol. 4, Xulio 1.991.
- Servicio de Educación del Ayuntamiento de Madrid. *Los árboles*, Madrid, 1.983.
- The National Arbor Day Foundation. *Grow your own tree*. Teacher's Guide e Teacher's Kit. Nebraska, 1.990.
- Valero, M. *Haz un buen papel*. Amaú Eds. Salamanca, 1.991.
- Valero, M. *Ud. puede salvar un árbol*. A.E.S. Madrid, 1.985.
- Valero, M. *¿Fabricar papel? Pero, ¡Si es muy fácil!* A.E.S. Madrid, 1.986.
- Varela Díaz, R. *Eucaiptos, celulosas e o forestal galego*. Concello de Noia, 1.990.
- Varela Díaz, R. A situación forestal galega (9 arts.). *El Correo Gallego*. Santiago, 4-21 de Novembro de 1.989.
- WWF. *Como proteger la naturaleza desde nuestra casa*. Comunidad de Madrid, 1.989.

A Campaña da Universidade de Santiago

Recollida de Papel Usado

M. Carmen Morán de Castro. Profesora do I.C.E. da Universidade de Santiago de Compostela e Secretaria do Taller Permanente de Educación Ambiental ali constituído.

Luis Sampedro Pérez. Bolseiro da Campaña de Recollida de Papel Usado na Universidade de Santiago de Compostela.

A ENGANOSA chamada á **calidade de vida** encuberta polo lema "usar e tirar" á que continuamente nos reclama a publicidade, estamos afogando pola dilixencia con que estamos levando adiante a proposta. É tamén certo que o lema evoluciona en ocasións extremando a suxerencia a "malusar e tirar", ata chegar ó cume do éxito consumista, no que quedaría reducido a unha soa palabra: "tirar", "tirar", "tirar"... Aquela cultura do aproveitamento á que nos vimos sometidos non hai tanto tempo... (¡que caramba!)... síntoma de estreiteces e carencias (vivíamos en herdanza permanente: abrigo, zapatos, libros, ...) foi, desaparecendo co progreso (¡ai!).

Xa non temos que re-usar, nin usar con moderación; basta entrar na voráxine de USAR, e se é posible —que o é con moita frecuencia—, ABUSAR.

Esta egoísta actitude que cara ó futuro estamos a adoptar é ó mesmo tempo, no presente un pouco estúpida—con perdón—: invertimos 75.000 millóns de pesetas ó ano en eliminar os máis de 11 millóns de toneladas de lixo que se xeran no Estado Español (Galicia aproximadamente 1 millón).

Destas increíbles montañas que conseguimos facer co noso exercicio de "tirar" un 25% é **PAPEL USADO**. Nada tan propicio ós nosos arrebatos: engurrámolo ante un erro, ante unha noticia non moi agradable, ante unha comunicación inesperada, ... Mandámolo á montaña de castigo, se a primeira liña que nel queremos poñer non saíu dereita dabondo... Esiximos del a máxima pulcritude traducida en brancura radiante e satinado perfecto, mesmo para escribir un borrador ou a nota da compra. Ignoramos que, como tódalas follas, a de papel tamén ten **envés**, polo que unha vez escrita a **cara** acadimos avidamente a outra en vez de lle da-la volta. Chegamos mesmo a establecer unha relación de proporcionalidade inversa entre calidade do traballo presentado e superfi-

cie de texto en papel: moita marxe, e moito espacio entre liñas, dá maior prestancia ó texto.

¿Por que non nos animamos a darlle **DÚAS VOLTAS O PAPEL?**: a do envés, e a de recollelo para reciclar para cun "pequeno rodeo", volvelo facer papel. Deste xeito conseguiremos:

— Diminuí-los gastos empregados na eliminación do lixo, reducindo a necesidade de espacio para novos vertedeiros.

— Aforrar enerxía: a produción dunha Tm. de pasta de papel supón un consumo de 45 Kw/h. se a materia prima empregada é papel usado, mentres que sobrepasa os 1.500 kw/h. se a materia prima é dos nosos montes.

— Consumir menos auga: se a industria papeleira utiliza o papel usado para elabora-lo seu produto, reduce nun 61% o gasto de auga.

— Protexe-los montes: a produción dunha Tm. de papel a partir de pasta de celeulosa require talar 15 árbores adultas) e frea-la política forestal que potencia o monocultivo de especies foráneas de rápido crecemento destinadas a ser convertidas, innecesariamente, en pasta de papel.

— Reduci-la contaminación do aire que respiramos e da auga dos nosos ríos e mares, xa que o proceso de fabricación de pasta de papel é altamente contaminante.

Desenvolvemento da Campaña

Co interese de fomentar unha cultura alternativa, e coa proposta "**CAMBIA DE ROLLO. AFORRA E RECICLA PAPEL**", comezou no segundo trimestre do curso académico 1.990/91 nas Facultades de Bioloxía e Xeografía e Historia da Universidade de Santiago, unha experiencia piloto de recollida de papel usado, como punto de partida para a súa extensión a todo o Campus.

O Rectorado deu a súa aprobación a un proxecto elaborado por un equipo constituído por membros do Taller de Educación Ambiental do

I.C.E., o obradoiro ambiental "Oureol" e ADEGA, coordinando deste xeito as distintas iniciativas emprendidas nesta dirección. Tomouse tamén o acordo de que a Campaña puidese contar cun bolseiro a fin de apoiar dun xeito permanente o seu desenvolvemento.

A avantaxe de contar para a recollida do papel co Servicio de Recuperación de Papel Usado posto en marcha polo Concello de Santiago, permitía levar adiante o proxecto con maior facilidade.

Seleccionouse a Facultade de Bioloxía para a campaña piloto, por ter xa iniciada unha experiencia de recollida de papel, o que en principio facilitaba a acollida; a Facultade de Xeografía e Historia servíanos de contrapunto idóneo, pola súa ubicación no campus norte e por acoller dentro dela as dependencias do Instituto de Ciencias da Educación onde se sitúa o que poderíamos denominar "sé" do equipo coordinador.

Expoñemos a continuación esquematicamente os pasos dados para a posta en marcha da fase piloto da "Campaña de Recollida de Papel Usado" na Universidade de Santiago:

— Adquisición de contenedores: Uns grandes, situados en entradas, pasillos e lugares de especial acumulación de papel nas Facultades, e outros pequenos para uso de despacho.

— Campaña informativa: Difusión de carteis, pegatinas e dípticos recollendo os aspectos máis relevantes da actividade.

— Nomeamento de coordinadores da campaña en cada unha das Facultades, para facilitar un seguemento máis directo.

— Presentación da Campaña nun acto público ó que se convidou a participar a toda a comunidade universitaria.

— Presentación da campaña nas Facultades de Bioloxía e Xeografía e Historia para os dous colectivos directamente implicados nesta fase previa.

No seguinte cadro recóllense algunhas cifras de interese sobre a mesma:

acollida nos seus centros, estando DE ACORDO en levar adiante iniciativas deste tipo practicamente a tota-

4) *En relación á recollida*
Un 25% das respostas sinalan deficiencias na recollida, suxerindo a maioría MAIOR FRECUENCIA que evite acumulacións excesivas.

Os membros do equipo coordinador da experiencia entendemos tamén que, a parte dos subliñados na encuesta, existen os seguintes aspectos susceptibles de mellora:

— A implicación efectiva do servizo de limpeza da Universidade no baleirado de contenedores pequenos nos grandes previo á recollida.

— A presenza doutros materiais diferentes de papel nos contenedores que interfere o traballo do Servizo de Recuperación.

— A falta de hábito de non engurrar-lo papel antes de botalo no contenedor, que ocasiona un mal aproveitamento da capacidade dos mesmos.

Campaña de Recollida de Papel Usado. Persoas Implicadas, Contenedores Utilizados e Peso de Papel Recollido (marzo-maio 1.991)			
	BIOLOXÍA	HISTORIA	TOTAL
Nº Cont. Pequenos	218	82	300
Nº Cont. Grandes	27	15	42
Nº Profesores	60	100	160
Nº Alumnos	1.265	2.300	3.565
Nº P.A.S.	27	15	42
Nº Bols. Axud. Colab. 3º Ciclo	190		
Nº Despachos (prof.+admon.)	41	54	95
Peso recollido semanalmente (medio)	200 Kg.	380 Kg.	580 Kg.
Peso total recollido ata 02/05/1991	986 Kg.	1.338 Kg.	2.324 Kg.

A recollida realizouse semanalmente en cada unha das Facultades, adicándose á tarefa entre dúas e tres persoas que invertían un promedio de 1,30 horas en cada centro.

En canto ó presuposto desta experiencia piloto, dicir que se eleva a un total de 1.291.483 pts., incluíndose no mesmo os gastos destinados á campaña informativa, á adquisición de contenedores e á bolsa a tempo parcial (Abril-Decembro 1.991).

Análise da experiencia

Para avaliala experiencia desenvolvida, aplicouse durante o mes de Xuño pasado, un pequeno cuestionario a unha mostra do colectivo implicado na fase piloto da "Campaña de Recollida de Papel Usado".

Recibíronse no I.C.E. para a súa análise 272 cuestionarios (ó redor da metade dos enviados) dos que un 62,5% correspondían a alumnos, o 18,8% a profesores, 9,2% a bolseiros, axudantes e colaboradores de 3º ciclo, o 7,7% a persoal da Administración e Servizos, e un 1,8% non respondían a esta clave de identificación.

Presentamos as conclusións que, trala análise dos cuestionarios, podemos extraer:

1) *En relación á aceptación e motivación dos participantes da Campaña*

Un 80% dos encuestados opina que a Campaña foi BEN / MOI BEN

lidade da mostra (99%). Isto sitúanos nun esperanzador panorama de cara á extensión da campaña a todo o campus, e mesmo da viabilidade de que iniciativas deste tipo se puidesen xeralizar na sociedade.

2) *En relación á fase informativa*

Preséntase neste punto unha clara insuficiencia da fase publicitaria, como indica o que a pesar da boa disposición indicada anteriormente, un 60% das respostas manifestan estar "medianamente informados" da Campaña. Anótanse como suxerencias unha maior intensidade e duración da fase informativa, así como a ampliación da información facilitada nos dípticos da mesma.

3) *Participación*

Un 60% dos encuestados manifestan botar SEMPRES o papel nos contenedores da campaña. Se ben consideramos este un índice de participación non desdeñable, resta aínda unha importante porcentaxe de persoas (36% das respostas) cunha colaboración esporádica (botan o papel nos contenedores CANDO ESTÁN CERCA DUN CONTENEDOR, ou CANDO SE ACORDAN). Contrasta desde xeito, a boa valoración e acollida da mesma, coa efectividade traducida en participación real.

Subliñamos, sen embargo, como moi positivo que case un tercio dos encuestados participa non só co papel consumido no centro de traballo, senón tamén co utilizado na súa casa.

Cara a ampliación da iniciativa

Para o presente curso 1.991-92 pénsase a extensión desta actividade a todo o campus de Santiago, prevendo dúas fases na incorporación dos centros que permitan unha axeitada coordinación. Durante o pasado curso realizouse a avaliación de necesidades en tódolos centros, deseñando a partir das mesmas un plan de recollida coa estimación de número de contenedores precisos, frecuencia de recollida por centro e proposta de itinerario para a mesma. Propuxéronse así mesmo modificacións nas características dos contenedores, na procura dun modelo que satisfaga estética e funcionalmente. Entendemos como esencial un servizo de recollida que ofrezga garantía de continuidade, apostando por cantas iniciativas públicas sólidas e permanentes puidesen xurdir. Neste sentido queremos aporta-lo dato de que un 71% das persoas que responderon ó cuestionario avaliativo da Campaña de Recollida de Papel Usado na Universidade de Santiago, manifestan que EN TODO CASO participarían noutras iniciativas de recollida selectiva de residuos (vidro, pilas, plásticos, materia orgánica...).

Abondamos na necesidade de que as institucións públicas aposten pola educación ambiental dos cidadáns, promovendo actividades planificadas e continuas, superando as "modas" e "campañas de imaxe", e creando a infraestrutura que posibilite un axeitado desenvolvemento das iniciativas.

Santiago, 15 de Novembro 1.991.

A experiencia do Colexio P. "Ramón de la Sagra" A Coruña

Reforma da Educación Infantil

As profesoras de Educación Infantil do Colexio Público "Ramón de la Sagra" de A Coruña, onde se vén experimentado o Deseño Curricular Base de Educación Infantil e a incorporación de alumnos de tres anos, analizan as condicións mínimas nas que se debe desenvolver o novo currículo desta etapa educativa: redución de ratio profesor/veno, melloras nas instalacións escolares, dotación de materiais específicos, participación da comunidade educativa.

NA RELACIÓN profesor/veno, non hai que atender ao número de alumnos por profesor que veña dada como o máximo permitido, senón

que, para determinala é necesario ter de conta tres factores:

a) existencia de nenos de diferentes idades dentro d u n h a mesma aula.

b) a presenza de outros adultos na es-

cola: profesores de apoio, auxiliares, etc.

c) a superficie das aulas.

Pensamos que é un erro falar só da ratio fixada cando se trata de determinar o número de alumnos dunha aula. Tendo de conta a diversidade en canto á súa superficie das aulas onde se imparte a E. Infantil e isto sen mirar xa outras características non se pode establecer unha ratio fixa para todas, pois o número que para algunhas escolas é leveiro, para outras pode ser desastroso tanto para os nenos como para a persoa que os atende. Cando menos debe facerse por tanto unha relación coa superficie de aula. O ideal sería non esquecer outras características físicas da aula, o material de que se dispón, etc.

Na nosa opinión, unha ratio aceptable é a establecida no **Marco Curricular** sobre do que estamos experimentando, é dicir 12/15 nenos por aula, na clase de 3-4 anos.

Tanto para nenos de 4-5 como para os de 5-6 debería ser de 18/20 nenos por aula.

Con 25 alumnos por aula, difícilanse moito as actividades que teñen por obxectivo descubrir as características e propiedades do medio físico e social no que o neno se desenvolve (*Libro Branco*, pax. 106): saídas polo barrio, ás tendas, diálogos con persoas alleas á escola... Non se pode pretender que os mestres sexamos heroes do ensino, dispostos a vencer calquera dificultade. Pola contra, pode acontecer que, tendo como barreira o excesivo número de alumnos, a aprendizaxe deixe de ser activo, estimulante, incitador, participativo, e quede conver-

tido nunha mera transmisión de información do adulto para o neno.

DIFERENTES IDADES E NIVEIS

O problema da dispersión da poboación en Galicia fai que proliferen as escolas unitarias e que, ao ir dimi-

"Un ratio aceptable para as aulas de tres anos é a de 12/15 alumnos por aula"

nuíndo o número de alumnos do Preescolar polo descenso da natalidade, vais quedando na escola de párvulos os nenos do primeiro ciclo da E.X.B., aforrando as viaxes no bus escolar e frecuentemente as prazas de comedor. Estes agrupamentos de nenos de catro niveis diferentes na mesma aula fanse aínda máis complicados coa incorporación dos nenos de 3 anos. Conviría estudar estes casos concretos e as posibles solucións. Parécenos que unha moi axeitada sería a incorporación de outro profesor á aula.

PERSOAL DE APOIO

A presenza de outros adultos nas aulas da E. Infantil faise imprescindible. É unha necesidade moitas veces constatada polos profesionais que traballamos con nenos destas idades. E agora, coa ampliación da escolarización aos nenos de 3-4



"A presenza doutros adultos nas aulas de educación infantil é imprescindible"

anos, aínda máis: a mobilidade descoñecemento das situacións de perigo, o estado de socialización... obriga á mestra a estar con tódolos sentidos atentos e dispostos para controlar a situación en todo momento.

Non se trata dunha auxiliar de limpeza dos nenos ou dos lavabos. A falta de madurez no control dos esfínteres pode ser un problema, pero non o máis grave. Debe tratarse dun adulto copartícipe do proceso educador do centro.

EDIFICIO ESCOLAR

Superficie da aula

Dependerá do número de alumnos. En principio parece axeitada a relación de 2,5-3 metros cadrados por neno e non menos de 45 metros cadrados por sala, como indica o Gabinete da Reforma.

Como temos dito, e posto que hoxe a maioría das salas de clase que ocupan os nenos de E.I. son moi pe-

quenas, habería que compensalo, mentres non se fagan as modificacións oportunas, reducindo a ratio.

A aula debe contar, como mínimo, con dúas zonas:

a) Zona de chan quente (alfombra ou outro) para poder xogar, sentar para falar, ver contos...

b) Zona de mesas, na que non é imprescindible que haxa un posto de traballo por neno, xa que o traballo de mesa pode facerse por equipos e en diferentes momentos, dependendo moito da distribución espaciotemporal que a mestra teña como a máis axeitada. Mesmo sería preferible eliminar postos de traballo sentados para facilitar a mobilidade, porque o que si é necesario é que os nenos poidan desprazarse con comodidade.

Dentro da aula, independentemente de que poida haber outros espazos cunha función específica, debe haber os tan coñecidos recunchos, dedicados como mínimo a:

- a) o xogo simbólico:
 - bonecas, vestidos, berce...;
 - espello e disfraces;
 - cociña, tenda;
 - lavabo con auga corrente;
- b) as experiencias/recuncho vivo:
 - animais;
 - planta;
 - lupa, microscopio, pesas, conta-pingas...
- c) biblioteca
- d) xogos: puzzles, construcións, bolas de enfiar...

Luz, ventilación, limpeza, calefacción, etc.

A iluminación natural debe ser suficiente. As ventanas amplas, con cortinas e persianas para poder controlar a claridade e a escuridade. No caso de ter que utilizar a luz artificial, evitar os fluorescentes brancos, pois as súas reverberacións inflúen negativamente no estado dos rapaces.

As paredes, claras, non recargadas, adornadas polos traballos dos propios nenos. O zócalo, ata a altura dos nenos debe ser dun material, ou alomenos pintura, lavable.

A calefacción debe estar integrada no edificio ou adosada á parede.

O chan debería ser quente en toda a súa superficie,



"Cada centro debe contar cunha sala de usos múltiples para realiza-las actividades de motricidade e xogo simbólico"

cunha temperatura axeitada e de doada limpeza.

Non deben existir eses perigos que poden estar en certo modo escondidos: barandas cos balaústres tan separados que entre eles caiba un neno, enchufes sen protección á altura dos nenos, ventanas baixas nos lavabos, etc.

Os accesos deben ser amplos e cómodos, as portas sen elementos perigosos para os nenos.

A limpeza é un capítulo fundamental para conseguir hábitos de hixiene e de respecto polo entorno. É un problema aínda sen resolver polo sistema de contratación á baixa de moitos concellos, e portanto do pouco presuposto.

O mobiliario

O mobiliario co que se dotou ata agora á escola de párvulos -mesas de trapezio, sillas, armario con dúas portas, estante diáfano, mobles baixos compartimentados (en moitos casos, como no noso estes mobeis viñeron sen caixóns, con escaso aproveitamento)- parécenos axeitado. Pero, ao incorporarse os nenos de tres anos, tivemos accidentes por conta dos cantos afiados deste mobiliario, polo que nos parece que hai que reconsiderar este, máis tendo

h o x e
h a i



no mercado casas que dispoñen de material moito máis seguro.

A zona de chan quente, dado que é raro encontrar hoxe escolas que a teñan de obra, debe habilitarse con alfombra, moqueta, cortiza...

Tamén debe haber nas paredes tableiros de cortiza onde fixar os traballos, cartaces, fotos, etc.

A pizarra debe estar á altura dos nenos para que a utilicen de forma diferente á escola tradicional, posto que pode dar moito xogo: fixar o papel para pintar, facer exercicios de grafomotricidade con esponxas húmidas sobre a superficie, etc.

Para gardar os libros, á man dos nenos, son aproveitables os estantes inclinados ou paneis de tea con petos.

Hai que ter de conta que cos nenos destas idades o desgaste de mobiliario é superior que noutras etapas e debería terse presente nos presupostos da Consellería.

O material

Cómpre salientar o tremendo uso que estes nenos fan dos xogos, libros etc., pois son para eles o material de traballo. Pensamos que debería haber unha partida especial para E.I. dentro dos presupostos xerais de Educación.

Criticamos o actual sistema de dotación de material didáctico en primeiro lugar pola escasez; por non responder ás necesidades concretas de cada centro; por non ser operativas á hora de aportar solucións; porque as unidades de dotación traen un pouco de todo e resulta difícil ir completando as diferentes áreas; os materiais con frecuencia non responden a características de dureza, estética, etc.

Outros espazos

Os accesos

Facemos outra vez referencia aos accesos para recalcar a necesidade de eliminar perigos, barreiras arquitectónicas, e dotalos dun espazo cuberto na entrada,

dadas a especiais características climáticas do noso país.

Servicios hixiénicos

O desexable sería poder acceder directamente desde a propia aula. De non poder ser, que estean o máis preto posible. Na escola disporase alomenos dunha ducha con auga quente.

A sala do xogo simbólico

Consideramos necesaria a existencia dunha aula aparte da que ten cada grupo, para múltiples usos, dos que nós aconsellamos motricidade e xogo simbólico. Para este último debe haber máis recunchos que os imprescindibles que se sinalan para a aula de clase. Un xeito de distribución podería ser a que temos no noso centro.

A existencia de unha sala destas características permite, se hai persoal de apoio ou se o centro conta con máis de unha unidade, facer con comodidade agrupacións diferentes, co obxecto de ter na xornada un período de tempo de atención directa cun grupo pouco numeroso, mentres os outros nenos están atendidos en grande grupo. Se hai profesor de apoio, pode este atender na sala de usos múltiples a un grupo grande, formado por nenos de dúas aulas, aproveitando o amplo espazo e a grande variedade de materiais. Ou tamén posibilita a distribución por talleres, como xa temos organizado outros cursos na nosa escola.

Patios

O patio exterior debe de contar cunha superficie ampla. Non debe ter perigos e unha distribución que facilite o control dos nenos.

O chan deberá ser liso, sen pozas nin lama.

Contará con xogos de gabear, de esvarar, de percorrer, así como de dunha zona de area con carretillas, caldeiros, pas, etc. Dos xogos de movemento, como balancíns, tiiovivos, etc, cómpre estudar moi ben as características e a súa ubicación en cada caso concreto.

Os xogos serán de madeira ou plástico (evitar o ferro), sólidos e atractivos que inviten ó lecer e non ás prohibicións e pelexas que poden xerar no patio un ambiente tenso, nada relaxante.

No noso caso, e pensamos que en calquera centro que dispoña dun pequeno espazo, hai cabida para unha pequena horta e unha vivenda para animais domésticos.

O patio cuberto debe ser suficiente para que xoguen tódolos



nenos, polos moitos días húmidos que hai no curso.

Espacios compartidos

Aparte da sala de usos múltiples sería moi interesante dispor doutras dependencias, e mesmo o ideal é que haxa unha exclusivamente para motricidade, para evitar atrancos e posibles accidentes.

Tamén unha cociña suficiente-mente ampla para que os nenos poidan elaborar receitas sinxelas, dotada, por suposto dos utensilios axeitados á súa idade para que non teña perigo.

Mantemento do edificio

Este capítulo ten unha grande importancia pero no momento actual non se lle está dando unha mínima atención.

A escola debe ter un edificio digno, sen pretensións pero limpo e impecable. As administracións estatal, autonómica ou do concello, deben arbitrar presupostos suficientes para que feitos tan normais como o desgaste da pintura polo uso, as humidades, etc., sexan subsanados tódolos anos nos períodos de vacacións. Non debe ser algo tan extraordinario que hai que solicitar e suplir durante anos.

METODOLOXÍA

Consideramos que cómpre salientar os seguintes principios educativos que se recollen na LOXSE (art. 2.3):

- Participación dos pais ou titores
- Desenvolvemento das capacidades creativas.
- Metodoloxía activa que asegu-

re a participación do alumnado nos procesos de ensino e aprendizaxe.

- A relación co entorno social económico e cultural

- A formación no respecto e defensa do medio ambiente.

Pensamos que a apertura da escola ás familias, ao entorno próximo, á cultura é fundamental. O neno ten que relacionarse na escola con persoas e entidades que tradicionalmente non pertencen a esta. Tamén debe saír dela para ampliar as súas experiencias.

PROGRAMACIÓN

Será todo o equipo docente o que elabore a programación, fixando os obxectivos e as actividades de acordo coas características especiais que ten cada centro e tendo en conta os grupos aos que van dirixidas as unidades didácticas. Por iso hai que coñecer ben aos nenos, de aí a importancia das entrevistas previas coas familias e retro-alimentación sempre que sexa necesaria.

Como base da elaboración das unidades didácticas debemos dispor dun D.C.B. moi funcional. O borrador sobre do que estamos a traballar non o é. O seu manexo reviste unha serie de dificultades que esperamos sexan subsanadas no definitivo.

Falando en liñas xerais podemos dicir que ten unha redacción un tanto confusa e o idioma ten multitude de fallos.

Confúndense moitas veces o obxectivos coas actitudes, valores e normas.

Hai un baleiro nas áreas de expresión no que á Linguaxe se refire, sobre todo na expresión oral, e na Matemática bótase de falta unha atención á lóxica. A Plástica podería estar máis desenvolvida.

Pensamos tamén que non chega co capítulo de avaliación que se recolle no Marco e que debería desenvolverse máis.

Sería necesaria unha secuenciación, orientativa alomenos, dos obxectivos a acadar.

Pensamos que diante destas ideas o Gabinete da Reforma e o persoal que estamos a facer esta experimentación temos unha grande responsabilidade cara á sociedade e deberíamos reflexionar seriamente sobre de un novo enfoque da experimentación para que poida ser válida e efectiva.

"O *diseño curricular base debe ser máis funcional* **"**



Regala fantasía ós teus fillos

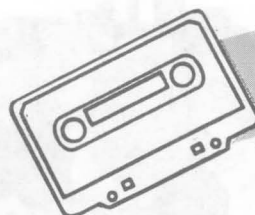


En Xerais cremos que a imaxinación é o mellor dos xoguetes.

Coa colección de libro-casetes *Vouche contar un conto* tentamos recupera-lo pracer de escoitar e imaxinar historias.

Cada obra inclúe dous contos abundantemente ilustrados e unha casete coa narración do propio autor.

Vouche contar un conto e unha aposta pola fantasía dos teus fillos. Regála-lla.



CADA LIBRO INCLÚE
2 CONTOS E UNHA CASETE

XERAIS



O QUE GALICIA TEN QUE LER

Niveis de Normalización lingüística en Preescolar e EXB

A División de Estudios sobre Bilingüismo de ICE da Universidade de Santiago realizou un amplo informe estadístico, a partir da información proporcionada por preto das 2/3 partes do profesorado dos centros privados e públicos, sobre o estado actual da normalización lingüística na escola, a través do seu máximo e fundamental exponente, a lingua de ensino.

Xosé Rubal,
Daniel Veiga e
Neves Arza
División de Estudios
sobre Bilingüismo
ICE - Universidade
de Santiago

A PRIMEIRA CUESTIÓN que ten que resolve-lo sistema educativo que pretenda levar adiante algún tipo de educación bilingüe é a de como distribuí-lo conxunto das materias escolares entre as dúas linguas implicadas.

Coa aprobación polo Parlamento Galego da Lei de Normalización Lingüística de 1983, pónense as bases legais para o inicio formal dun proceso institucional de cambio consciente e progresivo da función das linguas galega e castelá no ámbito galego. "A lingua é a maior e máis orixinal creación colectiva dos galegos, é a verdadeira forza que lle dá unidade interna á nosa comunidade", e "a presente Lei ... asegura a normalización do galego como lingua propia do noso pobo", se di —non sen certo afervoramento no seu Preámbulo— no medio dunha filosofía xeral que, aínda que non se mantén sempre ó longo do articulado da Lei, se orienta cara á promoción do uso normal do galego en tódolos ámbitos da sociedade.

Dende aquela, producíronse algúns cambios —aínda pequenos, obviamente— no noso panorama sociolingüístico e, cando menos, "xermoláron perspectivas esperanzadoras (para o galego) que en conxunto permiten a Galicia ser un dos poucos pobos ou rexións europeas sen estado que poden na actualidade albiscar-la posibilidade razoable de acadar-la normalización da súa lingua autóctona" (Rubal, 1991, 159).

Foi, non obstante, no eido do ensino, onde, como é habitual nos procesos de normalización" lingüística, a re-

gulamentación da función das linguas en contacto tivo un maior e máis puntual desenvolvemento. Sucintamente, como pode verse no cadro 1, as prescricións básicas nesta materia poden reducirse ás seguintes:

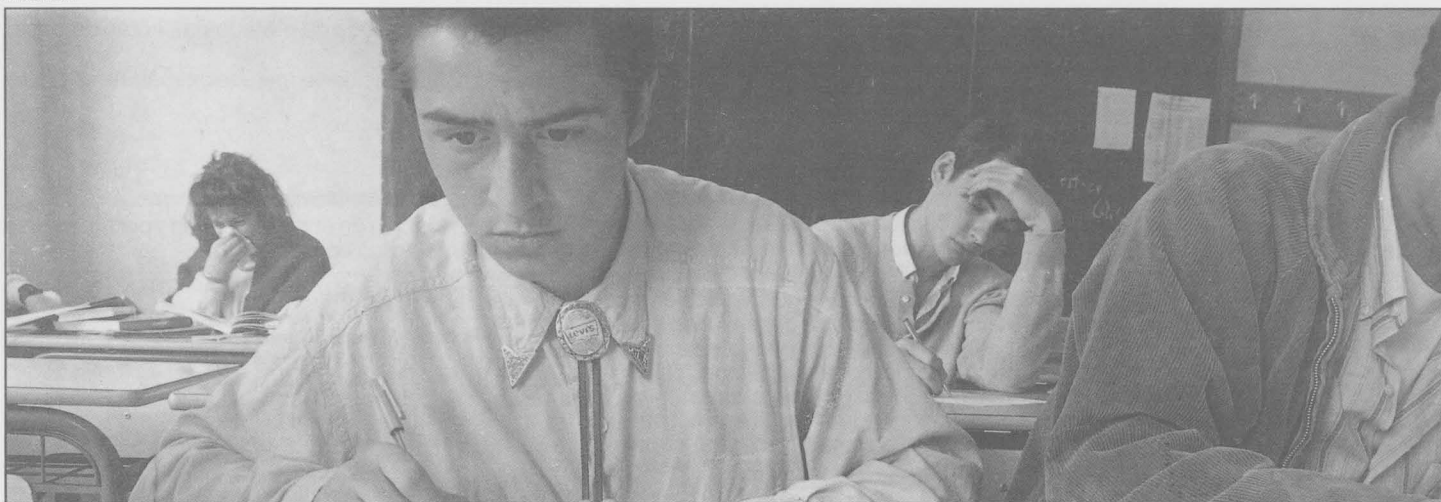
—nos primeiros niveis o idioma vehicular do ensino debe se-la lingua maioritaria no grupo-clase(1),

—e no ciclo medio e na segunda etapa débese tender a un reparto equilibrado do espazo curricular entre o galego e o castelán, sendo polo demais obrigatorio ensinar en galego alomenos as Ciencias Sociais.

Tamén está regulamentada a obrigatoriedade do ensino do galego ó longo do ensino primario e secundario. Sen embargo, comparativamente, esta é unha cuestión de importancia menor no plano educativo (tanto en relación co desenvolvemento persoal coma no lingüístico) e, conseguintemente, tamén polo que atinxe á súa virtual efectividade respecto do cambio sociolingüístico legalmente bosquexado. Por tales razóns, e consonte con argumentos xa expresados noutros traballos (Veiga, Arza e Rubal, no prelo), a expresión "niveis de normalización" utilízase aquí exclusivamente para referirnos á extensión do galego como lingua vehicular.

Evidentemente, tales normas foron dictadas coa intención de incidir sobre a situación herdada e, máis concretamente, promove-la revitalización social da lingua galega. Pero son aínda escasos os intentos de ver como vai o proceso. Noutras ocasións (Rubal, 1985 e 1987) temos feito unha valoración en clave pedagóxica e sociolingüística de tales disposicións e dende a perspectiva das súas virtualidades normalizadoras.

M. SENDÓN



Cadro 1. Normas básicas (*) sobre o uso do galego como lingua vehicular.

CICLO	PRESCRIPCIÓNS BÁSICAS	
Preescolar e Ciclo Inicial	Ensino en galego/castelán segundo a lingua materna predominante na aula. (Se ben, na Lei de Normalización Lingüística, se recoñece o dereito do alumno a recibir-lo primeiro ensino na súa lingua materna)	
Ciclo Medio e Segunda Etapa	MÍNIMO LEGAL	ESTÁNDAR LEGAL
	Ensino en galego, alomenos na área de Ciencias Sociais	Uso equilibrado das do galego e castelán como linguas vehiculares
	Promoverase o uso progresivo do galego no ensino.	
(*) Fundamentalmente, Lei 3/1983 de Normalización lingüística (DOG do 14/7/83), Decreto 135/83 do 8 de setembro (DOG do 17/9/83) e Orde de 1 de marzo de 1988(DOG do 15/3/88).		

Asemade, ó longo do último lustro fixéronse algúns estudos nos que, entre outras cousas, se tratou de dar conta dos niveis de normalización acadados dentro deste ámbito: Rubal e Rodríguez Neira(1987), Rubal(1989) e, especialmente, Arza, Campos, Veiga e Rubal(1990), que abordan este tema dende unha perspectiva lonxitudinal.

Máis recentemente, dende a División de Estudos sobre Bilingüismo do ICE da Universidade de Santiago, realizouse un amplo informe estadístico ó respecto (2), a partir da información proporcionada por preto das 2/3 partes do profesorado dos centros privados e públicos. Del están extractados precisamente os datos que serven de punto de partida a este traballo, no que se pretende dar a coñecer cal é, en termos algo precisos, o estado actual da normalización lingüística na escola, a través do seu máximo e fundamental exponente, a lingua de ensino.

Normalización lingüística na escola e lingua vehicular de ensino

Entre nós tense esquecido moitas veces que o indicador esencial e o mellor termómetro do nivel de normalización dunha lingua é o que fai referencia ó seu emprego para desenvolve-lo conxunto das funcións comunicativas.

Como é sabido, as aulas son entornos fundamentalmente lingüísticos. O proceso de ensino-aprendizaxe ten lugar principalmente nelas e nelas pasa o alumnado máis das 9/10 partes da xornada escolar. De aí que, o grao de normalización escolar do galego deba tirarse da extensión do seu emprego como lingua vehicular de ensino.

Resulta innecesario dicir que a lingua vehicular de ensino é aquela a través da que este se desenvolve, polo que a recolleita de datos ó respecto parece de entrada moi simple. Non obstante, no contexto galego, ó non estarse aplicando ningún modelo ou programa estandarizado en canto á vehiculación lingüística do ensino, falar de emprego do galego como lingua vehicular supón abordar unha cuestión escurridiza e de lindes xeralmente difíciles de determinar.

Como veremos, os patróns horarios de ensino en galego (e, correlativamente, de ensino en castelán) son moi diversos transversal e lonxitudinalmente, e as condicións en que se materializan tamén son variables en aspectos clave. Nuns casos (a maioría) será porque o profesorado decide pola súa conta a lingua na que vai ensinar, noutros porque está regulamentado (minoritaria e parcialmente), etc..

Así mesmo, sabemos que cando se trata de ensino en castelán a instrución se desenvolve con textos nesta lingua; pero cando o galego é a lingua na que o profesor ensina, pode ocorrer e ocorre a cotío, como veremos, que o material didáctico empregado está en cambio en castelán.

Por iso, aproximarse á análise da situación galega no que concerne á vehicularización do ensino no seu conxunto, implica facer referencia alomenos a tres aspectos:

—Reparto horario do espazo vehicular, do que serían os indicadores básicos o número de horas de ensino en galego por grupo-clase, e a modalidade de vehiculación lingüística despregada polo profesor; é dicir, tomando respectivamente como unidade de observación a aula e o profesor individual.

—Lingua do material didáctico empregado, indicador: lingua dos textos.

—Paternidade ou procedencia da iniciativa de ensino nunha ou noutra, porque sen este dato resulta difícil de entender-las diferencias que se dan na vehiculación do ensino entre comarcas, centros, niveis, etc.

Neste traballo, baseándonos exclusivamente no primeiro indicador citado, as horas de ensino en galego por grupo-clase, describimo-la situación en canto ó uso do galego como lingua de ensino. Daremos conta das diferencias sectoriais e xeográficas que se producen, e trataremos de facer unha aproximación comparativa sobre o papel sociolingüístico que está a desempeñar-lo subsistema escolar dentro da sociedade.

Horas de ensino en galego por grupo: perspectiva xeral.

Na táboa 1 figuran os datos sobre extensión do ensino en galego dende una perspectiva xeral, e segundo a titularidade e emprazamento do centro, expresada por referencia a tres categorías:

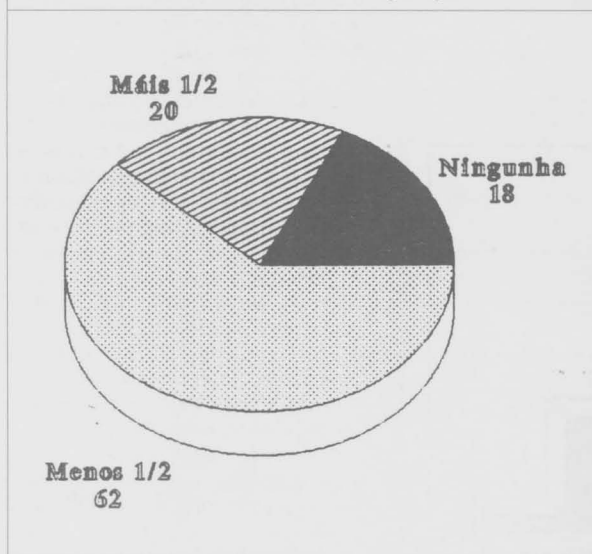
- a) aulas que non reciben ningunha hora de ensino en galego.
- b) aulas con menos da metade das horas de ensino en galego,
- e) aulas que reciben a metade ou máis de ensino en galego.

Táboa 1. Extensión do ensino en galego por titularidade e emprazamento do centro.

HORAS	TITULARIDADE		EMPRAZAMENTO DO CENTRO			GLOBAL
	Pública	Privada	Rural	Vilego	Urbano	
0	14	33	9	16	29	18
< 1/2	64	64	51	65	68	62
≥ 1/2	22	3	40	23	3	20
%	80	20	30	39	31	N = 8800

Globalmente considerada a situación (Gráfica 1), obsérvase que as 4/5 partes dos grupos-clase están recibindo ensino só ou maioritariamente en castelán (aproximadamente a metade non pasaría de 3 horas de ensino en galego), mentres que os grupos que reciben ensino só ou maioritariamente en galego representan en torno ó 20%.

Gráfica 1: Extensión do ensino en galego.



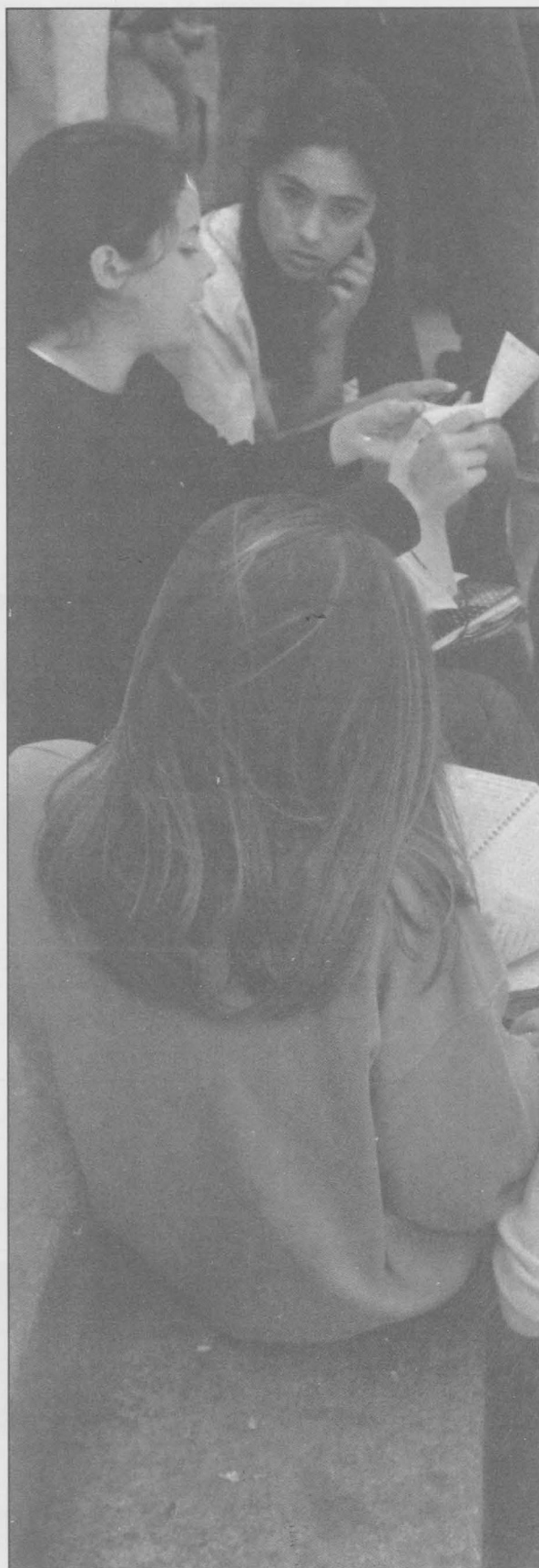
Situado isto en referencia a algunhas coordenadas básicas, os niveis de galeguización conseguidos parecen moi baixos. De feito, a pesar de que xa transcorreron 8 anos (e outros tantos cursos académicos) dende a promulgación da Lei de Normalización, 9 dende que Galicia conta con competencias plenas en educación e 12 dende o renomeado "Decreto de Bilingüismo", e a pesar de que —entre outras cousas— os habitantes de Galicia son maioritariamente galegofalantes (con máis do 80% da poboación capaz de fala-lo galego, segundo o avance do Censo de Poboación e Vivenda para Galicia de 1991), a escola segue asignando fundamental e maioritariamente ó castelán o papel de lingua vehicular de ensino e o estatus de lingua principal do currículo.

Ben é certo, que hai que proceder gradualmente, con prudencia e evitando imposicións, como se ten dito repetidamente dende as instancias oficiais. Pero, vista a realidade dende esta perspectiva, tendo en conta, por exemplo, que máis das 3/4 partes do profesorado confesaba en 1977 ser capaz de falar galego e máis da metade manifestaba estar disposto a dar clase en galego "se os seus alumnos falan en esta lingua habitualmente" (Rojó, 1979), e que na actualidade, respectivamente, ó redor do 80% e 90% do profesorado sabería falar galego e tería algunha titulación nesta lingua, o balance semella claramente cativo.

Polo que respecta á cuestión da gradualidade, xa nos temos ocupado disto noutros lugares (por exemplo en Arza, Campos, Veiga e Rubal, 1990). Daquela constátase a existencia de "altos índices de discontinuidade ... (no emprego do galego como lingua vehicular) e un relativamente escaso avance no quinquenio analizado" (p.141). Máis adiante proporcionaremos, non obstante, algunha información relevante ó respecto.

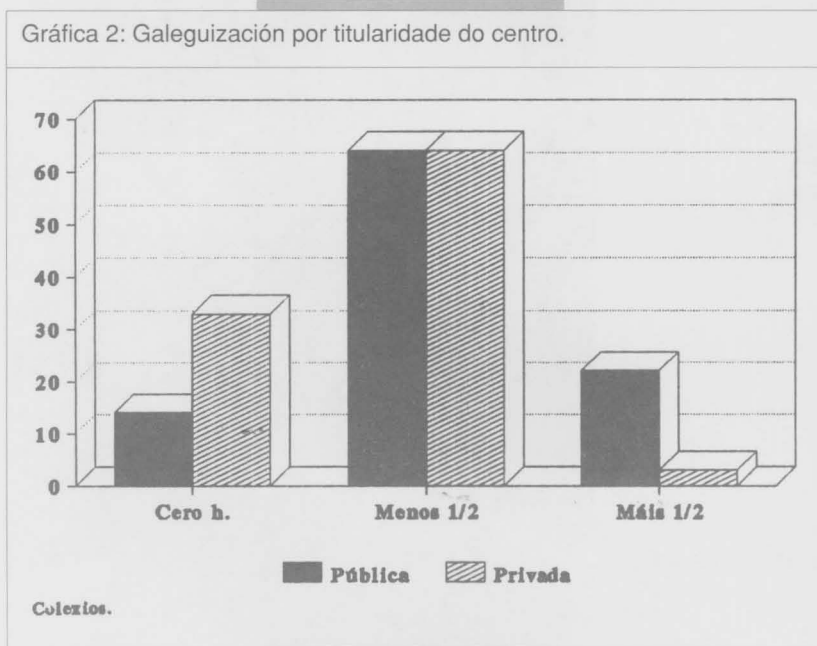
En calquera caso, a potencialidade normalizadora da práctica escolar parece aínda modesta. Atendendo ex-

CELINA

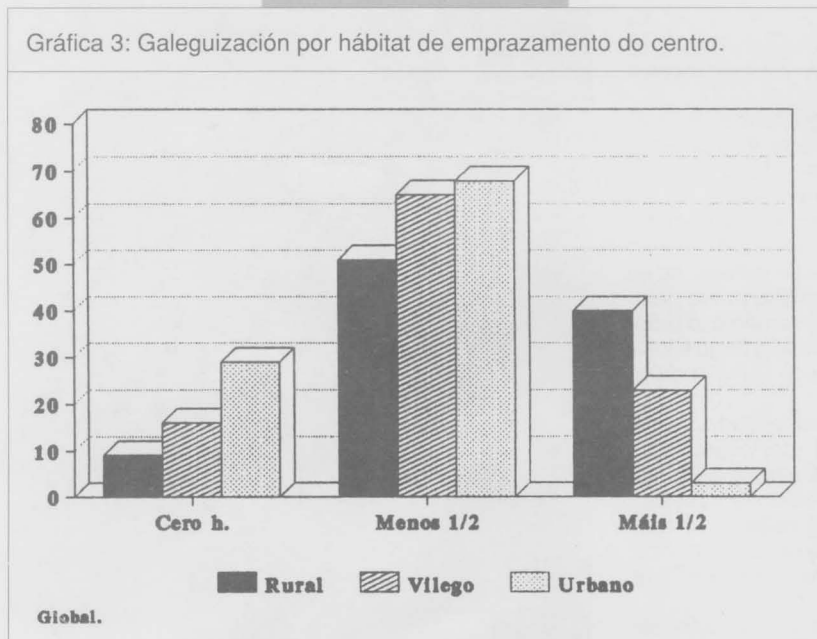


clusivamente ós parámetros cuantitativos devanditos, resulta meridianamente claro que o sistema educativo galego concede ó castelán moita maior presenza na función vehicular e, polo tanto, está educando ós seus alumnos para o uso habitual deste idioma, cando menos, como lingua principal de cultura e pensamento. Ademais, alomenos a modo de currículo oculto, se xera no alumno a mentalidade de que a lingua importante é o castelán, posto que para desenvolver normalmente a súa aprendizaxe esta é a lingua maiormente usada.

Gráfica 2: Galeguización por titularidade do centro.



Gráfica 3: Galeguización por hábitat de emprazamento do centro.



Desglosando a situación segundo titularidade e emprazamento dos centros (gráficas 2 e 3, respectivamente), vemos que en tódalas subpoboacións a maior parte dos grupos reciben ensino en galego en menos da metade do horario escolar e que a maior presenza de ensino en galego está asociada, dunha banda, a centros de titularidade pública e, doutra, a centros con hábitat de emprazamento rural. Cabe salientalo alto grao de castellanización que seguen a presenta-los centros privados e os de emprazamento urbano, onde a suma dos grupos que non reciben ensino en galego ou reciben menos da metade totaliza un 97%. Un 37% e 40%, respectivamente, recibirían só tres horas e nos dous casos o 70% recibiría menos de 4 horas de ensino en galego.

A marxe doutras valoracións, xa apuntadas en parágrafos precedentes, conséntase que os perfís tirados en función da variación por titularidade dos centros e por emprazamento son acusadamente diferentes, de tal xeito que podería falarse de tres redes escolares diferenciadas en canto ó currículo sociolingüístico ofrecido.

Un neno que entra nun centro de emprazamento rural vai ser educado maiormente para ser castelán-falante pero vai ter moitas máis posibilidades de recibir ensino en galego cós de centros villegos ou urbanos. Un que asista a centros privados ou centros públicos será educado, agás excepcións moi puntuais, para desenvolverse habitualmente en castelán. E un que se escolarice nun centro villego poderá (nun 23%) recibir ensino en galego na súa maior parte, pero terá tres posibilidades de cada catro de que a lingua de ensino no seu grupo sexa o castelán.

É certo que os programas aplicados deben ser adaptados ás necesidades e peculiaridades dos seus destinatarios, pero desafortunadamente estes perfís diferenciais non obedecen a planos previos. Máis ben son a resultante da confluencia de factores como a iniciativa individual do profesorado (Rubal, 1987; Arza, Campos, Veiga e Rubal, 1990 e Veiga, Arza e Rubal, en prensa), as implicacións da resolución dos concursos de traslados convocados pola Consellería de Educación (e nos que, dito sexa de paso, non se esixe ningunha capacitación lingüística en galego para ocupar prazas nas que é obrigatorio o ensino neste idioma) e a escasa e lonxana bagaxe prescritiva das normas dictadas.

Por iso, cremos cómpre non esquecer que un cambio lingüístico coma o que implica a revitalización ou normalización dunha lingua non pode deixarse maiormente ó libre xogo das "forzas" naturais. Esixe unha actuación institucional forte e con obxectivos claros que non cadra co panorama descrito. É certo, que a escola non pode compensalo que na sociedade é deficitario ou está desequilibrado, pero outra cousa moi distinta é que se siga a perpetuar e incentivarlo desequilibrio herdado, como de feito está a suceder.

Niveis de galeguización por comarca

O hábitat de emprazamento dos centros é, como acabamos de ver, unha fonte de variación importante en relación co comportamento normalizador da escola, pero falar do hábitat de emprazamento dun colexio pode resultar en casos enganoso ou demasiado abstracto sociolingüísticamente falando. Un centro pode estar situado nunha vila ou nunha cidade e, sen embargo, acoller a alumnado maioritariamente do rural e viceversa. Entre outras cousas, por procedencia do alumnado e por fre-

MARGASAMPAIO

cuencia de intercambios sociais, intégrase dentro de entidades territoriais de tipo natural máis amplas: cidades, concellos, comarcas, etc., cunha significación socioeconómica, política e lingüística moito máis claras. Cabería mesmo dicir con Williams(1988) que a contextualización espacial ou xeográfica é un requisito de primeira orde á hora de analizar situacións de contacto de linguas.





Por iso, e por entender que un centro educativo ten unha significación sociolingüística moi importante tanto en relación co alumnado que asiste a el como dentro do seu entorno local e comarcal, consideramos pertinente ofrecer aquí unha panorámica xeograficamente situada da realidade galega actual. En definitiva trátase de ver, zona a zona, que función sociolingüística desempeña o sistema escolar e, máis concretamente, se está galeguizando ou castelanizando. Noutras palabras, se de feito está educando e acostumando ás xeracións novas para actuar en galego ou para actuar en castelán.

Pero, antes de proceder á descrición da situación, cómpre clarear dúas cuestións que nos serven de coordenadas neste senso: unha relativa á comarcalización e outra referida ós niveis de normalización utilizados.

En canto á comarcalización (Anexo 1), hai que advertir que foi realizada ad hoc para este informe (*) en sucesivas aproximacións, tomando como punto de partida as propostas de autores como Miralbes e outros(1983), IDASA(1984) e Precedo Ledo(1987), e por referencia ós criterios que de seguido se enunciarán. Polo tanto, debe de verse como un instrumento de traballo na confección do que se cuidou máis a súa funcionalidade para o informe citado no seu conxunto cá súa validación como proposta científica de índole xeográfica.

Concretamente, no mapa que se ofrece máis adiante (Gráfica 4) pode observarse que hai algunhas divisións territoriais moi pequenas. Son os concellos correspondentes ás sete cidades galegas máis grandes. Foron considerados aparte en razón da súa densidade poboacional e polas súas características sociolingüísticas específicas, claramente diferenciadas das súas respectivas zonas de influencia. As restantes están formadas por agrupacións de concellos, tendo en conta, dunha banda, criterios xeográficos ou administrativos como a proximidade física, a homoxeneidade morfolóxica e a pertenza á mesma provincia, doutra, a realidade sociolingüística e, doutra, o tamaño da poboación escolar abarcada en cada demarcación territorial.

Cadro 2: Niveis socioeducativos de normalización ou galeguización

NIVEIS DE GALEGUIZACIÓN	Grupos-clase %	Hs. de ensino en galego
Nivel 8	≥ 75	≥ 16
Nivel 7	≥ 75	≥ 12
Nivel 6	≥ 75	≥ 10
Nivel 5	≥ 50	≥ 10
Nivel 4 	≥ 50	≤ 10
Nivel 3 	≥ 50	≤ 7
Nivel 2 	≥ 50	≤ 4
Nivel 1 	≥ 70	≤ 3

(*) Tamén recibimos orientacións que nos foron moi útiles por parte do profesor José Ramón Chantada Acosta da Facultade de Xeografía e Historia da Universidade de Santiago.



No que atinxe á descrición do grao de normalización, despois de varios ensaios, optamos pola tipoloxía que recolle o cuadro 2. Partindo da conveniencia de expresa-la virtual incidencia sociolingüística da escola máis en termos ou unidades de índole colectiva ca de efectos sobre individuos aillados, distinguimos oito niveis de normalización escolar. Para iso, tivemos en conta fundamentalmente dúas vertentes básicas: a extensión ou porcentaxe de poboación afectada e a intensidade de tal pre-

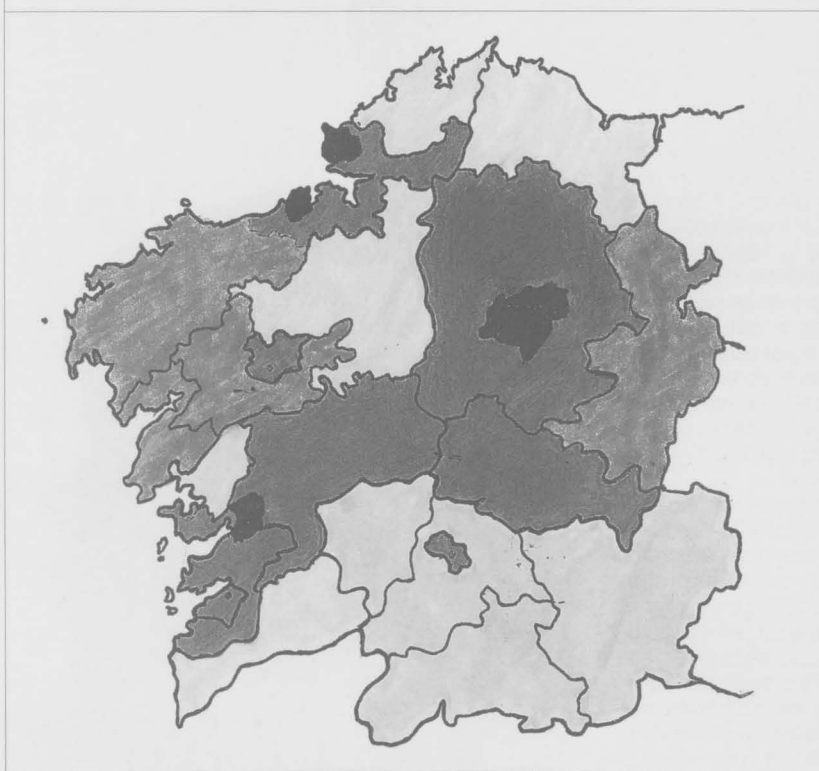
sencia ou número de horas de ensino en galego. O cal non quere dicir, non obstante, que os sucesivos umbrais ou niveis se fixaran de forma apriorística e sexan unha mera resultante da aplicación cega e mecánica dos criterios de demarcación sobreditos. Antes ben, intentan ser unha expresión simplificadora, en termos cuantitativos, dun conxunto de matices que en xeral resultaría prolixo enumerar e que, ó noso entender, serven bastante ben para distinguir e mesmo ordear realidades diferentes.

Noutras palabras, tratamos de facer unha das posibles traducións dunha información numérica e abstracta a unhas categorías máis intuitivas (sen pechar de esixentes, aínda que a este respecto caben diversas interpretacións). Concretamente, o nivel 1 (nivel inferior) corresponderíase a unha presenza moi feble do galego como medio de ensino, mentres que o nivel 8 (nivel superior) indicaría unha presenza do galego con fortes virtualidades normalizadoras. Nos cinco primeiros niveis, a práctica escolar sería aínda máis ben castellanizadora, mentres que nos dous últimos cabería falar de programas de selo galeguizador. O nivel 6, pola súa banda, corresponderíase grosso modo coa situación esperable da posta en práctica do "modelo ideal" ou estándar legal proposto dende a Administración Autonómica (no ano 1983) e recordado nas sucesivas circulares de comenzo de curso.

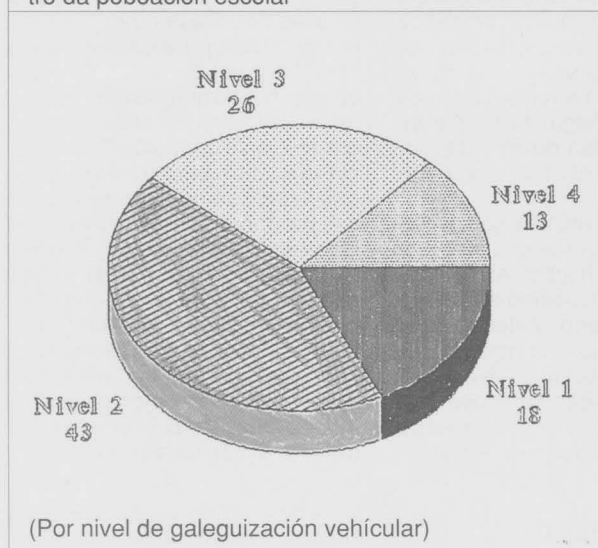
No mapa (Gráfica 4) pode verse que hai catro tipos de zonas lingüísticas ou hábitats escolares lingüisticamente diferenciados (en canto á presenza concedida ó galego na función vehicular) e que se corresponden cos catro primeiros niveis ós que fai referencia o cuadro 2. (Véxase nel a correspondencia entre os niveis de normalización e o tipo de zona lingüística).

Non obstante, cómpre advertir que para valorar debidamente a importancia en termos poboacionais das zonas diferenciadas no mapa debe terse en conta a información que se presenta na gráfica 5. Nela faise unha aproximación respecto do tamaño relativo que dentro do conxunto da poboación escolar ten cada un dos catro hábitats escolares apuntados.

Gráfica 4: Mapa de Galeguización



Gráfica 5: Peso relativo dos catro tipos de zona dentro da poboación escolar



As zonas cunha presenza moi feble (ou nula) do galego como lingua vehicular constituirían preto da quinta parte (o 18%). Concretamente, trataríase dos Concellos de Ferrol, A Coruña, Lugo e Pontevedra.

As que acadan o nivel inmediato superior (nivel 2) representan aproximadamente o 43% da poboación escolar, e inclúen unha ampla e diversa gamma de territorios espallados por toda a xeografía galega que vai dende os restantes grandes concellos urbanos –Vigo, Santiago e Ourense– ata áreas formadas por concellos nidamente rurais coma os da Terra Chá, e pasando polos entornos dos eixes urbanos de Ferrol-A Coruña e Vigo-Pontevedra.

Pola súa banda, o nivel 3 de normalización afectaría aproximadamente á cuarta parte da poboación escolar (un 26%). Toda a provincia de Ourense, agás o término municipal da capital, en Pontevedra a franxa meridional e O Salnés, na Coruña as comarcas Terras de Melide-Ordes e Rías de Ortigueira-Cedeira e en Lugo A Mariña serían os territorios onde se acadaría o referido nivel.

Finalmente, estarían as zonas con nivel 4, ou grao máximo de “galeguización” acadado (que non acadable) que representarían unha porcentaxe próxima ó 13% restante. Estarían nesta situación a maior parte do occidente coruñés (Entorno de Santiago, Terras do Noroeste, Rías de Muros-Noia e o Barbanza) así como a franxa luguesa oriental.

Números aparte, o mapa amósanos claramente dúas cousas ás que xa aludiamos anteriormente. Dunha banda, suxírenos que a práctica desenvolta pola escola en relación coa vehicularización do ensino reflicte unha praxe normalizadora moi feble –non hai ningunha comarca algo ampla que presente un nivel alto de normalización–. E, doutra, supón de facto practicar un certo desartellamento ou desestructuración sociolingüística do país.

¿Que sucedería se este fose o mapa da extensión do ensino das matemáticas? Ou, mellor aínda que se diría de ser este o mapa correspondente ó horario de escolarización nas distintas comarcas? Todo o mundo tería claro que, cando menos, as oportunidades educativas estaban sendo moi desiguais.



Neste caso, tamén pode dicirse o mesmo e o tema non é dende logo trivial. Podería arguírse que nalgúns contextos non se dan as condicións axeitadas para unha rápida extensión do ensino en galego nos primeiros niveis. Sen embargo, as diferencias intercomarcais —e, por suposto, tamén as intracomarcais— son na maior parte dos casos tan inxustificables con arreglo a criterios de racionalidade educativa e sociolingüística, que se esperaría da Administración algún plan ou medidas urxentes de reordenación do labor normalizador desenvolto polo sistema escolar.

Claro que a situación é moitísimo máis negativa nas franxas de fala galega fronteirizas con Galicia. Nelas a escola fai caso omiso de tal realidade (Rubal, Arza e Veiga, en prensa). Non só non se imparte ensino en galego senón que tampouco se ensina como materia, agás nalgún caso aillado. O profesorado usa esta lingua maioritariamente para falar co alumnado só nun 3% e o 6%. A escola en xeral segue a promover, como na época pre-constitucional, a minorización lingüística de tales zonas e a acentuar o proceso de substitución galego-castelán.

papel fundamental na transmisión de pautas culturais e de actuación social. Por iso, falar da escola implica necesariamente considerar que papel está a desempeñar esta dende unha perspectiva societaria. Dende este postulado, cobra un especial interese a comparación dos niveis de galeguización dos usos no ensino, cos patróns de uso no grupo-clase e na sociedade. Para iso, imos traer aquí nunha gráfica comparativa a representación dos niveis de normalización escolar, do nivel de galeguización que presenta o alumnado no grupo-clase e dunha estimación do grao de galeguización social nas comarcas da provincia máis galeguizada escolarmente, a da Coruña. Os datos sobre a galeguización social están tomados de Taibo (1984) e baseados nas respostas dadas a un formulario provincial —non obrigatorio— con ocasión do Censo de 1981 (3).

Partimos nos tres casos dunha escala con oito posicións, de significación análoga aínda que algo máis esixente á hora de outorgar posicións altas no caso das dúas últimas perspectivas ca en relación coa primeira (da que dimos conta no cadro 2).

Galeguización na escola e galeguización social.

A escola xoga, como xa se dixo anteriormente, un

Significado das abreviaturas utilizadas na gráfica

Ortigu=Rías Ortigueira e Cedeira

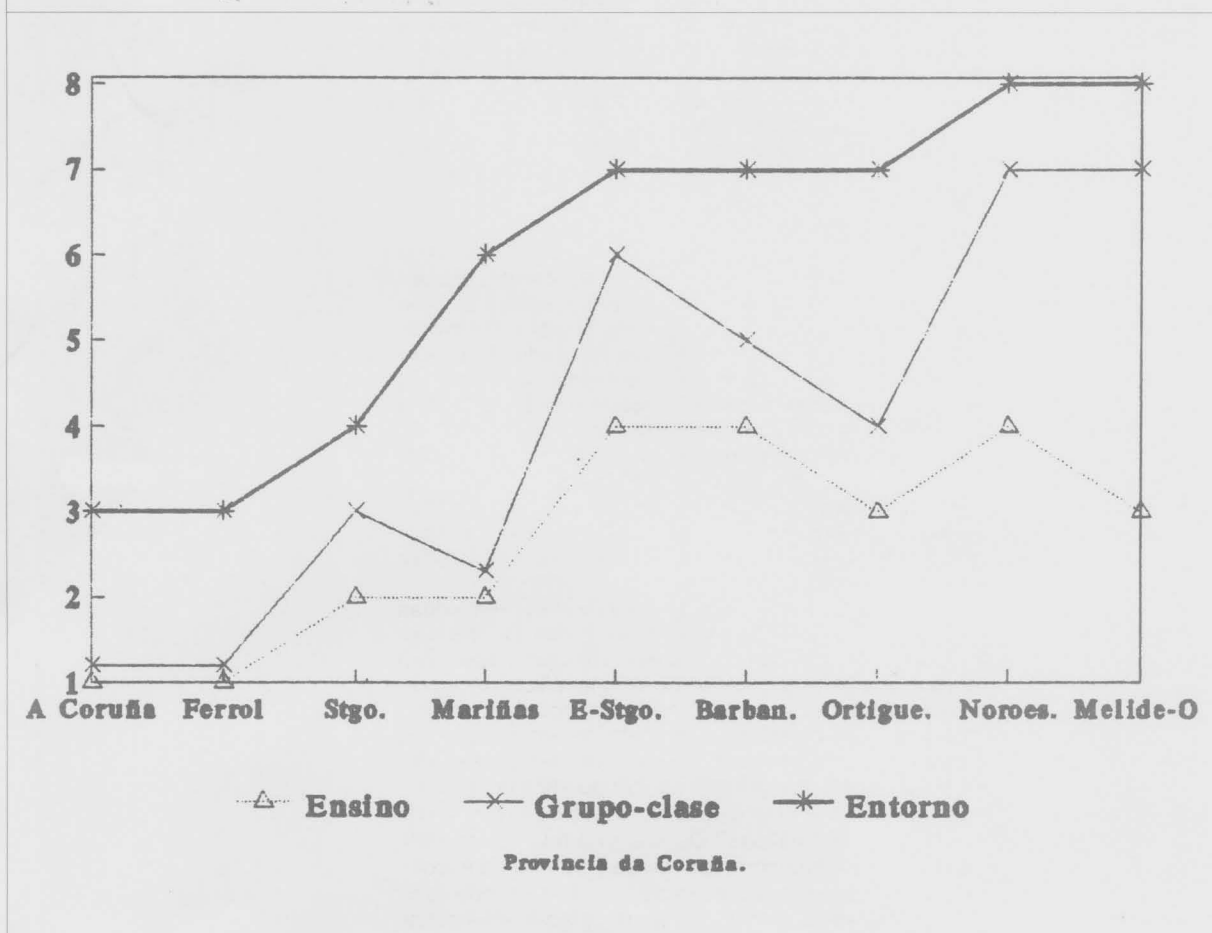
E-Stgo.=Entorno de Santiago

Barban=Barbanza e Ría de Muros

Stgo.=Concello de Santiago

Melide-O.=Terras de Melide e Ordes Noroes.=Noroeste

Gráfica 6: Galeguización no ensino e no entorno social por comarca.



Na gráfica 6, obsérvase con bastante claridade como é precisamente no dominio instructivo, e a pesar da proclamada normalización en curso, onde se producen os niveis máis baixos de presenza do galego como lingua de relación. Simplificando, podería dicirse, dunha banda, que cando o nivel de castelánización do alumnado é moi alto, a escola tamén asume un patrón educativo claramente castelánizador. Por outra, cando a poboación acollida é maioritariamente de alumnado galego-falante, a extensión e intensidade do ensino en galego sobe un pouco con respecto ó caso anterior, pero, de tódolos xeitos, segue a ser menor có grao de galeguización social que o alumnado aporta á escola.

Evidentemente, deste xeito dificilmente poderá dicirse que o sistema escolar galego está a promover unhas novas pautas de comportamento lingüístico. Poderá falarse de que está a aplicar un programa de enriquecemento lingüístico da poboación escolar e, mesmo, que está a impulsar unha certa sensibilización respecto do galego, pero, non parece evidencia suficiente para que estea contribuíndo de maneira coherente e decidida a un cambio lingüístico normalizador.

Niveis de galeguización por ciclo: legalidade e realidade

Se interesante parece a comparación entre a práctica lingüística da escola e as prácticas lingüísticas do entorno social, non o é menos a comparación entre as cotas reais e as cotas legais. Non obstante e malia o seu interese, aquí abordaremos este aspecto de forma obrigadamente breve e en termos xenéricos.

Pero para facer isto cómpre introducir –sobre todo en Preescolar e Ciclo Inicial– un novo criterio de demarcación, a composición sociolingüística da aula. Como vimos anteriormente, o lexislador prescribe un trato lingüístico diferente segundo a composición sociolingüística da aula (e segundo a lingua materna do alumno). Por isto, o nivel 8, que anteriormente definimos como o nivel máximo de galeguización vehicular, só constitúe o estándar legal cando a maioría do alumnado é galego-falante. Con aulas de maioría castelán-falante, o lexislador ignora a posibilidade de poñer en práctica programas galeguizadores e asigna ó castelán o papel de lingua vehicular do ensino. Polo demais, a mesma definición do nivel 8 como aquel no que o 75% ou máis das aulas reciben 16 ou máis horas semanais de ensino en galego constitúe, evidentemente, unha interpretación tamén algo ligth do que correspondería facer en aplicación da legalidade(4).

Pola contra, no Ciclo Medio e na Segunda Etapa as pautas son as mesmas calquera que sexa a composición sociolingüística da aula. O estándar legal ou nivel referencial de carácter legal podería asimilarse máis ben co nivel 6, mentres que o nivel legal mínimo podería situarse entre o nivel 2 e o 3.

Da lectura da gráfica 7 cabe salientar catro observacións básicas. En primeiro lugar, que existe aínda un desfase moi grande entre o estándar prefixado legalmente e a práctica escolar. Así, tanto nos grupos de Preescolar e EXB con maioría galegofalante coma no Ciclo Medio e na Segunda Etapa, o nivel de galeguización dista notablemente do estándar legal, se ben no conxunto desta última parece superarse o mínimo legal.

En segundo lugar, e tendo en conta que os programas lingüísticos de significación normalizadora non poderían situarse por debaixo do nivel 6, pode concluírse que non hai ningún ciclo de ensino básico nin de preescolar no que

MARGA SAMPAIO



a práctica escolar poida ser calificada como normalizadora.

En terceiro lugar, o nivel de normalización do galego semella especialmente precario no Ciclo Medio, onde a práctica escolar estaría mesmo por debaixo dos mínimos establecidos hai xa cinco anos. De feito foron fixados por primeira vez a través dunha circular da Dirección Xeral de Política Lingüística en 1986 e referendados por sendas ordes da Consellería de Educación en 1987 e 1988.

Por último, e dado que —alomenos en teoría— estamos inmersos nun proceso de normalización progresiva, bótase en falta a existencia dunha progresividade clara conforme se avanza no percorrido escolar. Que entre Preescolar e a Segunda Etapa a taxa de galeguización avance só (e con certa benevolencia de xuízo) un nivel, concretamente dende o 2 ó 3, non parece sinónimo precisamente de celeridade na posta en práctica do proceso normalizador, máxime cando o 88% do profesorado posúe o título de Iniciación, o 60% o de Perfeccionamento e o 28% o de Especialización.

A modo de recapitulación

De todo o que levamos exposto ata aquí, hai alomenos cinco observacións que nos parece deben figurar á hora de facer unha recapitulación.

a) Contrariamente ó que sucedía hai unha década, o galego está a desempeñar a función vehicular de forma normal e xeralizada non só nos contextos informais, fóra da aula, senón tamén dentro da aula. É dicir, o ensinar en galego comeza a ser unha realidade normal.

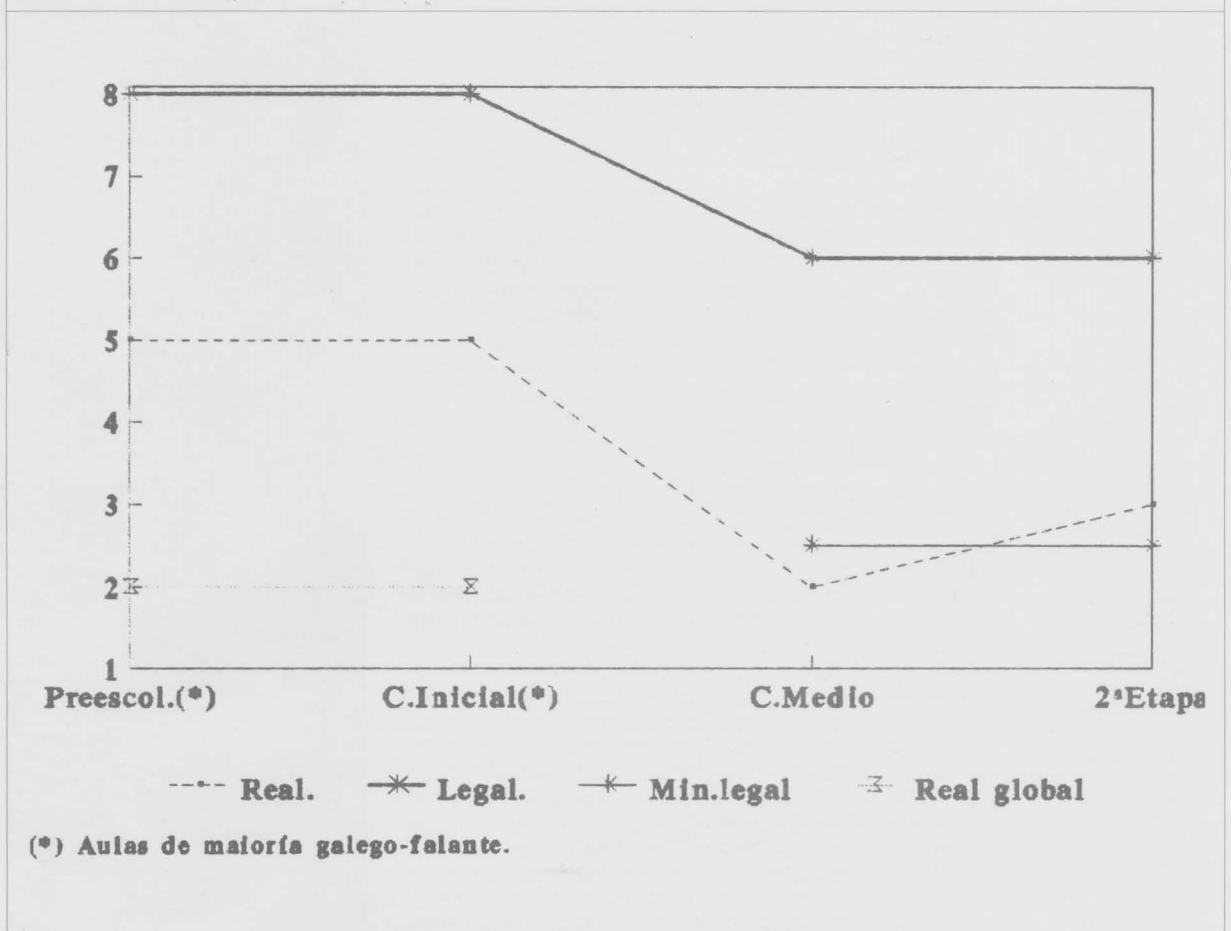
b) A presenza de ensino vehiculado en galego que se dá en Preescolar e EXB constitúe aínda, sen embargo, unha realidade minoritaria, en xeral pouco intensa (e, polo tanto, con escasas virtualidades de incidir de forma importante na modificación dos comportamentos lingüísticos) e dista moito das metas legalmente establecidas.

c) A práctica galeguizadora é moi heteroxénea ó longo da xeografía galega —mesmo con independencia das características sociolingüísticas da poboación escolar afectada—, non parece traslucir a existencia dunha progresividade clara ó longo da escolaridade, nin tampouco unha idea unitaria sobre o perfil sociolingüístico que a escola galega trata de elicitar no alumnado.

d) A situación descrita pon de releve indirectamente, anque de forma constante, a falta dun desenvolvemento técnico propiamente dito das normas legais dictadas e a carencia de modelos e pautas operativas de actuación dentro do centro e dentro da aula (5).

e) A pesar de se-lo ámbito onde a Administración ten feito máis fincapé (e de estar emprazada a Dirección Xeral de Política Lingüística na Consellería de Educa-

Gráfica 7: Niveis de galeguización real e legal en Preescolar e EXB.



ción), e transcorrida máis dunha década dende a introducción oficial do galego no ensino, a escola está a desenvolver unha práctica menos galeguizadora có entorno social máis próximo dos alumnos (compañeiros e vecindario), alomenos tomando a comarca como unidade de observación.

Evidentemente, quedan outras realizacións e problemas que apuntar para dar conta exhaustiva da realidade analizada. Noutros traballos (Veiga, Arza e Rubal, en prensa) ampliámo-la relación con novas referencias ó respecto. En todo caso, os problemas e necesidades apuntados deberán ser abordados dende unha perspectiva sociataria, sen perder de vista que a praxe lingüística escolar é –de feito e á marxe de consideracións persoais– parte esencial do currículo, e conseguintemente, desempeña un papel importante na formación e transformación da vida social (sociolingüística) galega.

MARGASAMPAIO



NOTAS

(1) Se ben todo alumno ten dereito a recibir o primeiro ensino na súa lingua materna (LNL, art. 13.1).

(2) O informe en cuestión foi subvencionado pola Consellería de Educación. Foi entregado en febreiro de 1990 e leva por título *A situación lingüística do ensino: Preescolar e EXB*.

(3) X. I. Taibo elaborou un moi interesante informe –que incomprendiblemente nunca vimos referenciado noutros traballos– a partir dos datos dispoñibles no Centro de Procesamento de Datos da Deputación da Coruña. A información estaba referida a 75 dos 93 concellos da provincia e foi publicada no semanario *A Nosa Terra* en dúas entregas. O artigo que neste caso serviu de base documental levaba por título: “Primeiro intento de censo lingüístico de Galiza (I)”, *A Nosa Terra*, nº 249 de 23 de xuño de 1984, páxs. 8-9.

(4) En realidade, no caso dos grupos de maioría galego-falante o ensino debería ser en galego no 100% dos casos (e non no 75%), e o espacio horario vehiculado por medio do galego debería ser (descontando as horas de lecer e mesmo algunha de “cultivo” do castelán) de 18 ou máis horas.

(5) Rubal en 1986 (Rubal, 1987) e, máis recentemente, Nova Escola primeiro, en 1989, e unha comisión formada por representantes de Nova Escola, ASPG e ICE, despois, elaboraron un conxunto de pautas e trataron de modelizalo desenvolvemento ideal da normalización no ámbito escolar. A comisión citada redactou, concretamente, o “Modelo de Normalización do Ensino” que posteriormente recibiría o apoio dun abano relativamente amplo de entidades e institucións. A Administración anunciou en varias ocasións a próxima presentación do “seu” modelo, pero esta eventualidade non tivo lugar polo momento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARZA, N. e VEIGA, D. (1990). "Algunhas notas sobre o material didáctico para o ensino en galego". En *CADERNOS DE LINGUA*, 1. Real Academia Galega. A Coruña.
- ARZA, N., CAMPOS, A., VEIGA, D. e RUBAL, X. (1990). "A situación do proceso de normalización lingüística no ensino" En J. A. Caride (Coord.): *A educación en Galicia. Informe 0 Problemas e Perspectivas*. Santiago de Compostela: ICE. Universidade de Santiago, 95-142.
- CORSON, D. (1988). *Language Policy Across the Curriculum*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CUMMINS, J. (1984). "The minority language child". En St. Sapson e V. D'Oyley (eds.): *Bilingual and Multicultural Education: Canadian Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, 71-92.
- FISHMAN, J. A. (1979). "Bilingual Education: What and Why?". En Trueba, H.T. e Barnett-Mizrahi, C. (eds.). *Bilingual Multicultural Education and the Professional*. Rowley (Mass.): Newbury House, 11-19.
- KENNEDY, Chris (ed.) (1984): *Language Planning and Language Education*. London: George Allen & Unwin.
- HERNANDEZ-CHAVEZ, E. (1984). "The inadequacy of English Immersion Education as an Educational Approach for Language Minority Students in the United States". En Lundin, J. e Dolson, D.P. (eds.): *Studies on Immersion Education: A Collection for U.S. Educators*. Los Angeles: California State Department of Education, 144-183.
- IDASA (1984). *Estudio de reconocimiento territorial de Galicia*. Santiago: Consellería de Ordenación do Territorio e Obras Públicas (Inédito).
- MIRALBES BEDERA, R. e outros (1983). Galicia: *Una división comarcal de su espacio*. Madrid: CSIC.
- PRECEDO LEDO, A. (1987). *Galicia: Estructura del territorio y organización comarcal*. Santiago.
- ROJO, G. (1977). *Aproximación a las actitudes lingüísticas del profesorado de E.G.B. en Galicia*. Santiago: ICE.
- RUBAL, X. (1985). "Pautas y estrategias en la normalización escolar del gallego". En *Sociología de lenguas minorizadas*. Bilbao: Tártalo. 147-165.
- RUBAL, X. (1987). "Situación actual y perspectivas de la educación bilingüe en Galicia". En SIGUAN, M. (Coord.) *Lenguas y Educación en Europa*. Barcelona: ICE 41-61..
- RUBAL, X. (1989). "Lenguas y Autonomías en el Sistema Educativo: Galicia". En M. Siguán (Coord.): *El Bilingüismo en la Europa del año 2000*. Madrid: MEC, 57-48.
- RUBAL, X. (1990). "Apuntes para a historia da normalización lingüística 1977-1988". En A. Blanco Torrado e M. López Rodríguez: *Doce anos de búsqueda da nosa identidade*. Lugo: Xermolos, 155-160.
- RUBAL, X. e RODRIGUEZ NEIRA, M. (1987): *O galego no ensino público non Universitario*. Consello da Cultura galega. Santiago.
- RUBAL, X., ARZA, N. e VEIGA, D. (en prensa). *Características sociolingüísticas do alumnado e profesorado non universitario das franxas españolas fronteirizas con Galicia*. Santiago: Consello da Cultura Galega.
- TRUEBA, H. T. (1979). "Bilingual Education Models: Types and designs". En Trueba, H. T. e Barnett-Mizrahi, C. (eds.). *Bilingual Multicultural Education and the Professional*. Rowley (Mass.): Newbury House, 54-73.
- VEIGA, D., ARZA, N. e RUBAL, X. (en prensa): "Linguas vehiculares do Preescolar e EXB en Galicia: Situación actual e valoración de necesidades". En *Actas do I Seminario Internacional de Planificación Lingüística*. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega.
- WILLIAMS, C. H. (1988): "An Introduction to Geolinguistics". En C. H. Williams (ed.): *Language in Geographic Context*. Clevedon: Multilingual Matters.

ANEXO I: Denominación das comarcas (*).

PROVINCIA	Código	Denominación neste traballo	PROVINCIA	Código	Denominación neste traballo
LUGO	1	Concello de Lugo	OURENSE	15	Concello de Ourense
	2	A Mariña e Rebordes Montañosos		16	Valdeorras e Montañas do Sudeste
	3	A Meseta Laguesa e Alto Ulla		17	Terras de Limia e Monterrei
	4	Montañas Orientais		18	Terras do Carballiño e Ribadavia
	5	Terras de Chantada e Lemos		19	Rebordes de Ourense e Terras de Celanova.
ACORUÑA	6	Concello da Coruña	PONTEVEDRA	20	Concello de Pontevedra
	7	Concello de Ferrol		21	Concello de Vigo
	8	Concello de Santiago		22	Baixo Miño
	9	Comarca do Noroeste		23	Montañas Pontevedresas
	10	As Mariñas		24	Rías de Vigo e Pontevedra
	11	Terras de Melide, Ordes e Rebordes das Mariñas			
	12	O Barbanza e Ría de Muros			
	13	Entorno de Santiago			
	14	Rías de Cedeira e Ortigueira			

(*). No informe citado figura a relación de concellos que abrangue cada unha.

Tratamiento didáctico

As festas anuais na escola

As festas populares constitúen algunhas das manifestacións máis xenuínas da cultura dun país. Neste traballo realízase unha proposta para o seu tratamento didáctico e para a súa programación na escola. As festas anuais proporcionan un centro de interese inmejorable, á vez que proporcionan conceptos capaces de unificar as diferentes áreas das curricula.

Xosé Carlos Morgade Martínez
Colectivo de Mestres
"OLLO DE SAPO"

NON É ASEVERACIÓN descoñecida para ningún profesional do ensino nin persoa interesada polo labor pedagóxico, dicir que a educación debe ter en conta a realidade na que o educando vive e mesmo recoller desda realidade os elementos que sexan aproveitables en cada momento para desenvolver-lo seu labor didáctico. Poderíamos apuntar un rosario de citas e mesmo de teorías pedagóxicas para apoiar esta idea, que tenta rachar-lo divorcio tradicional que entre a educación formal e a ambiental se estableceu,

pero esta fundamentación obviarémola por mor da brevedade deste traballo e por ser hoxe presuposto xeralmente aceptado nos medios educativos.

Que sexa aceptado non implica que estea plenamente asumido nin que forma xa parte dos currícula escolares. Hai unha grande parte da chamada "cultura popular" que non aparece nos coñecementos que os alumnos adquiren entre as paredes dos centros educativos e, nembargantes, forma parte do acervo social e ambiental da comunidade. Na formación da personalidade do individuo interveñen unha chea de factores ambientais (é dicir, sociais, natu-

rais e culturais) que pola súa importancia non deben ser despreciados pola educación formal. En Galicia o peso da cultura popular é innegable, especialmente no mundo rural e vilago, e só nestes últimos anos se empezaron a abrir a ela algunhas fiestras illadas dos centros educativos.

Unha presa de elementos da cultura popular ofrécense como medio e como fin ó docente en axuda do seu labor; como medio porque ofrecen unha mancha de recursos didácticos de gran aproveitamento e motivación; como fin porque ofrecen unha realidade inmediata ó alumno que non pode de ningún xeito deixar de ser obxecto de atención duns





BRAULIO AMARO

currícula que teñan presente a importancia da educación ambiental na formación integral do educando. Por outra banda nesa educación ambiental están as claves do comportamento de certos parámetros que o educando descoñece ou ten pouco claros, polo que esta atención se convirte en necesaria e mesmo en ineludible.

Deste xeito, en elementos como a arquitectura popular (pazos, castellos, igrexas, muíños, cruceiros, etc.), a ordenación dos espazos, tanto rurais como urbanos, a literatura de tradición oral (cantigas, refráns, ditos, contos, lendas, etc.), a toponimia e patronimia, ou moitos outros de importante incidencia no mundo infantil (xogos, trabalinguas, adiviñas, alcumes ou cancións) proporcionánnos, a mais dunha fonte inestimable de información para que o alumno identifique o seu propio marco ambiental, ferramentas de grande valor didáctico para que, usados con mesura e sistema, se convirtan en valiosos apoios do profesor no seu labor docente.

Neste marco da cultura popular, é considerable o interese que as festas populares teñen como recurso didáctico e como reguladores da convivencia entre os membros da comunidade; constitúen algunhas das manifestacións máis xenuinas da cultura dun país, entendida aquí a cultura como a expresión dun colectivo xeito de ser que define e diferencia a un determinado grupo humano. Non es-

tá por demais que deamos un cativo repaso á orixe, carácter e significado destas chamadas festas populares.

As Festas Populares

A antropoloxía atribúe ás festas primarias unha orixe relixiosa, transcendente; di que as festas nacen da necesidade de mestura-lo relixioso e o profano nunha especie de catarse colectiva na que o grupo abandona a orde imperante na vida cotiá para solagarse por uns días no reino da paixón e do xogo, rexido por normas invertidas e pola desorde, ou mellor dito por unha nova orde. Funcionaría a xeito de terapia xeral en determinados días do ano para logo volver a establece-lo imperio da xerarquía social.

Téñenselle sinalado catro aspectos ás festas primarias:

1) Aspecto relixioso, por canto o sobrenatural forma parte integrante da festa.

2) Aspecto espiritual ou psicolóxico, polo carácter de catarse que amosan as festas.

3) Aspecto social, pois a xerar-

"A Igrexa tinguiu de simboloxía cristiá as festas pagás do occidente europeo"

quía fica anulada e as convencións sociais invertidas; e ademais porque potencia formas de vida comunitaria.

4) Aspecto económico, por canto na festa primaria se liberaba o excedente agrario producido para restablece-lo equilibrio económico, por máis que na cultura tradicional galega, esencialmente de subsistencia, a falta de excedente obrigaba á celebración da festa sen que supuxera unha carga para a economía familiar, agás no eido gastronómico, único no que se permitía un certo "derroche".

A Igrexa tinguiu de contado de simboloxía cristiá estas festas primarias no Occidente Europeo. Estableceu unha loita permanente coas prácticas que consideraba pagás e que ían asociadas a estas festas e, naquelas manifestacións que non puido suprimir, asociounas ó propio Ciclo Cristián establecendo paralelismos entre as celebracións pagás e as do ano eclesiástico. Deste xeito cinguíronse, por exemplo, Magosto con Defuntos, Solsticio de Inverno

con Nadal, Maios con Mes de María, ou Solsticio de Verán con San Xoán. Naceron así as festas folclóricas, rodeadas dunha chea de prácticas relixiosas pagás que a Igrexa non puido eliminar e que acabou tinguindo de simboloxía cristiá alternativa. Aquelas festas folclóricas que a Igrexa non puido absolver como relixiosas, ficaron como festas profanas e foron perseguidas ou esquecidas.

A Festa na Escola

A festa anual (popular e tradicional) ten un innegable valor educativo como centro de interese, pois:

—favorece a conciencia comunitaria e o establecemento de vencellos sólidos no grupo social

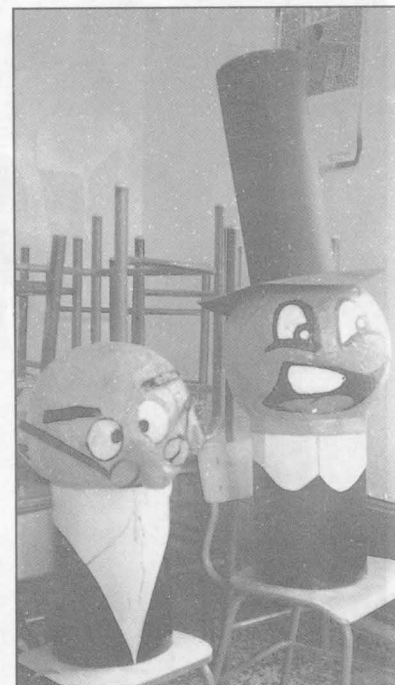
—abre camiño á creatividade do neno.

—establece o fío que vertebra a actividades escolar e a acompasa ó ritmo estacional.

Na programación dos centros educativos, a festa anual pode ter tres tratamentos distintos:

a) Pode ser considerada como unha celebración puntual, normalmente dun día. Prepáranse actividades illadas, independentes da programación xeral do centro, con destino a ese día e nas que o aspecto lúdico é o máis importante.

b) Pode ser considerada como elemento motivador da práctica escolar. Así entendida, actúa como factor globalizador dos distintos contidos educativos durante un tempo, facendo xirar arredor seu as actividades do centro.



"As festas anuais son oportunidades de relación da escola co seu entorno, de convivencia e de incidencia sobre el"

c) Pode ser tratado como proxecto de grupo dentro da comunidade educativa; este grupo, formado por unha clase, un nivel ou un ciclo, xeralmente a tempo parcial, organizará as súas actividades de cara a obter información sobre a festa e a participar nela; o profesor será o supervisor do labor desenvolvido.

Cómpre non esquecer tres características das festas anuais especialmente interesantes dende o punto de vista educativo:

1) As festas anuais constitúense como un axeitado elemento de animación, é dicir, é un proxecto común, ás veces algo desorganizado como desorganizada é a sociedade, que presenta ó educando unha grande variedade de situacións da realidade, dun xeito moito

máis ricas cá propia educación formal. A animación convértese no elemento de atención do neno.

2) As festas anuais son oportunidades de

relación co entorno, de convivencia con el e mesmo de incidencia sobre el. O alumno acostúmase a analizar a realidade que se lle amosa e coa que convive.

3) A escola do porvir será cada vez máis a escola para o tempo libre, con función de dar ós xoves instrumentos de uso e aproveitamento do seu tempo de lecer. Neste contexto as festas anuais terán unha nova función, quizais inda non claramente perfilada.

A programación da festa na escola

A celebración da festa no centro educativo é un todo global, resultado da integración dunha chea de elementos e actividades que a propia experiencia se encarga de mellorar, eliminando as prácticas desprovistas de interese e perfilando as que non teñen claramente deslindada a súa función. Quizais unha comisión creada por profesores, alumnos e outros representantes da comunidade educativa podería facerse cargo da coordinación das actividades festivas, con especial coidado de non caer no dirixismo nin fomentar o individualismo. Esta comisión tamén podería asumir as funcións de estimular a participación, axudar a complementar as actividades e fomentar a relación do centro educativo co exterior.

Cómpre analizar os distintos elementos que interveñen nunha festa e estudar a incidencia que na escola teñen cada un:

1) O grupo: é preciso establecer a distribución dos alumnos atendendo a distintos criterios, pero tendo en conta as apetencias dos propios alumnos, o seu nivel de maduración e a súa participación. Convén que se fagan grupos segundo as actividades e non se debe esquecer que as festas anuais son unha boa oportunidade para realizar labores con alumnos de distintos niveis e ciclos.

2) O motivo: Normalmente non é precisa motivación ningunha para celebrar a festa, pero non está de máis a programación de actividades previas para centrar o tema e estimular o interese.

3) O espazo: Débense fixar claramente os espazos a ocupar en cada actividade, tendo en conta que cada unha precisa un espazo, é dicir, un ambiente determinado. Neste punto non convén esquecer que tamén podemos utilizar o espazo exterior.

4) As actividades: todas constitúen a materialización da festa, sen

establecer diferencias entre lúdicas e didácticas. Convén fixar previamente os obxectivos a cumprir e lembrar que o lúdico e o didáctico van xuntos. Podemos axudarnos de moitos recursos:

— plásticos, para a creación dos espazos da festa e a transformación do propio corpo, que tamén exteriormente ha estar preparado para ela.



— sonoros, que van dende a sinxela algeirada ata a máis sofisticada megafonía, pasando por cancións, recitados e estoupidos.

— gastronómicos, de complexo uso nos centros escolares pero que non convén esquecer, pois non hai festa sen a súa comida.

— dinámicos; a festa é sobre todo dinamismo. Non se debe esquecer á hora de programar actividades. Teñen preferencia as actividades creativas e aquelas que permitan ós alumnos establecer novos xeitos de relación cos seus compañeiros, especialmente de distinto nivel.

— culturais; cada festa anual ten un determinado abano de posibilidades que deben estar presentes na hora de programar; sen reprimir a creatividade do alumno cómpre empezar polas manifestacións populares inda vivas na comarca, para ofrecerlles despois outras alternativas.

5) A estrutura festiva: A celebración da festa na escola non debe ser unha sucesión caótica de actividades levadas a cabo por grupos que se mesturan; dous factores impor-



**"O lúdico
e o didáctico
van xuntos
na
preparación
das
actividades"**

tantes dun axeitado desenvolvemento son:

— a ordenación, que posibilita que os alumnos poidan participar nas actividades sen atrancos entre eles e cos demais grupos.

— o ritmo, que establece o preciso equilibrio entre unhas actividades e outras, cada unha co seu tempo e a súa intensidade; cómpre marcar claramente o momento cume da festa.

6) A economía: toda festa ten uns custos, a distintos niveis. O establecemento anterior dos presupostos da festa, a obtención dos ingresos e a amortización dos gastos axuda a que ésta non supoña un pretexto a utilizar para os que desexan que a festa non se celebre.

A interdisciplinidade

O tratamento da festa popular na escola permite a relación en dobre sentido, participando da realidade social da comunidade e incidindo a un tempo nela, nun proceso de "feedback", é dicir, de ida e volta entrámbalas dúas realidades. Por iso non se pode considerar calquera tratamento dunha festa anual na escola como unha receita útil para tódalas situacións, senón que variará segundo o medio externo.

Xa dixemos que unha das principais vantaxes da introducción das festas anuais na escola é que proporcionan un centro de interese in-

mellorable ata o punto de que normalmente non hai que traballar moito a motivación: a festa é xa a "invitación" e o móbil máis propio para calquera actividade. A outra vantaxe importante é que conteñen conceptos capaces de unifica-las diferentes áreas dos currícula escolares.

Lingua

Dende o punto de vista lingüístico e literario as festas anuais son interesante fonte de recursos; non hai mellor forma de coñecer unha lingua que partir dela mesma, de usala como recurso para diversos tipos de actividades, e as cantigas, refráns (especialmente os referidos ás festas e ás estacións do ano), ditos, etc.... non dan a oportunidade de coñecer un ricaz vocabulario e mesmo as diferencias comarcais. No ensino secundario poderían estudiarse aspectos como fenómenos dialectais, variacións fónicas, datos sociolingüísticos, hiperenxebriños, castelanismos, galeguismos, etc. A publicidade e a propaganda ofrecen unha fonte para o estudo da linguaxe escrita e audiovisual e as relacións co consumismo e a cultura da imaxe.

Verbo da literatura, ademais de estudar tódalas manifestacións da literatura de tradición oral, podemos incidir en dous aspectos:

—os contidos ideolóxicos dos textos referidos ás festas.

—os recursos da linguaxe em-

pregados pola comunidade nas súas manifestacións festivas.

A literatura dáse en tódolos homes e cada un interpretará os sucesos ó seu xeito. Os alumnos poderán face-la súa propia literatura sobre o tema e logo poderán estudia-la do entorno, ampliando a área de coñecemento a outras bisbarrias a medida que os seus intereses o permitan.

Ciencias Sociais

No eido das Ciencias Sociais as festas posúen aspectos estudiables dende a arte, a xeografía, a economía, a historia, a etnografía, a relixión, etc. O alumno observará as variantes que as diferentes culturas e as distintas épocas imprimen ás festas, a máis de ter outros aspectos:

—proporcionar un magnífico tema para o plantexamento de investigacións e estudos: "aprender a investigar investigando".

—permiten elaborar mapas e gráficos sobre diferentes aspectos.

—permiten obter fichas bibliográficas, toponímicas, vocabularios, etc.

—dan a oportunidade de coñecelas técnicas de traballo individual e en grupos.

—permiten practicar técnicas e recursos sinxelos para obsevalo entorno.

—amosan ó alumno as singularidades da súa comarca e país, desenvolvendo actitudes de tolerancia e comprensión.



"Cada centro debe establecer-lo seu calendario anual de festas"

Ciencias Naturais

As festas anuais amosan aquí unha ampla xeira de contidos de carácter ecolóxico e biolóxico, dende a valoración do espazo natural a través das variacións do mesmo nas mudas estacionais ata a relación existente entre medio natural e expresión cultural, pasando por dietas alimentarias, cultivos ou ecoloxía.

Expresión dinámica e musical

Poucas manifestacións como as festas anuais poderán amosar tantos aspectos didacticamente interesantes para a educación musical:

- recopilación e estudo de cantigas de cada festa.
- observación de cantigas sen música fixa.
- cancións de costumes vencelladas a unha celebración.
- estudio de variacións de letras, compases e ritmos.
- creación de novas cantigas observando a música.

No tocante a expresión corporal:

- dramatizacións de escenas relacionados con rituales, prácticas e costumes das festas.
- representación teatrais ou parateatrais presentes nas celebracións.
- estudio de danzas e ritmos.

Expresión plástica

Nesta área a riqueza que amosan as festas anuais é evidente. A súa temática ofrece un mundo de suxerencias para desenvolver a creatividade e a expresividade plástica do alumno.

Así estudias as festas anuais deixan de ser un pretexto para falar

do medio para converterse na análise do propio medio a través dunhas das súas expresións máis singulares.

O calendario das festas

Non é tarefa doada o establecer nidiamente un calendario do ciclo de festas anuais, pois unha chea de elementos axudan a confundirlos seus perfís: o carácter relixioso ou profano, o carácter local dalgunhas delas, a desaparición doutras en moitas comarcas fan discutible o establecemento dalgún calendario que queira ser completo e uniforme. Damos de seguido unha proposta de festas anuais repartidas en catro grupos:

Festas significativas

O Magosto
O Nadal
O Entroido
A Pascua
Os Maios
A Festa de San Xoán
A Festa do Patrón

Festas menores

A Vendima
A Esfollada
Santos e Defuntos
A Candeloria
Romaría de Luns de Pascua

Festas relixiosas

Inmaculada Concepción
San Xosé
Ascensión
Corpus
Santiago
Pilar

Festas oficiais

Festa do Libro
Festa do Estatuto
Festa da Constitución
Festa da Arbore
Festa da Paz
Festa do Traballo
Día das Letras Galegas
Día Nacional de Galicia
Día da Hispanidade

Defectos no tratamento das festas na escola

O tratamento das festas anuais nos centros educativos é aínda es-

caso e desigual dunhas celebracións a outras. A presenza que polo de agora teñen nos programas docentes responde as máis das veces ó voluntarismo dun pequeno e esforzado grupo de escolantes que entenden que a introducción da festa na escola non debe agardar máis. Pero tales iniciativas illadas caen en ocasións en defectos consistentes sobre todo en salientar un aspecto por enriba dos demais, polo que a celebración fica coxa didacticamente falando e se presenta ó alumno unha visión parcial da realidade:

—Ludismo. Consiste en limita-la festa a unha algeirada parrandeira definida polo uso exclusivo do ritual lúdico da festa: no Magosto comemos castañas e no Entroido facemos unha festa de disfraces, sen outra cousa.

—Didactismo. E xustamente o defecto contrario: as festas son boas unicamente como recurso didáctico para analizar no laboratorio, contodo o rigor e o formalismo da clase e sen torcar en nada a rutina do centro.

—Illamento. Consiste en estudar soamente as festas e manifestacións que se celebran na zona sen saír dela e sen comparalas coas de outras comarcas e países.

—Regresionismo. Consiste en fomentar nos alumnos a crenza de que o pasado idealizado era a mellor época e a ela hai que volver. Hai que ter en conta que as festas anuais supoñen unha proposta rural e agraria para unha sociedade cada vez máis urbana e industrial. Non se debe esquecer que nunha sociedade moderna, dominada polos medios de comunicación social, o tratamento da cultura popular nos centros educativos, xa sexan rurais ou urbanos, son unha axuda para o alumno na identificación da súa propia cultura e na integración do individuo na súa comunidade. E, como sabemos, este é o obxectivo básico de todo o noso sistema educativo.

BIBLIOGRAFÍA

- BALLESTEROS JOSÉ PÉREZ: *Cancionero Popular Gallego*. 3 volumes. Ed. Akal. Madrid, 1979.
 CARO BAROJA JULIO: *La estación del amor. Fiestas populares de mayo a San Juan*. Ed. Taurus. Madrid, 1979.
 COLOMER JAUME: *Fiestas y escuela; Recursos para las fiestas populares*. Colección "El Lápis". Editorial Graó. Barcelona, 1987.
 COCHO FEDERICO: *O Carnaval en Galicia*. Colección Universitaria. Ed. Xerais de Galicia. 1990.
 FERRO RUIBAL XESÚS: *Refraneiro Galego Básico*. Colección "Biblioteca Básica da Cultura Galega", N.º 16. Ed. Galaxia. Vigo, 1987.
 GONZÁLEZ PÉREZ CLODIO: *A Festa dos maios*. Colección "Raigame", N.º 1. Ed. Ir Indo. Vigo 1989.
 GONZÁLEZ PÉREZ CLODIO: *A festa dos maios en Galicia; Unha aproximación histórico-antropolóxica ó Ciclo de Maio*. Ad. Deputación Pontevedra. 1989.
 GONZÁLEZ REBOREDO XOSÉ MANUEL: *A Festa de San Xoán*. Colección "Raigame", N.º 2. Ed. Ir Indo. Vigo, 1989.
 GONZÁLEZ REBOREDO XOSÉ MANUEL e MARINO FERRO XOSÉ RAMÓN: *Entroido en Galicia*. Deputación Provincial de A Coruña. 1987.
 LEIRO ADELA e ALUMNOS: *Cambados: a tradición oral*. Ed. C. P. Castrelo. Cambados, 1986.
 MARIÑO FERRO XOSÉ RAMÓN: *Cultura popular*. Colección "Manuais do Museo do Pobo Galego", N.º 1. Ed. O Castro. Sada. A Coruña, 1985.
 MARTÍN PACO: *¿Que cousa é cousa...? Libro das adiviñas*. Colección "Cultura Popular". Ed. Galaxia. Vigo, 1989.
 PÉREZ Y VERDES RICARDO e TABERNEIRO Balsa XOAQUÍN ALBERTE: *Xogos populares en Galicia*. Ed. Consellería de Turismo, Xuventude e Deportes. A Coruña, 1986.
 RISCO VICENTE: *Etnografía. Cultura espiritual*. Historia de Galicia dirixida por Ramón Otero Pedrayo, volume I. Ed. Akal. Madrid, 1979.
 SCHUBARTH D. e SANTAMARINA A.: *Cancioneiro Galego de Tradición Oral*. Ed. Fundación Barrié de la Maza. Madrid, 1982-86.
 TARRIO FERNÁNDEZ JOSÉ ANTONIO: *Cultura, Educación e tradicións populares en Galicia*. Colección "CADERNOS do Seminario de Sargadelos", N.º 50. Edición do Castro. Sada, A Coruña, 1989.

Xogando ós bolos ou o debuxo de Daniel

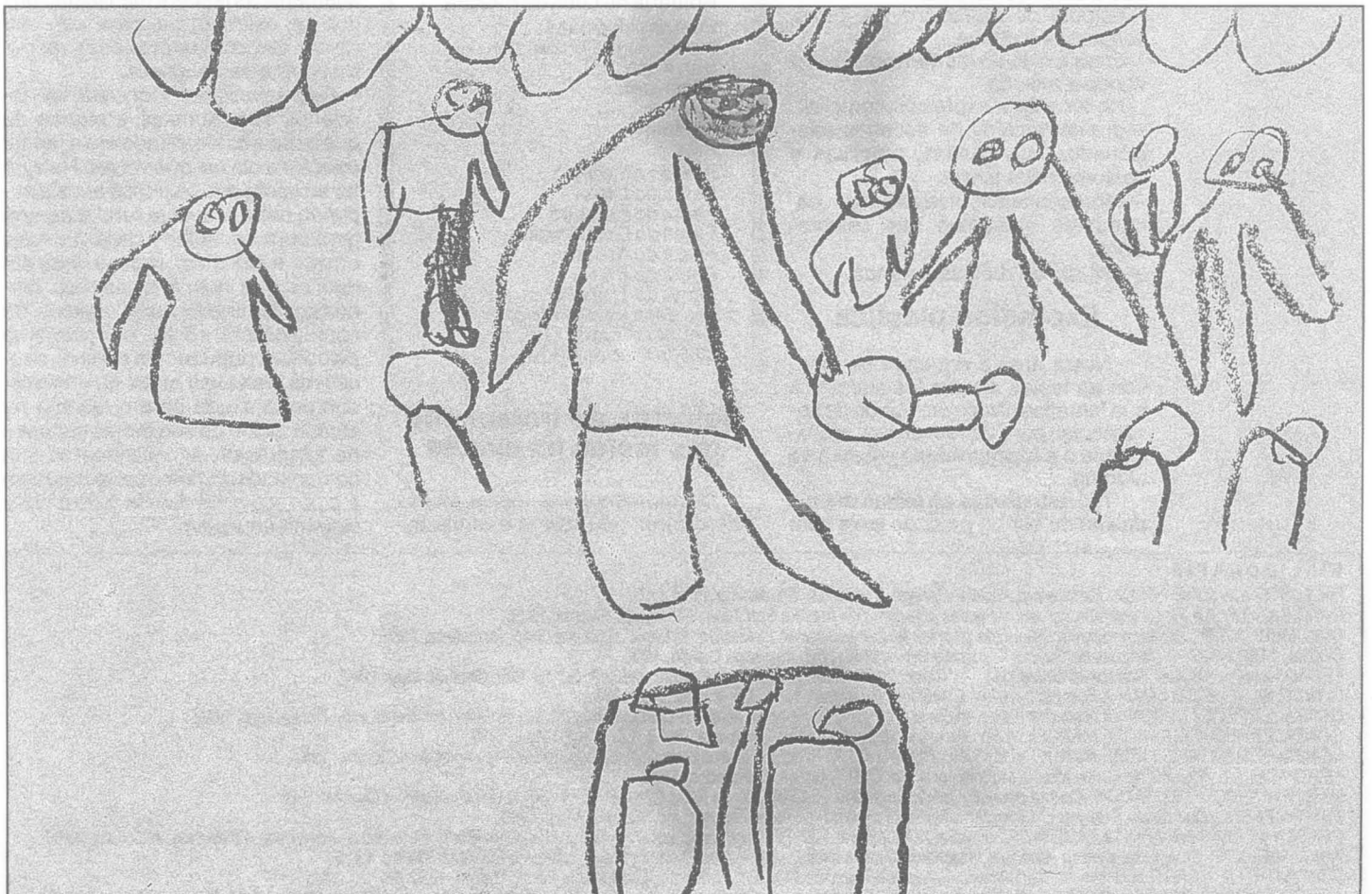
Jesús Sánchez
Calvo
C.P. Hío.
Cangas.

DANIEL TEN catro anos e oito meses, Así viviu o agasallo que o profesor lles deu á volta de vacacións de Nadal: unha boleira de botellas de plástico, de deterxentes, champús, etc., de distintas cores, formas, texturas. E tamaños, grosos, pesos, cheiros e sons.

Dende aquela disfrutan regalándose botellas.



Xogo de bolos con botellas na aula de Preecolar. 4 anos. Hío.



Daniel- 4 anos e oito meses. Colexio Público de Hío, Cangas. Xaneiro 1991.
(Soporte: Folio verde. Ceras: ocre/face; rosa/liña transversal; negra/o resto).

Daniel é ese neno grande, tenso concentrado, combado, cunha botella na man dereita no intre de lanzala polo espacio das traxectorias cara ó triángulo cheo de botellas.

Cando lles atina en cheo con estoupido de tambores reláxase, reláxase, ri eponse moi ledo.






Diante, unha corda rosa moi dereitiña, porque non se pode pisar, que lle impide facer "trampa" e que lle amola bastante porque, se por el fose, lanzaría dende máis preto.

"¿Por que non? Tódolos xogos teñen leis estúpidas!"

Lonxe, enfrontadas, ergueitas, desafiantes, inmóbiles e caladas, ordeadas hoxe por alturas en ringleiras de anfiteatro, ese demo de botellas que hai que chimpan.

"Botarei moi forte contra da primeira e ó mellor tumbo todas".

Balanzo do brazo mentras enfía coa mirada e contacantamos: "á de unha, á de dúas, e á de tres!"

					
Daniel				() (4)	(2)
Iria..				() (5)	(1)

O triángulo estrala en botellas polo aire. Aplausos. Distensión. El achégase para ver resultados e anotar:

"De todas (esta vez seis) tirei do triángulo dúas; unha quedoume na raia e outra dentro. Total... catro"

Vai facendo raías e o profesor di: - Dúas, máis unha, máis unha.

"Quedan dúas por deitar pero aínda teño tres pellos na man. Botarei o máis grande..."

Un breve comentario do traballo de Iria reafirma as análises feitas.

O espacio das traxectorias non é vivenciado como baleiro senón extraordinariamente cheo, sorprendentemente grande, abraiantemente explícito. O triángulo referencial é veraz e a distribución das botellas (vistas en picado) exacta. A cantidade tamén.

A súa propia imaxe é especular e central, e, asimesmo, sicoloxicamente proporcionada.

As dúas liñas de base de Daniel confúndense nunha en Iria, moito máis dereita e longa. ¿Por que? ¿Por que, entón son tan diferentes os debuxos? Porque Iria vive o xogo axeonllada á carón do triángulo, endereitando e aliñando as ringleiras de botellas que o resto escagalla. Ve chegar os pellos, estourar mesmo diante dos fuciños. Non ve a Daniel que lanza, como tampouco el se decata dela. E a súa óptica do xogo é perpendicular ó eixo do mesmo e non paralela como en Daniel.

Pero Daniel non comeza pintándose el, nin no primeiro lugar. De ser así, teríase pintado no borde inferior. Ademais, a súa posición no espacio da aula facilítalle moito a traslación paralela e sen xiros do espacio do xogo: fai coincidir, por traslación lateral, o eixo lúdico co seu eixo visual.

Capta inmediatamente a proporcionalidade subxectiva dos volumes e a direccionalidade do xogo. Por iso sitúase exactamente no centro, que é xusto o que lle corresponde como principal actor, e ordea secuencialmente todo o espacio en planos.

Deste xeito, distínguese o que está diante del, enfrontado, (figura tan principal como el mesmo) do que está detrás del (fondo). Fondo que, doutra banda, e polo seu esquematismo, dálle á composición profundidade e "relevo".

O primeiro plano é o das botellas no seu triángulo referente que precisamente se constituíu o obxectivo inmediato do xogo (derrubar cantas máis millor) e o punto de mira absorbente de toda acción. ¿Por que non fixo o referente triangular como lle permitiría reflexar a súa madurez?

Porque debuxou antes as botellas e logo decátase de que un triángulo lle ía invadir demasiado espacio prexudicando a proporcionalidade.

O segundo plano é o espacio valeiro, a distancia a salvar, a segunda condición do xogo, o eido das traxectorias —¿Invisibles?— constituíndo na composición xeral un grande acerto de proporción. Dinamicamente é responsable da súa postura, do seu equilibrio e do seu impulso. Variar-la distancia suporía, pois, correccións posturais e de impulso.

O terceiro plano é o muro visible, a liña rosa coas botellas ou pellos de lanzar. A liña da única regra do xogo que custa tanto cumprir. Por iso está resaltada cunha cor diferente. Por iso e porque á fin, non é máis que unha liña sinxela, o límite, o espello onde se ve. A segunda liña de base que non está debaixo dos pés senón diante.

O cuarto plano está detrás: el mesmo, Daniel. Dinamicamente arqueado, cunha botella na man, na esquerda, que é o espello da súa dereita (el é dereito).

O corpo integrado carece sen embargo de pelo, mans, pés. ¿Por que? Polo mesmo que a composición é predominantemente monocroma nos debuxos de acción, e esquemática. O tema proposto non é "Daniel" se non "Xogando ós bolos". Xogo que lle é novo, con materiais sorpresa.

Somentes a súa face ten cor. E sorrí.

O quinto plano constitúe o fondo. Os espectadores que esperan turno e que lle aplauden por detrás. Moito máis esquemáticos e carentes de identidade (nen sequera lles pon boca).

O sexto é a banda de guirlandas. O fondo máis lonxano. Vén ser o espacio exterior ó xogo ou referente onde se desenvolve a acción: a aula.

A composición de Daniel vai dando respostas a preguntas que o profesor podería ter formulado: que, a quen, con que, con quen, onde, desde onde, pero facendoo dende a lóxica da situación espacial no xogo e apoiado, na súa memoria de posicións e relación, pola óptica que ten fóra do xogo.



Proposta dun método de lecto-escritura

Un grupo de mestres que formamos parte do Colectivo OLLO DE SAPO, vimos traballando dende hai uns anos para poñer o noso gran de area cara a normalización da lingua galega.

Amais de participar noutros traballos do colectivo, rematamos un MÉTODO GLOBALIZADO DE LECTO-ESCRITURA GALEGA do que imos comentar algúns detalles.

Ramiro Portela Biay
Ma. Pilar Lores
Torres
Dolores Arias
Correa
Ma. Luísa Cousillas
Fontán
Azucena Arias
Correa

Problemas e Dificultades

Atopámonos con dificultades para acomete-la aprendizaxe da lecto-escritura, como os seguintes:

- Escasez de material didáctico galego.
- Ausencia de globalización no material existente.
- Diferentes textos no ciclo inicial.
- Estes textos están faltos do tratamento axeitado en aspectos básicos.
- A maioría presentan actividades pouco dinamizadoras.

— Faltan actividades lectoras variadas.

¿Por que un método de lecto-escritura?

A razón principal para acometer este traballo é o da normalización da lingua galega; son precisas iniciativas que fagan posible as aprendizaxes da lectura e escritura en galego para que dende os primeiros anos da escolaridade o neno poida aprender a ler e escribir na lingua de Galicia, coa fin de acadar-la súa plena integración e sen rupturas no seu medio

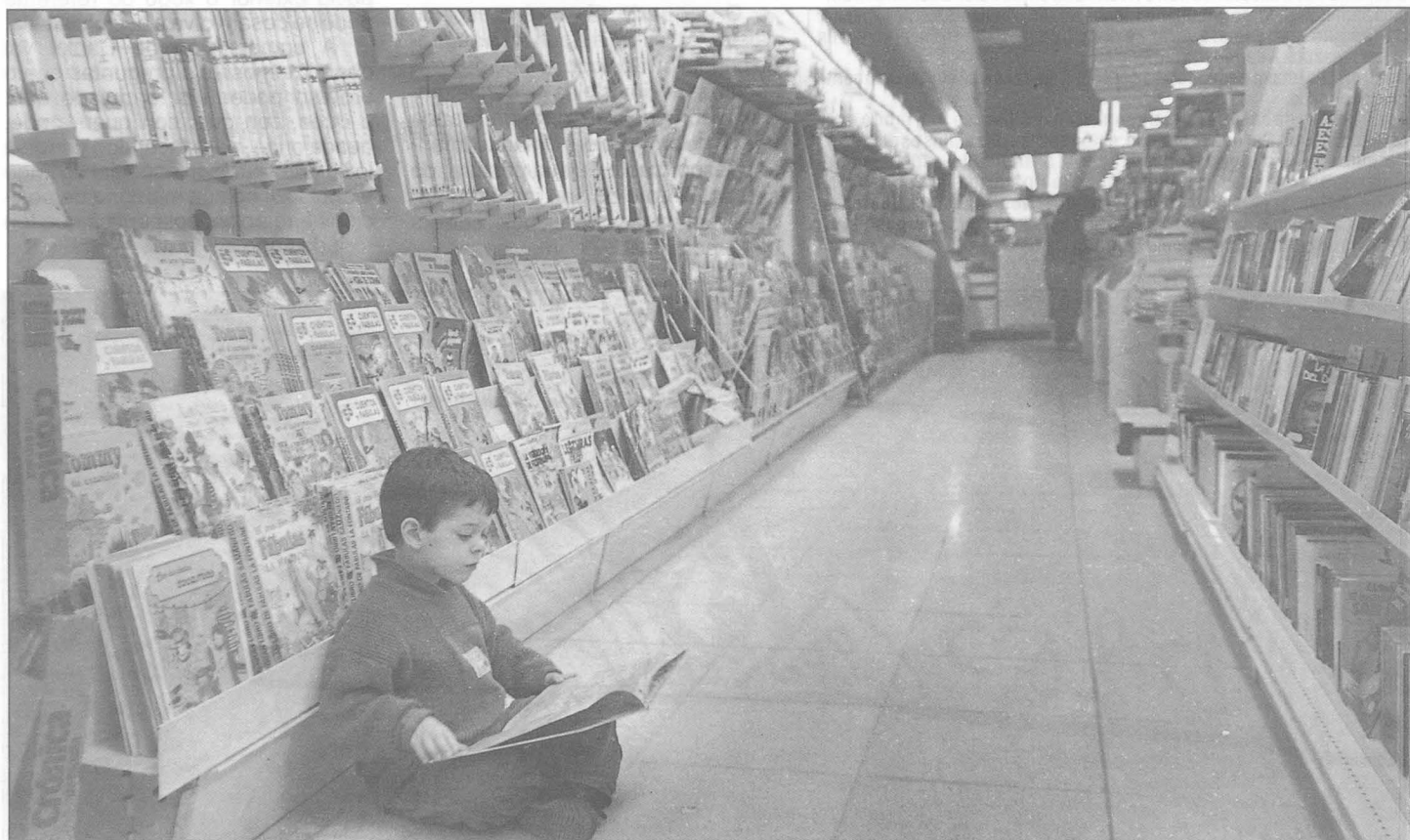
natural, evitando na medida do posible as interferencias lingüísticas doutros idiomas que fagan da súa expresión algo inintelixible.

Tódolos do grupo estivemos traballando en C.I. e Preescolar atopándonos con problemas e dificultades como:

* Escasez de material didáctico galego para os primeiros momentos de escolaridade.

* Ausencia de globalización no material existente (inda que algúns se chaman globalizados). A lectura considérase un "MUNDO" aparte, diferente das restantes áreas.

PACO



* No C.I. atopamos diferentes textos, experiencias, lectura galego (cando non hai máis), os cales producirán:

- Ruptura do ritmo no traballo.
- Falta de globalización.
- Variedade na escrita, diferentes grafías.

* Os textos coñecidos están faltos de tratamento axeitado en aspectos básicos como: expresión musical, xogos, dramatización, exercicios de prevención de dificultades (pronuncia...), expresión psicomotriz, exercicios e actividades variadas para o tratamento do vocabulario.

* A maioría presenta actividades pouco dinamizadoras, nada creativas, desadaptadas ós diferentes niveis dos nenos da clase.

* Atopar actividades lectoras variadas, sobre todo cando non coñecen tódalas letras.

¿Como entendemos nós que debe ser un método de lecto-escritura?

* Debe estar relacionado co entorno do neno.

* Pensamos que a lectura non debe deixar aparte outras labores da escola e xa que é así ¿por que non presentar tódalas tarefas nun mesmo método?

* Debe ser equilibrado no tocante a técnicas, interese, análise, crítica...

* Terá en conta a necesidade lúdica do neno.

* Debe interesar e motivar ó neno para que contemos coa súa cooperación.

* Favorecerá a creatividade e o descubrimento.

* Debe favorecer a lectura individual e colectiva, oral e silenciosa, a lectura de imaxes e simbólicas...

* Debe botar man de temas variados: sociais, naturais, literarios, folclóricos...

* Será un método flexible capaz de adaptarse ó nivel e ó entorno do neno.

* Contemplará a necesidade de aumento de vocabulario.

* Conterá exercicios de entoación, vocalización, articulación, interpretación de imaxes...

* Os caracteres empregados en lectura serán iguais que os de escritura, para evitar a dificultade que supón o cambio de grafía.

* Debe ser sinxelo e curto nos textos primeiros para alongarse posteriormente. Se o texto é moi difícil non sentirá desexos de ler, pero se é moi doado non haberá progreso.



VICENTE

Características básicas

As letras son presentadas a través dun conto, sendo elas as protagonistas principais de cada un. As vocais están relacionadas entre si de tal forma que son uns "extraterrestres" que chegan a Galicia, onde coñecerán ó resto do abecedario: as consoantes.

O conto, ademais de cumprir a misión de presenta-lo fonema-letra (onomatopeia), inclúe os datos necesarios para a globalización (sociais, matemáticas, psicomotricidade, conceptos espaciais temporais, etc.). Para un mellor coñecemento do fonema-letra, o método contén elementos multisensoriais:

—Un xesto unido ó fonema (visual-auditivo).

—Un debuxo unido a un rasgo (visual-táctil).

—O fonema-letra asociado a unha onomatopeia propia do seu medio socionatural (auditivo).

Consideramos moi importante a comprensión lectora dende un primeiro momento; por iso dende as primeiras vocais tratamos de darlles sentido ós textos, estimulando unha correcta entoación e pronuncia.

Presenta diferentes niveis de dificultade nun mesmo tema permitindo: recuperación, ampliación e profundización.

O tipo de letra é cursiva simplificada, a realización do rasgo está apoiada pola escritura rítmica.

Proceso seguido no método:

Onomatopeia (son)

letra

sílaba-palabra

frase

palabra-sílaba

letra

onomatopeia (son)

Desenvolvemento Lóxico do proceso

—Presentación de debuxo fonema-letra-son.

—Narración do conto, onde se subliñarán tódolos datos de interese para o tema.

—Exercicios profilácticos, correxindo erros de pronuncia, entoación, etc.

—Exercicios de recoñecemento da letra por métodos multisensoriais.

—Realización dos rasgos da letra ou letras relacionadas co fonema.

—Exercicios de escritura rítmica.

—Xogos de lectura (animación á lectura).

—Exercicios de lectura, globalizando tódalas áreas.

De cada letra aparecen varios cómics nos que se propoñen diferentes actividades.

Na era do zapping a tele falou de educación

Durante o curso 1990-91 a Televisión de Galicia puxo en marcha, a iniciativa do equipo de educadores e educadoras de Preescolar na Casa, unha experiencia televisiva da que, alomenos ata o de agora, non se teñen atopado referencias noutras televisións. Trátase dun programa dirixido a pais onde, por primeira vez, o tema obxecto de tratamento nunha serie continuada de programas de televisión é a educación dos fillos. Neste artigo o equipo designado por Preescolar na Casa para levar a cabo o proxecto fai unha pequena análise da xénese, do desenvolvemento e dos resultados acabados con esta primeira experiencia televisiva dirixida especialmente a pais, experiencia realizada nun contexto de competencia sen límites entre as distintas canles de televisión baixo o temor ó *Zapping* ou varrido do mando a distancia na procura da máis atractiva oferta televisiva en cada momento.

Equipo de medios de comunicación de Preescolar na Casa (*)

R

ESULTA DIFÍCIL, hoxe por hoxe, sentar nunha mesma mesa a teóricos da comunicación de par de teóricos da educación. As posibilidades educativas da televisión (a calquera profano lle resulta doado decatarse) son evidentes; os intentos de levar a cabo proxectos educativos na televisión, sen embargo, son aínda cativos se tomamos como re-

ferencia os moitos anos de rodaxe dese invento omnipresente nas nosas casas. Antes de que eses aínda pequenos intentos evolúan cara á súa madurez cómpre, sen embargo, que nesa mesa se clarifiquen os campos teóricos de cada unha das chamadas **televisión escolar, televisión educativa e televisión cultural**. Enumeradas así, de menor a maior amplitude de campo, non se nos debe escapar que na historia da televisión no noso país ten habido

experiencias de cada un dos tipos do que poderíamos chamar (se deixamos á marxe o feito de que a televisión é formativa, ou deformativa, por propia definición) **televisión formativa**.

Exercer de pais, unha aprendizaxe

Ningún dos dous grupos de especialistas enumerados máis arriba

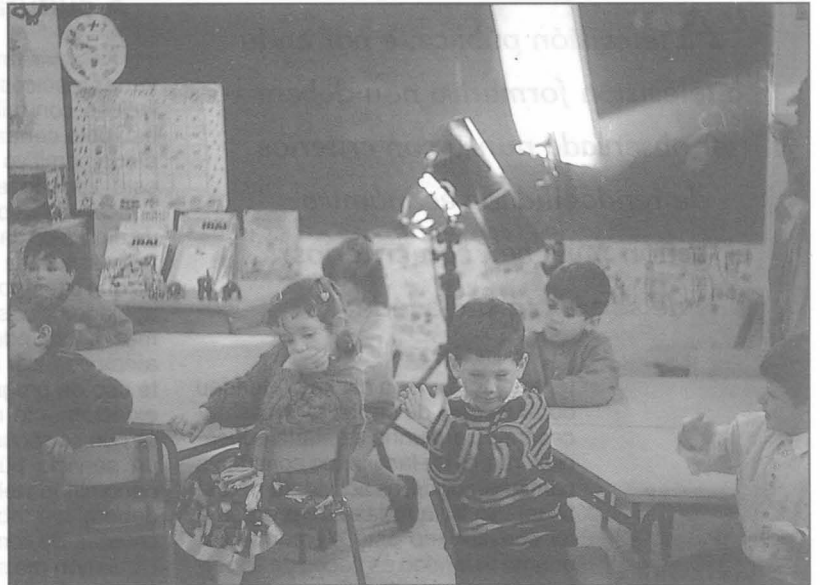


"Ninguén nos ensina a ser pais, e iso que a tarefa de criar a un fillo tal vez sexa a máis difícil á que ten que enfrontarse o ser humano ó longo da vida"

adoita propoñer, sen embargo, dar un paso máis no uso da televisión como medio educativo. Ese paso máis, fóra xa de levar a cabo proxectos (sexan escolares, educativos ou culturais) na televisión, sería o de incorpora-la educación en sí como tema neste medio de comunicación, de realizar programas onde se fale de educación en termos xerais ou de etapas educativas específicas acordos cos hipotéticos destinatarios de cada tipo de programas. Argumentos coma o de que un programa que, ademais de ser educativo, fale de educación só ía interesar ós mestres, ós pedagogos e ós profesionais do ramo en xeral caen polo seu propio peso, porque tampouco, que se saiba, os programas sobre temas de saúde interesan soamente ós médicos, ós enfermeiros e ós practicantes.

Ninguén nos ensina a ser pais, e iso que a tarefa de criar a un fillo tal vez sexa a máis difícil á que tén que enfrontarse o ser humano ó longo da súa vida. Parece que para realizar tal función chega co costume coas regras e coas actitudes que nos veñen dadas pola tradición. Pero, así como a medicina foi acadando logros cada vez máis espectaculares ó longo da historia, logros que cómpre que sexan coñecidos pola poboación para mudar certos costumes, certas regras e certas actitudes nocivas para a saúde, a educación tamén foi mudando cuns achádegos non tan espectaculares (a nosa simple existencia non depende deles) pero sí transcendentais para a necesaria evolución da sociedade. Estes descubrimentos, por ser necesarios para a sociedade no seu conxunto, deben ser coñecidos tamén pola xeralidade da poboación.

Preescolar na Casa, institución creada hai preto de quince anos, vén desenvolvendo por amplas zonas da Galicia rural un programa educativo dirixido a pais no que se pretende, fundamentalmente, crear espazos nos que a través do debate e da contrastación da práctica educativa cotiá de cada familia, sexan redescubertos os principios educativos que



parecen probados na actualidade, ó tempo que tamén buscadas iniciativas para a resolución de problemas concretos. Este programa educativo, cuns logros evidentes, chega presencialmente na actualidade a escasamente a metade dos concellos galegos. Ei-la razón pola que Preescolar na Casa, coa teima de chegar dalgún xeito a tódolos pais galegos, tentou acceder á televisión.

Catro son os obxectivos que tenta acadar este programa de televisión dirixido fundamentalmente ós pais e nais galegos: conseguir que todos eles tomen conciencia do seu papel transcendental e insubstituíble na educación dos seus fillos, crear unha sensibilización social sobre os problemas da infancia e sobre a importancia dos primeiros anos de vida, servir de lazo de unión entre tódolos participantes activos en Preescolar na Casa (pais, nenos e mestres) e, por fin, converterse nun material didáctico máis para ser utilizado en forma de vídeo doméstico nas reunións quincenais de pais e nenos.

Os mestres na tele, a desfeita

A televisión como medio de comunicación, e sobre todo como servicio público, necesita abrirse e dar cabida na súa estrutura a profesionais de tódolos sectores sociais. Xa non resulta raro, emporiso, tropezar nos corredores das sedes das canles públicas con destacados personaxes da cultura ou mesmo da medicina que non só van ser entrevistados neste ou naquel programa, senón que están alí para dirixirlos seus

propios programas sobre os seus respectivos campos. Esta presenza de persoas estrañas ó propio medio implica un importante labor de acomodación entre equipo técnico de realización do programa e equipo de concepción do mesmo, un labor que polas propias carencias do noso sistema educativo (cada vez con máis teima por especializar dun xeito bárbaro) só é posible acometer cunhas amplas doses de boa vontade entre os profesionais unidos por un mesmo proxecto.

Ver mestres nos corredores da tele é xa raro no seu papel de simples entrevistados, pero máis raro aínda é velos na función de responsables de programas educativos. As doses de boa vontade tiveron que ser, de certo, realmente xenerosas para desenvolver un proxecto do que non existían referencias televisivas, un proxecto no que case nada estaba previamente ensaiado como fórmula televisiva válida. Velaí o porqué este espazo dirixido a pais se empezou a rexer por unha regra de por sí elemental, a de fuxir da monotonía e do aburrimiento, e velaí o porqué o programa foi concebido coma un puzzle construído con pequenos microespacios que, unha vez ensamblados, de xeito milagreiro, chegaban a constituir un programa de televisión sobre educación.

Na composición dese magazine educativo tiñan cabida, fundamentalmente, dous tipos de cuestións en cada programa. Por un lado, unha vertente teórica, parte dela proposta polo propio equipo de guionistas e outra parte polos televidentes a través do correo. Por outro, unha ver-

"A televisión pública, e por ende a televisión formativa non debera ser observada nunca con criterios de rendabilidade económica, senón máis ben con criterios de servicio á sociedade"

tente práctica, coa cal se pretendeu dotar ós pais de certas técnicas necesarias para unha axeitada educación infantil na familia (os contos, as cantigas, xogos, as actividades plásticas). Só trala rodaxe do programa foi cuestionado este elemental esquema tildándoo ás veces de superficial (a premura de tempo destinado a cada tema obrigaba ás veces a tratalo dun xeito moi simple), ás veces de abusar do receiptismo ou, incluso, outras veces, de non responder ás verdadeiras inxerencias dos pais. Esta análise obrigou a un replanteamento do esquema que fixo que, nunha segunda época se optase, unha vez identificadas certas técnicas televisivas que conxeniaban variedade con profundidade, por tratar un tema teórico por programa con certa profundidade mantendo as cuestións prácticas cun aquel máis de fundamentación teórica ou de, doutra maneira, explicación do porqué e do para que de cada actividade.

A cultura do zapping

Xa existen programas sobre temas médicos capaces de competir incluso con millonarias series. Non hai, pola contra e dado ese estadio aínda primitivo no que se encontran este tipo de espazos, programas educativos capaces de saír airoso da dinámica da oferta e da demanda televisivas. Xa que logo, na espera de que o tempo pase e de que sexan apoiados decisivamente os programas sobre educación, non é hora aínda de facer unha valoración deste tipo de programas baixo criterios estrictamente comerciais. De feito, se non se esquece que a televisión é un servizo público, a máis arriba denominada televisión formativa non debera ser observada nunca con criterios de rendabilidade económica, senón máis ben con criterios de servizo á sociedade.

A televisión como servizo público, en primeiro termo, e como medio cun alcance e cun grao de influencia que ás veces supera o imaxinable, ten a obriga de asumir decididamente proxectos que contribúan á formación dos cidadáns. Xa non abonda con programas testemuñais; é necesario, pola contra, toma-la decisión de apoiar cos medios necesarios proxectos sobre a televisión formativa e facerlles un baleiro na parrilla de programación en horario no que a mensaxe poida ser recibida tamén polos traballadores sometidos a un horario fixo de traballo. Cómpre advertir, tal vez, que xa somos quen

de captar que a maior canle deste país utiliza certos programas informativos semanais de prestixio para promociona-la súa nova telenovela coa que nos volverá un pouco máis parvos nos próximos seis meses. Cómpre advertir, tamén, que somos quen de adiviñar por que as televisións privadas (ós efectos, tan públicas como as outras) declinan asistir a seminarios sobre televisión educativa. Cómpre advertir, por último, que xa nos decatamos de que calificar nos xornais a un bloque de documentais xeralmente importados como televisión educativa pode ser rentable a certos niveis, pero ineficaz desde a perspectiva unha televisión pública con responsabilidades na formación dos cidadáns.

Os milleiros de cartas recibidos neste primeiro intento de programa sobre educación dirixido a pais arropan decididamente esa petición de máis medios para programas desta índole, e por suposto, dun horario de emisión acorde coa importancia social da súa temática. Milleiros de cartas onde se fan propostas, onde se reclama material ou onde se formulan críticas evidentes ó programa en sí, ó horario de emisión ou á premura de tempo para responder ás inxerencias de cada pai, pero milleiros de cartas onde se amosa o interese da poboación porque a televisión, á parte de procurar divertimento, tamén aborda as cuestións que preocupan de xeito cotiá ós seus hipotéticos usuarios.



“Temais centrais” da primeira serie de trinta programas

Problemas de relación pai-fillos	Desenvolvemento físico	Desenvolvemento psicolóxico	Desenvolvemento social
<ul style="list-style-type: none"> * O papel da familia na educación * As relacións afectivas. * Os ciúmes. * O castigo * Os malos tratos * A relación entre irmáns 	<ul style="list-style-type: none"> * A alimentación * O abandono dos cueiros * Os accidentes caseiros * O uso da chupeta * O embarazo * A hixiene física * A sexualidade 	<ul style="list-style-type: none"> * A enurese * Durmir sós * A imaxinación * Os medos nocturnos * A idade dos porqués * A estimulación temperá * A saúde mental 	<ul style="list-style-type: none"> * O neno caprichoso * A autonomía * A sobreprotección * O proceso de socialización

As aprendizaxes	O contorno	Outras cuestións
<ul style="list-style-type: none"> * O debuxo * A lectura * O número * O xogo * Aprender a andar * Aprender a falar * Os contos * A escrita * A matemática 	<ul style="list-style-type: none"> * A utilización do medio * Bilingüismo, diglosia e educación * O nadal * Os xoguetes * O entroido * O verán 	<ul style="list-style-type: none"> * A entrada en vigor da LOXSE * O neno hospitalizado

(*) O equipo de medios de comunicación de Preescolar na Casa está composto por Manuel González, Benxa Salgado, Marisol F. Rocha e Paco Veiga
Praza de Ferrol, 3 - 3º (Lugo)
Tfno. (982) 24 20 35

Propostas de actividades feitas desde o programa

Con materiais exclusivamente do contorno	Con todos ou algún dos elementos mercados	Actividades propostas a partir da vida cotiá
<ul style="list-style-type: none"> * Construír monicreques * Elaborar pintura * Insertado * Traballo con papel * Tinguir serrín * Construír instrumentos musicais * A impresión * A dramatización * Facer un libro * Construír xoguetes * Traballo con parafusos, puntas e outros materiais 	<ul style="list-style-type: none"> * Elaborar pegamento * Utilización do dominó * Utilización da baralla * Construír puzzles * Modelado * A pasta de papel * Construír máscaras * Técnicas de pintura * Construír un encerado * Tinguir area 	<ul style="list-style-type: none"> * Xogar cos calcetíns * Xogar coa auga * Xogar cos botóns * Poñe-la mesa * Modelado coa masa de pan * Xogar coas potas * Coser * Aprender a vestirmos sós * A horta do neno * Cociñar

Un programa de formación para ó profesorado de Xeografía

A experiencia de formación do profesorado de Xeografía realizado no Centro de Profesores de Alicante e coordinado polo profesor galego Xosé Manuel Souto parte da análise dos intereses dos profesores asistentes, tanto respecto a súa visión social da escola como do coñecemento didáctico da súa materia.

Xosé Manuel Souto González

ACTUALIZACIÓN didáctica do profesorado do ensino obrigatorio, Primaria e Secundaria, é a chave que abre a porta da innovación educativa e permite albiscar esperanzas nunha maior calidade do ensino. Sen profesores motivados e ben preparados, as reformas ficarán en papel mollado. En consecuencia, é necesario realizar unha diagnose sobre a situación profesional dos profesores, tanto en xeral como no eido específico da Xeografía. Esta análise previa ⁽¹⁾ posibilitará o deseño de proxectos de formación inicial e permanente, en tanto que ámbolos dous procuran unha maior profesionalidade do docente⁽²⁾.

PRESUPOSTOS TEÓRICOS DE PARTIDA

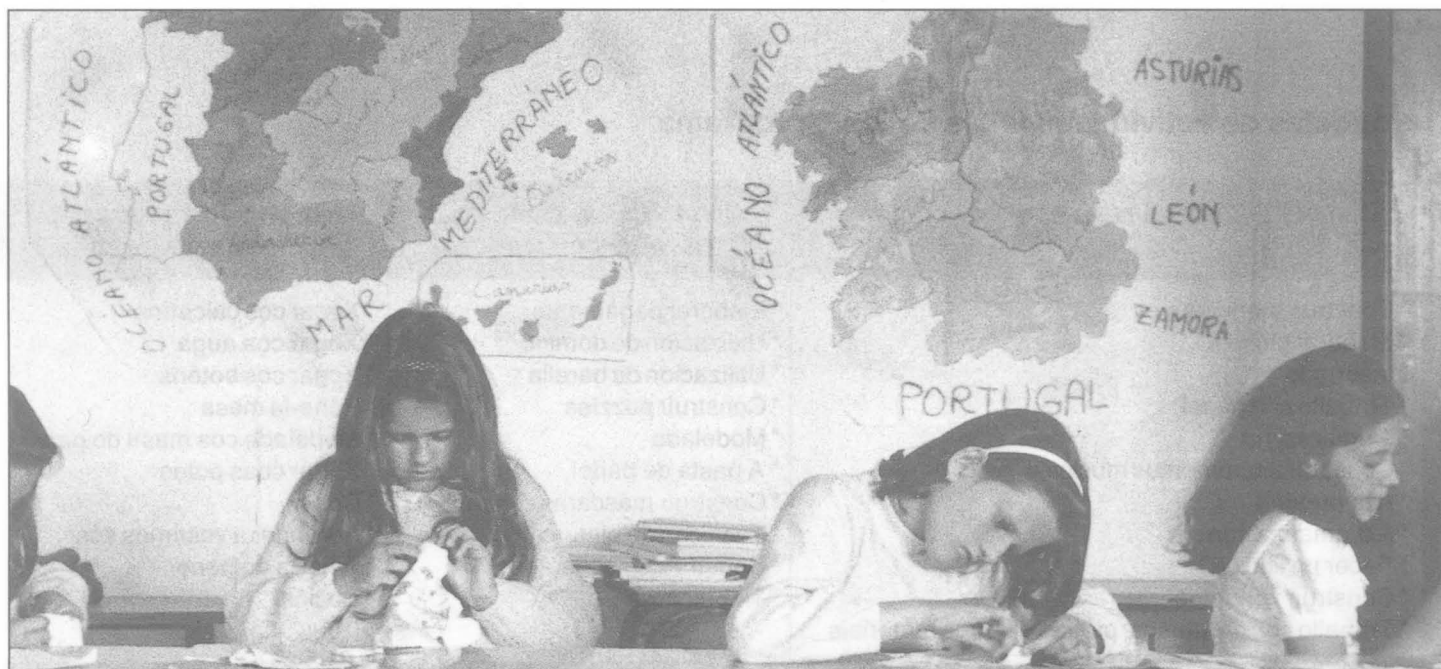
A programación de cursos de formación do profesorado en materias específicas teñen sido entendidos, en España, basicamente como cursos de actualización de contidos, ou ben como encontros de intercambio de experiencias. Desde a miña experiencia como director do *Centre de Professors d'Alacant* ⁽³⁾ e como coordinador do programa de Reforma da Generalitat de València ⁽⁴⁾, procurei ofrecer unha alternativa a esta situación.

A situación antedita caracterízase por presentar un dobre veyro. Por unha parte, os cursos de reciclaxe estaban orientados na actualización dos conceptos e feitos que se

impartían en clase, a partir da investigación nas novas xeografías. Por outra, os denominados "talleres" daban lugar a un intercambio pouco organizado de experiencias, fundamentadas na introducción de novas técnicas de tratamento dos datos, en especial os referidos ó entorno ou lugares máis próximos ó alumnado. De tal xeito que este tipo de formación sacralizaba a diferenciación entre dous tipos de actuación no aula: expoñer conceptos novos (provintes da xeografía radical, humanista ou da cuantitativa) e utilizar técnicas estadísticas, audiovisuais, etc. que favorecían teoricamente un tipo de aprendizaxe máis activa ⁽⁵⁾.

Fronte a esta situación, a miña intervención procuraba fomentar, unhas reflexións sobre as concep-

CELINA



cións da didáctica da Xeografía, a partir dunha lectura teórica da nosa actuación na aula. Na procura deste modelo de formación do profesorado busquei atopar a miña fundamentación teórica nos traballos da Escola de Francfort e máis concretamente na Teoría da Acción Comunicativa ⁽⁶⁾. Aparecen así as decisións de entender a ciencia como un saber emancipatorio, o que lexitima unha interpretación de escola como lugar de reflexión sobre a vida cotiá, onde moitas opinións vulgares e pouco reflexionadas convértese en obstáculos para un maior avance do debate na procura dun consenso racional.

En coherencia co exposto, entendemos que un programa de formación do profesorado en Xeografía debe partir de análise dos intereses dos profesores asistentes, tanto respecto á súa visión social da escola como no coñecemento didáctico da materia, a Xeografía, que permitirá unha RECONSTRUCCIÓN MÁIS RACIONAL das teorías previas e vulgares que posúen alumnos, profesores, cidadáns en resumo, respecto do espazo cotiá onde viven.

A POSTA EN PRÁCTICA DO PLAN DE FORMACIÓN DO PROFESORADO

A traducción práctica dos presupostos teóricos non sempre é fácil, pois o contexto político-administrativo e as relacións persoais dificultan a posta en funcionamento do modelo. Con todo, pretendemos dar contra dalgúns dos elementos máis significativos do modelo deseñado por un equipo coordinado por min ⁽⁷⁾. Centraremos así a nosa análise na recollida das ideas previas do profesorado, como se quixeron contratar cun modelo de innovación existente (o proxecto curricular de Xeografía) e os resultados que acadamos no remate deste curso escolar.

O curso estruturouse en catro fases, que cómpre coñecer para poder avalialo modelo que se propón. As tres primeiras fases realízanse nun mesmo ano escolar.

Fase A: Diagnose do profesorado asistente. Visitas e entrevistas aos profesores asistentes.

Fase B: Curso teórico intensivo sobre didáctica de Xeografía, a partir do proxecto curricular.

Fase C: Seguimento e reunións co profesorado asistente respecto á programación dun curso escolar.

Fase D: Posta en práctica do

modelo de innovación programado na fase C. Esta etapa xa ten lugar nun segundo ano escolar.

AS IDEAS PREVIAS DO PROFESORADO SOBRE A SÚA PRÁCTICA

Para ser coherentes co noso planteamento de aprendizaxe, elaboramos uns cuestionarios sobre a didáctica da Xeografía e o labor do profesorado no aula. De tal xeito, que podíamos así averiguar que pensaban os profesores asistentes sobre a súa práctica, o que facilitaba o seu contraste cunha mostra de case 200 profesores que tiñamos analizada anteriormente ⁽⁸⁾. Hai que sinalar que estas preguntas non revelan as teorías do profesorado sobre a súa práctica, pero si permite realizar unha reflexión a partir dos datos dos seus resultados e do contraste con outros profesores. Como non podemos abordar a totalidade de cuestións traballadas nestas preguntas imos centrarnos en aquelas que manifestan a presenza de estereotipos máis frecuentes.

En efecto, no debate dos resultados dos items sobre a Xeografía que se fai en relación á que se podería facer, aparece un rexeitamento da Xeografía de feitos rexionais (ríos, montes, cidades, rexións) e dos grandes conceptos globais (paisaxes, culturas). Pola contra sobrevalórase o estudo do entorno local e o estudo dos problemas sociais básicos do ser humano. Xunto a estas características que evidencian unha influencia da actualidade máis evidente: a percibida como tal polos profesores, aparece reservado o papel da Xeografía a unha explicación da localización dos feitos sociais e a un traballo instrumental con mapas e gráficos (ver figuras 1 e 2).

AS ALTERNATIVAS DO PROFESORADO NA SÚA PRÁCTICA

O programa, pois, debería estudar en primeiro lugar por qué se busca unha alternativa na xeografía dos problemas do entorno local. A razón témola que procurar na organización territorial de España (o Estado das Comunidades autónomas) e na estrutura dos programas do ensino que parten do máis cercano para ir cara o máis lonxano. A interpretación crítica que ofrecimos nesta primeira aproximación indicou que a organización dos problemas desde o entorno supoñía, en gran

medida, reproducir-lo esquema da Xeografía rexional. Non era, así, un gran avance. En efecto, observamos que moitos traballos do entorno reproducían o esquema da análise rexional: descrición do relevo, clima, vexetación, augas, poboación e actividades da poboación; non existía unha formulación do problema a estudar nin as hipóteses que permitían o seu tratamento científico.

Outro problema descuberto na análise das ideas previas do profesorado relacionábase coa escolma dos contidos. O profesorado estimaba que se debería facer en equipo, pero a práctica das aulas, segundo as súas respostas, indicaba o contrario. Aparecía así a necesidade de explicar, neste curso de formación, qué se entendía por **contido didáctico en xeografía** e cómo se podía traballar desde os equipos de profesores (ver figuras 3 e 4).

A reconceptualización de contido didáctico tiña ademais un reto difícil de superar. Tratábase de demostrar que a primacía dos contidos procedimentais non eran simples técnicas de traballo en abstracto, senón que respondían á lóxica de estruturación da realidade por parte dos científicos. Polo mesmo a oposición entre contidos conceptuais e procedementos de conceptualización era un falso debate ⁽⁹⁾.

En primeiro lugar cómpre diferenciar **contido didáctico** de obxecto de estudo. En efecto, consideramos que a poboación, as cidades, os espazos agrarios NON SON contidos didácticos, senón obxectos de estudo, onde é posible atopar tarefas de aprendizaxe. Xa que logo, consideramos que os contidos didácticos corresponden cun labor de aprendizaxe, programado polos profesores, que vai permitir aos alumnos **reconstruír a realidade social-espacial** a partir duns conceptos que utilizan os xeógrafos (p.e. urbanización) no contexto dun proceso específico de explicación (p.e. a localización) e cuns datos precisos (informacións sobre a poboación activa, p.e.). Pero isto hai que o facer cun método específico (explicita-las nosas opinións, formula-lo problema, verificar hipóteses), o que provoca unhas actitudes de aprendizaxe e uns valores sociais. E isto si que son contidos didácticos.

UNHA RESPONSA DESDE O PROGRAMA DE FORMACIÓN

En resumo, o programa de for-

mación do profesorado que estimamos como comenente é aquel que parte da percepción do profesorado sobre a súa práctica. E isto dá lugar a dúas actuacións concretas:

a) visitas aos centros de ensino, para comprobar na práctica qué se fai: cómo se programan as clases, qué libros de texto se utilizan, cómo se fan os exames, etc.

b) pola realización e análises de enquisas que permitan averiguar qué pensamos os profesores sobre a didáctica da Xeografía e o noso rol como profesores.

O programa respostou a estas intencións de dous xeitos concretos:

a) planificando unhas visitas e entrevistas aos profesores antes de comenza-lo curso intensivo (Fase A)

b) realizando una serie de preguntas e promovendo debates en equipo as dúas primeiras semanas do curso intensivo.

c) promovendo planificación de tarefas escolares alternativas, no vreiro da innovación teórica proxectada (Fase C).

A ORGANIZACIÓN DA FASE INTENSIVA

Como se indicou, a Fase Intensiva (Fase B) deste programa constaba dun total de 300 horas escolares, repartidas en labores realizados no propio centro de ensino (dous días á semana) e asistencia a clases teóri-

cas nun Centro de Profesores (tres días en cada semana). O traballo no centro consistía en analiza-lo ritmo das aulas co substituto de quen asistía ás clases, ademais de difundilo traballo realizado no centro de profesores entre os membros do Seminario ou Departamento. A asistencia docente nos centros de profesores consistía en reflexións teóricas sobre a didáctica de Xeografía e Historia (o programa constaba destas dúas materias) e na realización de traballos prácticos.

Nós organizamos este curso a partir de tres grandes eixos, que reproducen a actuación profesional: a planificación do noso labor como profesores de xeografía, a acción nas aulas cos alumnos e cuns materiais e a avaliación ou reflexión do realizado. Tres eixos que se estruturaban a partir das expectativas recollidas nas visitas e nos debates previos, como se sinalou, e que se lle daba unha primeira resposta no curso, co gallo de programar unhas actividades para as fases C e D.

Esta organización presupón un consenso entre as ideas dos coordinadores do curso e os asistentes, pois pódese dar unha impresión de traballar sobre un esquema prefixado ou, pola contra, programar segundo os desexos dos asistentes. Polo mesmo, a nosa intervención partía de presentar un programa provisorio o primeiro día de crase,

pero que se podería ir refacendo de acordo coa avaliación do curso, que era así o elemento fundamental.

A AVALIACIÓN DO CURSO

Como dixemos, este elemento era moi valorado desde a nosa perspectiva de coordinadores do curso. Para isto facilitamos ós asistentes ó curso dous diarios anónimos que ían recollendo as súas opinións tal como eles entendían que se iba desenvolvendo o curso. Isto facilitou a súa revisión e foi un elemento de aprendizaxe importante para todos nós.

Ademais dos diarios, que informaban sobre aspectos cualitativos e puntuais do curso, realizamos sesións de valoración tipo test, o que permitía ofrecer unha panorámica do curso tal como era valorado polos asistentes. Así podemos decatarnos da sorpresa inicial que causa o curso nos días iniciais e como, logo dun certo tempo é asimilada a metodoloxía de traballo polos asistentes (ver figura 5).

Por último, establecimos debates en asemblea, a partir das sínteses que nós facíamos semanalmente do diario e dos resultados cuantitativos do realizado. Isto permitía unha reflexión máis fonda e rigorosa das primeiras opinións, o que embocou nun informe final de cada un dos asistentes.

NOTAS

⁽¹⁾ Sobre a situación dos docentes en Portugal paréceme un informe moi afortunado o realizado polo José Augusto PEREIRA NETO: *Contributos para uma política de formação do pessoal docente dos ensinos preparatório e secundário*, Lisboa, Gabinete de Estudos e Planeamento, Ministério Educação e Cultura, 1986. Como fica evidente, a situación do interior é moita máis grave ca do litoral, en especial no afecta ós profesores sen habilitación

⁽²⁾ En relación á formación inicial en Xeografía consulte as comunicacións da Fernanda ALEGRIA: "Reflexões sobre a formação inicial dos professores de Geografia" e do José QUEIROS: "A formação de professores de Geografia na F.L.U.P." presentadas no *I Congresso da Geografia Portuguesa*, Assoc. Port. de Geógrafos, Lisboa, 1991. Como se sinala na análise realizada polo Pereira Neto, a formación inicial debe ser considerada como un paso esencial, pero con continuidade nunha formación permanente, que é máis longa no tempo ca inicial.

⁽³⁾ O traballo no Centre de Professors d'Alcant foi reflexionado nunha comunicación presentada na Universidade de Verao do Consello de Europa, celebrada en Madrid no ano 1987, baixo o título de "Formadores de Centros de Profesores: Didactas ou pedagogos". Expresamos alí a nosa opinión, verbo do profesorado liberado das tarefas docentes para apoiar a outros desde os *Teaching Centers*, que deben contar cunha preparación axeitada no eido específico onde colaboran (asignaturas, etapa). Entendemos que son necesarios uns equipos de apoio ó profesorado en servizo, pero estes equipos non deben ser de pedagogos que saben de todo, senón didactas que saben do que traballan certos profesores (na súa área e etapa).

⁽⁴⁾ Desde abril de 1988 veño traballando nun equipo de elaboración de materiais para a reforma curricular en Xeografía, dentro do ensino Secundario e na área de Xeografía e Historia.

⁽⁵⁾ A metodoloxía activa aparece como unha verba máxica na renovación pedagóxica en España, pero moitas veces resulta ser pouco preciso. En efecto, por método activo enténdese non a aprendizaxe significativa do alumnado, a partir das súas propias teorías e conceptos, senón o traballo sobre fontes e con forte componente espontaneísta.

⁽⁶⁾ A teoría da comunicación de Habermas parécenos interesante, pois permite fundamentala comunicación escolar no aula desde unha perspectiva de coñecemento interesado, en tanto que os axentes escolares (profesores e alumnos) están interesados ou motivados por cousas diferentes. Averiguar estes intereses é o primeiro paso nunha metodoloxía activa.

⁽⁷⁾ O equipo de Xeografía coordinado por min estaba composto por tres profesores procedentes de Educación General Básica (6-14 anos de idade escolar), por unha profesora de Formación Profesional (14-18 anos) e un profesor de Bacharelato (14-18 anos de idade). Os seus nomes son: Mercedes Anaya, Pere Duch, Francisco Hernández, Santos Ramírez e José I. Madalena.

⁽⁸⁾ Xosé Manuel SOUTO GONZÁLEZ (1990): "Proyectos curriculares y formación del profesorado" en *Investigación en la escuela*, núm. 10, pp. 77-89.

⁽⁹⁾ Sobre esta cuestión ten traballado con gran rigor Pilar MAESTRO GONZÁLEZ, con que realizamos un artigo para *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 180, abril de 1990, pp. 91-93.

Este informe final, sintetizado por nós, foron novamente entregados ós asistentes, de tal xeito que así podían analiza-las avaliacións dos compañeiros nunha visión global do curso. Nestas circunstancias, podemos afirmar que o curso provocou moitas interrogantes, dúbidas e incluso angurias sobre o papel do

profesor de Xeografía: qué se entendía por contido, cómo se desenvolvía cotidianamente unha sesión nas aulas, cómo se calificaba e avaliaba ós alumnos.... Dúbidas e angurias que non se podían contestar nun prazo de tres meses. Polo mesmo era necesario continuar traballando. E isto é o sentido das fases C e D.

En consecuencia, cremos que se acadou un maior nivel de teorización sobre a práctica docente, que era o noso obxectivo básico, pero que aínda estamos lonxe de acadar uns niveis satisfactorios de reflexión. Para isto é necesario máis tempo, máis medios e máis persoal de apoio.

X.M.S.

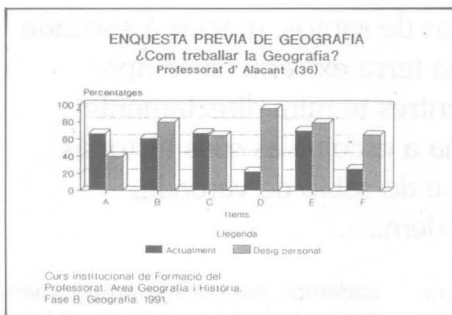


FIGURA 1. ENQUISA PREVIA. ¿Como traballar a Xeografía?
Resultado obtidos dunha enquisa realizada co profesorado. Eles ou elas avaliaban o que consideraban era a práctica normal da didáctica da xeografía (actualmente) e ofrecían a súa opinión respecto ó que podería ser no futuro (desig personal). As letras correspóndense cos items:
A: Estudio de ríos, montes, cidades, rexións, Estados.
B: Estudio do entorno local para diferencialo dos outros.
C: Estudio das grandes culturas e paisaxes do planeta.
D: Estudio da percepción, conceptualización, elaboración de hipóteses sobre problemas sociais no espazo xeográfico.
E: Estudio de mapas, gráficos, estadísticas e descripcións de visitas e lugares.
F: Estudio da localización óptima dunha empresa.

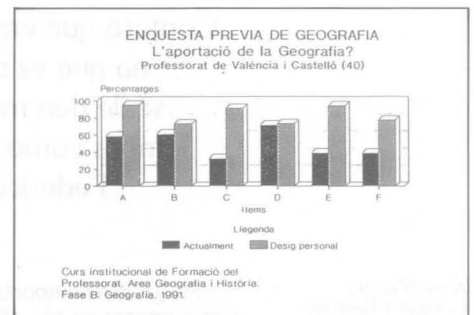


FIGURA 2. ENQUISA PREVIA. A aportación da xeografía no eido das ciencias sociais.
Resultados obtidos co profesorado nunha enquisa semellante. Os resultados contrastábanse coa pregunta anterior e con outros cadros e figuras que recolliam respostas de outros profesores. Os resultados fan referencia ós items:
A: Descrición e comprensión do entorno inmediato.
B: Explicación das diferentes culturas e espazos xeográficos.
C: Interpretación ecolóxica dos problemas medioambientais.
D: Localización de feitos e elementos de carácter climático, xeomorfolóxico, demográfico e económico.
E: Explicación de problemas sociais básicos do ser humano nun espazo.
F: Unha forma de comunicarse non verbal: cartográfica e icónicamente.

FIGURA 3. DELIMITACIÓN DO CONCEPTO CONTIDO. ¿Quén debe seleccionar os contidos?
Ofrécense os resultados obtidos nos cursos de Valencia-Castelló e Alacant e se contrasta cunha mostra de 181 profesores que dan lugar a 315 respostas. Como se observa hai unha coincidencia na resposta do item E, os profesores no Seminario. As letras corresponden ós items:
A: As autoridades educativas do Ministerio.
B: As autoridades e equipos técnicos das Comunidades Autónomas.
C: En calquera caso a Administración Educativa, coñecendo as necesidades sociais.
D: O Claustro ou o Consello escolar de cada centro.
E: Os profesores de Seminarios ou Departamentos.
F: Grupos de Profesores de Movimentos de Renovación Pedagóxica.
G: Os profesores individualmente, atendendo ás demandas das aulas.

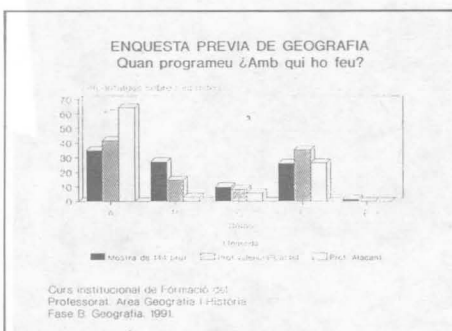


FIGURA 4. Cando programo ¿con quen o fago?
Resultado obtidos no curso e nunha mostra de 141 profesores. Aparece reflectida a contradición entre o desexo de escolma-las contidos didácticos no Seminario e logo a práctica individual, aillada, dos profesores nos centros. As letras corresponden a:
A: Fágoo personalmente.
B: Realizamos a programación conxuntamente no Seminario.
C: Realizoa a partir das indicacións do proxecto de centro.
D: Realizoa cun grupo de profesores, con quen comparto criterios de didáctica da Xeografía.
E: Non programo.

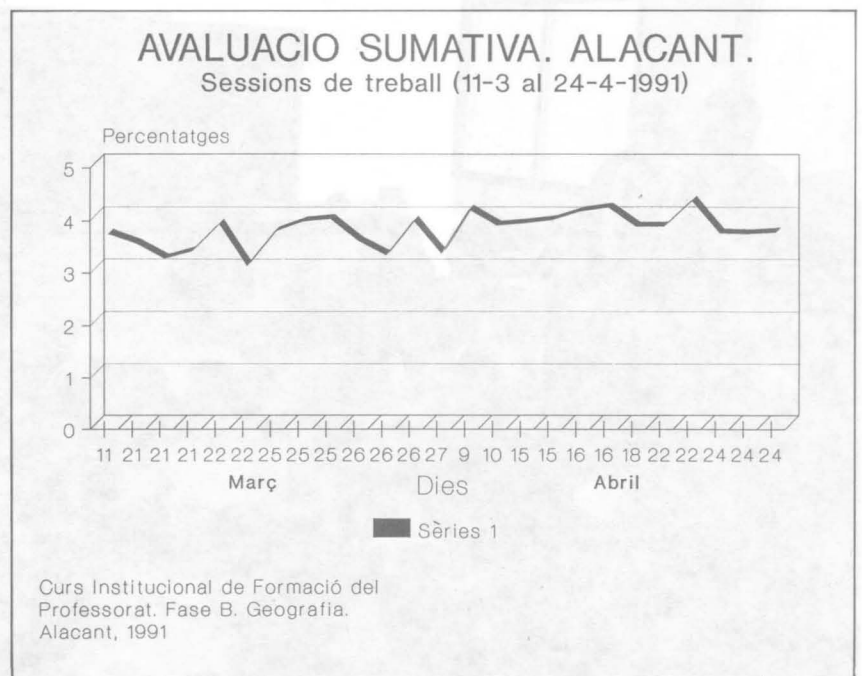


FIGURA 5. Avaliación sumativa. Alacant.
Resultados obtidos no curso celebrado en Alacant, durante os meses de marzo, abril. Recóllese a media das valoracións dos asistentes ós diversos aspectos cuestionados: ponentes, actividades, ritmo de traballo, materiais entregados, etc.

Entrevista a Federico Martín:

Un libro é un tesouro a gardar durante moitos anos

Confesa que empezou a ler moi cedo nun libro de vidas de santos, gracias á soedade na que se desenvolveu a súa nenez e a que na súa terra extremeña sempre se lle deu moita importancia ó feito de contar. Mentres te mira directamente, lembra como a xente se reunía na casa dunha veciña a escoita-las súas historias.

Federico Martín ten o don do bo conversador e do sabio de verdade, ese home que sabe escoitar ós demais.

Xosé Manuel
González Barreiro

P.- ¿Cal é a importancia real que tivo a escola no teu afán lector?

R.- Ningunha, eu non lembro que a miña escola me axudara a ler. Lembro un armario na clase, escondido, escuro, sempre pechado e no que había contos que unha vez tiveren a oportunidade de ver porque non sei quen o deixou aberto. Había unha morea de contos da colección *Aralu-*

ce que se chamaban *Contos ucranianos, Contos napolitanos, Contos italianos, Contos españois*. Un día deume tempo a colle-los *Contos ucranianos*, leveino a casa e foi un libro no que lin e lin, aínda hoxe o teño, porque non atopei o momento de devolve-lo por se me pillaban, pero este é o único momento no que había algo, aínda que non fose máis que a negación do ler, porque o meu mestre nunca contaba historias, todo era a base de dictados. O que me sorprende é que revisando os meus

cadernos, nas marxes atopo comenzos de poemas ou rimas máis ben.

P.- ¿Que guía se pode ofrecer ós mestres ou ós pais interesados en favorecer-lo interese polos libros?

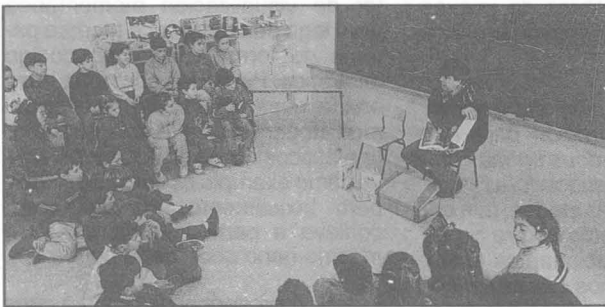
R.- Eu diría que a ler empézase desde ben cedo, pola orella. O primeiro sería achega-las palabras cantadas e contadas ós nenos; nun principio as palabras son músicas, encantamentos, que fixeran un pouco de silencio durante un intre, que lles lesen historias en voz alta, que de



literatura infantil

“Eu non lembro que a miña escola me axudarse a ler”

vez en cando lle mercasen un libro próximo e que os pais fosen os primeiros que dixesen: mira o que che merquei, voucho ler. E logo en todo momento sería ler para que o meu fillo me vexa ler e de vez en cando preguntar: ¿que estas a ler ou que non estás a ler? Para min sería provoca-la lectura no contar, non abandonar nunca o acto de contar, de seguir contando lendas, de ir por un lugar e aproveitar un castelo, unha casa, un punto da cidade na que vives,



OLI

mesmo o mar: “Contan que hai moitos anos a un barco pasoulle...”

En resume, que a lectura se incorpore ó cotiá, que sexa un hábito que se vai facendo pouco a pouco.

P-. ¿Cres que se pode facer unha clara diferenciación entre a literatura infantil e xuvenil e a de adultos? Ou dito doutro xeito: ¿En que medida un bo libro non é un bo libro para todos?

R-. De feito hoxe en día xa se dá. Desde os anos setenta para acá hai unha serie de libros que un pai goza lendo ós nenos, e aquel que ten acceso ós libros sabe cales son. Hai moitos pais e nais en Europa, e aquí xa tamén, que len antes os libros que van le-los nenos. Loxicamente, teñen unha posición ante o libro diferente da que terían ante un para adultos, pero hoxe os pais non deberan ter ningún resquemor a acudir a escolas, bibliotecas, conferencias onde lles desen a posibilidade de coñecer unha serie de libros fundamentais para que un pai vise que os pode manexar sen rubor, que hai claves literarias fundamentais, a veces moi simples porque loxicamente é o neno o que as debe conquistar. Pero bueno que hai libros de gran calidade plástica e literaria.

“Non debemos abandonar nunca o acto de contar. A ler empézase ben cedo pola orella”

P-. A veces téñoche oído falar dun novo concepto de literatura infantil e xuvenil ¿Que marcaría a este novo concepto fronte ó tradicional?

R-. Podería dicir que a partir dos anos setenta para acá empezan a se producir unha serie de libros que desde o punto de vista da autoría teñen un novo concepto do neno. Isto loxicamente non é casualidade, a historia da literatura infantil é unha historia moi nova, do século XIX, unha literatura que se vai facendo cos tempos e que se ve influída polo novo coñecemento dos nenos, pola psicoloxía, a pedagogía, pola lectura de Freud, Piaget ou Betelheim e que van configurando un concepto moderno do neno. Isto avisa a unha serie de autores que crean mundos que aproximan ó neno de hoxe. Nesta literatura o neno é protagonista das historias, nenos e nenas, aínda que

“O meu mestre nunca contaba historias, todo era a base de dictados”

na xénese da literatura infantil os personaxes máis imaxinativos eran nenas, Alicia por exemplo. Pero eu

diría que aquí xa hai un tratamento máis igualitario de nenos e nenas que imaxinan, que viven as historias. Unha nova literatura propiciadora do descubrimento da súa propia psicoloxía, que os incorpora a unha forma de vida autónoma, e que os aproxima a mundos que lle estaban prohibidos. De tal xeito que eu creo que estamos por extensión ante un novo concepto do lector, ante unha nova posición dos autores con respecto ó mundo dos nenos. Entre esta literatura e o que está vivir hai un achegamento.

A literatura vai ser importante para que o neno comprenda mellor canto o rodea ou para que lle faga pasar aquelas complicacións que a vida provoca, que á fin e ó cabo, é o papel da literatura.

Esta renovación viría non só polo concepto do neno senón tamén por que os autores fan diversa a concepción do tema para que o neno estea aí, ó tempo que incorporan obras do século XX no que se relaciona coa xénese da obra aberta. Non se dan lecturas rematadas, fronte á idea clásica do XIX na que a obra é de principio, medio e final, e, onde o lector simplemente seguía as pistas do autor. Hoxe partimos do concepto de que o lector é un actor, un cómplice. Desde moi cedo ós nenos dán-selle as claves desde as que pode reinventa-la historia.



OLI

P-. *¿Paralelamente, esta nova concepción do neno, inflúe nos ilustradores para crear unha imaxe renovada?*

R-. Claro, evidentemente. Hai un predominio nesta nova literatura infantil de álbumes para as primeiras idades e rebáixase a idade lectora. Nos anos cincuenta o lector era o neno que era capaz de descifra-lo código alfabético, nos anos sesenta xurde Dick Bruna que di que tamén se le vendo imaxes ou que dalgunha forma se pre-le, e como consecuencia empezan a aparecer libros para nenos de tres anos.

Despois comezan a aparecer unha serie de autores como Helen Oxembury, autores ingleses ou norteamericanos que ratifican esa idea.

Iso significa que o libro entra na vida do neno moito antes. Loxicamente entra desde o punto de vista plástico, os libros ocupan o mesmo sitio dos xoguetes. Hai libros puramente perceptivos, libros que de pronto soan como unha boneca, cálidos como un oso de peluche, dóces ou ásperos, ou son fríos ou cálidos. E isto inflúe dalgunha forma na misión do libro e loxicamente na plástica, de tal xeito que tamén se vivía o ollo desde o punto de vista plástico. Así hoxe podemos ver grandes avances na ilustración, podemos ver como no decurso do século, tódalas grandes investigacións da época poden

“O papel da literatura está en favorecer que o neno comprenda mellor canto o rodea”

estar nos ollos do neno, atopamos libros esplendidamente ilustrados ou simplemente con libros de imaxes que teñen ese momento de pre-le e le-lo mundo.

P-. *¿Que relación debe existir entre texto e ilustración para que haxa entrámbolos dous unhas complementación enriquecedora?*

R-. Depende das idades, nun primeiro momento como ocorre cunha autora que xa mencionamos antes, Helen Oxembury nos *Libros del chiquitín*, a ilustración ocupa ese lugar totalizador no que a imaxe conleva dalgún xeito o texto, fundamentalmente o substantivo. Pouco a pouco, cando vai aparecendo o texto, vai aparecendo tamén unha equivalencia entre a palabra e a imaxe, a palabra acompaña. Ata que aparecen os álbumes, para os catro ou cinco anos, onde hai un equilibrio entre o texto e a imaxe. Na imaxe está aquilo que o ollo poder ver, pero que non podería descubrir alfabeticamente porque o código sería moi difícil para o neno. Sería por dicilo

dunha forma concreta, unha oración composta ou un complemento circunstancial moi lonxano para el e que a ilustración se encarga de achegarllo. A vista disto non é de extrañar que texto e ilustración teñan un único autor. Arnold Lobel dicía que el debuxaba antes e despois visualizaba literariamente. *¿Que visualizaba?*, pois loxicamente aquilo que non era evidente no texto. Este equilibrio mantense algún tempo e logo xa o código alfabético predomina e a ilustración ten un carácter de visualización momentánea para logo desaparecer e facerse patente de forma interna no código alfabético. Pero, non obstante, hoxe en día, neste mundo da imaxe podemos atopar libros que son puramente plásticos ou libros ilustrados –sirva como exemplo os libros de Anno– pero loxicamente esa ilustración conleva a parte literaria que é o mesmo neno quen debe poñer.

P-. *A presencia da pesía é cada día menor no mundo dos rapaces e maniféstase en que cada día coñecen menos burlas, menos sorteos, menos cancións... e cando se recuperan, por norma a través das escolas, ¿non se convierten nun fenómeno artificial que xa non cumpre a función para a que naceron?*

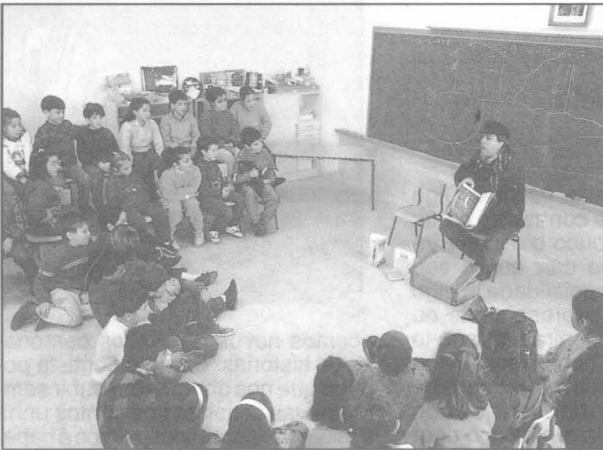
R-. Claro, evidentemente é un tipo de canción que é filla do cancionero popular neolítico, cando había unha abundancia de terra e auga, cando o home, agricultor, vivía en contacto coa terra, a auga, o sol e o aire, os catro elementos fundamentais da vida do home cumprían un papel aglutinador con respecto á concepción do mundo. Loxicamente, agora mesmo ese tipo de cantos desapareceron porque desapareceu ese contacto dos nenos coa terra, ese espacio aberto que eran rúas, prazas, campos abertos ou bosques. Esta literatura estase a recuperar e cando dicimos recuperar significa volver a existir, que o neno debe medrar nela. Isto faise de dous xeitos, un primeiro é a través desa nova literatura infantil que incorpora a cantos de tradición oral para que se mantexan. Estes cantos compostos con ritmos binarios repercutían nunha actividade necesaria para o crecemento do neno. Hoxe ós nenos non lle damos cantos, pero saes á rúa e fan cos cantos máis próximos á súa vida, que son os dos anuncios da televisión, o mesmo que nós coas cancións de corda, de pinchos, de saltar a pídola. Pasan por uns estadios nos que os ritmos son binarios, ternarios, moi na tradición oral. Entón, o único

“O lector é un actor, un cómplice”



literatura infantil

“Hoxe debía de publicarse menos. Moitos dos libros que se publican non pagan a pena”



que ocorre é que os anuncios da tele non teñen textos con esa complexidade, esa riqueza tonal e de recursos poéticos -especialmente rimáticos- que tiñan aquelas cancións tan fermosamente rimadas que, ó fin e ó cabo, non eran máis que estribillos das cancións tradicionais. Eu diría que aínda que soen artificiais -tamén o son os anuncios da tele- pero como é o único que se lles dá cun tono próximo, acaban por incorporalo.

P.- Cando se fan edicións de obras extranxeiras é frecuente que os formatos se reduzan con respecto ós orixinais. Hai criterios máis alá dos económicos para que sucedan cousas así?

R.- Hai só os puramente económicos. O mundo editorial español é moi recente, non hai unha grande confianza no mercado ou hai un abuso do mercado. Atopámonos con libros ingleses deliciosos, feitos nun formato determinado para que o neno poida mirar ese mundo que se lle ofrece, onde por outra banda hai un formato no que o artista plástico desenvolveu as súas formas e os seus matices, que as edicións de aquí se ofrecen reducidos.

Este ano nos Encuentros de literatura infantil de Arenas de San Pedro, que eu coordino, trouxemos ó autor inglés David McKee e cando el vía o seu *Ahora no, Fernando* ou *No quiero el osito*, que son formatos ridículos e absolutamente diminuídos, recoñecía o seu traballo empobrecido. Aquelas buscas que podía face-lo neno, perdíanse pola mala calidade da impresión. Por tanto, eu diría que a industria española ten moi pouco coidado co lector, vai simplemente a

vender, non lle importa a calidade estética, o avance do lector. Nas primeiras idades os álbums deben ser coidados con mimo, porque antes que nada o libro é un xoguete espléndido, un obxecto para apreciar. Temos como exemplo os grandes álbums de Lumen.

En resume, eu penso que hai unha mala concepción da produción do libro e por outra parte un descoído cara ó lector pequeno. Un libro é un tesouro a gardar durante moitos anos.

P.- Hai un sector da poboación lectora que podería acceder a libros puramente ilustrados con historias sinxelas, do estilo dos que Enzo e Iela Mari publican en Italia e que aquí resulta moi difícil que se publiquen. ¿Non cres que sería necesario que as editoriais se ocuparan dese tipo de libros?

R.- Sen dúbida. Aquí non hai o concepto que o neno debe aprender a ler moi pronto, de que hai que darlle libros cedo, que ler non é soamente descifra-lo código alfabético, que os libros están cheos de letras e que para un neno pequeno vale calquera recortable de Bruguera. E non se decatan de que ese ollo do neno necesita ser moi pronto preparado. Non é por botar un capote ás editoriais, pero tamén a poboación ten moito que ver, aínda que tamén os editores. Quizais fose mellor que editasen menos libros, pero mellores libros. Loxicamente nos libros que ti mencionabas debe terse en conta que Italia é un país no que o deseño do libro e a lectura están máis fomentados que aquí.

P.- ¿Ti es dos que opinan que este boom da literatura infantil trouxo consigo unha menor calidade das obras?

R.- Si. Tiven a fortuna de asistir nos anos setenta á chegada das grandes obras renovadoras da literatura infantil e xuvenil. Disfrutei durante ese tempo da publicación primeira daquelas obras fundamentais censuradas durante tantos anos -non por censura política senon máis ben censura en canto ó concepto do neno e á non preparación do país- e é certo que en pouco tempo chegaron tódolos libros que se fixeran no mundo en vinte anos. Despois viñeron tempos peores nos que houbo que publicar de todo. Pero eu penso que hoxe debía de publicarse menos, posto que moitos dos libros que se publican non pagan a pena. Nas bibliotecas escolares, cando as hai, ou nas bibliotecas públicas hai libros que tapan, ocupan demasiado lugar e non deixan ve-lo “Tom Sawyer” ou outras grandes obras.

Eu penso que hoxe tería que ha-

ber, tanto a nivel editorial, como nas escolas, nas bibliotecas, críticos valentes, que cumprisen o papel que Proust lle encomendaba: saber mirar nas pegadas de onde vimos, cales son os libros que non hai que abandonar e cales son os libros de hoxe que traen unha luz nova, un novo matiz.

P.- ¿Que labores editoriais destacarías?

R.- A min paréceme interesante o labor realizado por Juventud, alí un pode atopar os grandes clásicos que fixeron a literatura infantil. Tivo no seu momento renovación e grandes tradutores como Mariá Manent ó que debemos lembrar sempre, ou mesmo Manzano. Despois tamén me parece interesante o labor que cumpre Lumen, recuperando clásicos tamén, editando fermosos álbums, non publicando ó tun tun. Cumpriu un bo papel como renovadora a editorial Laia-Moby Dick, cunha concepción literaria distinta pero interesante, porque eu creo que fan falta concepcións literarias de verdade. Paréceme que Altea e Alfaguara representaron ata un momento determinado unha renovación importante. Paréceme interesante a función que cumpre Espasa Calpe, sobre todo a colección Austral infantil é realmente espléndida. Loxicamente hai coleccións que non menciono porque creo que cumpren unha mala función, poden ter nun momento algún libro pero non vexo afán literario, senon afán productivo.

P.- ¿A relación manifesta existente entre as grandes editoriais en España e determinados grupos de comunicación non son un factor distorsionador en canto ó tratamento que se fai deles por ese medios?

R.- É evidente. Hai xornais, e poderíamos mencionar *El País*, onde o seu dominical de libros non cumpre un papel crítico, senón divulgativo e promotor de certos intereses. Pero no tema da literatura infantil o que me preocupa é o carácter ideolóxico que ten este sector, como círculos fundamentalmente relixiosos, conservadores teñen os seus intereses metidos nas editoriais de nenos. Como aínda hai que ideoloxizar, como o ideolóxico cumpre un papel fundamental, como está tan presente. Podemos citar moitas editoriais e como non hai un privilexio pola literatura, pola liberdade do lector, en resume por respecto. Literatura eu penso que é complexidade e extrañamento, todo o contrario ás lecturas morais, á condoción. As grandes obras literarias son aquelas nas que nos sentimos perdidos, extraviados, confundidos, onde atopamos outros camiños a partir do camiño proposto.

Contos por Palabras

de Agustín Fernández Paz

Ilustrador: Miguel Vigo

Idade: De 11 anos en diante.

Colección: Merlín - Edicións Xerais de Galicia

CANDO REMATEI de ler *As flores radiactivas* —a novela de Agustín Fernández Paz que vai xa pola cuarta edición— dixen para min que só Agustín era quen de imaxinar que o lixo nuclear se puidese trocar en flores pacifistas. E o que é máis importante: só el é quen de contalo de xeito que ó lector lle pareza crible.

Direino de contado, Agustín é amigo meu. Un dos meus mellores amigos. Pero estou seguro de que non é a amizade a que me fai dicir que é unha das mellores persoas que coñezo. Agustín é sinxelamente un home bo. E é tamén un estupendo escritor. Tampouco nisto a amizade xoga ningún papel. Só que por mor dela —por mor da nosa amizade— coñezoo ben, e sei que é bo; e coñezoo todo canto escribe, e sei que escribe ben.

A confluencia desas dúas bondades —bondade persoal e a bondade da súa escritura— produce milagres. Milagres literarios. Falei do das Flores radiactivas. Agora, en *Contos por palabras*, alguén encarga a un cerralleiro a chave da felicidade, ¡e o cerralleiro xa lla tiña preparada! O Home-Araña encontra traballo de limpacristais e o Home-Lobo casa cunha manicura galega emigrada en Londres. E todo ten a perfecta coherencia do conto ben contado, imprescindible para que o lector acepte, no espazo artificial pero nunca artificioso da narración, o que a ríspida realidade case nunca concede.

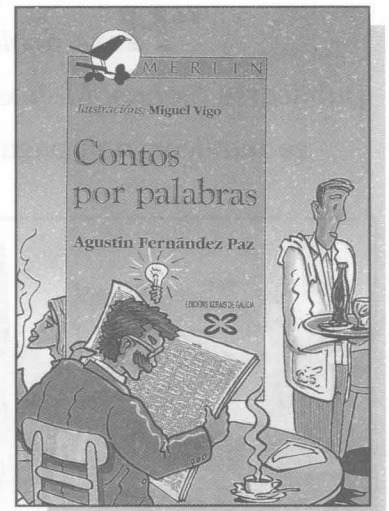
Contos por palabras levou o Premio Lazarillo 1990. A primeira vez que este premio, de ámbito estatal, é concedido a unha obra en lingua galega. Sei que os lectores —que levan premiando coa súa lectura a *As flores radiactivas*, Premio Merlín 1989— están xa a refrendar ese Premio. Refrendo que é sempre o premio mellor para o escritor, cando non está tocado da moderna doenza do malditismo resentido. Non quero dicir que sempre unha novela de éxito sexa boa, nin que o escritor de “best-

sellers” sexa o mellor escritor. Digo só que tampouco a contraria é certa: non por vender pouco o escritor incomprendido debe crer que o seu fracaso é sinal de xenialidade. E digo que, recoñézase expresamente ou non, todo escritor aspira a atrapa-lo segredo da feliz comunicación co lector. E cantos máis mellor, sempre que esa ampliación da audiencia non se faga co custo da renuncia ó rigor e a esixencia literarias.

Agustín Fernández Paz ratifica con *Contos por palabras* o que xa tiña probado con *As flores radiactivas*: que el é dos raros posuidores dese segredo. E faino desde o xénero máis tradicional e constante na literatura infantil: o conto. Pero *Contos por palabras* non é unha simple colección de contos. Sendo os oito contos manifestamente diversos entre si —e non só nos contidos, senón mesmo nos recursos narrativos empregados—, o autor tivo a habilidade de os engarzar por medio dun nexo que á vez lle concede liberdade nas solucións particulares a adoptar en cada conto, e procura unha clara unidade ó conxunto. Este nexos consiste nos anuncios por palabras dos xornais, que actúan, dun xeito indiscutiblemente rodariano, como mecanismos de activación da invención literaria.

Se os anuncios por palabras son os activadores iniciais que poñen en marcha a fabulación, Agustín procura os protagonistas da mesma en figuras da mitoloxía particular do mundo literario infantil-xuvenil. Desde o antiquísimo e lendario unicornio, ata o novísimo Spiderman, heroe de cómics e películas de serie B, pasando polos decimonónicos e terribles Drácula e o Home-Lobo. Como no “Libro das Infinitas Historias” que a libreira do último conto busca con desesperado relouco, Agustín Fernández Paz reinventa amablemente os vellos mitos, dotándoos dun leve xiro irónico que, respetando as constantes identificadoras das figuras inspiradoras, nolas devolve revitalizadas.

Esta é a potencia do bo narrador de contos. A capacidade para poñer



acentos novos nos vellos personaxes e historias. Como o contista popular que nos obriga a descubrir sempre novas facianas nos contos unha e mil veces escoitados, mercé á habelencia da súa palabra e o engado do seu xesto, os *Contos por palabras* de Agustín Fernández Paz mergúllanse nas augas insondables da tradición literaria para reactivalas con correntes renovadoras e inesperadas.

Pero non é só a recreación irónica ou lixeiramente humorística de vellos personaxes o único material ó que recorre o autor de *Contos por palabras*. Sen deixa-lo distanciamento humorístico, tamén a reflexión crítica da nosa realidade máis inmediatea ten o seu lugar nestes contos. E esta outra constante da obra de Agustín Fernández Paz. Nesta ocasión, será a extranxerización do noso entorno a través do uso mimético de nomes “americanizados” por parte de locais comerciais, e a ética do éxito e a competencia inducida polos anuncios televisivos, o obxecto da crítica.

O milagre prodúcese unha vez máis. Como asistimos crédulos á voda da manicura emigrante e o aristócrata Home-Lobo, crédulos e belixerantes participamos da loita dos dous artistas do neón por “desamericaniza”-los rótulos de cafeterías e ximnasios. E aínda que finalmente os despedan “por exceso de sensibilidade artística”, o optimismo bondadoso de Agustín asomará sempre para alén do derradeiro punto e aparte. Todos estamos certos de que os despedidos volverán ó seu traballo e os ximnasios deixarán de se chamar ‘MUSCLE MAN’ para chamarse ‘A FORZA DA RAZÓN’. Como estamos certos de que Agustín Fernández Paz, para gozo dos lectores, é xa definitivamente un home atrapado na tentación infinita do narrador de contos.

Miguel Vázquez Freire

Éxodo, Organización Comunitaria e Intervención Escolar.

La impronta educativa de la emigración transoceánica en Galicia de Vicente Peña Saavedra.

Xunta de Galicia, 1991, 2 vols., 720 + 623 pp.



Vicente Peña Saavedra

Éxodo, organización comunitaria e intervención escolar

La impronta educativa de la emigración
transoceánica en Galicia

CON PÓRTICO do Presidente da Xunta de Galicia, vense de editar este extraordinario estudo sobre a xeira da emigración galega a América desde mediados do século XIX, a fin de observar con mentalidade de historiador o que isto significou en particular desde o punto de vista cultural.

Como xa sabemos foi unha emigración colectiva a que se desenvolveu en medio dun forte senso de colectividade/s que reaccionan así ante o exterior, o descoñecido e tamén ante o propio tanto nas novas terras americanas como con respecto ás terras de orixe. A historia contemporánea de Galicia está profundamente marcada por este fenómeno. Na economía, no despertar do contemporáneo protagonismo político, no desenvolvemento da cultura galega, no xornalismo..., mesmo na obra colectiva e como non na cultura e na instrución.

Vicente Peña, pacientemente, foi construíndo, moito máis alá das nosas anteriores aportacións, unha densa, ben escrita e estrutura obra, voluminosa incluso, sobre esta andadura colectiva do pobo galego, atento sempre a análise e valoración da acción escolar e das posicións educativas.

Así, partindo dunha abondosa introducción historiográfica e logo de facer o estado da cuestión e balance de estudo sobre o fenómeno emigratorio galego a América, reflexiona o autor sobre o senso e a xustificación da intervención educativa dos emigrantes, de modo a entrar nunha terceira parte de estudo nas accións

escolares: o legado e a aportación dos precursores coas súas fundacións desde o século XVII, a laboureira dos García Barbon, dos da Guarda e tanto outros, o nacemento e constitución das sociedades galegas, os seus centros educativos en Buenos Aires, en Montevideo e La Habana, os centros e aulas —por centos— abertos en Galicia, desde a aldea máis pequeneira, ata a vila que quere ser espello de desenvolvemento cívico contra os escuros caciquismos. Toda unha basta empresa de renovación colectiva, con máis luces que sobras; nunha empresa colectiva freada en seco polas autoridades militares franquistas, temerosas da luz cultural e cívica que desde as Sociedades de América e desde os planteis de educación se vertía sobre a sociedade galega.

Vicente Peña estudia e clasifica, con abundancia de mapas e de estatísticas, a totalidade das accións. A arquitectura, o mobiliario e demais equipamento dos centros, os aspectos organizativos e curriculares, o profesorado, o alumnado e as súas características e outros aspectos, son abordados con atención polo historiador.

Cadros, figuras, mapas inventarios distribuídos á longo das case 1400 páxinas, xunto a perto de 200 fotografías, recollendo escolas, actos dos emigrantes, edificios, protagonistas, signos da presenza emigrante, fan que este estudio, eloxiado polo Tribunal que o xulgou como Tese de Doutoramento hai un ano, se nos ofrezca hoxe como peza conclusiva na hora de reconstruír criticamente a nosa historia e memoria colectiva.

Antón Costa Rico

Leer, escribir y contar

Escolarización popular y sociedad en Galicia (1875-1900)

De Narciso de GABRIEL FERNANDEZ.

Ed. do Castro, Sada 1990, 600 pp.

“LER, ESCRIBIR e contar” era, en síntese, a triada de operacións didácticas básicas da escola primaria popular española e galega do século XIX.

Habería que engadir os rezos e “no seu caso” un certo dominio das “labores do fogar”. Conseguidos tales aprendizaxes de forma elemental remataba pois a función do mestre ou mestra e o tempo da infancia.

Estudiar a fondo como isto acontecía, en que condicións e con que grao de calidade se lograba nas décadas finais do século XIX en Galicia foi a empresa ardua de investi-

gación histórica pedagóxica desenvolvida con extraordinaria lucidez e riqueza documental e interpretativa por parte do profesor Narciso de Gabriel, vindo a rematar nun groso e fermoso volume editado co título que antecede.

A obra de Narciso de Gabriel —en orixe a súa tese de doutoramento realizada baixo a dirección do profesor Agustín Escolano á que se lle outorgou a máxima calificación— estudia as condicións de escolarización primaria popular na sociedade galega finisecular, sobre a base de moi amplas fontes primarias manuscritas depositadas no Arquivo Histórico da Universidade de Santiago e que son sobre todo cuestionarios cubertos polos profesores das escolas primarias de case toda Galicia entre os anos 1876 e 1883.

O traballo foi calificado como “unha rigorosa aportación ao coñecemento das condicións de escolarización da infancia en Galicia do século XIX”, vindo a complementar en particular as aportacións anteriormente realizadas por Mercedes Suárez e por Antón Costa.

Logo dunha valiosa Introducción —ensaio sobre os problemas de investigación relativos á escolarización e aos seus procesos na Europa do século XIX—, o texto desenvólvese en oito ben conformados capítulos.

Despois de analizar o contexto galego do momento estudado e de revisar e indicar o que era o entramado administrativo e legal, detense o autor no que foi a implantación da rede escolar desde mediados do século XIX en Galicia (escolas públicas e privadas, de fundación e de “ferrodo”). No capítulo cuarto aborda todo o relativo ás condicións da escolarización (locais, menaxe, mobiliario, material didáctico) e pasa, logo, ampla revista á evolución das poboacións escolares —cun serio esforzo de cuantificación— atendendo á matriculación, ás taxas de escolarización, a súa distribución segundo sexos e redes escolares, e á problemática da inasistencia escolar.

Ao cabo, abórdase unha historia

interna da escola nos tres capítulos finais: materias de ensino, organización didáctica e resultados do ensino. É dicir, estúdase a distribución do tempo escolar e como nel se realizaban as operacións didácticas básicas ás que aludimos. Révisanse os sistemas de ensino, “fundamentalmente memorísticos e declamatorios”, e outros temas próximos.

Ao longo da obra obsérvase o estatuto, a formación e a titulación do profesorado, a educación feminina e as mentalidades sociais diante dela, o analfabetismo, a coexistencia de canles entre a escola pública —que se afirmará paulatinamente— e a escola procedente das mentalidades do Antigo Réxime.

É a historia dun moi deficiente desenvolvemento do ensino, debido tanto á penuria económica municipal, como á mentalidade tradicional ante a escola do Estado liberal no marco dunha sociedade rural, e todo isto baixo a incidencia negativa dunha lexislación e dunha administración escolares desafortunadas polo seu cuño centralista, incapaz de resolver o seu acometemento nunha Galicia caracterizada pola súa especificidade.

Pésimas instalacións, baixas taxas de escolarización, fortes porcentaxes de inasistencia escolar ante as penalidades da emigración, do traballo infantil e do requisito do pago familiar do ensino, inestabilidade na súa función por parte de profesores expíados pola fame... son algunhas das notas, que nos amosan a situación e os problemas de aquela escola en Galicia.

É moi valioso o traballo de anotación de fontes e de bibliografía, ao que debemos sumar o apartado de Anexos (pp. 449-577) que recolle textos de inspectores e de profesores, anacos de vida, visitas de inspección, mostras para a aprendizaxe da lectura e da escritura, textos de denuncias... enriquecendo así un volume no que a escolarización e o obxecto central de estudo, desde o entendemento da historia da escola como a historia dun segmento da sociedade galega.

Antón Costa Rico

Narciso de Gabriel

LEER, ESCRIBIR Y CONTAR

Escolarización popular y sociedad en Galicia (1875-1900)



Ediciós do Castro / ensaio



Educación Ambiental: Realidades y Perspectivas

J.A. Caride et Alü

Tórculo Edicións, Santiago, 1991

EDUCACION AMBIENTAL: REALIDADES Y PERSPECTIVAS.

J. A. Caride (Coord.)
M. D. Candedo
P. A. Meira
M. J. Mosquera
A. Requejo
C. Rosales
M. A. Zabalza

CON INTENCIÓN de dirixirse a un público estudioso dos modelos técnicos nos que basear e sobre os que constituír hoxe a "educación ambiental", ven de aparecer este conxunto de aportacións, tomando como punto de partida o estudo desta disciplina na Facultade de Filosofía e Ciencias da Educación da Universidade de Santiago.

Caride Gómez realiza nas primeiras 80 páxinas nunha didáctica síntese sobre o concepto, a historia e as perspectivas da educación ambiental, entrelazando a consideración do medio ambiente natural co medio ambiente social, realizando de paso nunha esixente revisión de bibliografía internacional como española sobre a cuestión.

Sobre os paradigmas ós modelos teóricos da educación ambiental, achegándonos ó modelo Eco-cultural do "Materialismo Cultural" construído por M. Harris (1981), como modelo globalizador para a comprensión das relacións cultura-natureza, reflexiona Pablo Meira (pp.87-125).

Segue unha aportación de Agustín Requejo sobre as aportacións antropolóxicas arredor da interacción home/natureza.

Noutro capítulo M. J. Mosquera ofrece perspectivas sobre o que pode ser a educación ambiental non formal: destinatarios, educadores, contidos, métodos, tempo, xestión, financiación, avaliación, planificación, publicacións, xogos de simulación e ambientais, marchas de ob-

servación, escolas viaxeiras, aulas da natureza e centros de medio ambiente.

Pola súa parte, María Dolores Candedo reflexiona sobre a educación ambiental no caso da educación das persoas adultas, cara a súa formación ambiental; reflexión como nos outros casos construída cun notable aparato bibliográfico.

Cerran o volume as contribucións dos profesores da didáctica en Santiago Miguel Zabalza e Carlos Rosales; o primeiro analiza a riqueza da consideración ambiental desde perspectivas curriculares, entrando nas diferencias entre os currícula comprometidos co desenvolvemento do ambiente con respecto ós currícula formales, dirixidos á asimilación de coñecementos estándar, e entrando tamén nos contidos e condicións para unha didáctica medio-ambiental; o segundo fai unha sintética reflexión dun proxecto educativo de centro dende a perspectiva da educación ambiental.

Cecais falten neste volume tres ou catro aportacións para completar unha xa así valioza aportación desde Galicia, arredor do desenvolvemento acadado pola educación ambiental como disciplina de estudo e de reflexión. Haberíamos de saúdar tamén a súa edición en lingua galega, unha vez que se fala do ambiente social e do modelo eco-cultural, pois o deterioro do medio ambiente galego ten moito que ver tamén co deterioro do patrimonio cultural e lingüístico.

Antón Costa Rico

Facer unha televisión educativa

Televisións educativas de todo o mundo reunirínanse en Murcia para debati-las novos vieiros das súas canles, nun momento no que existe unha competencia sen límites para capta-la atención dos televidentes

Paco Veiga

O INSTITUTO de la Comunicación de Murcia, que no ano 1984 organizara con notable éxito unha mostra de vídeo educativo naquela cidade, evento ó cal razóns de diversa índole obrigaron a fenecer, promoveu no pasado Febreiro a constitución dun **Seminario sobre Televisión Educativa**. Seminario que nace baixo a finalidade de abrir novos vieiros á utilización educativa da televisión precisamente nun momento no que, a nivel do estado se declarou unha competencia sen límites entre as distintas canles por captar dalgún xeito a atención dos televidentes (a profusión dos *culebróns* televisivos debe ser enmarcada nesa carreira contra o reloxo por *enganchar* ó prezo que sexa á audiencia).

Os membros do Instituto encargados da detallista organización do Seminario convidaron para esta primeira sesión de constitución, á parte de recoñecidos especialistas no eido da educación, entre os cales cabe destacar a **Rodríguez Diéguez**, **Julio Cavero** ou **Florencio Blázquez**, ós promotores da chamada *televisión escolar*, desenvolvida no estado polos anos sesenta, **García Jiménez** entre eles, a **Bill Roberts**, representante da *Televisión de Ontario*, pioneira no terreo da educación, e á Sra. **Schiko Imaizumi Doudaira**, representante da canle xaponesa **NHK**, cunha moi ampla experiencia na utilización educativa da televisión. Dous foron os representantes galegos nesta reunión de constitución, **Díaz de Rábago**, e **Paco Veiga**, codirector do programa educativo da **TVG**, '*Preescolar na Casa*'. A parte de representantes do **MEC**, tamén estiveron presentes na reunión membros de **TVE**, de **Euskal Telebista**, da **Radiotelevisión Valenciana** e de **Telemadrid**. Un dato importante, polo significativo, é que as canles privadas de televisión

declinaron moi amablemente a súa asistencia.

Na primeira parte da xuntanza dedicada á exposición dos métodos de traballo da **Televisión de Ontario** e da canle xaponesa **NHK**, foi posto en evidencia que estas dúas entidades están desenvolvendo sendos proxectos, xa maduros e con varios anos de rodaxe, destinados, tanto ás escolas como ós adultos. Nas súas parrillas de programación contéplanse amplos espacios destinados especificamente a este tipo de televisión (no Xapón unha emisora de televisión e outra de radio adicanse exclusivamente á cuestión educativa). Resulta evidente tamén, a teor das explicacións dos dous convidados foráneos, que para seren postos en marcha proxectos educativos as televisións, sobre todo as que levan o calificativo de *públicas*, deben facer unha nova valoración de cales son de verdade os seus obxectivos, a competencia desleal na percura da audiencia ou o servicios ós cidadáns.

A historia da televisión educativa no estado foi o obxecto da segunda parte da xuntanza. Nela, a experiencia máis importante foi a chamada *televisión escolar* dos anos sesenta, onde á parte das emisións televisivas, realizábase un continuo labor de apoio ós mestres coa elaboración de material didáctico para a utilización do programa que viña de emitir a TVE. Por outra banda, a mesma **TVE** ten asinado na actualidade un acordo co **NEC** para desenvolver un proxecto de *televisión educativa* que dará os seus froitos proximamente con dúas horas de banda educativa, unha delas ocupada por material de arquivo, medio hora con material de produción allea e, finalmente, outra media hora de produción propia. Sen desestimar-la iniciativa, quedar ben e non gastar nada podería ser unha frase que resumise este proxecto. Igualmente, **Telemadrid**, den-

tro do proxecto *Universidade Aberta*, prepara na actualidade emisións en colaboración coa **UNED**, o mesmo cas emisións específicas de cara ó Graduado Escolar (hai un millón de analfabetos funcionais na Comunidade).

O debate, fundamentalmente teórico, ocupou a última parte da sesión. Nas diferentes intervencións puxéronse en evidencia, á parte de as canles de televisión deben asumir-lo seu papel como formadoras dos cidadáns, os múltiples problemas de índole económica que acarrea a *televisión educativa*. Fíxose, igualmente, un intento por buscar características que diferencian á *televisión escolar*, aquela centrada nos contidos da escola e, polo tanto, instrumento de axuda ó traballo escolar, *televisión educativa*, os obxectivos da cal son moito máis amplos (a formación dos cidadáns para a vida podería resumilos), con contidos non estritamente cinguidos ós exclusivamente escolares, e a *televisión cultural*, a cal pretende o entretemento e a divulgación, cuns contidos evidentemente moito máis amplos cás anteriores.

Independentemente das múltiples dificultades de toda índole que acarrea a chamada *televisión educativa*, sobre todo no momento presente no noso entorno, novos vieiros e novas esperanzas parecen abrirse coa convocatoria desde Seminario. As experiencias foráneas presentes, lonxe de provocar aínda que sexa só un mínimo mimetismo, deben servir de exemplo á posta en marcha de experiencias propias que, evidentemente, deberán ser ideadas por e para o país no que van ser emitidas e sempre tendo en conta as necesidades de formación dos cidadáns. A **TVG**, como *televisión pública* de Galicia, non cabe dúbida que tén moito que dicir coa ampliación da súa, ata o momento mínima, banda educativa.

Os Dereitos dos Nenos

Nova Escola Galega no Encontro da FIMEM

Membros de Nova Escola Galega asistiron no mes de Xullo pasado ó encontro anual da FIMEM realizado no Alentejo, que se centrou na práctica e na vivencia dos dereitos dos nenos na escola

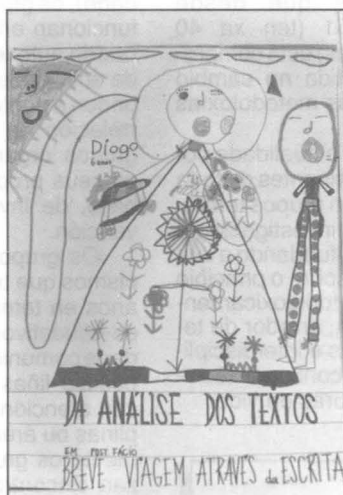
Carme Soto
Carballada
Antón Costa Rico

U

NHA DELEGACIÓN de Nova Escola Galega (da que formaba parte a Presidenta Carme Soto Carballada e o membro do Secretariado Antón Costa), participou no Encontro realizado no pasado mes de xullo na localidade portuguesa de Vila Viçosa (Alentejo) polas Asociacións Pedagóxicas que forman parte, como Nova Escola Galega, da Federación Internacional de Movimentos da Escola Moderna (FIMEM).

Deuse cita alí sobre 150 profesores e profesoras de Finlandia, Islandia, Noruega, Alemaña, Suíza, Bélxica, do Brasil, do Movemento de Cooperación Educativa de Italia, do Instituto Cooperativo da Escola Moderna francesa, do Movemento Cooperativo da Escola Popular de España e do propio Movemento da Escola Moderna portuguesa, arredor de seminarios, debates e talleres centrados sobre a práctica e a vivencia dos dereitos dos nenos na escola.

Foron temas analizados o dereito a aprender a ler e escribir dos



nenos pertencentes a minorías étnicas e medios socio-económicos desfavorecidos, o dereito a unha educación científica como condición da democracia, o dereito á libre expresión, o dereito ao traballo individualizado e á dimensión cooperativa, o dereito á planificación, xestión e avaliación da vida do grupo e das aprendizaxes, o que é a democracia na escola, o dereito a desenvolver as capacidades corporais expresivas globais, e o dereito á palabra individual e colectiva na escola segundo a Convención dos Dereitos do neno.

Serviu o Encontro para estreitar lazos de coñecementos e de comunicación entre organizacións pedagóxicas con plantexamentos e preocupacións similares, dentro dunha semana de forte convivencia e de achegamento mesmo ao contexto alentejano. Nova Escola Galega que participou activamente estreitou así relacións que xa tiña establecido singularmente cos portugueses, franceses, italianos e brasileiros, coa preocupación do contraste europeo e internacional das nosas actividades e debates.



Movimento de Cooperazione Educativa (MCE)

2.000 ensinantes de toda Italia integran un dos máis veteranos colectivos pedagóxicos da FIMEN

O M.C.E. é unha asociación de ensinantes, educadores e traballadores culturais que desde 1951 (ten xa 40 anos) está comprometida no cambio das estruturas e das metodoloxías educativas.

Está formado na actualidade por dous milleiros de ensinantes de toda Italia, organizados en grupos territoriais e nacionais de investigación e de experimentación, fundando a súa proposta educativa sobre o principio de cooperación e metodoloxicamente sobre a búsqueda, arredor de temáticas disciplinares e interdisciplinares, tratando de conxugar técnicas didácticas e valores de vida.

Desenrolando algunhas das indicacións didáctico-pedagóxicas de Celestin Freinet (motivación, técnicas de base, cooperación, creatividade), os grupos territoriais do MCE funcionan en estruturas de laboratorio autoxestionado que, a través de actividade, o estudo e o debate, poñen a punto metodoloxías de interrelación no campo educativo. Os grupos organizan autonomamente os seus propios programas de traballo, de investigación e de intervención.

Os grupos nacionais son organismos que traballan durante varios anos en temas específicos didáctico-educativos e teñen como finalidade comunicar o máis amplamente posible liñas de acción operativas con atención a determinadas disciplinas ou áreas culturais. Periodicamente os grupos nacionais organizan Encontros de reflexión de profundización arredor dos temas que se investigan, formulando novas propostas de experimentación.

Nomomento actual os Grupos Nacionais existentes son os de Antropoloxía Cultural, Comunicación Audiovisual, Cooperación e funcións directivas, Educación para a Paz, Educación Corpórea, Infancia, Informática, Lingua, Matemáticas, Projecto de Educación Ambiental, Pedagogía-diferencia sexual e Educación Antimafia.

A importancia dada polo MCE á recuperación e a valoración do corpo como instrumento de participación no proceso da comunicación e do coñecemento, levou á proposta "Co corpo na escola"; tal proposta abriu notábeis espazos á expresión creativa e comunicativa, desenvolvendo tales capacidades de comunicación no campo científico, no da formación lóxica e no da motricidade.


O M.C.E. ten adicado unha forte atención á construción e uso escolar de instrumentos e técnicas materiais, para favorecer unha nova organización do traballo didáctico, asentada na organización cooperativa do espazo e das actividades de laboratorio.



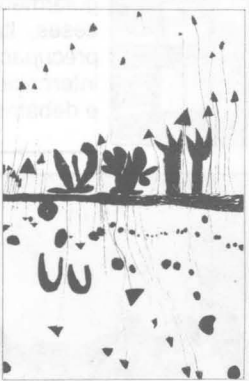
Ao longo da súa historia ten pasado por distintos momentos de expansión ou de relativa crise no marco sempre dos debates sobre a escola nunha sociedade competitiva, levando a cabo reivindicacións e loitas en colaboración cos sindicatos, partidos e outras organizacións sociais.

Ten elaborado moi diversas publicacións con edición propia ou en colaboración con distintas editoriais, contando neste caso con varias coleccións con identidade propia. Edita a revista *Cooperazione Educativa*, o Boletín *Informazioni MEC per una pedagogia popolare e Cadernos* didácticos.

Dentro da Bibliografía MCE destacan o tratamento dunha pedagogía para os discapacitados, da creatividade na expresión, da educación infantil, da lingua como comunicación, da investigación histórica e antropolóxica, da lóxica e as matemáticas, da educación ecolóxica e ambiental, das linguaxes informáticas e audiovisuais, do *software* didáctico, da psicopedagogía e da interdisciplinidade.




**MOVIMENTO DI
COOPERAZIONE
EDUCATIVA**



Note
storiche
organizzative
bibliografiche

Materiali M.C.E. - Terza Serie - Numero Sei

A Federación internacional de Movimientos da Escola Moderna (FIMEM)

É UNHA asociación de movementos pedagóxicos de diversos lugares do mundo, que se reclaman como movementos de pedagogía popular e de educación cooperativa, seguindo o espírito de Pedagogía Freinet.

Ben que Nova Escola Galega non é en si un grupo de pedagogía Freinet, tendo constancia de que incluíu na súa formación ao Movemento Cooperativo de Escola Popular Galega e de que á Asociación lle parecían oportunas liñas de traballo como as do *Movimento de Cooperazione Educativa* (MCE) ou as do grupo francés, das que entre nós se tivo coñecemento, solicitou a súa incorporación á FIMEM en 1987 téndose aceptada na Asamblea Anual da Federación en Vegdle (Dinamarca), para deste modo manter unha certa coordinación tanto a nivel estatal na Confederación Estatal de Mo-

vementos de Renovación Pedagóxica como ao nivel internacional.

A FIMEM é dirixida por un amplo e representativo Consello de Administración, sendo o seu órgano fundamental a assemblea xeral anual de delegados das diversas asociacións compoñentes. Está recoñecida pola UNESCO como unha organización non gubernamental.

Permite favorecer os intercambios entre ensinantes e educadores comprometidos na práctica escolar, na investigación e na innovación cooperativa, segundo o espírito da pedagogía popular. Ao caso, dispón dunha rede de correspondencia internacional, organiza encontros, seminarios e exposicións, constitúe grupos de traballo internacional e publica dossiers e informes.

As Asociacións que forman parte da FIMEM (fundada por Celestín Freinet) teñen unha especial preocupación pola práctica dunha pedagogía activa, polo protagonismo das comunidades escolares, pola práctica

da aprendizaxe experimental, da expresión libre e pola organización cooperativa da vida escolar.



A Escola a Ceo Aberto ou o Ensino Vía Satélite

A presenza de Galicia

Antón Costa Rico

A UNIVERSIDADE de Santiago ven de ingresar na rede dos programas europeos de formación a distancia, coordinados pola Universidade francesa de Nantes (Bretaña) coa utilización do satélite de comunicacións Olympus (lanzado ao espazo en 1989), logo das conversas realizadas polos profesores da Universidade de Santiago Agustín Requejo e Antón Costa cos responsables do Servizo de Formación Continua da Universidade de Nantes e logo do acordo de participación do Servizo de Medios Audiovisuais da Universidade de Santiago.

Esta rede europea de programas de formación a distancia —da que xa

forman parte as Universidades de Rennes, Tours, Villetanause, Paris VIII e XIII e Lisboa— supón a explotación do satélite Olympus como soporte do ensino a distancia e a integrar imaxe e són ao servizo da educación e da formación, permitindo a recepción directa de programas por parte de profesores, estudantes e outras persoas.

Ao efecto, as universidades intervintes comprométese a elaborar programas de 50 minutos aproximadamente sobre distintas temáticas da formación, acompañadas dos seus respectivos dossiers pedagóxicos escritos, existindo xa unha videoteca —e a posibilidade de venda de cassetes, de momento en francés, pero con posibilidade de tradución a outras linguas— que contén títulos

arredor das seguintes cuestións: os ritmos biolóxicos nos nenos, instrumentos e métodos de ensino, a didáctica da historia, a formación dos formadores, ler e escribir cos xornais, a didáctica da escrita, as dificultades de comunicación, a socioloxía, a filosofía, historias de vida e formación, lectura e comprensión, a corporeidade, a lectura e a expresión por medio do cine, pedagogía e avaliación, o coñecemento das organizacións, desenrolo cultural e necesidades profesionais, metodoloxía da investigación, perspectivas en educación e formación...

De cada vez máis, a educación e a formación deben estar abertas ás correntes e perspectivas e nesta orientación pretende enmarcarse esta iniciativa.

Illas Xornadas dos Colexios Rurais Agrupados de Galicia

O profesorado dos oito CPRAS existentes en Galicia realizou a súa asemblea anual para facer un balance da súa experiencia. As melloras nas infraestruturas dos colexios e a coordinación pedagóxica foron sinaladas como aspectos máis positivos.

Antón Costa Rico

NO PASADO mes de Maio reunióronse nunha Xornada de Traballo os profesores dos Colexios Rurais Agrupados existentes en Galicia, pertencentes aos Concellos de Coristanco, Narón, As Pontes, Valdoviño, Sta. Comba e Teo da provincia da Coruña, ao da Fonsagrada e ao de Gondomar, de Lugo e Pontevedra respectivamente.

Aproveitaron a Xornada para facer un balance do que podemos destacar: o colectivo está composto por 92 profesores, dos que 76 son mulleres, 58 profesores definitivos e 14 profesores de apoio, do que se deduce, en parte, unha excesiva mobilidade do profesorado si se ten en conta que en só tres anos da experiencia só algo máis da metade dos profesores teñen participado na formulación de proxectos de Colexio Agrupado, sendo para os outros unha realidade administrativa máis pobre do punto de vista pedagóxico.

En todo caso sinálase que esta nova organización supuxo polo xeral a realidade e evidentes melloras na infraestrutura dos colexios agrupados, como tamén no equipamento, na coordinación pedagóxica e nas relacións interpersoais.

Constátase o positivo de dispoñer de profesores de apoio, anque é preciso ampliar tal servizo a respecto da educación especial e da formación musical.

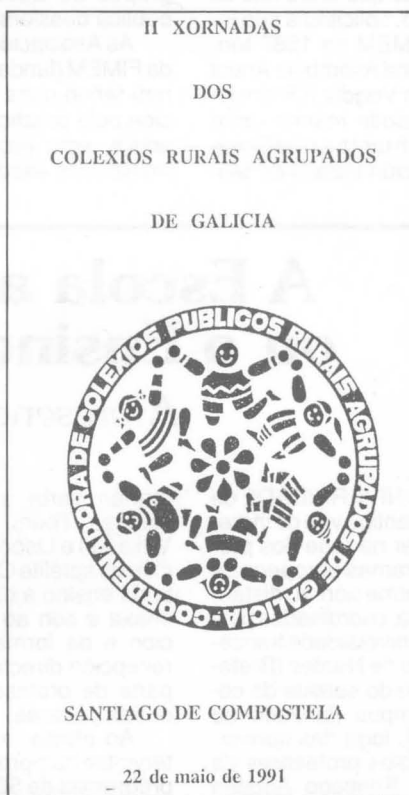
Segundo datos de enquisas respostadas polos propios profesores e por unha poboación de 965 pais, coa coordinación pedagóxica mellorou o traballo de aula para os nenos e a comunicación e a relación entre nenos de diferentes escolas, como tamén a participación dos pais.

En canto ás deficiencias detecta-

das faise mención á necesidade de modificación do horario de clases, cando menos no senso de que as tardes dos mércores queden exentas de traballo docente para favorecer a programación e a coordinación dos profesores como tamén, á necesidade de transporte gratuito, de establecemento de direccións dos colexios sen función docente, da ampliación de presupostos, de maior

maior colaboración dos servizos de inspección, a estabilización do profesorado, o establecemento da xornada continuada e a oportuna revisión da lexislación experimental dictada pola Consellería de Educación.

Diante deste panorama que presenta sustancialmente notas positivas, non se comprende moi ben porque existe un número tan pequeno de Colexios Rurais Agrupados, cando, con datos da Consellería de Educación existe un número de escolas unitarias relativamente amplo: 392 na provincia de Coruña, ademais das xa agrupadas, 100 na provincia de Lugo, 65 na de Orense e 202 na Pontevedra. Así temos sen constituírse en Colexios rurais agrupados por exemplo os casos dos concellos de Ames con 11 unitarias, Arteixo (17), A Baña (6), Bergondo (7), Boimorto (5), Boiro (8), Boqueixón (5), Cabana (9), Cambre (10), Carballo (18), Cerceda (5), Culleredo (6), Dumbria (6), Laracha (8), Ferrol (8), Lousame (5), Mesía (5), Muros (7), Muxía (6), Negreira (7), Ordes (13), Oroso (5), Outes (7), Ortigueira (5), Padrón (5), O Pino (6), Ponteceso (7), Rianxo (5), Rois (6), Sta. Comba (10), Santiago (10), Santiso (6), Toques, Tordoia, Touro, Trazo e Vedra, Vimianzo (11), Zas (9), Abadín (4), Cospeito (8), Lugo (10), Outeiro de Rei (8), Vilalba e Viveiro, Monterrei (4), Arbo (4), Barro (4), Caldas (6), Catoira (4), A Estrada (15), Lalín (6), Meis (5), Mos (6), As Neves (6), Nigrán (4), Pazos de Borbén (4), Poio (7), Pontearreas (13), O Porriño (4), Redondela (7), Ribadumia e O Rosal (4), Salceda (9), Salvaterra (5), Tomiño (6), Tui (6), Valga (5), Vilaboa e Vilagarcía de Arousa. Case 80 Colexios Rurais Agrupados poderían, quizais, ser oportunamente constituídos. Xa é tempo.



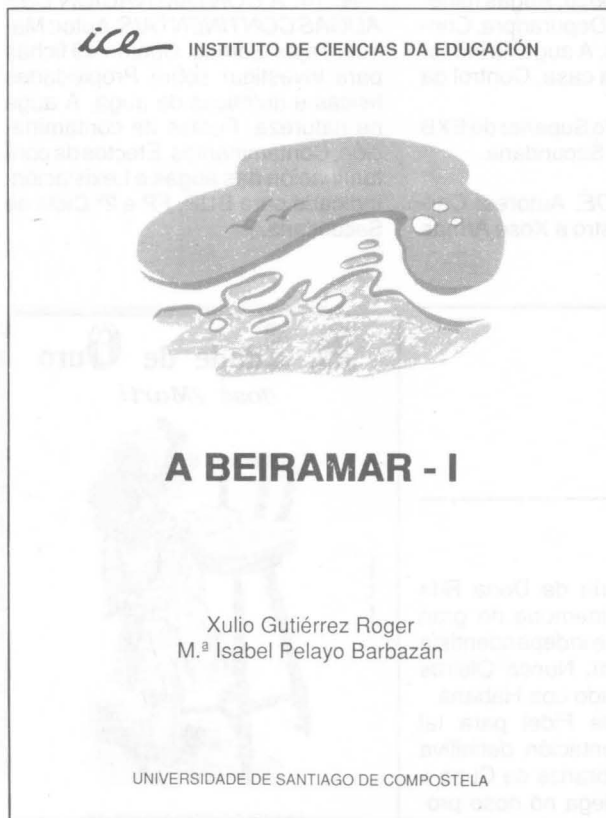
número de profesores de apoio, e da dotación de instalacións deportivas e locais amplos para actividades conxuntas.

No mesmo senso, requírese unha

Antón Rozas Caeiro

“Cadernos Temáticos de Investigación”

Colección de Materiais Didácticos do Ice da Universidade de Santiago de Compostela



CADERNOS QUE a partir dunha idea inicial xurdida no Taller de Educación Ambiental do Instituto de Ciencias da Educación da Universidade de compostelana edita o Servicio de Publicacións e Intercambio Científico da devandita Universidade.

Cada caderno contén unhas propostas de investigación sinxelas e indicativas coas que se poden estudar monograficamente distintas realidades do entorno e nas que, ademais, as alumnas e alumnos fan valoracións do investigado e propoñen solucións ós problemas formulados.

Con numerosas e variadas fichas

para a exploración, as nenas e os nenos lanzaranse á recolleita de información e utilizarán diversas técnicas para a interpretación de datos e documentos: cadernos, esquemas, gráficos, cuestionarios, entrevistas...

Os temas a investigar son escollidos puntualmente, pero constitúen exemplos válidos e extrapolables, xa que a profesora ou profesor pode facer uso deles ou elaborar pola súa conta outros que considere oportunos ou máis cercanos ós intereses e realidade das alumnas e alumnos, e máis cós resultados obtidos interesa neste caso a metodoloxía de traballo e a adquisición de hábitos.

Composición de cada caderno

Obxectivos. Suxerencias metodolóxicas. Datos acerca do tema sobre o que se vai investigar. Bibliografía. Fichas de investigación e Vocabulario

Títulos editados no curso 1989-90

—Nº1 *OS RESIDUOS SÓLIDOS URBANOS*. Autor: Antón Rozas Caeiro. Contén 40 fichas para investigar sobre materiais dos residuos sólidos urbanos. Servizo de recollida e transporte dos RSU, Vertedeiros incontrolados, Vertedeiros controlados, Plantas de incineración, Recollida selectiva de lixos e lexislación sobre RSU.

Indicado para Ciclo Superior de EXB, 1º e 2º ciclos de secundaria, BUP e FP.

—Nº2, 3 e 4. *A BEIRAMAR (I, II e III)* Autores: Xulio Gutiérrez Roger e María Isabel Pelayo Barbazán. Os tres cadernos conteñen un total de 136 fichas para investigar sobre Paisaxe litoral, Accidentes costeiros, Meteoroloxía, Mareas, Litoral rochoso, Cantís, Litoral areoso, Areas e dunas, Litoral fangoso, Charcas intermareais, Restos de arribazón e de

organismos, Especies animais, Plantas, Algas, Liques, Ecoloxía, Contaminación, Asentamentos humanos no litoral, Construcións, Industrias, Turismo, Explotación do litoral, Furtivismo, Ordenamento costeiro, Aproveitamento racional do medio e Lexislación. Indicado para BUP, FP e 2º Ciclo de Secundaria

—Nº 5. *O CULTIVO DO MEXILLÓN NAS RÍAS*. Autor: Luís María Pérez González. Contén 30 fichas para investigar sobre Bateas, Traballos que se realizan no proceso de cultivo do mexillón, Producción e Incidencia na actividade pesqueira e marisqueira. Indicado para Ciclos Medio e Superior de EXB e Terceiro ciclo de Primaria e Primeiro Ciclo de Secundaria.

—Nº 6. *A CONTAMINACIÓN ATMOSFÉRICA*. Autor: Manuel Tajés Gómez. Contén 34 fichas para investigar sobre Variación da temperatura e da presión coa altura en zonas urbana e rural, Efecto de actividades humanas na temperatura e na presión, Fontes de contaminación atmosférica, Contaminantes e efectos da contaminación sobre os materiais, a vexetación e a saúde. Indicado para BUP, FP e 2º Ciclo de Secundaria.

Títulos Editados no curso 1990-91

—Nº 7 e 8. *O ENTORNO ESCOLAR (I e II)*. Autores: Xulio Gutiérrez Roger e Xosé Manuel Barreiro Villanueva. Os dous cadernos conteñen un total de 83 fichas para investigar sobre Instalacións, Mobiliario e material, Libros de texto e material do alumno, Comedor escolar, Transporte, Profesorado, Persoal non docente, Alumnos, Asociacións de Pais, Plan de Centro, Regulamento de Réxime Interno, Recursos, Órganos de Goberno, Organización pedagóxica, Educación especial, Administración,

Actividades, Clima do Centro e Lexislación. Indicados para Ciclo Superior de EXB e Primeiro Ciclo de Secundaria.

—Nº 9. *OS HÓRREOS*. Autor: Luís María Pérez González. Contén 42 fichas para investigar sobre Elementos de asentamento, elevación e defensa, Cámara, Elementos decorativos e Protección de hórreos. Indicado para Ciclos Medio e Superior de EXB e Terceiro Ciclo de Primaria e Primeiro Ciclo de Secundaria.

—Nº 10 e 11. *O MERCADO (I e II)*. Autores: Manuel Chouza Mata, Rogelia Cid Gonzáles, Esther Dasilva Fernández e Víctor Santidrián Arias. Contén 124 fichas para investigar sobre Mercado na Historia, Edificio, Vendedores e Compradores, Pescado, Carnes, Conxelados, Die-

téticos, Aditivios, Mercadiños, Lixo no mercado, Vendedores ambulantes.

Indicados para Ciclo Superior de EXB e Primeiro Ciclo de Secundaria.

—Nº 12. *A AUGA DOCE: UN RECURSO LIMITADO*. Autores: María de los Reyes Gutiérrez Roger e María Isabel Pelayo Barbarán. Contén 46 fichas para investigar sobre A auga na Terra, Precipitacións, Seca estival, Efectos destructivos das augas, O río, Encoro, Un pozo, Augas minerais embotelladas, Depuradora, Conduccións de augas, A auga na industria, na escola e na casa, Control da calidade da auga.

Indicados para Ciclo Superior de EXB e Primeiro Ciclo de Secundaria.

—Nº 13. *A CIDADE*. Autores: Carmen Morán de Castro e Xosé Armas

Castro. Contén 56 fichas para investigar sobre A imaxe da cidade, A lóxica das cidades, situación e localización, As cidades ó longo do tempo, A cidade, un lugar para vivir, un lugar onde traballar, un lugar onde circular e un lugar para o lecer. Cidade e territorio: interrelación e dependencia, diversidade e desigualdades na cidade e o goberno da cidade. Indicado para Ciclo Superior de EXB e Primeiro Ciclo de Secundario

—Nº 14. *A CONTAMINACIÓN DAS AUGAS CONTINENTAIS*. Autor: Manuel Tajés Gómez. Contén 49 fichas para investigar sobre Propiedades físicas e químicas da auga, A auga na natureza, Fontes de contaminación, Contaminantes, Efectos da contaminación das augas e Lexislación. Indicado para BUP, FP e 2º Ciclo de Secundaria.

Herminio Barreiro

A Idade de Ouro

L

A EDAD de oro é o fermosísimo e case candoroso título da revista infantil editada por José Martí na Habana, da que se publicaron catro números (entre xullo e outubro de 1889) e que despois deu moito que falar.

Neira Vilas e Anisia Miranda, tan sensibilizados sempre para todo o que se relaciona coa cosmovisión infantil, prepararon a súa tradución galega. O pasado 26 de xullo, día da rebeldía nacional cubana, presentaron tan primoroso libriño nun acto público, masivo e íntimo a un tempo, celebrado no novísimo e requintado parque público de Santa Cristina, en Oleiros.

Xa sei que non digo nada orixinal si afirmo que o concello de Oleiros é un dos máis dinámicos, pulcros e participativos do noso país, pero ese día todo resultaba especialmente rutillante naquel recuncho atlántico.

Ese día, con sol e un ventíño frío que chegaba do mar, ficou alí emprazado, apuntando ó ceo como unha flecha e desafiando ó futuro, un mo-

numento da autoría de Dona Rita Longa, erixido á memoria do gran pensador, político e independentista cubano José Martí. Nunca Oleiros estivo tan irmandado coa Habana.

A mensaxe de Fidel para tal evento foi a cimentación definitiva para gravar a lembranza de Cuba e da emigración galega no noso propio territorio. E a presentación do libriño dourado de Martí, un acto de delicadeza que moitos considerarán pensado para non chocar tan frontalmente con estes tempos indecorosos e de ignominia que estamos a vivir. Sobre todo, si recordamos os escritos martianos máis duros e chameantes ou a súa praxes política enérxica e decidida.

Pero, ó mellor, engánanse. Porque tódolos grandes revolucionarios dos últimos cen anos, traballaron sempre pensando nos nenos. Isto é, traballaron sempre pensando no futuro. E, si escarbamos un pouco, detrás dos grandes conductores de masas houbo sempre —sempre hai— grandes pedagogos. En todo político revolucionario acóchase sempre un mestre e nos verdadeiros mestres, auténticos revolucionarios.

A Idade de Ouro

José Martí



Tradución ó galego por Xosé Neira Vilas

A idade de ouro recende a utopía renacentista, racionalista, emancipadora. É unha recreación fantástica do mundo dos nosos soños infantís. Dese paraíso perdido que debemos facer realidade porque verdadeiramente nunca tivo ocasión de existir. *A idade de ouro* foi, en todo caso, parte da dedicación preciosa de José Martí ó mundo dos nenos. E ó mellor é por eso polo que Cuba pode presumir hoxe de ter tan baixísimo índice de mortalidade infantil.. Por eso e por outras razóns poderosísimas que case non paga a pena mencionar, nun tempo en que as renuncias e a infamia están a ser os componentes dominantes do noso estado de ánimo colectivo. Pero *A idade de ouro* e Martí, en Oleiros, seguirán a ser un faro.

Antón Costa Rico

AS NOTICIAS DO CURSO 1990-91

Un curso pouco satisfactorio

Un persorrado polas noticias educativas do pasado curso.
Un balance entre o lusco e fusco dun curso ás portas do comenzo da Reforma.

A GORA QUE encetamos o curso 1991-92 —no que din que todo se vai resolver—, non está demais facer un breve balance do que deu de si o pasado curso académico en canto a noticias dos medios de comunicación de Galicia relativas ao ensino non universitario.

Substancialmente non foi un curso positivo para o desenvolvemento da educación en Galicia as portas da aplicación xeralizada da Reforma Educativa.

Foi un curso marcado por unha actuación deficitaria máis que cons-

tructiva por parte da Administración educativa; foi un curso no que importantes problemas non atoparon a súa solución positiva e foi un curso marcado polos enfrontamentos entre os representantes sindicais do profesorado e a propia administración e os sectores conservadores.

En distintos momentos, os medios de comunicación fixéronse eco das carencias no desenvolvemento da LOXSE en Galicia, da crecente privatización do ensino público, plasmada por exemplo na permisividade con respecto á patronal do ensino privado ao permitirlle aforrar postos escolares e profesores. Houbo debates arredor dos centros en crise, se ben finalmente parece que se chegou a acordos positivos cos sectores afectados.

O caso do centro "Manuel Antonio" de Vigo e o castigo a varios dos seus profesores foi unha medida autoritaria e de escarmiento e atemorización no sentir de amplos sectores do profesorado, mentres os Institutos de Bachelato tiveron que presentar serias protestas con atención a graves deficiencias relativas a

dotación económica para gastos de funcionamento.

Un moi importante debate se produciu arredor da política de financiación do preescolar privado por parte da Consellería de Educación, coa presentación de recursos sindicais que foron positivamente atendidos no mes de febreiro polo Tribunal Superior de Xustiza de Galicia, ao non terse consultado preceptivamente o Consello Escolar de Galicia, cousa que finalmente si se fixo no mes de xullo, onde, sen embargo, se puido observar unha posición feble por parte de moitos sectores sindicais, entre outros.

Problema importante que orixinou un forte debate social foi e segue sendo o da escolarización aos tres anos de idade, sen que se tiveran contemplado tódalas circunstancias e elementos implicados na posta en marcha con racionalidade dun plan de escolarización para esta idade e ao respecto houbo un manifesto sindical conxunto con esixencias, ao que se sumaron varios colectivos pedagóxicos e outras plataformas sociais.

"Foi un curso marcado polos enfrontamentos entre os representantes sindicais do profesorado e a propia Administración e os sectores conservadores."



"A respecto da normalización no ensino tres foron os debates máis relevantes: a carencia dun plan de normalización de por parte da Dirección Xeral de Política Lingüística, as disposicións referidas a execución do estudio e da avaliación en galego, e o escaso desenvolvemento e apoio para os 600 equipos de normalización de centro que se logrou articular, nun total de case 2.000 centros escolares."

Do mesmo modo na primavera houbo acordo sindical para a reivindicación da equiparación salarial do profesorado en relación aos demais funcionarios da Administración Autonómica, chegando a haber mobilizacións no mes de abril e debates parlamentarios coa pretensión de elevar as retribucións do profesorado.

Foi este un ano de eleccións de cargos directivos e de representantes dos pais de alumnos nos Consellos Escolares. A CONFAPA, Nova Escola Galega e algúns outros sectores tiveron unha actuación favorable á mobilización da participación social democrática, ben que os resultados aparentemente non foron os apetecidos.

Foron tamén motivo de controversia a limitada política de promoción do deporte escolar, a presenza ou non e o entendemento diverso da relixión nos centros educativos públicos, as altas taxas de fracaso escolar na formación profesional (máis da metade dos que escomenzan non a rematan), a disparidade arredor das oposicións (10.000 opositores para un total de 1.500 prazas; os aprobados sen praza; os resultados de oposicións para mestres licenciados...), a ben tardía posta en marcha do Consello Escolar de Galicia —aunque finalmente a súa re-

constitución puido ser efectuada en condicións iniciais suficientemente satisfactorias—, as políticas e medidas para a integración dos nenos con necesidades educativas específicas, e tamén a problemática arredor da política da normalización lingüística.

A respecto da normalización no ensino tres foron os debates máis relevantes: a carencia dun plan de normalización de por parte da Dirección Xeral de Política Lingüística, as disposicións referidas a execución do estudio e da avaliación en galego, e o escaso desenvolvemento e apoio para os 600 equipos de normalización de centro que se logrou articular, nun total de case 2.000 centros escolares. Desde a oposición insistíuse na necesidade de aumentar os recursos de todo tipo e de articular un plan para o que se ofrece o Modelo de Normalización consensuado por un importante número de entidades sociais.

Afortunadamente as noticias tamén deron conta de feitos e propostas de avance e de renovación educativa, que pasamos a indicar ao chou: constituíuse e estivo a funcionar positivamente o Consello Galego de Ensinanzas Técnico-Profesionais, seguíuse coas iniciativas de intercambios internacionais entre fatos de rapaces de centros de ensino medio e de formación profesional (indo a Francia, á Gran Bretaña, a Dinamarca... e ata a Checoslovaquia), constituíronse os novos Consellos Escolares e tamén o de Galicia, realizáronse eleccións sindicais que fixeron recuar aos sectores conservadores, editouse un importante volume contendo as orientacións do Deseño Curricular Base de ensino primario para o sistema educativo galego, botou a andar —con deficiencias que parece que se corrixen— o Plan Galego de Formación do Profesorado, botaron a andar os equipos de normalización de centro, en Xeve e en Vilamarín existen xa granxas-escolas, os rapaces de Vedra (e non son os únicos) puideron comunicar co exterior por medio de Radio Val do Ulla, celebráronse encontros de educación ambiental e en Santiago os Institutos levaron a cabo unha experiencia de recolleita de papel e de emprego de papel reciclado.

De modo similar, en Monforte celebraron unhas notables Xornadas os Ensinantes de Ciencias coa coordinación de ENCIGA, Nova Escola

Galega e outros colectivos (ASPEG, Escola Viva, ...) convocaron distintos Encontros e Xornadas Didácticas e de reflexión pedagóxica, ademais do da "Casa das Ciencias"; tamén se puxo en marcha un planetario en Monforte, os sindicatos UGT, CC.OO., UTEG, STEGA, CXTG convocaron encontros sobre a formación profesional, a reforma educativa, a lingua e a literatura galega, a dignificación da función docente e a educación para a paz respectivamente.

Segundo, tanto en Melide como en A Estrada gañaron premios por traballos de educación medio-ambiental, celebráronse notables encontros de educación para a paz, varios centros galegos levaron premios de educación vial, desenvolveuse a campaña "O teatro como feito educativo", leváronse a cabo destacadas actividades arredor do libro infantil e xuvenil, como a edición dos premios Merlín e Barco de Vapor e uns moi concorridos Encontros de Literatura Infantil en Santiago, a ASPG editou un valioso conxunto de vídeos sobre aspectos da historia da arte e da cultura de Galicia, continuou a saír en *La Región* o semanario *Na Escola*, voltou saudarnos a *Revista Galega de Educación*, avantou a sensibilidade a prol dunha educación non sexista, fixéronse moitas visitas escolares a magna exposición "Galicia no Tempo", houbo Encontros sobre as prácticas de FP en alternancia en Santiago coa presenza de representantes internacionais, tamén se reuniron os profesores dos Colexios Rurais Agrupados de Galicia, editáronse diversos libros de temática didáctica a modo de libros de texto, cadernos de educación ambiental e outros no campo das ciencias sociais, ou da didáctica da lingua como foi por exemplo o titulado *Aprender palabras e significados*, mentras tamén se celebraron xornadas referentes á formación dos docentes en educación especial e ás estratexias de aprendizaxe.

Se cadra, aquí non está todo recollido e poderíamos sumar. Ollando en conxunto este panorama é indicio de que, "a pesar de todo" o ensino no noso país é hoxe unha realidade viva e de que afortunadamente existe unha preocupación por facer do ensino unha tarefa colectiva e orientada cara ao futuro.

PRECIO 700 PTAS. - IMPRESA EN PAPEL ECOLOXICO




EDICIÓNS XERAIS DE GALICIA

A dixitalización destes documentos foi posible grazas á axuda concedida a Nova escola Galega da Secretaría Xeral de Modernización e Innovación Tecnolóxica (Consellería de Industria - Xunta de Galicia), do Ministerio de Industria, Turismo e Comercio, así como do Plan Avanza e do Fondo Europeo de Desenvolvemento Rexional (FEDER), ao abeiro da *Orde do 31 de decembro de 2008 pola que se establecen as bases reguladoras para a concesión, en réxime de concorrencia competitiva, das subvencións destinadas a entidades de dereito público e privado, sen ánimo de lucro, para impulsar a realización de actuacións de difusión e formación relacionadas especificamente co desenvolvemento e implantación da sociedade da información na Comunidade Autónoma de Galicia, no marco do Plan Estratégico Galego da Sociedade da Información e o Plan Avanza, e se procede á súa convocatoria para 2009 (código procedemento IN521C)*

As publicacións están dispoñibles baixo unha licenza Recoñecemento-Non comercial-Compartir baixo a mesma licenza 3.0 España de Creative Commons que reza:

Vostede é libre de:

- Copiar, distribuír, exhibir e executar a obra.
- Facer obras derivadas.

Baixo as seguintes condicións:

- Vostede debe atribuír a obra na forma especificada polo autor ou o licenciante. Isto quere dicir que tanto os textos como as imaxes da Web poden ser utilizados por calquera, sempre que se cite a súa orixe, sempre que non se obteña un beneficio económico directo ou indirecto dese uso, e sempre que se inclúa no produto resultante a mesma licenza CC-NEG.

