



## REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN

14 / Outubro 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, Luis Otero Gutiérrez,  
Miguel Vázquez Freire.

### Consello Editorial:

Xosé Álvarez Castro,  
María Dolores Candedo Gunturiz,  
Xosé Manuel Cid,  
Agustín Fernández Paz, Narciso de Gabriel,  
Emilio González Legazpi, Xulio Gutiérrez Roger,  
Marilar Jiménez Aleixandre,  
Xosé Ramón Lago Martínez,  
Xosé Lastra Muruais, Ramón López Facal,  
Pedro Membiela,  
Josefina Mosquera Roel, Xabier Punte Docampo,  
Xosé Ramos Rodríguez,  
Xesús Rodríguez Jares, Antón Rozas Caeiro,  
Carmen Soto Carballada,  
Mercedes Suárez Pazos,  
Francisco Veiga García, Elixio Villaverde.

### Deseño Portada:

Manuel Janeiro Casal.

### Deseño interiores e maquetación:

Xan Leira

### Fotografías:

Celina, Manuel Sendón, Marga Sampaio,  
Manuel Vicente, Xexé.

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.

Procesado: FILMAK (Vigo)

Imprime: Gráficas NUMEN

Dep. Legal: C-22/1986

# S U M A R I O

## 14

revista galega de educación

### editorial

Comeza a Primaria 2

### firmas

Os equipos de normalización de centro: Unha alternativa social 3

### o tema

Ensinar a aprender 5

Que é necesario ensinar primeiro 6

Procedementos e técnicas de aprendizaxe 12

Como ensinar a aprender a ler e escribir 18

Os procedementos en historia 23

Saber facer nas Ciencias Experimentais 27

Respostas diferentes a un mesmo problema 30

Hai que Ler... sobre os "Procedementos" 34

### o estado da lingua

Pulsando o estado da Normalización 38

Os Equipos de Normalización 49

### informe

Nova Escola Galega ante a xornada escolar 41

### experiencias

Hai esperanza se esto ocorre en Pantín 54

A Astronomía, unha ausente da escola 58

### reforma

"A LOXSE é a lei que hai, e hai que sacarlle  
o mellor partido posible" 62

### historia

"Na escola do franquismo non había a ilusión  
que debía haber" 66

### literatura infantil

Diario dun xove maniático 69

Calacus con chocolate 70

O espello, Mamá vou esperar a papá, Ventos 71

### estudios

As prácticas en alternancia 72

### libros

El curriculum oculto 74

Avaliación da proba de selectividade na  
Universidade de Santiago de Compostela 75

A práctica avaliadora do rendemento escolar  
dos alumnos nos centros de EXB. 76

Educación para a paz. Su teoría y su práctica.  
El placer de jugar juntos. 77

### panoraula

Por unha escola mellor: Dignificar o traballo docente 78

### outros materiais

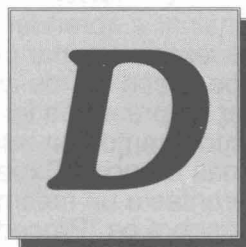
América por descubrir. Léxico ecopacifista 86

Cartografía: Papeis de Educación nº 13. Desenvolvemento  
do sistema universitario de Galicia. Apoio e fomento da  
investigación en Galicia 87

### hemeroteca

Represión, fame e morte. Un profesor mentiroso 88

# Comeza a Primaria



**D**ESPOIS DE CINCO anos de debate no seo da comunidade educativa, neste mes de outubro comeza a implantación do primeiro dos ciclos da Educación Primaria. A partir de agora é cando o profesorado e os alumnos e alumnas haberán de enfrontarse non só a unha nova ordenación das etapas educativas, senón tamén a un curriculum renovado.

Novas esixencias para o profesorado que a partir de agora comparte coa Administración Educativa a responsabilidade de tomar decisións sobre os catro elementos do curriculum: contidos, secuenciación, metodoloxía e avaliación.

Non podemos estar satisfeitos do proceso de Reforma tal como se levou en Galicia. Nestas mesmas páxinas temos denunciado reiteradamente o retraso na implantación do proceso en Galicia. A aprobación do currículo da Educación Primaria realizada en pleno mes de agosto (ve-lo Diario Oficial de Galicia do 14 de agosto), poucos días antes do comezo oficial deste novo curso 92/93; o descoñecemento da rede de centros; a ralentización do plan institucional de formación do profesorado; ou a febleza da campaña institucional para dar coñecemento ó profesorado das características do novo currículo, son todos eles síntomas preocupantes de que a Reforma foi acollida con pouco entusiasmo pola Administración Educativa galega, que non se priva de dicir que esta non é a súa Reforma.

Hoxe, igual que faciamos hai un ano nestas mesmas páxinas, insistimos na necesidade de acometer un cobizoso plan de mellora da escola pública. Preocúpanos o abandono dos centros escolares públicos, o recorte dos gastos de funcionamento, o desinterese pola escolarización nos tres anos, os problemas de participación e xestión dos centros, a falta de medidas decididas de normalización lingüística.

O comezo da Educación Primaria debería ser unha boa oportunidade para poñer á escola galega patas arriba. Inxectando recursos e ilusión no profesorado. Asumindo as medidas de mellora da calidade educativa que asume a Reforma: baixada das ratios de alumnos por aula, apoio á innovación pedagóxica e á formación no propio centro, impulso da formación en novas áreas curriculares (idiomas, música, educación física), apoio ó tratamento da diversidade, mellora nas dotacións didácticas ós centros, potenciación dos plans de normalización lingüística nos centros...

O comezo da Educación Primaria debe ser tamén unha oportunidade para cohesiona-lo traballo dos Movementsos de Renovación Pedagóxica que temos no desenvolvemento do curriculum na aula a grande oportunidade de proporcionar criterios e apoio a todos aqueles ensinantes que queren unha mellor escola, feita á medida de todos.

A normalización lingüística no ensino en Galicia

## Os equipos de normalización de centro: Unha alternativa social.

Neste artigo realízase unha aproximación á situación actual da normalización lingüística en Galicia, as súas carencias e a súa problemática así como a alternativa á actual lexislación sobre equipos de normalización no ensino non universitario elaborado polo Colectivo Fírgula.

Rosa Martínez  
Ferreiro (\*)

# A

NORMALIZACIÓN lingüística en Galicia, desgraciadamente, non é aínda unha prioridade para o Goberno galego, queda nunha formulación de intencións non excesivamente claras. Isto maniféstase nos presupostos que ano tras ano se lle adican, principalmente se os comparamos cos homónimos bascos ou cataláns ou no Plan de Potenciación do Galego nos centros educativos presentado pola Consellería de Educación ós sindicatos en xuño do 91 e aínda —logo dun ano— por debater na mesa sectorial.

Segundo o deputado polo Grupo Parlamentario Popular González Suárez <sup>1</sup> o modelo da Consellería de Educación “está estruturado, periodizado, cuantificado e aborda globalmente o ensino atendendo á realidade do país”. Afirmar tamén que “son moitas as accións levadas a cabo desde hai dous anos que non vou relatar por ser públicas e notorias que van desde a propia formación en lingua galega de todo o profesorado especialmente en educación infantil e máis de ensino secundario, a dotación económica e material dos centros, a formación dos equipos de normalización e tódolos asesoramentos e axudas da Administración educativa sobre todo a través das coordinadoras de normalización das delegacións provinciais e mailos seminarios permanentes interdisciplinares. Todas estas accións e medidas están contempladas no plan modelo de normalización elaborado pola Administración educativa, presentado no seu día, como se dixo, á Mesa Sectorial. Este modelo, señorías, responde plenamente ós obxectivos que os responsables da Consellería queren acadar neste sentido e por iso nós o apoiamos e, evidentemente, non aceptamos ese presunto modelo que nós descoñecemos”.

Lamento moito ter que afirmar que as manifestacións do señor González Suárez non se corresponden coa realidade, cando menos coa realidade que os ensinantes palpamos nos centros de ensino.

A formación en lingua galega de “todo o profesorado” dista moito de seren aínda a ideal, tanto numérica como cualitativamente, principal e contradictoriamente nos sectores que el considera modélicos —educación infantil e ensino secundario—. Nin na formación inicial do profesorado, nin no sistema de acceso (léase oposicións) está contemplada de xeito satisfactorio a normalización lingüística —por exemplo—, a capacitación lingüística en idioma galego dos futuros profesores non é obrigatoria en tódalas asignaturas. As porcentaxes de asignaturas impartidas en lingua galega en ensino medio son aínda máis baixas ca na EXB e non se contempla a obrigatoriedade de impartir xeografía e historia en lingua galega continuando o labor iniciado en EXB. Chama tamén a atención a nula referencia ó ensino obrigatorio, á EXB.

A dotación económica e material dos centros tampouco é maravillosa, ó longo dos últimos dous cursos, sucedéronse as queixas dos equipos directivos pola redución dos presupostos e –por exemplo–, a creación dunha nova figura: o equipo de normalización de centro (na orde de principios do curso 90-91) realízase sen aumentar o presuposto do centro nin dotar ós equipos de presuposto específico. Cando por fin chegan cartos para os equipos é a partir do mes de maio deste curso 91-92, e non se fai de xeito universal senón só a algúns dos equipos. As cantidades oscilan entre as 50.000 e as 130.000 pesetas. O que podía ser unha boa nova aparece desdubuxada pola tardanza e a discriminación, na lexislación de principios de curso establecíase que debían crearse equipos en tódolos centros de ensino, non obstante semella que a administración non ten obriga de dotalos para o seu funcionamento, só o fai a aqueles que demostran ese funcionamento, estamos unha vez máis ante que é primeiro, se o ovo ou a galiña: ¿presuposto para que funcionen os equipos ou presuposto para os equipos que funcionen aínda sen presuposto?, debate moi interesante e novidoso neste ano no que a figura de Colón está tan de actualidade.

A formación dos equipos de normalización non é unha tarefa impulsada pola administración –como se reflecte nos medios con que os dota no momento da súa creación– xorden non dun interés da administración senón dunha presión dos colectivos sociais, que intentan –ós poucos– ir plasmando na realidade o que era froito dun consenso o “Modelo de normalización lingüística para o ensino” que agora o grupo parlamentario popular di descoñecer.

Cando o profesorado se atopa cunha normativa de creación de equipos de a normalización, son os colectivos sociais (MRPs, Plataforma de Normalización) os que intentan asesorarlle e incluso –nalgúns casos– convecerlle da importancia dos equipos no proceso normalizador, é un MRP –Nova Escola Galega– quen realiza a primeira actividade sobre equipos de centro en xaneiro do 91, mentres a administración nin sequera pode garantir o cumprimento da redución horaria que aparecía na súa lexislación –sempre que o plantel do centro o permita–, un presuposto mínimo para comezar a funcionar ou tan sequera un local onde reunirse e ir depositando os materiais que se foran realizando ou recopilando. É pois evidente que a administración crea os equipos non por un convencemento da súa importancia senón por contentar a uns colectivos, e que a falta de apoio inicial ós equipos derívase desa falta de interés no seu funcionamento.

O documento sobre Equipos de Normalización elaborado polo Colectivo Fírgula, e que se publica neste número da Revista Galega de Educación, xorde para respostar á necesidade do profesorado de saber que facer, cales poden ser as súas funcións e as súas actuacións e diferencíalas das que deben asumir as diferentes administracións (autonómica e local), para saber que facer e como, pero tamén que hai que reclamar que fagan outros porque a normalización lingüística do país non pode ser tarefa exclusiva do profesorado e –menos aínda– pode responsabilizarse do éxito ou fracaso da normalización lingüística do país.

Sobre o “Plan de Potenciación da Lingua Galega nos centros educativos” habería que empezar por discutir se é un Plan. Pretende “introducir un factor de dinamización nos centros e de apoio á necesaria competencia lingüística que está a demanda-la sociedade”<sup>2</sup>, pero en ningún momento aparece a pretensión de acadar unha progresiva galeguización do ensino nin unhas indicacións cunha posible periodización ou estratexias a seguir para acadar esa galeguización que garante a competencia lingüística, menos aínda un orzamento planificado que serva de apoio económico ó ¿plan? Fai recaer o peso da normalización no voluntarismo do profesorado fomentando a dispersión e atomización de iniciativas dos equipos de centro sen ofrecerlles un apoio real e un respaldo a nivel social.

Por último, simplemente unha reflexión: a necesidade de conquistar un consenso social que se plasme nun Plan Xeral de Normalización e en Plans sectoriais de normalización (ensino, administración local, comercio...) apoiados por uns orzamentos que respondan á priorización e temporalización expresados nos diversos Plans de normalización.

(\*) Rosa Martínez Ferreiro é profesora de EXB e licenciada en Xeografía, Historia e Arte de Galicia. Imparte clases de Lingua e Literatura Galegas no C.P. de Negreira (A Coruña) e é membro de Nova Escola Galega e do Colectivo Fírgula. Actualmente traballa nun proxecto de investigación sobre “Equipos de normalización lingüística no ensino non universitario. Estudio comparado Galicia, Cataluña e País Basco”.

<sup>1</sup> Segundo conta na transcripción da sesión parlamentaria de debate da proposta non de lei sobre “Modelo de normalización lingüística no ensino” presentada polos grupos parlamentarios do BNG e Grupo Mixto.

<sup>2</sup> Cita textual do Plan de potenciación do galego nos centros educativos.



**E**STE tema monográfico parte da consideración de que a tarefa do profesor ou da profesora consiste en ofrecerlles ós alumnos e alumnas novos recursos e situacións que permitan ós estudantes adentrarse por problemas máis complexos no que constituiría unha experiencia persoal de coñecemento.

Nesta nova visión sobre as relacións entre ensino e aprendizaxe é onde se inscriben tódolos traballos deste o noso tema, na corrente de ensinar a aprender. Corrente que como tódalas que pretenden establecer nexos entre a psicoloxía e as situacións de clase teñen varias lecturas e versións, como a vida mesma.

*Luís del Carmen* aborda a cuestión da secuenciación, **¿Que é necesario ensinar primeiro?**, pre-

gunta a que non sempre é fácil responder. Moitos dos problemas cotiás relacionados co ensino fan referencia a esta cuestión: ¿teñen os alumnos e alumnas bastante base para aprender un concepto ou procedemento determinado?, ¿ata onde é necesario afondar no desenvolvemento dun tema?, ¿por que os alumnos e alumnas non entenderon o novo contido traballado?

*Conrad Izquierdo e Artur Noguerol* abordan a utilización dos procedementos e técnicas de aprendizaxe como unha estratexia no marco curricular. Os contidos de procedementos son o núcleo e eixo vertebrador do resto dos contidos do programa.

*Montserrat Ventura* proporciona unha base para discutir, reflexionar e intercambiar puntos de vista entre os ensinantes sobre como ensinar a aprender a ler e escribir.

*Xosé Armas Castro* ofrece unhas primeiras reflexións que tratan de abordar os problemas da selección, secuenciación e ensinanza de procedementos específicos dos coñecementos en historia.

*Luís Otero Gutiérrez* aborda o saber facer nas Ciencias Experimentais, analizando os criterios para a selección de procedementos na aprendizaxe das ciencias.

*María Luz Valencia* reflexiona sobre os problemas da aprendizaxe da segunda lingua, **Respostas diferentes a un mesmo problema**, apostando por un enfoque metodolóxico equilibrado que permita que os alumnos e alumnas realicen actividades variadas que fomenten a adquisición da linguaxe.

*Fernando Hernández*, para remata-lo tema, proporciona unha guía de lecturas comentadas sobre a corrente de ensinar a aprender.

XEXE



## O complexo problema da secuenciación

# Que é necesario ensinar primeiro

A pregunta ¿cando se debe ensinar un contido determinado para facilitar ó máximo a aprendizaxe por parte dos alumnos? non é facil de responder.

A pesar diso, todos temos que decidir a miúdo algunha cousa, respecto a isto na nosa práctica diaria na aula. Moitos dos problemas cotiás relacionados co ensino fan referencia á secuenciación dos contidos: ¿teñen os alumnos bastante base para aprender un concepto ou procedemento determinado?; ¿ata onde é necesario afondar no desenvolvemento dun tema?; ¿por que os alumnos non entenderon o novo contido traballado?

Luís del Carmen

**S**E ata agora esta cuestión ten sido unha das preocupacións básicas á hora de planificar a educación ou deseñar os materiais do ensino, moito máis o será a partir do establecemento dun curriculum aberto como o que orienta o

actual proceso de Reforma Educativa. Iso débese a que o curriculum aberto caracterízase entre outras cousas, porque a administración educativa non prescribe unha secuenciación dos contidos curriculares de cada etapa e deixa as decisións neste sentido en mans do profesorado.

¿Con que instrumentos conta-

remos os profesores para realizar esta secuenciación? Como se trata dunha cuestión complexa, ¿como conseguirán os equipos docentes dunha etapa poñerse de acordo para establecer unha distribución adecuada dos contidos? ¿Serán as editoriais as que, unha vez máis, pecharán o curriculum, ofrecéndonos materiais rixidamente

MANUEL SENDON



secuenciados, sen nin tan sequera explicitar os criterios nos que se fundamentan?

Para poder abordar estas cuestións é necesario asentar algunhas premisas básicas:

1. A opción por un curriculum aberto comporta afrontar riscos novos e asumir a tarefa educativa con toda a súa complexidade (1), o que non implica que se teñan respostas por adiantado ós problemas que se plantexarán. O feito de non abordar estes problemas pode proporcionar máis seguridade, pero iso non indica que os problemas non existan. Ninguén pode ignorar que na actualidade, cando continúa vixente un curriculum moi pechado, especialmente nos dous primeiros ciclos do EXB, un dos problemas básicos que os docentes atopamos é o da inadecuación das secuencias de contidos establecidas nos programas oficiais e en moitos libros de texto, factor que dificulta extraordinariamente o feito de que os alumnos progresen adecuadamente nas súas aprendizaxes.

2. O feito de que os profesores asumimos como un problema propio a cuestión sobre "¿cando ensinar?" sitúanos en mellores condicións para realizar a intervención educativa.

3. A existencia dun curriculum aberto baséase, en parte, na consideración de que non existe unha forma única, non de validez xeral, de secuenciar os contidos educativos, xa que esta está condicionada por factores múltiples de tipo contextual. Iso non quere dicir que desde fóra da escola non se poidan ofrecer materiais secuenciados, exemplos e sobre todo criterios para a secuenciación; pero, finalmente teñen que ser os equipos docentes os que os analizen, os adapten e introduzan neles as modificacións que consideren necesarias.

## A COMPLEXIDADE DA ACTIVIDADE EDUCATIVA

Durante moitos anos tense mantido unha imaxe da educación escolar representada como unha actividade sinxela, na cal unha vez

## "A opción por un curriculum aberto comporta afrontar riscos novos e asumir a tarefa educativa en toda a súa complexidade"

determinados e concretados os obxectivos e contidos educativos por expertos externos á escola, era relativamente doado garantir as aprendizaxes dos alumnos, sempre que o profesor tivese unhas competencias e uns intereses básicos e contase cos recursos oportunos.

Dende diferentes perspectivas tense demostrado que esta imaxe non representa o proceso educativo adecuadamente, que é de natureza complexa e non-determinista. As experiencias de innovación realizadas en moitos centros docentes teñen posto de manifesto que, incluso en condicións de gran motivación por parte do profesorado e dos alumnos e contando cunha planificación didáctica e uns recursos de calidade, a miúdo non se acadaban as aprendizaxes pretendidas. A experimentación e a avaliación de programas e materiais curriculares, elaborados por equipos competentes e dotados cunha importante infraestrutura de apoio, teñen amosado que as melloras conquistadas nos procesos de ensino-aprendizaxe estaban moi por baixo dos resultados esperados. A práctica diaria propia da aula demostra que os factores que inflúen nos procesos educativos son tantos, e de natureza tan variada, que calquera intento de reducidos a modelos simples esta condenado ó fracaso.

Os ensinantes, e a sociedade no seu conxunto, téñense que mentalizar, entón, do feito de que a actividade educativa non é reducible a solucións xeralizables de resultados garantizados, e que son os propios docentes os que, a través dun proceso contínuo de toma de decisións, están, ou teñen que

estar, en condicións de favorecer ó máximo os progresos no desenvolvemento dos alumnos. Estamos falando, pois, dunha tarefa que require un alto nivel de capacitación e responsabilidade, e ningunha destas cuestións se pode obviar se realmente se está a prol dunha reforma que cree unhas mellores condicións para a educación escolar.

Para poder avanzar na toma de decisións en relación ó problema que nos ocupa, a secuenciación de contidos, é necesario ter en conta distintos factores:

1. *O que os alumnos xa saben en relación ós contidos que queremos ensinar*, aspecto claramente expresado na célebre frase de Ausubel (1976) "De tódolos factores que inflúen na aprendizaxe, o máis importante consiste no que o alumno xa sabe. Descubride iso e ensinade consecuentemente". Agora ben, nin resulta sinxelo descubrir o que os alumnos saben, nin todos saben o mesmo. (2).

2. *A complexidade dos contidos que tratamos de ensinar*. Moitos dos contidos que son obxecto de ensino na escolaridade obrigatoria son dunha complexidade extraordinaria. Esta complexidade a miúdo é infravalorada polo profesorado, ou ben porque o domino que ten de ela llo fixo esquecer, ou ben porque pode ser que non tivo oportunidade de comprendela en profundidade, o que conduce a súa trivialización. Saber analizar esta complexidade é básico para poder definir os requisitos previos de cada secuencia de aprendizaxe e valorar a dificultade dos contidos que queremos ensinar. A análise de tarefas (Coll 1987) e o uso de mapas conceptuais (Nowak e Gowin, 1988) son dous instrumentos que nos poden proporcionar moita información sobre os aspectos considerados.

3. *A estrutura lóxica dos coñecementos*. Os contidos educativos dos programas escolares proceden, en boa parte, de disciplinas rigurosas fundamentadas cientificamente. Resulta moi difícil potenciar a aprendizaxe significativa destes coñecementos nos alumnos se o profesorado non tivo oportunidade na súa formación de



asimilar a estrutura lóxica dos mesmos. Iso fai aconsellable que a formación inicial e permanente dedique no futuro unha atención especial a este aspecto. Non se trata de establecer unha formación disciplinar de especialista, pero si de garantir a comprensión dos conceptos básicos que son obxecto de ensino, do seu significado e relacións. Nada máis que así o profesorado estará en condicións de valorar e seleccionar as ideas bási-

### A COMPRESION DOS PROCESOS DE ENSINO-APRENDIZAXE

Outra das premisas sinaladas a prol dunha participación do profesorado na toma de decisións relativa á secuenciación, é a consideración de que contribúe a unha comprensión maior dos procesos de ensino-aprendizaxe e favorece, polo tanto, unha intervención pe-

dos alumnos a outras razóns. Por exemplo, se un grupo numeroso de alumnos de segundo de E.X.B. ten dificultade para entender a resta, poucos ensinantes dubidarán da pertinencia de ensinala neste momento. Por contra, pensaran que non a ensinan adecuadamente ou, peor aínda, que os alumnos non poñen interese.

Outra idea falsa, propiciada polas secuencias de moitos programas e materiais curriculares en

MANUEL SENDON



cas que teñen que ser obxecto preferente de atención.

4. *Os criterios que permiten valorar e seleccionar*, en función desta valoración, os contidos máis relevantes e pertinentes para o progreso das aprendizaxes dos alumnos, en función das intencións educativas. Iso permitirá establecer en cada secuencia priorizacións en relación ó tipo de contidos e establecer aqueles de reforzo necesarios.

dagóxica máis axeitada ás necesidades dos alumnos. Por contra, cando estas decisións non son tomadas polos profesores contribúese á consolidación de ideas erróneas que dificultan unha intervención adecuada.

Cando as secuencias de instrucción xa chegan ó profesorado deseñadas como propostas estándar de validez incuestionable, acábase crendo nelas cegamente e atribúense os posibles fracasos

uso, é a de que os contidos apréndense dunha vez por todas e que, polo tanto abonda con ensinalos ben unha vez, para garantir a súa aprendizaxe e a aplicación por parte dos alumnos. Isto entra en contradicción coa concepción construtivista da aprendizaxe e do ensino, para a que os coñecementos se deben reelaborar continuamente coa intención de favorecer a creación de relacións novas (aprendizaxe significativa) e en

contextos novos (aprendizaxe funcional). Polo tanto nunha secuencia de ensino, a presentación dos contidos ó longo dos diferentes niveis educativos debe garantir a continuidade e progresión no seu tratamento, de xeito que os alumnos poidan relacionar os novos contidos a traballar cos que aprenderon anteriormente.

Outro defecto frecuente na presentación dos contidos nas secuencias de ensino é tratalos de maneira illada e independente, pretendendo así que os alumnos sexan quen de relacionalos por si mesmos. Se analizamos as secuencias de unidades que integran os libros de texto, podemos constatar facilmente que teñen un marcado carácter analítico, que a miúdo é reflexo dos programas oficiais. Por exemplo, no terceiro curso estúdíase o esqueleto e os músculos do corpo humano, en cuarto o aparato dixestivo e en

punto de vista ten sido cuestionado por considerarse que se ben o nivel operatorio inflúe no que os alumnos poden aprender, hai outros elementos importantes que hai que ter en conta, entre os que destacan os coñecementos específicos previos que os alumnos posúen en relación co que se lles ensinará. Por outra banda, o concepto de zona de desenvolvemento próximo formula a necesidade de que os contidos educativos potencien o desenvolvemento, para o que deberán anticiparse, tendo en conta que a distancia que os separe non ten que ser excesiva. (3)

### O PAPEL DOS EQUIPOS DOCENTES NA SECUENCIACIÓN DE CONTIDOS

Parece claro que abordar a secuenciación dos contidos educativos de cada etapa e área será unha tarefa fundamental dos equipos docentes enmarcada na elaboración do Proxecto Curricular de Centro (4).

Esta tarefa xa ten sido emprendida por numerosos equipos, que a trataron en seminarios, departamentos, na elaboración de materiais e propostas didácticas, etc.

As tarefas de secuenciación pódense abordar a niveis diferentes. Os requisitos básicos para facelo son: que haxa vontade de traballar en grupo e que se poda dedicar a isto un tempo regularmente, xa que se trata dun traballo lento e laborioso.

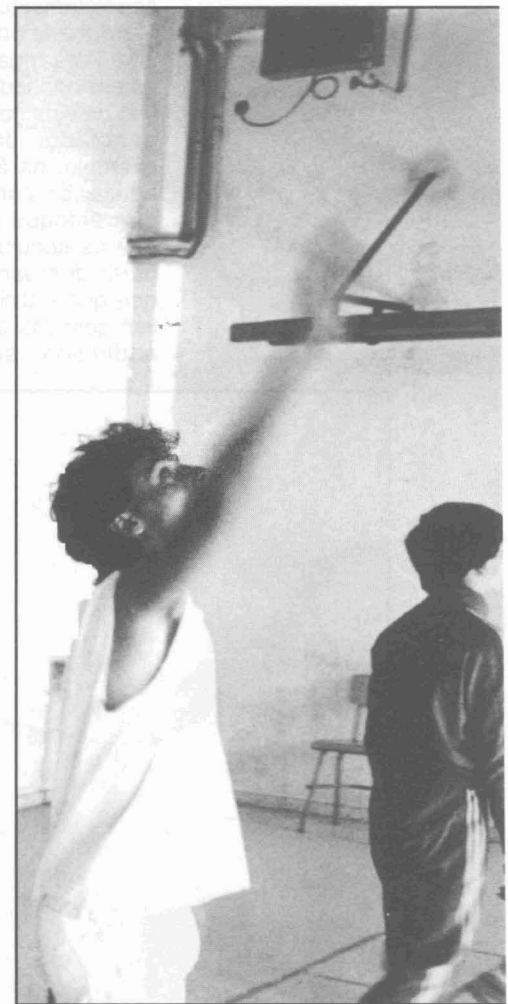
Nun primeiro momento o obxectivo básico pode ser a explicitación das secuencias de contidos que se realizan no centro para o ensino dunha ou máis áreas nunha etapa. Se se utiliza un libro de texto determinado, este pode ser o punto de referencia para realizar esta análise.

Unha vez explicitadas as secuencias de contido, pode procederse a unha primeira revisión, de cara a detectar posibles repeticións, baleiros ou saltos excesivos. Nesta revisión pódese proceder tamén a contrastar cos programas oficiais, para verificar se se traballan tódolos contidos prescritos pola administración ou se se traballan demasiados.

Despois, pódese realizar unha

xustificación de por que se segue esta secuencia, confrontándoa sempre cos resultados obtidos na aula, xa que a súa adecuación maior sempre estará en función de que facilite unhas mellores aprendizaxes por parte dos alumnos. Como criterios prácticos para realizar esta revisión e fundamentación, pódense utilizar os seguintes, xa presentados nos apartados anteriores:

—Adecuación ós coñecementos



previos. Os contidos ensinados en calquera nivel educativo deben adecuarse ós coñecementos previos que posúen os alumnos en relación co que se ensinará, xa que isto é imprescindible para potenciar unha aprendizaxe significativa. —Continuidade. O ensino dos contidos ten que ter continuidade ó longo dos diferentes niveis educativos. Esta continuidade non implica que en cada nivel se volvan ensinar os mesmos contidos. O que



**"A participación do profesorado na secuenciación dos contidos contribúe a unha mellor comprensión do proceso de ensino-aprendizaxe"**



quinto, a respiración, circulación, e a excreción. En cambio, non hai unidades nas que se estudie o funcionamento do corpo humano de maneira interrelacionada. Así, déixase ó alumno o paso máis difícil: efectuar as interrelacións entre os contidos distintos que estudian, factor fundamental para garantir a aprendizaxe significativa e a conceptualización abstracta.

Ás veces, tense utilizado o nivel de desenvolvemento operatorio dos alumnos para decidir a pertinencia de ensinar contidos determinados nun momento determinado (Shayer e Adey, 1984). Segundo este criterio, para poder establecer a secuencia máis axeitada de contidos, abondaría con coñecer o estadio de desenvolvemento evolutivo e decidir, partindo dos contidos que queremos ensinar, se estes son comprensibles. Este

indica é que calquera contido que se ensine ós alumnos ten que poder relacionarse con outros anteriormente presentados e que, ademais, teñen que ser obxecto dun tratamento reiterado ata que os alumnos adquiran o dominio que se pretendía.

—*Progresión.* Se a continuidade é necesaria tamén o é a progresión. Isto debe traducirse no feito de que cando se retome un contido ampliárase e/ou profundizárase no seu tratamento.

—*Priorización dun tipo de contidos.* Para organizar as secuencias de ensino, pode ser útil priorizar un tipo de contido que actúe como organizador da secuencia. Por exemplo, na área de linguaxe da educación primaria, pódese partir dun enfoque procedemental, no que as secuencias se articulen a partir dos usos da linguaxe. Isto non quere dicir que non se traballen contidos de tipo conceptual e aptitudinal, senón que estes se

**"Abordar  
a secuenciación  
é unha tarefa  
do equipo docente"**



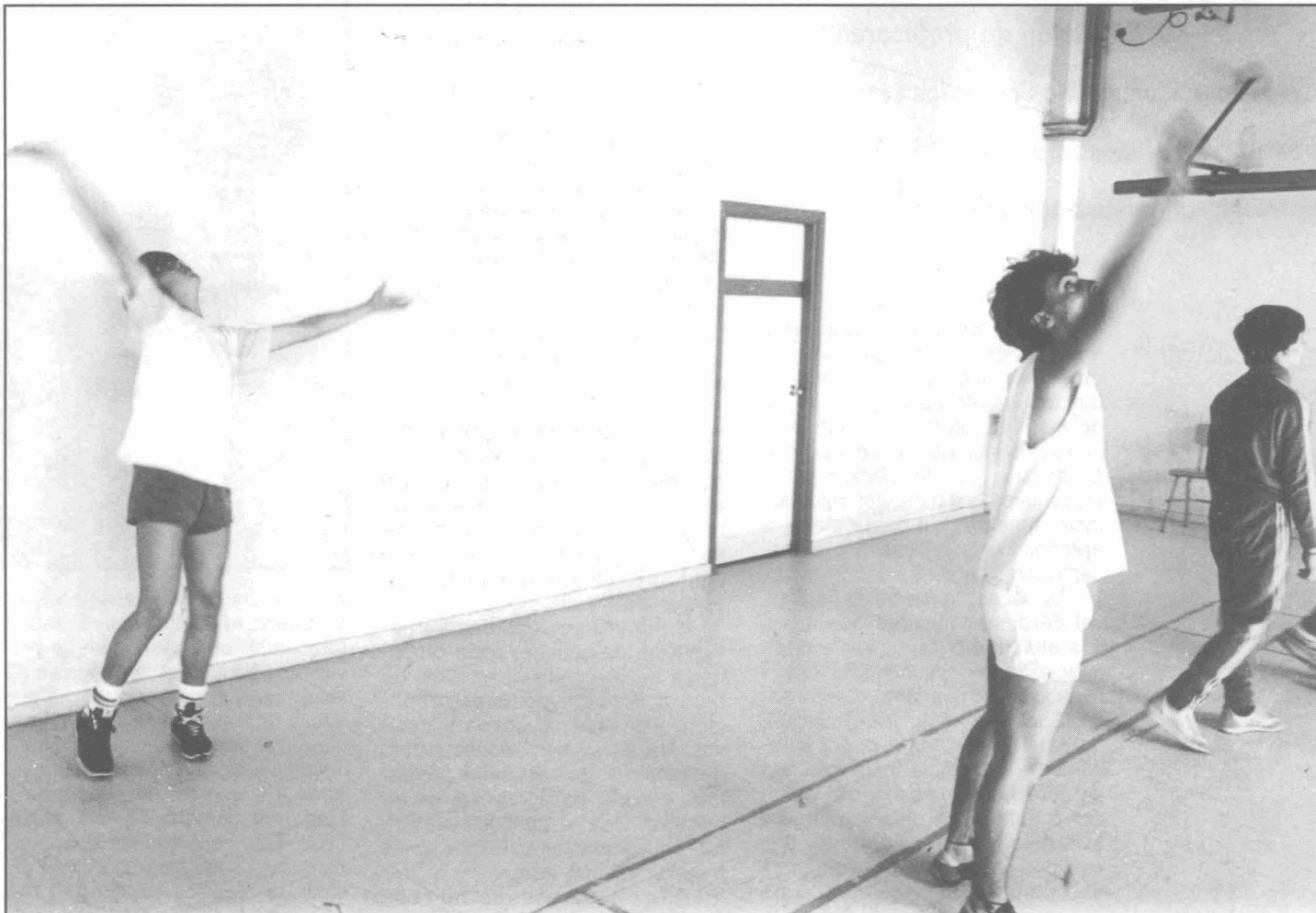
irán integrando a medida que sexan necesarios, en relación cos procedementos traballados e os obxectivos educativos formulados. Na secuenciación non hai que proceder, polo tanto, a unha secuenciación por separado de cada tipo de contidos, senón a presentalos de maneira integrada para facilitar ó máximo un desenvolvemento global e funcional.

—*Integración e equilibrio.* A partir dos obxectivos xerais de cada etapa e área nos que se contempla

un desenvolvemento integral e equilibrado das capacidades dos nenos, é importante contemplar se os tipos de contidos traballados cubren tódolos aspectos formulados e non poñen un excesivo énfase nalgún deles en detrimento dos outros. Isto poderase verificar analizando a importancia e o carácter dos distintos tipos de contidos considerados.

—*Interrelación.* Tal e como se ten sinalado moitas veces, as secuencias de instrución teñen que aparecer fortemente interrelacionadas a niveis diferentes para favorecer que os alumnos comprendan o seu sentido e aprendan o máis significativamente posible. Por isto recoméndase contemplar en todo momento que se establezan relacións presentando ós alumnos xustificadamente os obxectivos e contidos do programa, relacionando cada unidade coas outras e establecendo as relacións horizontais (con outras áreas) e verticais (con outros niveis) que se consideren oportunas. Tamén é moi

MANUEL SENDON



importante realizar periodicamente resúmenes e síntesis dos contidos traballados.

Os factores sinalados poden apuntar a un perfil de profesor distante, en xeral, do actual e sementar dúbidas sobre a viabilidade dunhas tarefas como as que se formulan. Como argumentos a favor de establecer a conveniencia deste perfil pódense citar:

—Para contribuír a unha mellora substancial dos procesos de ensino-aprendizaxe nos nosos centros educativos é fundamental unha re-

flexión e maduración do profesorado en relación con estas cuestións.

—Se este perfil se considera deseñable e adecuado para unha mellora cualitativa da educación escolar tal e como sinala a administración, non hai razón ningunha para non empregar os esforzos e recursos necesarios para que a formación inicial e permanente do profesorado avance neste sentido.

—A elaboración, publicación e difusión de materiais curriculares de calidade, fundamentados, abertos

e flexibles, pode contribuír extraordinariamente á capacitación de profesorado para a realización destas tarefas. (5)

—Por último o perfil descrito é un perfil real dentro dos colectivos de profesores innovadores que xa hai anos que están desenvolvendo esta reflexión e tomando decisións consecuentemente.

(O agradecemento da *Revista Galega de Educación* á revista catalana *Guix* que publicou este artigo no seu nº 153 -154)

#### Notas

(1) En relación con estes aspectos, pódese consultar o artigo: DEL CARMEN, L. "Modelos de desarrollo curricular", *Cuadernos de Pedagogía* Nº 168.

(2) Para ampliar información sobre este tema pódese ler o sinxelo libro: CUBRERO, R. (1898): "*Como trabajar con las ideas de los alumnos*" Sevilla. Diada.

(3) Estes conceptos están moi ben expostos no artigo: COLL, C., SOLE, I., "Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica", *Cuadernos de Pedagogía* Nº 168.

(4) Para unha exposición máis ampla, pódese consultar o artigo: DEL CARMEN, L. "La elaboración de proyectos curriculares de centro en el marco de un currículo de Ciencias abierto" en *Enseñanza de las Ciencias*, vol. 8, 1.

(5) Pódese atopar un desenvolvemento amplo do tema en : DEL CARMEN, L.; MAURI, T.; SOLE, I.; ZABALA, A. (1991) *El curriculum en los centros educativos*. Barcelona. Horsori.

## REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN

Publicación de Nova Escola Galega  
Editada por Edicións Xerais de Galicia

**Un medio para estar informado sobre as novidades educativas**  
**Un instrumento de intercambio de experiencias**  
**de renovación pedagóxica**  
**Un espacio de debate e reflexión sobre a educación en Galicia**

Un tema monográfico en cada número

- |   |                                     |
|---|-------------------------------------|
| 1- A formación do profesorado               | 9- A saúde na escola                |
| 2- As novas tecnoloxías e a escola: a imaxe | 10- O ensino das ciencias           |
| 3- A escola rural                           | 11- O profesorado                   |
| 4- Globalización e interdisciplinariedade   | 12- A educación das persoas adultas |
| 5- A Reforma das Medias                     | 13- Educación ambiental             |
| 6- Os pais na escola                        | 14- Ensinar a aprender              |
| 7- A educación matemática                   | 15- Literatura infantil             |
| 8- Socioloxía da educación                  | 16- A Educación Primaria            |

Pódense solicitar os números atrasados, contrarreembolso a:

**REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN**

Edicións Xerais de Galicia

Doutor Maraño 10, baixo - 36211 Vigo / Teléfono: (986) 29 61 16 / Fax: (986) 20 13 66

Unha utilización estratéxica no Marco Curricular

## Procedementos e técnicas de aprendizaxe

É evidente que o reto da educación na nosa sociedade hai que situalo na necesidade de asegurar un ensino básico para todos e non só para unha parte da poboación. Como hai diferentes necesidades e ritmos de aprendizaxe, a escola ten que formularse o proceso de ensino-aprendizaxe de xeito variable según sexa esta diversidade de camiños para aprender e adecualo a cada necesidade e ritmo.

Conrad Izquierdo  
Artur Noguero  
Escola de Formación  
do Profesorado San Cugat

**O**

UTRO aspecto das esixencias da sociedade, e que aparece reflectido explicitamente no Marco Curricular, é a a diferente valoración que

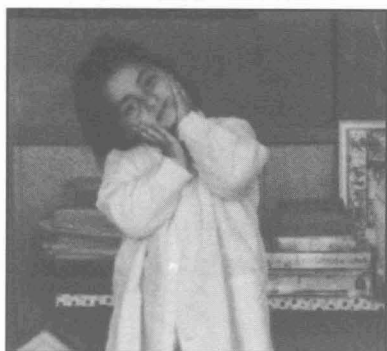
nestes momentos se fai dos contidos básicos: centrarse na actitude de estruturación da mente diante das aprendizaxes é máis importante que non facelo na acumulación de conceptos e informacións.

A nosa reflexión parte do feito de que, nestes momentos, cada vez

son máis os mestres preocupados por poñer as técnicas de estudio ó alcance dos alumnos e iso está dando lugar a diferentes decisións de como levar a cabo esta introdución. Estes plans son diversos en canto á súa duración, metodoloxía, estruturación, etc., e son reflexo da

CELINA





concepción dos ensinantes sobre a relación entre ensinar e aprender.

A partir desta diversidade de plans e concepcións de fondo, podemos diferenciar dúas orientacións básicas:

a) A formación dos alumnos nas técnicas de estudo concibida como unha actividade complementaria á marxe do resto do curriculum, en forma de cursiños, seminarios ou obradoiros, sexa como unha actividade puntual o comezo ou noutro momento de curso escolar, ou como unha actividade que se vai realizando ó longo do curso, sexa desde unha materia concreta ou como unha actividade paralela. Este programa de actividades pode ser impartido por un profesor do centro ou ben por un profesional externo especializado neste tema.

Outra variante desta orientación é a que se realiza en actividades organizadas á marxe do centro para alumnos que teñen problemas para estudar.

b) Na formación en técnicas de estudo integrada nas actividades escolares das materias do curriculum, atopámonos cun amplo conxunto de maneiras de levala a cabo, dacordo coas posibilidades persoais dos mestres e co nivel de traballo en equipo que ten o grupo de mestres do centro.

A nosa experiencia como asesores e participantes en diferentes centros que se teñen plantexado esta problemática indícanos que a diversidade de opcións na integración das actividades pode interpretarse como diversos pasos ou fases, que teñen como finalidade chegar a conseguir unha proposta que concrete a articulación existente entre as técnicas de estudo e os plantexamentos psicopedagóxicos do curriculum tal e como se formula no marco da actual reforma do ensino.

Cremos remarcable o eslabón

que hai entre a organización de Centro, PEC e as técnicas.

Un aspecto que está incidindo fortemente, na introducción desta temática nos centros docentes, é o feito da posta en marcha da reforma dos ensinos non universitarios e, máis concretamente, que se adoptara un marco curricular para os deseños das diferentes áreas e materias do curriculum.

Neste marco, cando se fala dos contidos dise que hai tres tipos: os de feitos, conceptos e sistemas conceptuais; os de procedementos e, finalmente, os de actitudes, valores e normas.

Esta cuestión non se pode interpretar no sentido de que cada contido poida ser traballado independentemente; máis ben ó contrario, trataríase de que se alcance un concepto mediante unha serie de procedementos que esixen unhas actitudes por parte de quen aprende.

Esta relación entre os contidos e o momento da maduración dos alumnos nas dúas etapas do ensino obrigatorio, relacionado coa globalización das actividades de ensino e aprendizaxe, fai que os procedementos se propoñan como o núcleo e eixe vertebrador do resto dos contidos do programa.

## PROCEDEMENTOS E TÉCNICAS DE ESTUDIO

Utilizamos os termos de procedementos e técnicas de estudo cun significado moi amplo, que inclúe termos que habitualmente utilizamos na escola, como "hábitos de estudo", "habilidades e destrezas", coñecemento dunha técnica específica de traballo ("subliñado", "resume", "realización de prácticas de laboratorio", etc.) "traballar con método", "camiño ou pasos que un segue para conquistar un resultado ou solucionar un problema"; en definitiva, os comportamentos que os alumnos teñen para realizar unha tarefa escolar, ós cales faise referencia co termo "procedementos" que aparece nos deseños curriculares.

Este é un conxunto moi heteroxeneo que se podería definir como "accións ordenadas e finalizadas, dirixidas á consecución dun obxectivo", as cales, una vez adquiridas "orientan e aumentan a capacidade de actuación dos alumnos", (AMORÓS, C. e LLORENS, M, 1986)

e son necesarias para a interiorización dos diferentes conceptos do programa.

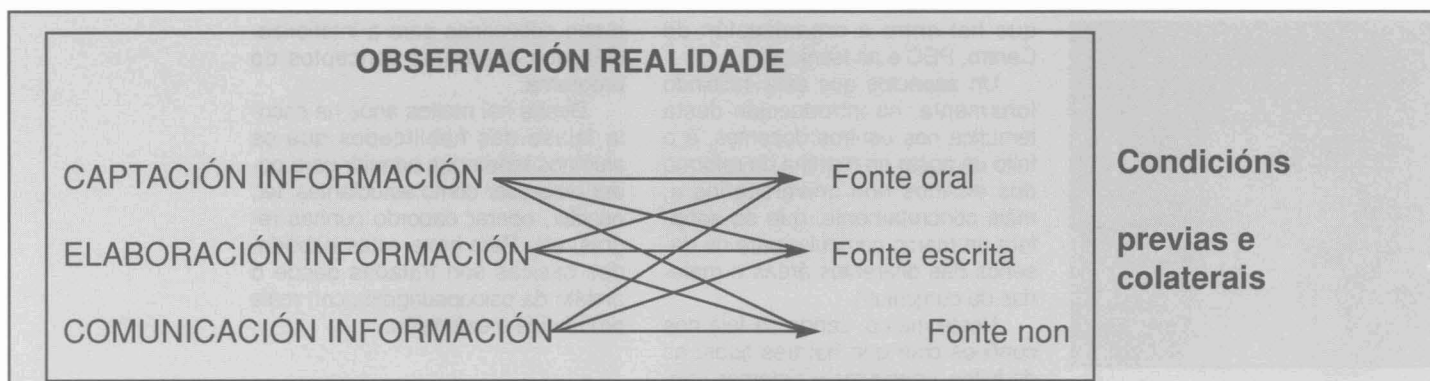
Desde hai moitos anos na escola fálase das habilidades que os alumnos teñen que adquirir para poder progresar como estudantes: ler, escribir, operar dacordo cunhas regras, etc. Pero hoxe estas habilidades básicas son tratadas desde o ámbito da psicopedagogía con máis profundidade e extensión.

## Os procedementos son o núcleo e eixe vertebrador do resto dos contidos do programa

Para esta visión, a adquisición das técnicas de estudo é un proceso de aprendizaxes específicas, incluso naqueles aspectos máis xerais que son a base da aprendizaxe das diferentes materias, xa que se ha de ir regulando tendo en conta a natureza e o obxecto da tarefa que se ten que realizar e o nivel de maduración do alumno. Pensamos que nesta especificidade radica a posibilidade de que o alumno atribúa progresivamente significación e sentido a aprendizaxe das técnicas(1)

Temos que ser conscientes da complexidade que supón facer unha formulación que combine os aspectos básicos en todo o proceso da aprendizaxe significativa cos aspectos diferenciais das materias, tendo en conta as relacións entre a maneira de ensinar dos mestres, a forma de se producir a aprendizaxe nas diferentes materias, as características psicossociais dos alumnos, a súa maneira de estudar, e as esixencias educativas do tramo correspon-





dente. E máis se nos damos conta da problemática real dos centros en canto ó traballo en equipo por parte dos docentes.

### O MARCO DA SÚA INTRODUCCIÓN

A introducción das técnicas de estudo moi a miúdo faise nun contexto de preocupación compartida entre alumnos, mestres e pais por mellorar os resultados académicos dos primeiros. Propoñerse como un obxectivo prioritario conseguir o éxito ou evitar o fracaso non parece ser un bo camiño para que os alumnos dediquen a súas enerxias a facer unha aprendizaxe o máis significativa posible. A solución parece ser desvelar o interese mobilizando, sobre todo, motivacións que se poden vincular co valor formativo da tarefa concreta.

Comecemos por recoñecer un feito fundamental: os mestres preocupados pola calidade das aprendizaxes que fan os seus alumnos acostuman a encher as rutinas de clase (fixar a tarefa, definir os obxectivos, dar uns materiais, etc) con indicacións máis ou menos abertas sobre a maneira máis adecuada de afrontar e realizar o traballo.

Por outra parte, o ensino intencional das técnicas comezase a facer a partir dun certo momento do proceso escolar. A proposta de programas de técnicas de estudo non parte de cero. Os alumnos teñen un certo nivel de tecnoloxía, en canto a facer e pensar, adquirido nos cursos escolares anteriores. De xeito que cada un dos alumnos, a partir dun bon número de experiencias vividas, ten feita unha idea sobre o que quere dicir estudar. As actividades escolares son unha importante fonte de experiencia, pero tamén é neces-

sario pensar nas vivencias de tipo interpersonal propiciadas dentro e fóra da escola (mestre, compañeiros e pais, etc)

A partir desta situación introdúcese as técnicas da memorización, o subliñado, diferentes formas de esquematizar informacións, o resumo, etc. Aínda que esta iniciativa ten un valor como aportación á clase, resulta fragmentaria e ten unha serie de problemas ós cales é necesario aportar solucións.

Para evitar este plantexamento tan disgregado propoñemos tres ámbitos de intervención: primeiro na programación da escola, segundo na forma de presentalo ós alumnos, e terceiro, na complexidade dos procesos que se poñen en marcha coa introducción dos procedementos nos programas escolares.

As aportacións feitas ós problemas de cada un destes ámbitos desde unha organización do equipo docente, que teñan en conta a necesidade de plantexarse como tarefa prioritaria a atención destes aspectos, é a única solución viable nestes momentos.

### A PROGRAMACIÓN DOS PROCEDEMENTOS E TÉCNICAS DE ESTUDIOS

En canto á programación da escola, antes de nada é necesario que o mestre lle dea o valor preciso ós procedementos no conxunto dos compoñentes que ten en conta na súa acción docente. Polo tanto, é necesario que os contemple como integrantes esenciais do proxecto pedagóxico do grupo clase co que traballa e non como simples axudas paralelas que "alongan o programa e non son contempladas nin no deseño das actividades "normais" da materia nin na súa avaliación.

Esta introducción ó programa tense que organizar arredor dos procesos básicos que e necesario realizar nas actividades de aprendizaxe: os de captación, elaboración e comunicación da información de calquera fonte oral, escrita e non verbal. Estes procesos non se poden desligar daquilo que é básico na formación dos nosos alumnos: a observación da realidade, é dicir, a apertura da escola ó seu entorno físico e cultural (Ver figura 1).

Como marco é prerrequisitos destes procesos, aparecen as condicións previas do estudo tanto físicas - iluminación, postura corporal, etc.- como as psíquicas -memoria, atención, etc.-

Todo este conxunto de aspectos - máis adiante, no apartado referido "A complexidade dos procesos" completámo-la visión- mostra unha complexidade tal que, se se quere evitar a improvisación e falta de coherencia, pon en evidencia a necesidade de coordinarse os profesores que traballen cun mesmo grupo-clase, nivel ou ciclo educativo, cando se xeraliza a introducción de contidos de ensino é aprendizaxe.

A coordinación, ademais de facilitar a aprendizaxe por parte dos alumnos que recibirán unha acción docente mellor articulada, facilita a introducción destes contidos dentro do programa. Para todo isto, haberá que pensar que o proceso necesita, se quere ser eficaz, unha persoa do grupo de profesores que coordine a súa introducción, sistematización e seguimento, co compromiso de todo o equipo docente e a participación activada dirección do centro.

### A PRESENTACIÓN ÓS ALUMNOS E ALUMNAS

Case sempre se ten presentado ós alumnos e alumnas o traballo

dos procedementos e as técnicas de estudo dunha maneira moi mecanicista. A técnica considérase simplemente unha suma de pasos que, realizados automaticamente, dan ó aprendiz a capacidade para acceder ós conceptos.

Cando a presentación das actividades acentúa o carácter pautado dos comportamentos, escurecendo o necesario control-regulación que o uso da maioría das técnicas esixen, córrese o risco de que os alumnose alumnas fagan unha memorización mecánica e utilicen a técnica dunha maneira estereotipada ou case automática.

Iso respoosta a unha concepción segundo a cal as técnicas son estables e, una vez aprendidas, pódense aplicar, sen variación, a calquera tipo de realidade. Iso contrasta co feito de que no hai posibilidade de adquisición da técnica, como de calquera outra aprendizaxe significati-

va, sen a participación da actividade interna do alumno. E, por outra banda, é necesario recoñecer a especificidade das técnicas, é dicir, que o seu uso queda matizado polas características da información que se traballa.

Un segundo aspecto, relacionado intimamente co anterior, é a presentación pechada é estática da actividade. Os alumnos e alumnas forman unha idea pechada cando chegan a pensar que unha determinada técnica só ten unha formulación e un uso correcto. Consecuentemente, unha vez aprendida non precisa revisarse, a pesar de que as súas condicións de aplicación mudaran, co perigo de perder incluso o grao de actividade conseguido ata aquel momento, diante da imposibilidade de proceder a súa aplicación "correcta".

É fundamental que os alumnos e alumnas vaian comprendendo o tipo

---

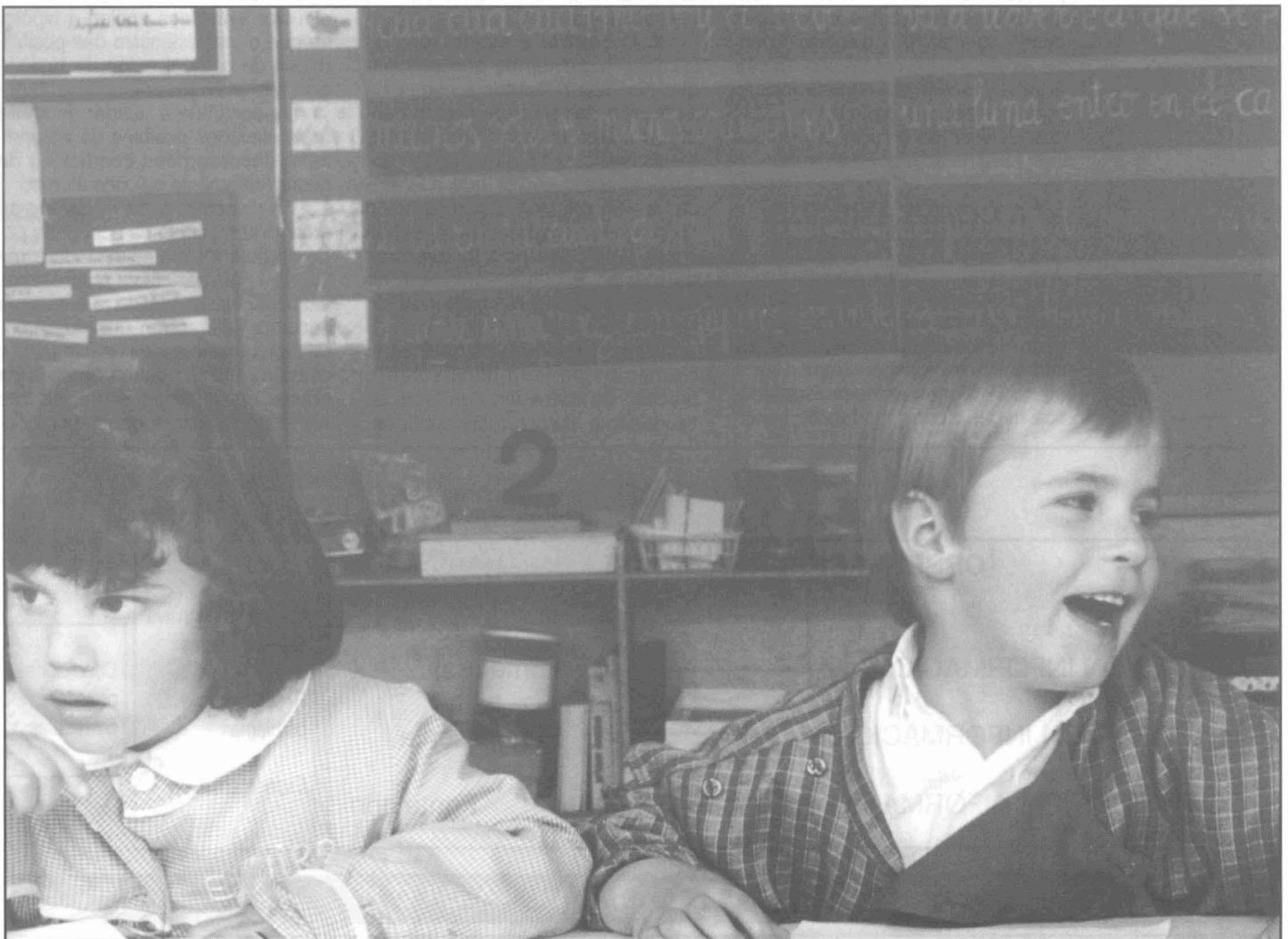
## *A adquisición das técnicas de estudio é un proceso de aprendizaxes específicas*

---

de nexos que se establecen entre as técnicas e os obxectos ós que se aplican. A presentación estática do seu uso limita a posibilidade de traspasalas (transferilas) dun campo a outro e dar unha visión moi restrinxida das posibilidades das técnicas.

Todo isto implica que na metodoloxía que se aplica non se pode pensar nas técnicas como fórmulas

••CELINA







## É necesario contextualizar o ensino e aprendizaxe dos procedementos e técnicas no conxunto das actividades escolares dun centro educativo

definitivas que se aprenden dunha vez. Mais ben ó contrario, é necesario reformularlas dacordo cos conceptos que se traballan, co tipo de materias que se utilizan e as finalidades que se pretenden.

Ademais, é necesario contextualizar o ensino e aprendizaxe dos procedementos e técnicas no conxunto das actividades escolares dun centro educativo. A disociación entre as técnicas e o contexto escolar é unha práctica observable incluso naquelas escolas onde a formación nas técnicas de estudo preséntase integrada na actividade da aula.

### A COMPLEXIDADE DOS PROCESOS

Finalmente temos que falar da complexidade dos procesos que se poñen en marcha no momento de introducir os procedementos. (Ver a figura 2). Dunha maneira esquemática habería que atender: ós condi-

cionantes previos e ós procesos, xa tratados anteriormente, a estruturação cognitiva da actividade, o seu control e avaliación e a súa estruturação social, aspectos que trataremos a continuación.

**1. A estrutura cognitiva.** Neste aspecto queremos chamar a atención sobre a necesidade de contemplar as características globais da execución das actividades. Estas actividades poden estar ceñidas a un tipo de actividade mental moi concreta, por exemplo a búsqueda de información estatísticas na área de Ciencias Sociais ou ben poden ser actividades que esixan a concurrencia coordinada de diferentes operacións, por exemplo a resolución dun problema ou o plantexamento dunha investigación. Polo tanto, será necesario prever diversas actividades e a súa progresiva complexificación, para que a aprendizaxe dos procedementos resulte funcional, único camiño para a súa interiorización.

**2. O control e avaliación.** En primeiro lugar temos que precisar que non nos referimos a necesaria avaliación dos procedementos dentro do marco do curriculum escolar, nin as calificacións a que poden dar orixe, temos que dicir que a entendemos en relación coa regulación do proceso de aprendizaxe, unhas veces propiciada pola intervención do mestre, e outras, orixinada no mesmo proceso de reflexión do alumno.

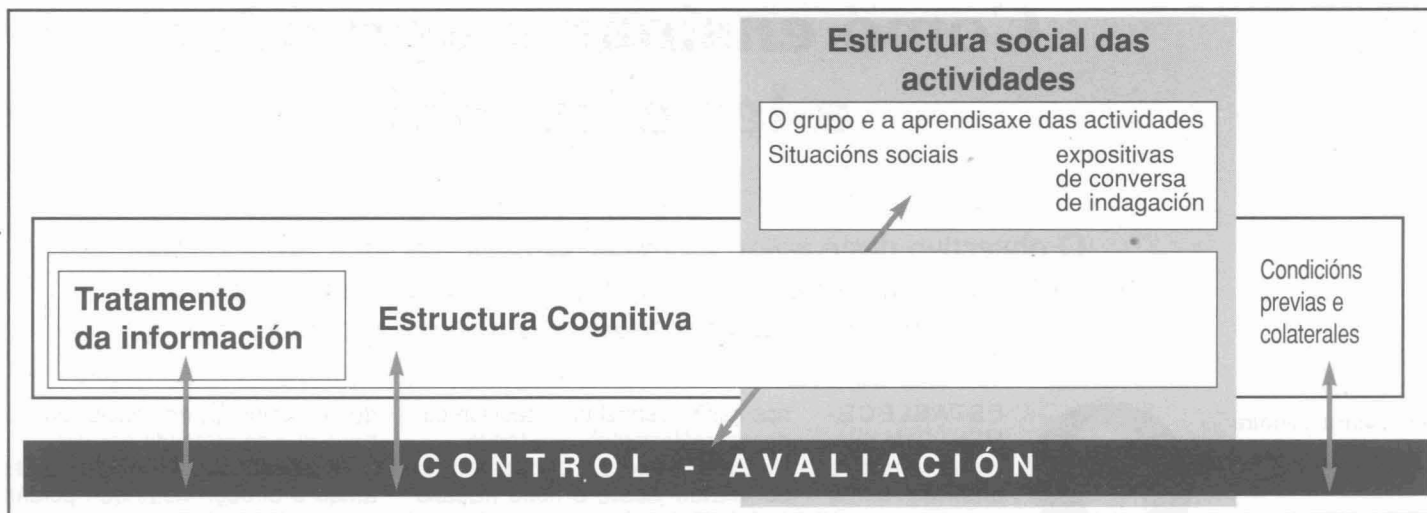
O mestre ten que subministrar elementos de feed-back sobre o proceso de utilización das técnicas axudando o alumno a ser conscien-

te. O papel do mestre, como modelo externo que pode ser observado polo alumno, é fundamental como vía que permite ó alumno acceder a comprensión destes procesos e utilízalos de forma persoal. Con todo, tense que insistir no feito de que para que esta acción sexa eficaz, o mestre ten que ter como obxectivo a progresiva autonomía no control dos procedementos por parte do propio alumno.

**3. Estructura social.** Hoxe fálanse con mais forza que nunca da importancia da dinámica de grupo na organización das actividades de aprendizaxe na aula. Este rexurdimento ten un pasado e un presente de psicólogos e pedagogos que sosteñen que a interacción social é decisiva para a consecución dos obxectivos educativos. Sen facer extrapolacións ou traducións a situación educativa desde a área da dinámica de grupo, senón partindo da problemática que preocupa ó mestre, os estudos empíricos apoian a hipótese que o uso extensivo das posibilidades de comunicación na realización das actividades é un instrumento que contribúe a acadar os niveis máis elevados posibles de aprendizaxe dacordo coas condicións de desenvolvemento de cada alumno.

En principio toda intervención producida no curso da actividade pode ser potencialmente utilizada como axuda e guía para facer progresar ós alumnos. Neste sentido, a estrutura social da interacción ensinar-aprender aproxímase a idea da tutoría tal e como se utiliza noutros ámbitos da educación escolar e é preciso que esta función sexa aportada por tód-





los docentes que se relacionan co grupo concreto de alumnos.

Para que a relación tutorial conducida polo mestre teña éxito, é necesario que este ofrezca un nivel de comunicación accesible e que, ó mesmo tempo, que facilite a comunicación entre eles, organice o seu traballo en equipo.

Podemos distinguir tres situacións sociais prototípicas de aprendizaxe na aula: as expositivas, as de conversa e as de indagación. Os problemas básicos relacionados co tratamento da información que se pon en circulación son comúns as tres situacións. (Ver Fig. 3)

a) Situacións expositivas. A unidade social é o grupo clase. Os ocupantes da aula repártense os roles de "actor(es)" e de "espectador(es)". Tanto se o profesor é actor como se ocupa o lugar de espectador, os espectadores han de ter diferentes oportunidades de intervir durante a exposición.

Entre as formas máis coñecidas de organizar a situación expositiva topamos: a lección, a conferencia, a mesa redonda, o debate, e o xogo dramático.

b) Situacións de conversa. A unidade social é os diferentes tamaños de agrupamentos que se poden facer do grupo clase dunha forma puntual sen chegar a crear subgrupos estables. Preténdese que todos os participantes teñan a oportunidade de intervir o maior número de veces. O problema central da conversación entendida como actividade de aprendizaxe é o da elaboración interna do discurso. Así, o seguimento que fai o profesor como participante ten que incidir nos aspectos

**O núcleo central do noso traballo está no desprazamento da atención de "ensinar" deita o "aprender"**



cognitivos (problematizando, relacionando, resumindo, etc.) e afectivos, ó mesmo tempo que ten que axudar ó grupo a pasar polas diferentes fases que se dan nas situacións de conversa.

Cando a conversa se fai con todo o grupo en calquera momento da actividade, pódense crear situacións breves de diálogo simultáneo con finalidades diversas: o grupo de discusión, a entrevista en grupo ou o "fluxo de ideas" son formas organizativas que é preciso ter presente.

c) Situacións de indagación: a creación de grupos de traballo relativamente estables para realizar unha ou máis unidades curriculares do programa é a terceira unidade social. Ademais dos problemas de captación, de elaboración interna e de comunicación, o profesor, como participante externo ó grupo, ten que seguir e atender ás dificultades dos alumnos na definición consensuada dos obxectivos, e nos proble-

mas de organización, de produción e mantemento do grupo, e de valoración do propio traballo.

As tres situacións sociais descritas brevemente poden combinarse no curso dunha tarefa ou poden utilizarse de forma independente. Pensamos que os profesores teñen que facer un uso creativo e controlado das técnicas de grupo no marco dun enfoque psicopedagóxico constructivo.

En resumo, de todo o dito ata aquí, o núcleo central é o desprazamento da atención do "ensinar" deita o "aprender". Trátase de atopar metodoloxías oportunas que, tendo en conta a realidade educativa concreta actual, axude a axustar e reestructurar os coñecementos previos do alumnado dentro dunha visión global da aprendizaxe: os conceptos que se traballan, os procedementos cos que se interiorizan aqueles e a organización social que potencia os intercambios necesarios entre tódolos membros do grupo-clase.

C.I./A.N

**NOTAS**

(1) Na discusión sobre o ensino de facultades xerais do pensar e de facultades específicas —relacionadas coas materias curriculares as que alude Glasser (1988)— inclinámonos pola terceira vía, que integra a formación das facultades xerais e as específicas nunha única proposta ou proxecto curricular do centro, no que todos se comprometan.

## Como ensinar a aprender a ler e escribir

- O obxectivo deste artigo é ofrecer ideas que poidan proporcionar unha base para discutir, reflexionar, intercambiar puntos de vista entre os ensinantes sobre a lectura e a escritura.

Montserrat Ventura

**O** ESTABLECE-  
MENTO de rela-  
cións entre o  
ensino e a  
aprendizaxe  
condúcenos  
deica camiños  
onde as conexións entre a teoría e  
a práctica permítenos adentrar-

nos nunha espiral de actuación ca-  
da vez máis complexa e fonda.

Esta viaxe de construción  
conceptual sobre o noso traballo  
non é liñal e progresiva debido a  
súa complexidade. Aínda que moi-  
tas veces é duro e difícil, supón  
unha satisfacción profesional na  
medida que ofrece un maior grao

de autonomía e, de conciencia so-  
bre o que se pretende ensinar.

Neste sentido, o obxectivo deste  
artigo é ofrecer ideas que poidan  
proporcionar unha base para discu-  
tir, reflexionar, intercambiar puntos  
de vista entre os ensinantes.

O poder pensar nos distintos  
camiños nos que os alumnos e

CELINA



alumnas utilizan a linguaxe como escoitar, ler, falar e escribir, fai posible unha vía de actuación práctica na que pais, nais, outros adultos e nenos en xeral xogan un papel fundamental no seu desenvolvemento, aínda que cabe resaltar a importancia da incidencia dos profesores cos seus alumnos.

### LINGUAXE PENSAMENTO É EXPERIENCIA

Se ben é certo que existe unha estreita relación entre a experiencia do neno e nena, a súa linguaxe, o seu pensamento e o complexo proceso de aprender a ler e escribir. Tamén é importante que o mestre e mestra analicen algunhas das súas facetas específicas, para podelas relacionar cos intereses dos seus alumnos. Pero quizais o obxectivo máis consistente é que o uso da linguaxe dos alumnos debería desenvolverse desde as súas experiencias, a partir dos seus coñecementos previos, como un eixe central e integrado no Proxecto Curricular de Centro.

Todos sabemos que a través da linguaxe podemos expresar a nosa comprensión e interpretación da realidade. Por medio da linguaxe pódese inspeccionar, ordenar experiencias e mellorar o seu significado. O profesor e profesora poden axudar a construír en cada un dos seus alumnos unha comprensión do seu entorno utilizando a expresión oral. O seu desenvolvemento forma parte da súa experiencia e esta a súa vez posibilita dita interpretación da realidade.

Isto non se pode acadar se distintos profesores que forman parte do ciclo ou da etapa utilizan o seu método particular, xa que dificulta o proceso de aprendizaxe do alumnado. Esta idea non implica plantexar distintas vías de actuación sobre un obxectivo. O que aquí se esta resaltando é que en cada centro ten que haber un acordo xeral en canto a política de ensino da lingua xa que facilita unha continuidade de cara ó alumnado e proporciona un soporte ó profesorado. Tendo tamén en conta que finalmente cada un dos docentes toma as súas propias decisións como profesional a hora de plantexar o ensino na aula.

Tal e como antes dixemos, as experiencias diarias, como representacións de teatro, o xogo que se desenvolve no rincón da casa, cando se modela plastilina ..., ofrecen moitas oportunidades para falar. A través destas situacións poden formular as súas ideas e examinalas. Todas elas facilitan a comunicación onde a aprendizaxe é posible.

### A IMPORTANCIA DO ENTORNO NA APRENDIZAXE

A presenza do mundo escrito aparece no neno na nena antes de que vaia a escola. O feito é que algúns deles aprenden a ler e a escribir antes de que na escola se lles ensine. A súa funcionalidade vaise desenvolvendo e entretecendo ó seu arredor, por exemplo a través do sinal de stop na rúa, da etiqueta do iogur, do anuncio da televisión, da etiqueta do seu nome no colgador da aula .... Este tipo de información alimenta e á vez permítelles interactuar cos adultos que falan con eles e elas, e que contestan as súas preguntas, axudándolles a establecer relacións coas súas ideas previas.

É ben coñecido que a linguaxe apréndese a través de escoitar, de forma parte de el, e usándoo e como nais e pais, mestres e mestras permiten que a linguaxe dos nenos e nenas vaia progresando, non agardan que sexa correcto ó comezar, pero saben que cada persoa ten o control da súa propia evolución lingüística desde o principio. Baixo este prisma a escola pode facilitar a aprendizaxe da lingua sabendo que este proceso implica un establecemento de conexións entre os seus coñecementos e a información que vai percibindo.

### A ESCOLA E O ENSINO DA LECTO - ESCRITURA

A escola ten que crear un contexto no que os alumnos e alumnas cheguen a sentir que ler e escribir son recursos esenciais e naturais da comunicación.

**"O uso da linguaxe dos alumnos debería desenvolverse desde as súas experiencias, a partir dos seus coñecementos previos."**

A linguaxe escrita, incluíndo producións escritas polos propios alumnos e alumnas, pode ser usada desde un principio na escola non só no sentido instructivo senón tamén co obxectivo de comunicar ideas e acontecementos de interés. Isto implica ter nas aulas, (xa desde pequenos) unha importante provisión de material escrito diverso co fin de motivalos a ler e escribir desde o principio.

Neste sentido podese dicir que non existe un método, un medio, unha aproximación, un recurso ou unha filosofía que sosteña a clave do proceso de ensino aprendizaxe da lecto escritura. É importante, tal e como xa se dixo anteriormente, chegar a un consenso en canto o enfoque xeral do seu ensino, de maneira que o alumnado non sexa confundido con diferentes puntos de vista e prácticas discrepantes.

### A DIVERSIDADE E O PROCESO DE APRENDIZAXE

Os alumnos pasan por diversos estadios de desenvolvemento da comprensión da linguaxe escrita.

Por exemplo chega un momento no que saben que un libro contén unha historia, que esta historia pódese descubrir mediante unhas palabras que están escritas e ordenadas en liñas e páxinas.

Fronte a isto van utilizando distintos procedementos para determinar que di o texto escrito. Este momento non lles chega a todos ó mesmo tempo, nin da mesma maneira. Isto fai que en cada clase existan unhas diferencias considerables tanto nas súas destrezas como

no seu proceso de comprensión.

A escola ten que ofrecer situacións e materiais diversos para que cada alumno e alumna poda escoller segundo as súas propias necesidades. Libros, revistas, periódicos, cartas, listas, teñen uns contidos relevantes e interesantes que poden relacionar coa súa experiencia, ampliála e desenvolver

a súa imaxinación e creatividade.

É importante, xa desde o inicio, que por medio da lectura e escrita o neno e a nena desenvolvan todo tipo de estratexias de procesamento da información. Calquera actividade que se propoña na aula, sexa a idade ou o nivel que sexa, ten que ser constructiva, tanto para o alumnado como para o profesorado.

As distintas situacións de ensino/aprendizaxe ofrecenlle ó profesorado a oportunidade de facer unha avaliación das habilidades dos seus alumnos, que a súa vez pode proporcionarlle referencia para enfocar o seu traballo.

Tendo en conta que os nenos e nenas chegan a escola cunha experiencia persoal moi rica é importante valorala e facerlles ver que as súas ideas son interesantes para os demais, co fin de intercambiar ideas, opinións, pensamentos,

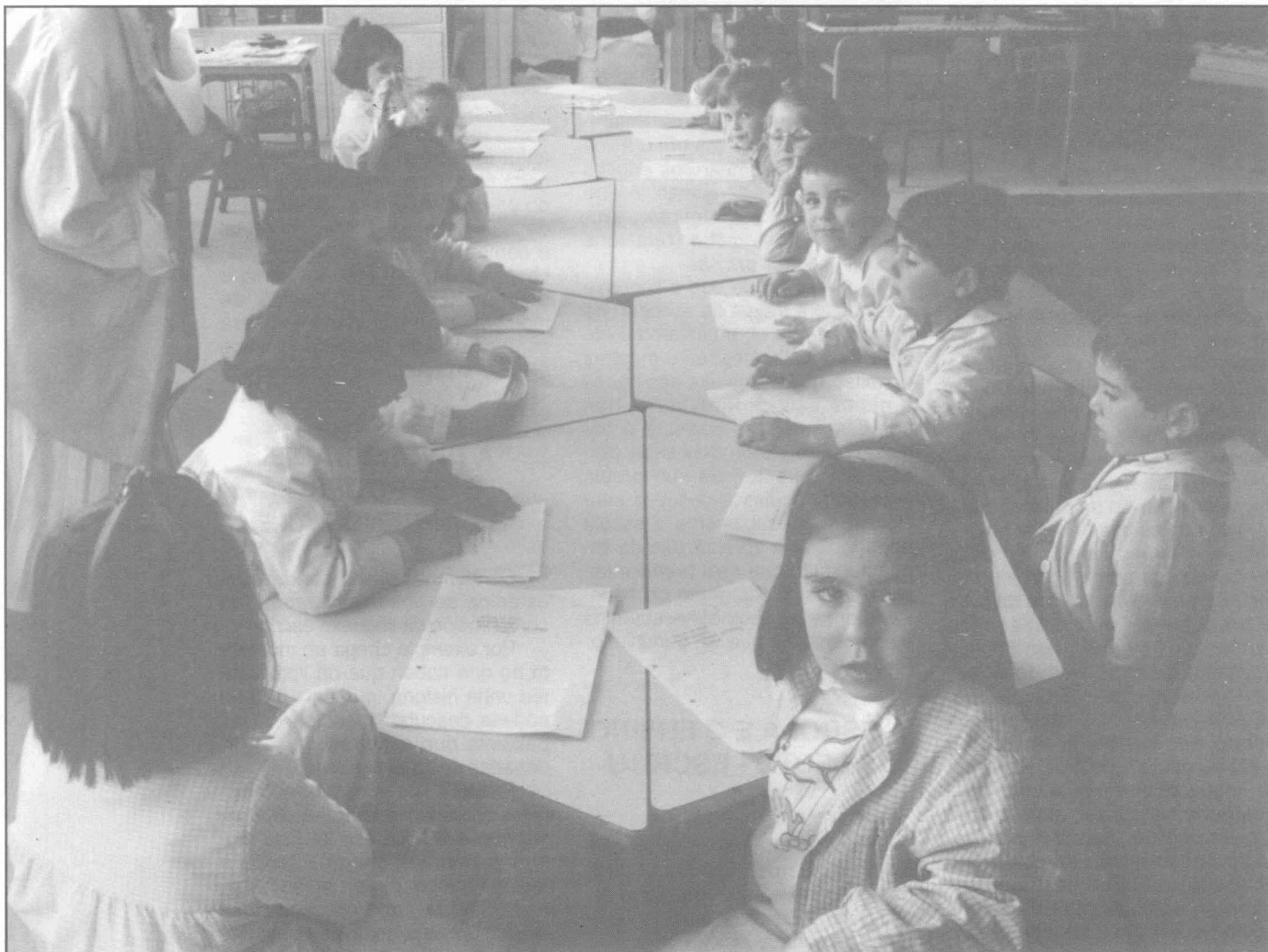
sentimentos ... Todas estas aportacións poden formar parte do material de traballo no que todos se sintan implicados.

Neste sentido o desenvolvemento dun modelo curricular que teña en conta **a globalización que enfatiza a aprendizaxe como un proceso de transformación da información en coñecemento** permite plantexar un ensino que se desenvolve a partir das súas necesidades, dúbidas, erros, hipóteses, curiosidades, intereses onde a búsqueda de información faise en función do seu contido, das súas ideas, o que fai que moitas veces xurdan dificultades de interpretación debido ó seu nivel de presentación, implicando un traballo de adecuación (non de simplificación) por parte do mestre e mestra e este tipo de percorrido, que posibilita adaptarse non soio ós conti-

*"Non existe un método,  
un medio, un recurso que sosteña  
a clave do proceso de ensino-  
aprendizaxe da lectura"*



CELINA



dos curriculares senon a un mundo cambéante (Hernández, F. 1992).

### O SENTIDO DAS ACTIVIDADES DESDE AS IDEAS

Se ben é certo que inicialmente a expresión, oral e escrita, reflecte o punto de vista persoal que cada un fai da realidade, xa que describe as súas sensacións e reaccións en relación a súa experiencia, é certo tamén que son un reflexo do seu pensamento e seu nivel de comprensión.

De tódalas formas este aspecto non impide poder plantexarnos que a medida en que van desenvolvendo as súas habilidades expresivas subxectivas, cada vez son máis capaces de formular un

punto de vista máis obxectivo e máis específico, máis vencellado a cada situación. Este tipo de lingua xurde desde a necesidade de analizar lóxicamente, de expresar principios, de clasificar información, de elaborar conclusións.

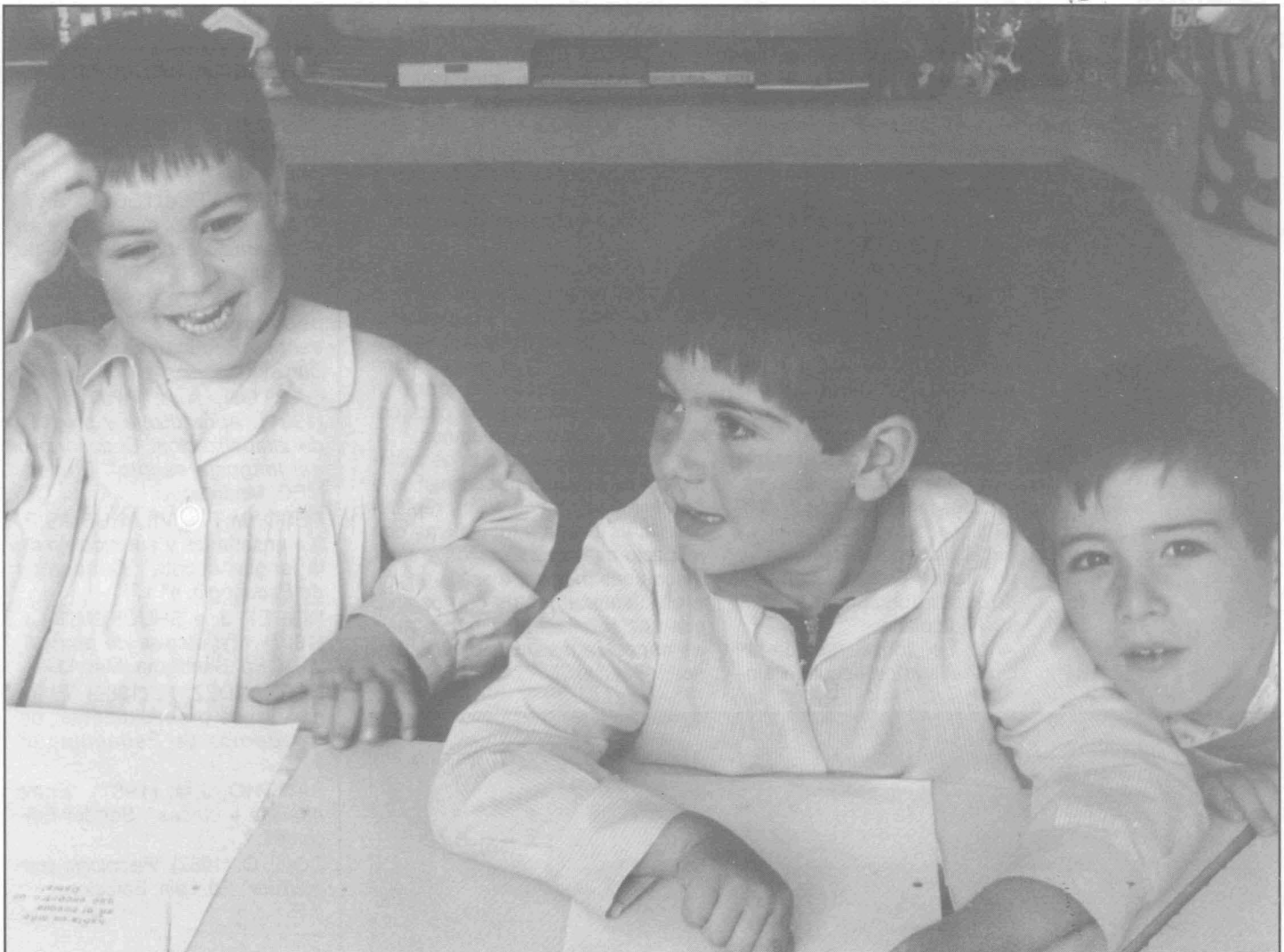
As actividades poden ubicarse dentro deste amplo percorrido de maneira que teñan en conta o momento onde se atopa cada alumno, pero que o mesmo tempo lle faciliten o camiño para poder progresar.

Poderían ser moitas as secuencias a desenvolver tendo en conta estas ideas; as que aquí se exporán son tan só un exemplo de tipo orientativo, e están encamiñadas a facilitar a identificación, o recoñecemento, comparación, da información escrita. A maioría delas poden ser traballadas como

**"A expresión oral e escrita son un reflexo do pensamento e o nivel de comprensión de cada neno ou nena"**



CELINA



## ACTIVIDADES A PROPÓSITO

### Utilizando distintos tipos de información

- A información que se trate (libros, revistas, cartas, noticias ... pódese:
  - Localizar (letras no abecedario).
  - Diferenciar (texto de debuxo)
  - Diferenciar (letras e números).
  - Transformar (textos, historias ...)
- Atopar un sentido propio da historia.
- Construír un repertorio de historias.
- Desenvolver estratexias de comprensión.
  - Experimentar satisfacción a través da comprensión.
  - Descubrir a funcionalidade das mensaxes escritas.

### Lendo e usando a información do entorno

- Sinales das ruas.
- Anuncios da TV.
- Etiquetas de produtos (iogur, cereales, pasteles...).
- Carteis das tendas.
- Noticias.
- Listas.
- Recetas.
- Desenrolar a conciencia da función da linguaxe escrita na vida cotiá.
- Relacionar os signos e maillos símbolos cos obxectos familiares.

### Creando situacións que posibiliten a expresión escrita

- Cartas.
- Recetas de cociña.
- Listas de: xoguetes, contos, alimentos, vehiculos, animais...

- Noticias.
- Contar e representar numericamente obxectos.
- Nomes de obxectos familiares.
  - Permetir que o alumno e alumna perciban a linguaxe escrita como a súa propia linguaxe e os seus significados.
  - Construír o significado das características das verbas e das letras.

### Facendo o que fan os lectores

- O neno e a nena son convidados a ler historias que xa coñecen.
- Relacionar a linguaxe oral coa escrita.
- Decatarse de que o texto leva unha mensaxe.
- Reconstruír a mensaxe por medio dun texto.

"O proceso de aprendizaxe de cada alumno organizase a partir da función comunicativa da lingua"

Tal como quedou exposto anteriormente estas actividades poden plantexarse en calquera momento, pero tamén é importante destacar que depende do punto no que nos atopemos, faremos un percorrido determinado.

Todo o dito ata agora pódese sintetizar en que o neno e a nena aprenden desvenendo estratexias que lles permiten conectar conceptos relacionados co significado e co obxectivo. Desde este enfoque o proceso do súa aprendizaxe organizase a partir da función comunicativa na lingua.

A secuencia xeral de ensino/aprendizaxe desta etapa educativa pode organizarse en relación a estas ideas centrais:

1. Evidenciar a presenza do mundo escrito entendendo a súa funcionalidade na súa vida diaria.
2. Ser conscientes da arbitrariedade da linguaxe am-

pliando o seu coñecemento producindo e intrepretando mensaxes escritos.

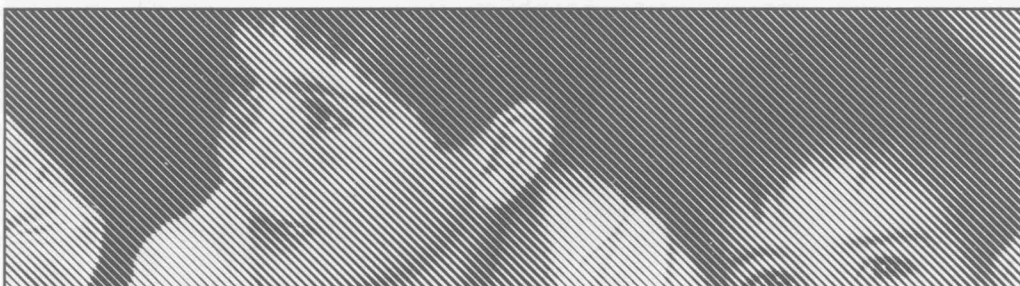
3. Evidenciar e analizar a súa complexidade a través de procesos de dedución e inducción como por exemplo o de xeralización de regras.

O rol do profesorado é pois o de poder proporcionar un entorno que favoreza a lectura e a escritura desde o principio da escolaridade creando un clima de relacións persoais e afectivas, onde a aprendizaxe sexa posible para cada un dos alumnos e alumnas.

"A necesidade de que os profesionais da educación redefinamos o noso campo de actuación, replatexemos as nosas expectativas con respecto os nosos alumnos e afondemos nas metodoloxías de ensino e os plantexamentos curriculares que nos permitan adecuarnos máis as necesidades dos nosos alumnos". (Sancho, J.M<sup>a</sup>, 1987).

### REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- CASSANY, D. (1988) "Descriure escriure" Ed. Empuries. Barcelona.
- FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. "Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño". Ed. Siglo XXI. Madrid.
- TEBEROSKY, A. (1987) "Psicopedagogía del llenguatge escrit". Publicacions do IME. Barcelona.
- GARTON, A. e PRATT, C. (1991) "Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje escrito". Paidós-MEC. Madrid.
- PESO, M.T. e VILARUBIAS, P. "La enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita". Cuadernos de Pedagogía, nº 171.
- NISBET, J. e SHUCKSMITH, J. (1987) "Estrategias de aprendizaje". Ed. Santillana. Madrid.
- HERNANDEZ, F. (1989) "El lugar de los procedimientos" en Cuadernos de Pedagogía nº 172.
- SANCHO, J.M. (1987) "Entre pasillos y clases". Sendai Ediciones.
- COLL, C. (1987) "Psicología y curriculum". Ed. Laia. Barcelona.



Criterios para a súa selección, secuenciación e ensinanza.

## Os procedementos en historia

Neste breve traballo ofrécese unhas primeiras reflexións que tratan de abordar os problemas da selección, secuenciación e ensinanza de procedementos específicos dos coñecementos históricos na Ensinanza Secundaria.

Xosé Armas Castro  
ICE da Univ. de  
Santiago

**A**

CONSIDERACIÓN dos *procedementos* como contidos de ensinanza nos novos Deseños Curriculares abre perspectivas interesantes de cara á organización e desenvolvemento dos procesos de ensinanza/aprendizaxe nas distintas áreas e disciplinas. Entendidos en sentido amplo,

os procedementos xogan un papel clarexador e facilitador das aprendizaxes dos alumnos e, ó mesmo tempo, proporcionan ós profesores unha vía de toma de decisións para organizar e desenvolver o currículo.

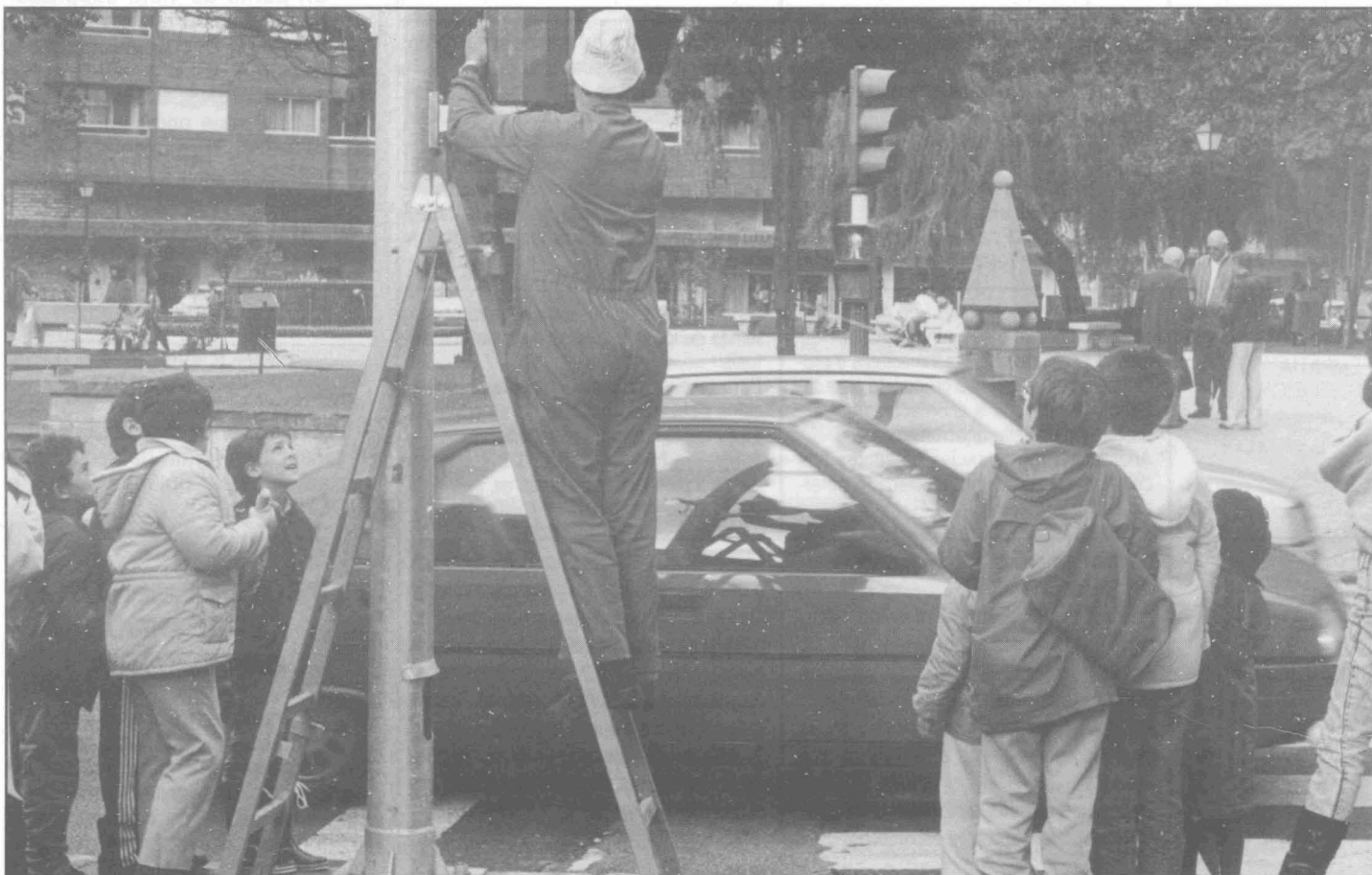
Sen embargo, existen unha serie de aspectos relacionados cos procedementos que precisan unha máis clara definición e unha maior profundización, como son a mesma conceptualización de procedemento, a diferenciación entre pro-

cedementos comúns ó conxunto da actividade escolar e específicos dunha área ou disciplina, a súa secuenciación lóxica e psicolóxica, e as formas en que se pode levar a cabo a súa ensinanza e avaliación.

### OS PROCEDEMENTOS COMO ESTRATEXIAS COGNITIVAS

Procedemento, definido como

VICENTE





	PROCEDIMENTOS	SABER COMO:
DOCUMENTOS E TESTEMUÑOS DO PASADO	Identificar e clasificar distintas fontes históricas. Extraer información de textos e fontes históricas. Diferenciar informacións relevantes e irrelevantes. Recoñecer lagoas e sesgos nas fontes históricas. Utilizar fontes primarias e secundarias para resolver problemas históricos. Conciliar informacións diverxentes sobre un aspecto histórico controvertido.	Documentos e evidencias históricas proporcionan información sobre o pasado. Os historiadores elaboran coñecementos sobre o pasado a partir dos testemuños conservados. As fontes e testemuños do pasado presentan problemas de interpretación. As interpretacións das evidencias do pasado ofrecen niveis relativos de certeza.
NOCIONS E CONVENCIONS CRONOLOXICAS	Ordenar obxectos, imaxes, etc. de distintas épocas. Identificar cambios e permanencias dunhas épocas a outras en distintos aspectos da realidade. Medir duracións de procesos empregando convencións cronolóxicas. Axdudicar cronoloxía a feitos e procesos históricos. Elaborar eixes cronolóxicos con un número determinado de elementos. Comparar distintos ritmos de desenvolvemento.	A Historia mide e relaciona os acontecementos do pasado en base a períodos de tempo. Distintas culturas ó longo da historia empregaron sistemas diferentes de medida do tempo. Cada período histórico presenta certos rasgos característicos. Os modos de vida e as sociedades foron cambiando ó longo do tempo. A historia da humanidade é un proceso evolutivo no que algúns aspectos cambian máis rapidamente e outros duran máis.
CAUSALIDADE HISTORICA	Establecer relacións de causalidade simple entre acontecementos. Identificar factores causais que interveñen nun feito ou proceso. Diferenciar causas a longo prazo e inmediatas. Poñer en relación aspectos económicos, sociais, políticos, etc. Elaborar explicacións complexas a base de interrelacionar e xerarquizar causas.	A Historia explica os acontecementos do pasado en base ás súas causas. Os factores causais na Historia son de índole económica, social, política, tecnolóxica, etc. Os acontecementos históricos teñen causas inmediatas e outras máis alonxadas. As explicacións causais na Historia fanse en base a interrelación de factores.
EMPATIA HISTORICA	Proxectarse nun personaxe do pasado tratando de adoptar o seu punto de vista. Identificar as motivacións inmediatas e profundas de personaxes e grupos do pasado. Simular situacións e acontecementos do pasado sin cometer anacronismos. Analizar as mentalidades presentes nos comportamentos dunha sociedade determinada.	As sociedades do pasado configuraron sistemas de ideas e valores distintos dos actuais. Para reconstruir comportamentos e actuacións do pasado hai que ter en conta as motivacións dos seus protagonistas. A Historia non tenta enxuiciar o pasado desde a perspectiva do presente, senon de facelo intelixible.
LINGUAXE E IDEAS HISTORICAS	Describir situacións do pasado facendo referencia ás fontes. Analizar feitos pasados e presentes sinalando antecedentes e consecuencias. Analizar sociedades e períodos históricos sinalando antecedentes e consecuencias. Analizar sociedades e períodos históricos sinalando semellanzas e diferencias con outros Describir períodos históricos utilizando correctamente conceptos específicos.	Nas análises históricas hai que diferenciar o que son datos contrastados e opinións. Os feitos históricos teñen antecedentes no pasado e consecuencias en épocas posteriores. As sociedades históricas presentan certos rasgos comúns e outros específicos. A Historia ten elaborado un corpo de conceptos cos que analiza as sociedades pasadas e presentes.

“un conxunto de accións ordenadas e finalizadas, dirixidas á consecución dunha meta” (COLL, 1989, p. 89), é un concepto moi xenérico que inclúe accións de distinta natureza e complexidade en forma de técnicas, habilidades e estratexias, nas que os dous rasgos definitorios son a orientación cara un fin e a orde na que se suceden as accións.

Na práctica educativa, sen embargo, os procedementos quedan reducidos, con frecuencia, a meras técnicas mediadoras ou facilitadoras da adquisición de contidos conceptuais ou factuais (resumir un texto, elaborar unha gráfica, datar acontecementos históricos, identificar causas, ...); concebidos deste xeito, os procedementos convertiríanse, para o profesor, nun listado de actividades para ir ensartando de forma aleatoria ó longo do proceso de ensinanza e, para os alumnos, nunha rutina de actuacións externas e observables a través das cales se poden converter en expertos en “saber facer” determinadas tarefas.

Un punto de vista superador desta concepción tecnocrática é a comprensión dos procedementos como *estratexias cognitivas* (AMOROS e LLORENS, 1986; HERNANDEZ, 1989) que permiten aplicar e combinar de forma comprensiva unha serie de accións encamiñadas á consecución dun obxectivo de coñecemento; entendidos deste modo, os procedementos convirten en estratexias de aprendizaxe que potencian a capacidade dos alumnos para traballar con novas informacións e adaptarse a novas situacións (POZO, 1990), e en fórmulas que facilitan ós profesores a estruturación e organización da ensinanza en forma de secuencias de aprendizaxe óptimas (COLL e ROCHERA, 1990).

### PROCEDIMENTOS ESPECIFICOS DA HISTORIA

A ensinanza/aprendizaxe de coñecementos históricos relevantes no nivel da Ensinanza Secundaria esixe desenrolar unha serie de capacidades de carácter xeral, comúns a tódalas áreas do currículo –localizar información, ana-

**"Na práctica educativa os procedementos, con frecuencia, quedan reducidos a meras técnicas mediadoras ou facilitadoras de adquisición de contidos conceptuais"**

lizar e sintetizar, recordar e relacionar ideas, expresar correctamente

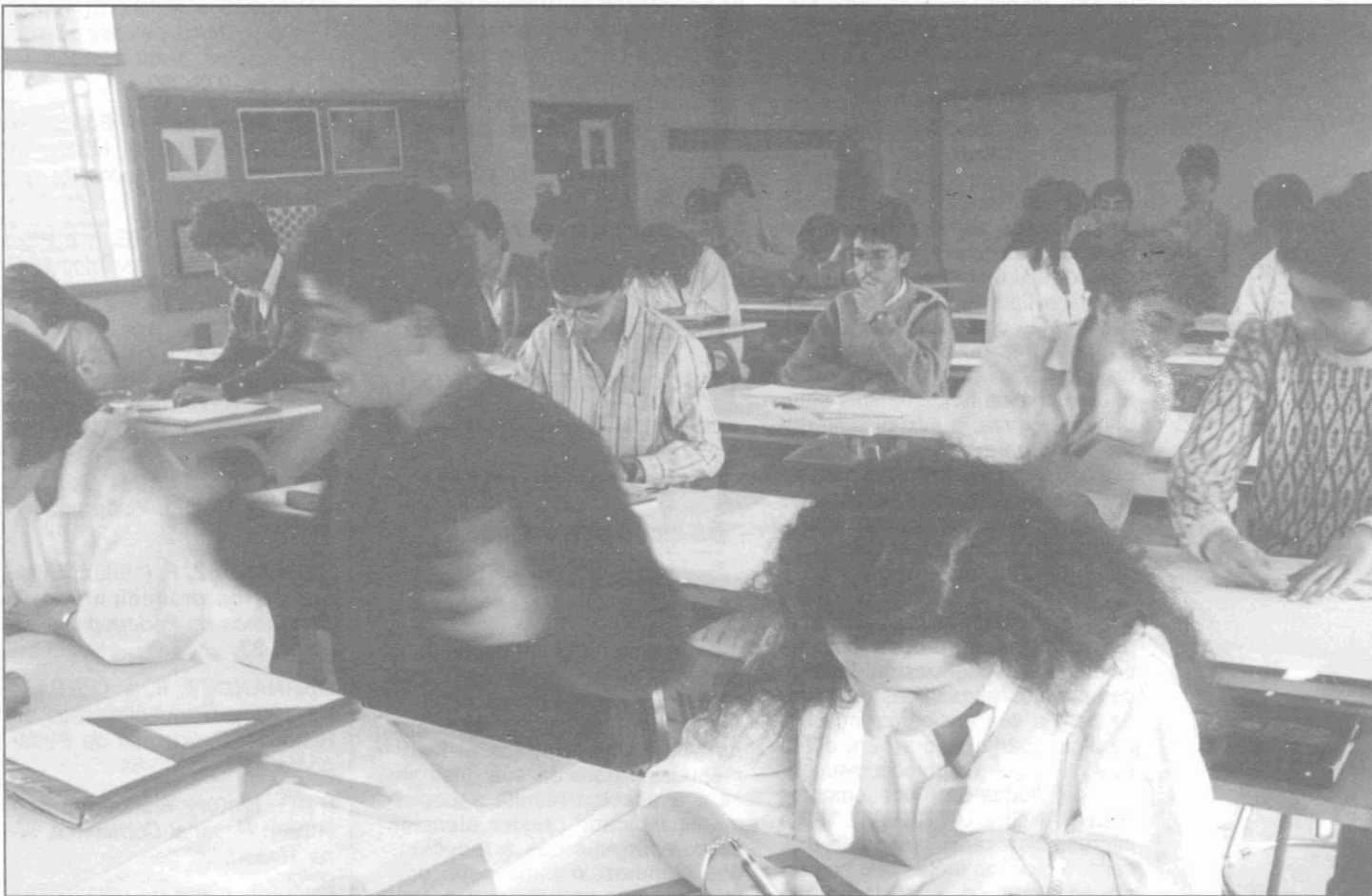
ciais ó coñecemento histórico e que se desenvolven de forma específica a través desta disciplina. Este é o terreo dos procedementos específicos.

A identificación dos procedementos específicos debe realizarse a partir dos rasgos definitorios do coñecemento histórico, pero na súa selección e priorización influirán de forma fundamental as metas educativas coas que se aborde a ensinanza da Historia (VALLS, 1989).

*de histórica, mostrar empatía histórica e utilizar linguaxe e ideas históricas.*

Para cada un destes núcleos procedementais selecciónanse unhas metas de coñecemento (*saber como*), que pretenden recoller os rasgos pedagoxicamente máis relevantes da natureza da Historia, e unha serie de accións de complexidade progresiva (*procedementos*) a través das cales os alumnos poden aproximarse a este "saber como" propio da Historia.

SENDÓN



de forma oral e escrita uns resultados, etc.—, pero existen outras habilidades intelectuais consubstan-

**"A lóxica das tarefas e a experiencia pedagóxica deben proporcionar os criterios da secuenciación dos procedementos"**

A partir dalgúns estudos sobre o papel da Historia na Ensinanza Secundaria (DICKINSON, LEE e ROGERS, 1984; PORTAL, 1987; DOMINGUEZ, 1989), das suxerentes aportacións curriculares inglesas (DES, 1988; HWG, 1990), e dos datos que proporciona a experiencia pedagóxica, propoñemos cinco grandes núcleos de procedementos específicos da historia: *traballar con documentos e testemuños do pasado, manexar nocións e convencións cronolóxicas, entender e utilizar a causalida-*

## SECUENCIACIÓN E ENSEÑANZA DE PROCEDEMENTOS

Prantexarse a ensinanza de procedementos específicos dunha disciplina supón prestar atención non só ó produto da aprendizaxe senón tamén ó proceso mediante o cal se chega a ese resultado; neste sentido, a secuenciación do proceso adquire especial relevancia.

Os procedementos seleccionados no cadro adxunto están ordenados en nivel de dificultade crecente. Se nos fixamos, por exemplo, nos procedementos do núcleo *nocións e convencións cronolóxicas*, a lóxica das tarefas viría a indicar que a elaboración dun eixe cronolóxico sobre a evolución dun aspecto histórico, como pode ser o urbanismo, esixe dominar previamente outra serie de accións como: ordenar cronoloxicamente certas manifestacións características de varios momentos da evolución urbana, identificar os cambios fundamentais que se producen entre uns e outros, establecer as duracións das distintas etapas, e adxudicar unha cronoloxía básica a cada unha das manifestacións urbanísticas a analizar.

A súa vez, a experiencia pedagóxica confírmanos que alumnos adolescentes de 14 a 16 anos son capaces de resolver máis ou menos correctamente —en función do grao e o tipo de intrucción recibida— tarefas como: ordenar correctamente tres ou catro imaxes de distintos momentos urbanos, recoñecer cambios fundamentais entre unhas e outras, e adxudicarlle unha cronoloxía aproximada; pero atopan maiores dificultades para relacionar significativamente cambios e duracións, ou para utilizar funcionalmente a noción de evolución urbana como un proceso continuo.

A lóxica das tarefas, por unha parte, e a experiencia pedagóxica, por outra, deben proporcionar os criterios de secuenciación dos procedementos específicos da historia para a súa ensinanza no nivel de Secundaria. Agora ben, opino que máis que establecer secuencias detalladas de procedementos (HERNANDEZ e TREPAT, 1991) interesa clarear o sentido do proceso, é dicir, as metas que se persiguen e o tipo de habilidades que esixen, xa que un mesmo procedemento pódese secuenciar de diferentes formas en función das intencións educativas e das estruturas de coñecemento dos alumnos.

Convén ter presente, por outra parte, que a aprendizaxe é un proceso unitario no que os distintos tipos de contidos se potencian e reforzan mutuamente, logo a ensinanza dos procedementos debe planificarse en relación cos contidos conceptuais e actitudinais relevantes da área ou disciplina, independentemente de que en cada

proposta didáctica concreta deamos prioridade a un ou outro tipo de contidos.

Así, os procedementos relacionados coa *causalidade histórica* poden traballarse de forma idónea ó tratar transformacións históricas aceleradas (revolucións político-sociais, transformacións económicas, etc.); a análise en profundidade dunha sociedade histórica permite tratar especialmente procedementos relacionados coa *empatía histórica*; os relacionados coa *cronoloxía* son máis facilmente abordables en relación con procesos de transformación a longo prazo ou con temas tratados diacronicamente; mentres que os correspondentes á utilización de *fontes históricas* e de *linguaxe histórica*, pola súa relación directa co método

**"As actividades de  
avaliación deben  
tratar de comprobar a  
capacidade de aplicar  
procedementos a  
contextos diferentes  
ós da aprendizaxe"**



e o discurso histórico, deben estar presentes de forma selectiva ó longo de distintos núcleos de traballo.

Dado o carácter procesual e funcional dos contidos procedimentais, á hora da súa ensinanza e avaliación resulta especialmente indicado prestar atención ós comportamentos e reaccións dos alumnos, mesmo debe promoverse que verbalicen o proceso que están seguindo, os atrancos cos que se atopan e os progresos que realizan; desta forma é posible interiorizar un procedemento e empregalo estratéxicamente. As actividades de avaliación deben tratar de comprobar a capacidade de aplicar procedementos a contextos diferentes ós da aprendizaxe, aínda que próximos ou familiares para os alumnos xa que, como se dixo, contidos conceptuais e procedimentais potencianse mutuamente.

X.A.C

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMOROS, C. e LLORENS, M. (1986): "Los procedimientos", *Cuadernos de Pedagogía*, 139, pp. 36-41.

COLL, C. (1989): *Psicología y curriculum*, Barcelona, Laia, 1989, 4ª ed.

COLL, C. e ROCHERA, Mª J. (1990): "Estructuración y organización de la enseñanza: las secuencias de aprendizaje", en PALACIOS, MARCHESI, COLL (Comp.): *Desarrollo psicológico y educación*, Madrid, Alianza, vol. II, pp. 373-393.

DES, Department of Education and Science (1988): *History in the Primary and Secondary Years*, London.

DICKINSON, A., LEE, P. e ROGERS, P. (1984): *Learning History*, London, Heinemann Educational Books.

DOMINGUEZ, J. (1989): "El lugar de la Historia en el curriculum 11-16. Un marco general de referencia", en CARRETERO, POZO, ASENSIO (Comp.): *La enseñanza de las Ciencias Sociales*, Madrid, Visor, pp. 33-60.

HERNANDEZ, F. (1989): "El lugar de los procedimientos", *Cuadernos de Pedagogía*, 172, pp. 20-23.

HERNANDEZ, F. e TREPAT, C. (1991): "Procedimientos en Historia", *Cuadernos de Pedagogía*, 193, pp. 60-64.

HWG, History Working Group (1990): *National Curriculum. Final Report*, London.

PORTAL, Ch. (Ed.) (1987): *The History Curriculum for Teachers*, London, The Falmer Press.

POZO, J.I. (1990): "Estrategias de aprendizaje", en PALACIOS, MARCHESI, COLL (Comp.), cit., vol. II, pp. 199-221.

VALLS, E. (1989): "Los procedimientos. Su concreción en el área de historia", *Cuadernos de Pedagogía*, 168, pp. 33-36.

## Saber facer nas Ciencias Experimentais

A didáctica das Ciencias vén explotando desde hai moito tempo as reflexións dos filósofos e sociólogos da Ciencia sobre as características da actividade científica e a súa evolución. Isto permite reformulacións importantes que marcan periodos diferenciados na propia historia da Didáctica.

Revisaremos de forma xenérica os principais fitos deste proceso.

Luis Otero  
Gutiérrez

**A** PRIMEIRA aportación xurde, nos anos sesenta cando, especialmente nos EE.UU., medraba a insatisfacción polo ensino e, especificamente, polo ensino das Ciencias. Os historiadores sinalan o lanzamento do satélite soviético Sputnik, como punto crítico. O marco, cómpre lembralo, viña caracterizado pola "guerra fría" e a presenza masiva de científicos inmigrados nos principais proxectos de investigación.

A ensinanza transmisiva, repleta de contidos a memorizar, non parecía da-las froitos esperados. Por outro lado, as reflexións sobre a metodoloxía científica acadaban un papel protagonista ata o punto de chegar a defini-lo "científico" como aquilo que se facía según un método determinado.

Inmediatamente, os prantexamentos didácticos viraron. Tratábase, xa que logo, de **ensinar a facer ciencia**. Se os estudantes afaciáanse a investigar desde pequenos chegarían a ser científicos por moito que non dispuxesen da morea de coñecementos presentes nos antigos libros de texto. Unha versión radical desta formulación chegaba a afirmar que os contidos eran irrelevantes.

Apareceron os cursos de Ciencias centrados no método experimental —por exemplo, o S.A.P.A.: *Science a process approach*—. Observación, formulación de hipóteses, realización de experimentos, recollida de resultados, interpretación e elaboración de conclusións constituían os pasos —procedementos— que calquera científico empregaba sistematicamente para desenvolver-lo seu labor. As actividades de aprendizaxe, polo tanto, deberían dirixirse a capacitar ós alumnos e alumnas no emprego destes procesos. No cadro I reproducimos algunhas actividades exemplificadoras.

Este tipo de enfoques centrados nos procesos ou procedementos da

Ciencia, aportaron importantes modificacións na práctica das aulas. Cómpre subliña-lo impulso que recibiron os traballos prácticos no laboratorio escolar. A ciencia foi presentada de forma dinámica e non coma un conxunto de coñecementos pechados.

O papel do profesor tamén sufriu importantes modificacións e de se-la principal fonte de información pasou a ser un facilitador de experiencias das que o estudante deduciría os coñecementos.

Sen embargo, este tipo de materiais amosaron logo que o enfoque era cando menos incompleto. O fracaso escolar nas áreas de Ciencias e a falta de vocacións científicas detectadas nalgúns países obrigaron a re-visa-las cousas.

A reflexión partiu de diferentes puntos. Desde a filosofía da Ciencia criticouse a existencia dun "método científico" como conxunto de procedementos ordenados e inalterables. Foron especialmente relevantes as críticas a certas formulacións inxenuas en canto ás teorías. Por exemplo, a identificación de problemas científicos, que se consideraba un resultado automático da observación, apareceu como unha consecuencia do marco teórico que en cada momento sustiña a comunidade científica. Os programas de investigación non xurden, xa que logo, da observación inmediata senón que son xenerados en relación ás teorías.

Da mesma forma, fronte á idea de evolución acumulativa da ciencia aparece a concepción de avance a saltos: as chamadas "revolucións científicas". A consideración de factores alleos á práctica académica ou investigadora como causas influíntes nos cambios ou inercias das teorías levou a considera-la práctica científica dunha forma máis contextualizada na sociedade.

¿Cales foron as repercusións destas análises na didáctica? En primeiro lugar hai que destaca-la pluralidade de respostas e o gran desenvolvemento da investigación na didáctica

das ciencias. Centrándonos no que fai referencia ós procedementos houbo unha reconsideración importante do papel que deberían xogar. Na nosa opinión, estas serían de forma sintética, as principais aportacións:

*—Os procesos deben formar parte dos contidos da área de Ciencias. É da máxima importancia que os alumnos leven a cabo actividades de observación, deseño de experiencias, etc. e, sobre todo, que sexan conscentes do que están facendo.*

*—Os procesos están ligados a outros contidos. Deben ser aprendidos e avaliados en relación ós conceptos e actitudes. É posible que determinados procedementos sexan transferíbeis a outras áreas pero só no caso de que os campos de coñecemento sexan próximos.*

*—En ningún caso parece axeitado caracteriza-la Ciencia polo tipo de procedementos que emprega. Isto suporía unha **concepción deformada** da Ciencia. O papel da teoría e dos factores sociais que inflúen no seu desenvolvemento non deben esquecerse.*

*—As habilidades de proceso **apréndense**. A consideración dos procesos ou procedementos orixina unha serie de actividades específicas de aprendizaxe dependentes doutros contidos. É posible definir diferentes graos de adquisición destas habilidades o que permite a súa **avaliación**.*

Fixados os principios xerais cómpre analizar, polo miúdo, de qué falamos cando falamos de procedementos ou procesos nas ciencias.

### ¿QUE PROCEDEMENTOS?

A verdade é que non hai un acor-

**"O** profesor pasou de se-la principal fonte de información a ser un facilitador de experiencias das que os estudantes deducirían os coñecementos"

do xeneralizado á hora de enumerar e clasificar os procedementos fundamentais na área de Ciencias. Evidentemente, como en toda selección de contidos, as decisións dependen das fontes priorizadas.

Para algúns, como é o caso dos tribunais examinadores do Reino Unido, os procedementos a considerar relacionanse cos traballos prácticos. Así nun estudio realizado sobre as diferentes propostas aparecían os seguintes procedementos ou habilidades:

**-Habilidades específicas:** seguir instrucións, seleccionar e manexar aparatos, seleccionar e manexar materiais, observar, medir, rexistrar.

**-Habilidades xerais:** comunicar, seleccionar técnicas, formular hipóteses, identificar un problema, interpretar datos, elaborar conclusións, avaliar métodos, suxerir melloras, traballar con seguridade

**-Operacións:** organizar unha investigación, planificar unha secuencia, deseñar un experimento, realizar unha investigación.

Fronte a estes prantexamentos, outros autores salientan a necesidade de desenvolver estratexias meta-cognitivas que, por exemplo, permitan identificar a intelixibilidade dunha teoría ou proposición detectando contradicións ou a súa consistencia interna.

Da mesma maneira podémonos atopar con procedementos simples (dun paso) como medi-la lonxitude ó lado de procesos complexos como realizar un experimento.

Nun intento de síntese, poderíamos dicir que todo procedemento vén definido pola súa posición nun espazo de dúas dimensións: unha correspondente ó continuo cognitivo-manipulativo e, a outra, definido polo simple-complejo. O cadro presenta algúns exemplos.

Pola nosa parte temos optado por unha lista de procedementos, que presentamos no cadro III. O criterio central é a consideración da apredizaxe das Ciencias como resolución de problemas.

Entendemos como problemas to-

Actividade I: **Exposición de material.**

Procedemento: Observación-Clasificación.

Descrición: Nunha mesa espállanse obxectos diversos aportados polos propios alumnos procurando que haxa diversidade de materiais e estados físicos.

Os alumnos terán que clasificar en diferentes grupos tódolos obxectos. Terán que explicita-lo criterio empregado. Na posta en común do traballo discutiránse as características dunha boa clasificación. Poden aparecer as propiedades características da materia como criterio de clasificación.

Actividade II: **Péndulo.**

Procedementos: Emisión de hipóteses. Deseño de experimentos. Recollida de Resultados. Interpretación. Conclusións.

Descrición: Cada grupo de alumnos contará co seguinte material: cordel, un soporte, pesas ou obxectos diferentes e un reloxo ou cronómetro.

Terán que investigar de que depende o período de oscilación do péndulo.

Emitiran hipóteses, deseñarán o experimento (especialmente como medi-lo período e controlar variables), recollerán e interpretarán datos para sacar conclusións.

do tipo de situacións nas que a súa comprensión e resolución esixen dos estudiantas actividades de tipo manipulativo e cognitivo.

Estas actividades son semellantes ás que desenvolven os científicos. Por outro lado, as situacións problemáticas poden presentarse na aula de formas diversas: desde traballos de laboratorio ata exercicios de lapis e papel ou lectura de textos.

## ¿COMO TRABALLA-LOS PROCEDEMENTOS?

A resolución de problemas de lapis e papel é un exemplo de procedemento complexo e de alta demanda cognitiva. Destacámolo polo seu papel central no enfoque tradicional da ensinanza das ciencias experimentais. Lembremos que a explicación do profesor seguida da resolución de exercicios "de aplicación" veñen constituíndo as dúas únicas actividades de aula na ensinanza da Física e da Química desde hai moito tempo.

¿Cómo se transmiten, neste enfoque tradicional, as estratexias ou procedementos para resolver problemas? A verdade é que poucos profesores fan explícitas as súas estratexias. Podemos dicir que estas forman parte do "currículo agachado". Das dificultades que isto supón ós alumnos pode darnos unha idea o alto fracaso nas asignaturas de Física donde os exames constan, case en exclusiva, de problemas de aplicación. Outro índice témolo nas repetidas opinións dos alumnos: "Eu na clase entendo, pero cando teño que facer problemas pola miña conta, non sei por donde empezar".

Sen embargo, isto non quere dicir que non se faciliten procedementos. Aínda que o profesor non sexa consciente transmite procedementos. Así os alumnos empregan unha serie de trucos ou estratexias de control. Por

exemplo, na resolución do problema é imprescindible empregar tódolos datos subministrados. Se sobra ou falta algún, non estamos no bocamiño.

En xeral, os estudantes e profesores resoven estas dificultades acudindo ó problema-tipo. Trátase dunha actuación moi coherente co prantexamento memorista imperante. Unha vez resolto un tipo de problema, podemos resolver un milleiro deles con tal de que as variacións só afecten as cantidades que empregamos como datos. Nalgúns casos é posible definir unha especie de algoritmo ou receita que permite dar conta dos problemas. Vexamos un exemplo referido ó caso do estudio dos movementos:

Despois de le-lo enunciado hai que:

1. Identifica-los datos do problema.
2. Expresalos no sistema internacional de unidades.
3. Identifica-lo tipo de movemento.
4. Escribi-las fórmulas correspondentes.
5. Substituí-los datos nas fórmulas.
6. Resolve-las ecuacións.
7. Expresa-los resultados coas súas unidades correspondentes.

Aínda recoñecendo que este tipo de receitas é un paso adiante respecto do problema-tipo exemplifica algúns dos erros no traballo dos procedementos.

En primeiro lugar os procedementos así reseñados dependen totalmente do tema a tratar. Desta maneira faise necesario un algoritmo diferente para cada tema ou subtema a tratar.

En segundo lugar, dan a entender unha única vía de búsqueda de solucións cando a diversidade de estratexias está sempre presente na práctica científica.

Por último, non ofrece ningún tipo

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Manipulación	Manexo de aparatos Realización de accións na secuencia correcta.
Observación	Realización de observacións precisas. Lectura de instrumentos.
Interpretación	Interpretación das observacións. Indicación de fontes de erro. Clasificación. Ordenación. Búsqueda de regularidades.
Planificación de investigacións	Identificación de problemas. Emisión de hipótesis. Recoñecemento de variables. Secuenciación de accións a realizar.
Realización de investigacións	Evaluación do deseño. Reformulación do problema Elaboración de conclusións: — Xeneralizacións — Formulación de modelos
Comunicación	Uso da linguaxe científica Recollida de datos Lectura de información

**"A realización de problemas-tipo exemplifica algún dos erros no traballo de procedementos"**

Moitas das concepcións erróneas ou "ideas previas" débense ó emprego de metodoloxías incorrectas ou incompletas. A observación de fenómenos da vida cotiá, a interpretación simplista de experimentos ou a falla de estratexias de control da propia aprendizaxe levan apareladas concepcións alonxadas do coñecemento científico.

O cambio metodolóxico na aula está aínda por definir pero parece lóxico pensar que se producirá cando se substitúan un tipo de procedementos por outros. Este proceso de cambio debe ser consciente. É dicir, o estudante debe controla-lo seu progreso tamén neste aspecto: no saber facer. Consecuentemente os profesores han de dispoñer de instrumentos de exploración e avaliación que permitan coñecer que procedementos emprega o alumno e de qué maneira. Deseñadores de materiais didácticos e investigadores teñen aquí un bon campo de traballo.

de criterios para controlar e critica-los resultados.

Parece lóxico pensar que o traballo da resolución de problemas na aula debe ter outras características. Os problemas de lapis e papel han de ser convertidos en pequenas investigacións. Para isto convén substituí-los enunciados tradicionais pechados e descontextualizados por outros abertos e relacionados co entorno do estudante.

Así fronte a exercicios coma este:  
*Un avión roda pola pista cunha aceleración de  $-30 \text{ m/s}^2$  e tarda 130 s en parar. ¿Canto recorreu? podemos pensar en enunciados deste tipo:*

*¿Cál é a lonxitude mínima de pista que precisa un avión para aterrar?*

O estudante vese neste caso na necesidade de reflexionar sobre unha situación, identifica-lo problema, formular hipóteses (de qué depende o percorrido do avión), buscar ou supoñer datos (velocidade mínima do avión, aceleración negativa), facer cálculos e contrasta-los coa realidade (criterio que raramente empregan os alumnos; chegan a escribir, sen se sorprenden, que unha pista pode ter 1000 km). Presentando desta forma os problemas de lapis e papel hai que poñer en xogo procedementos propiamente ditos e non técnicas restrinxidas. A situación de aula aparece así máis rica e motivadora non falseando a imaxe da ciencia.

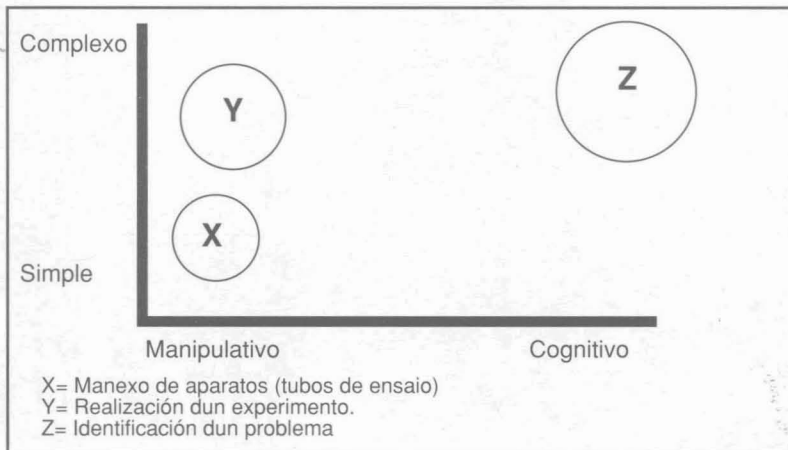
**O CAMBIO DAS CONCEPCIONS DOS ALUMNOS**

Unha das aportacións clave da perspectiva constructivista, predominante hoxe na didáctica das Ciencias experimentais, é a de concibi-la aprendizaxe como un proceso de transformacións das concepcións dos alumnos. Vense facendo moito fincapé no "cambio conceptual" e unha interpretación superficial pode levar a prima-los aspectos conceptuais. Como demostra a práctica da aula e a investigación didáctica non pode haber un cambio conceptual sen un correspondente cambio metodolóxico.

L.O.G.

**REFERENCIAS:**

Gutiérrez Goncet, Rufina et al. (1990) *Enseñanza de las Ciencias en la educación intermedia*. Ediciones Rialp. Madrid.  
Gil Pérez, Daniel et al. (1991) *La enseñanza de las Ciencias en la Educación secundaria*. Ice. Horsori. Barcelona.  
*Revista Galega de Educación nº 10*. (1991). Edicións Xerais de Galicia. Vigo.



A estratexia de aprendizaxe na clase de inglés

## Respostas diferentes a un mesmo problema

Neste artigo reflexiónase sobre algún dos problemas da aprendizaxe da segunda lingua, en concreto do inglés, apostándose por un enfoque metodolóxico que permita que o alumno realice actividades variadas que fomenten a adquisición da linguaxe pero que non esquezan que a aprendizaxe formal tamén é precisa

María Luz Valencia  
I.B. Alexandre  
Bóveda. Vigo

**C**ANDO unha está pensando en cómo comezar un curso de introducción á metodoloxía do inglés, sempre se atopa coa mesma decisión inicial: ¿deberíamos concentrarnos nos aspectos

prácticos do ensino, como por exemplo, tipos de exercicios, como corrixir un exame, diferentes maneiras de presentar o vocabulario novo, ou, pola contra, deberíamos concentrarnos en aspectos teóricos e deixar que cada profesor en formación aprenda dos seus propios erros?

Quizais a solución ao problema

está en chegar a un equilibrio entre a teoría e a práctica. A práctica é absolutamente necesaria, e os profesores tutores podemos ofrecerlles aos profesores en formación moita información neste campo. Pero a teoría é tamén esencial. É moi importante ser consciente das implicacións pedagóxicas e psicolóxicas dunha actividade se

XEXE



XEXE



queremos integrala dun xeito eficaz na nosa metodoloxía. E, por suposto, debemos ter un enfoque metodolóxico, un sistema organizado de principios no que basear as nosas ideas sobre o ensino do idioma.

Rod Ellis di que "só cando os principios se fan explícitos poden ser examinados con miras a adaptalos ou a rexeitalos. Os ensinantes que funcionan de acordo con crenzas implícitas poden non ser críticos e pódense resistir ao cambio".

Hai tantas "metodoloxías" onde escoller que o primeiro que debemos facer é obter suficiente información para tomar unha decisión informada e intelixente, para optar polo enfoque metodolóxico que mellor se adapte ás nosas circunstancias como profesores, e tamén ao grupo de alumnos ós que teñamos que ensinar.

Ao longo deste século foron aparecendo diversas teorías de adquisición da linguaxe. Algunhas delas tiveron unha fonda influencia na práctica do ensino das linguas estranxeiras, polo tanto é preciso examinalas en profundidade.

Na primeira metade do século

XX leváronse a cabo numerosos experimentos sobre o condicionamento da conducta dos animais.

Skinner aplicou as teorías conductistas para explicar cómo aprenden a linguaxe os seres humanos no seu libro *Verbal Behaviour* (1957). De acordo coa teoría conductista, a linguaxe non é máis que unha forma de comportamen-

**"Debemos ter un enfoque metodolóxico, un sistema organizado de principios nos que basear as nosas ideas sobre o ensino do idioma"**

to, e polo tanto está suxeita ás leis do condicionamento.

Os profesores de idiomas que seguiron esta teoría skineriana deron por feito que un idioma estranxeiro apréndese igual que a lingua materna. O resultado foi o sistema audiolingual que fai un uso exhaustivo dos *drills* (repetición sistemática e controlada de estruturas), xa que basea a súa dinámica en que o hábito da linguaxe se forma por medio da constante repetición e do reforzo (positivo ou negativo) do profesor. O profesor está sempre co control absoluto da clase; os erros corríxense sempre.

Como reacción contra do conductismo, o lingüista Noam Chomsky mantivo que a linguaxe non é soamente outra forma máis de comportamento. É un complexo sistema de regras, e a adquisición da linguaxe consiste, sobre todo, na aprendizaxe desas regras. As regras gramaticais son finitas, pero hai un número infinito de combinacións posibles. O neno adquire competencia no uso destas normas e polo tanto fai un uso creativo da linguaxe. Chomsky insistiu en que as súas teorías só se podían aplicar á adquisición da lingua materna, pero aínda así, houbo al-

gunhas derivacións do cognitivismo no campo do ensino de linguas estranxeiras. Deste xeito xurdiron métodos nos que o alumno tiña que pensar en vez de simplemente reaccionar dunha maneira mecánica diante dun estímulo verbal, claramente en oposición ao sistema audiolingual.

O lingüista americano Krashen ten feito unha notable contribución á teoría da adquisición dunha segunda lingua. Krashen fai unha distinción básica entre os conceptos de **adquisición** e **aprendizaxe**. Mentres a adquisición é un proceso subconsciente que trae como consecuencia o coñecemento dun idioma, a aprendizaxe é un proceso consciente que ten como resultado saber algo sobre o idioma.

O proceso de adquisición é máis efectivo e duradeiro. Un neno **adquire** a súa lingua materna; un aprendiz dun idioma estranxeiro **aprende** este idioma. Se conseguimos facer que a aprendizaxe dunha lingua estranxeira se aproxime o máis posible á adquisición do idioma materno, acadaremos mellores resultados.

Krashen opina que os alumnos



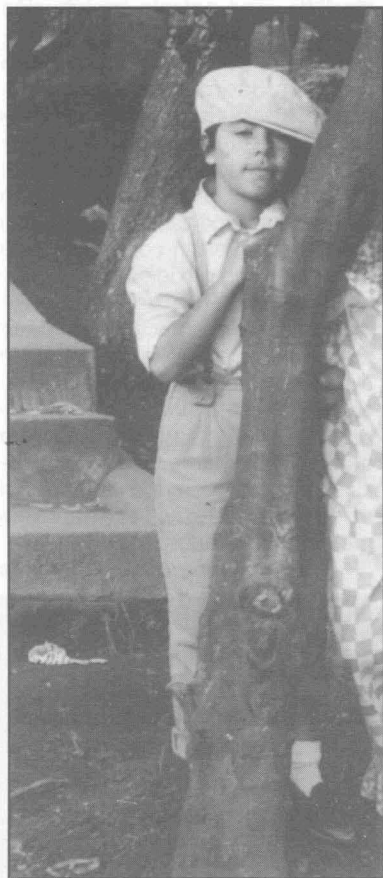
XEXE



\*\*\*\*\*

**"Non se  
pode escoller  
unha  
determinada  
metodoloxía  
porque estea  
de moda"**

poden adquirir a lingua estranxeira por si sós, se lles proporcionamos o que el chama *comprehensible input*, é dicir, información que está a un nivel un puco máis elevado do que o alumno utiliza por si mesmo. Esta é a maneira en que un neno adquire a súa lingua materna, por medio do *comprehensible input* que constantemente lle pro-



XEXE

porcionan os adultos, e sen esforzo aparente. A diferenza do sistema audiolingual, o profesor é unha simple fonte de recursos e *input*, nunca o controlador da clase. Non paga a pena insistir na corrección de erros, posto que os nenos tamén aprenden a través dos seus propios erros.

O lingüista británico Allwright está de acordo con Krashen en que a lingua ten de ser adquirida como resultado dunha experiencia máis profunda que o simple estudo dunhas normas gramaticais. Pero engade que os alumnos aprenderán dun xeito máis eficaz cando se atopen en situacións comunicativas nese idioma.

Precisamente dos traballos de Krashen e Allwright xurden as ide-

as que dan lugar ao enfoque metodolóxico que causou o maior impacto no ensino do inglés como lingua estranxeira na segunda parte deste século: o enfoque comunicativo. Aparece como tal nun importante artigo de D.H. Hymes, *On Communicative Competence*, publicado en 1971. Chámase "comunicativo" porque presta unha atención case exclusiva ao uso da lingua oral co fin de se comunicar con outras persoas. O enfoque comunicativo prestou inicialmente un gran servizo ao ensino da lingua, posto que anteriormente se lle dedicaba moi pouco tempo á práctica oral. Pero hai o perigo de adoptar

**"O noso alumnado  
non se compón  
de robots, senón  
de persoas con  
opinión, sentimentos  
e vivencias"**

\*\*\*\*\*

este método sen pararse a facer unha análise crítica e detallada das súas vantaxes e inconvenientes, sen facer un estudio das implicacións para a súa práctica docente.

Non se pode escoller unha determinada metodoloxía porque estea de moda. A consecuencia é que moitos caen no erro de utilizar unha metodoloxía comunicativa na clase, pero de continuar avaliando soamente en base a exames escritos; outros adoptan o método, esquecendo que a lectura e a escritura tamén son destrezas comunicativas fundamentais na aprendizaxe dunha lingua.

¿Cal é entón o mellor método? Jeremy Harmer suxire que quizais a mellor solución sexa un enfoque máis ecléctico, o que el chama a *balanced activities approach*, un enfoque máis equilibrado, e non a adopción dun só sistema que exclúa automaticamente todos os demais.

Este enfoque equilibrado asegura que o alumno estará exposto a toda unha serie de actividades variadas que fomentan a adquisi-

ción da linguaxe pero que non esquecen que a aprendizaxe formal tamén é precisa. Ten en conta o feito de que unha segunda lingua non se aprende da mesma maneira que a lingua materna, aínda que iso sería o ideal.

Hai varios estudos que indican que as actividades comunicativas poden axilizar o proceso de trans-



ferencia que permite que a lingua "aprendida" se converta en lingua "adquirida".

Un "enfoque ecléctico" significa que de cada metodoloxía o profesor ten que escoller o que considere máis adecuado para o seu alumnado e as súas circunstancias docentes.

Porén, cando falamos de eclecticismo é preciso facer unha chamada de atención. "Ecléctico" non quere dicir "indiscriminado". Hai que examinar a fondo e ter moi en conta as implicacións pedagóxicas que poda ter a utilización dunha técnica ou dun método. Non se trata de escoller ao chou o que nos pareza máis atractivo ou máis doado sen ter unha idea clara de por

\*\*\*\*\*

qué esa técnica ou ese método poden ter aplicación na nosa práctica docente.

Outra das vantaxes que pode ter a utilización dun enfoque equilibrado é que se fixa no aspecto humano da aprendizaxe dunha lingua. Neste aspecto entronca coas propostas de Gertrude Moskowitz, que, dende os Estados Unidos, propón o uso de técnicas da psicoloxía e a psicoterapia humanística de Carl Rogers para que os alumnos cheguen a se sentir autosatisfeitos da súa aprendizaxe.

O noso alumnado non se compón de robots, senón de persoas con opinións, sentimentos, vivencias. É preciso considerar este aspecto para conseguir que a motivación intrínseca axude á adquisición da lingua. Un alumno que de verdade quere aprender conseguirá. A motivación é quizás o factor máis importante de todos os que inflúen na aprendizaxe de calquera disciplina.

Se as actividades son variadas poden ter máis en conta as preferencias persoais do alumnado.

Un requisito necesario para que un enfoque equilibrado teña éxito é que o profesor sexa flexible. Ten que ser capaz de esquecer un pouco as súas preferencias persoais e adaptar o seu programa á idiosincracia do seu alumnado. As necesidades do grupo non sempre son as mesmas. Hai que chegar a acordos con respecto a contidos, obxectivos, textos, avaliación, etc., por medio dun proceso de negociación que teña a aceptación plena das dúas partes, profesor e alumnos.

Chegados aquí, sería preciso tamén facer referencia a outras correntes metodolóxicas que están supoñendo outro cambio, quizás aínda máis profundo que o producido polo método comunicativo, no

ensino das linguas estranxeiras.

Estas correntes metodolóxicas son as que teñen en conta os diferentes estilos de aprendizaxe de cada persoa e tentan de que o alumno chegue a ter un alto grao de autonomía e a facerse responsable da súa propia aprendizaxe. Para isto, é preciso proporcionarlle os instrumentos necesarios, é dicir, as estratexias de aprendizaxe necesarias para chegar a adquirir esa independencia. Gail Ellis e Bárbara Sinclair, pioneiras neste eido, citan a Confucio como punto de apoio das súas propostas: "Se lle das un peixe a un home, daslle de comer un día; se lle ensinas a pescar, daslle de comer toda a vida." A vantaxe principal deste enfoque metodolóxico é que non exclúe a utilización de moitas técnicas e métodos xa utilizados con anterioridade. Non pretende ser unha vasoira que varra todo o anterior. Pretende que a aprendizaxe dunha lingua estranxeira sexa útil para que o individuo explore e chegue a coñecer a fondo cales son as súas habilidades e cales as súas limitacións, cómo funcionan os seus mecanismos de aprendizaxe e que os coñecementos adquiridos lle sexan útiles para calquera tipo de aprendizaxe a non só para o inglés.

Tódolos que dedicamos a nosa vida profesional ao ensino do inglés, ou da disciplina que sexa, deberíamos preguntarnos por qué o facemos. Seguramente que todos estaremos de acordo en que queremos que os nosos alumnos

teñan unha ferramenta máis para utilizar na súa futura vida profesional e privada. Un idioma sempre é útil. Queremos que aprendan a utilizar esa ferramenta proveitosamente. ¿Pero, é isto todo o que nos debe preocupar?. Moito máis importante é a consideración de que somos, ante todo, educadores, e como tales queremos que se enfronten á vida con confianza nas súas posibilidades. Polo tanto, as relacións humanas son moi importantes na clase. Na clase poden aprender a colaborar cos compañeiros nos traballos de grupo e de parella; a democracia non só está reservada para a vida política, tamén se aprende cando as minorías aceptan as decisións da maioría e cando a maioría é respetuosa e tolerante coas opinións e sensibilidade das minorías.

A aprendizaxe dunha lingua leva consigo a toma de contacto con outra cultura e forma de vida. Non se pode amar o que non se coñece.

Para rematar, podemos citar ao grande educador que foi Jean Piaget, quen dixo hai xa bastante tempo algo que aínda debe estar vixente para todos nós: "A meta principal da educación é formar persoas que sexan capaces de facer cousas novas, non simplemente de repetir o que fixeron as xeracións anteriores; persoas creativas, inventivas e descubridoras. A segunda meta da educación é formar mentes que sexan críticas, que verifiquen o que aprenden, e que non acepten todo o que se lles ofrezca."

M.L.V.

*"Hai que chegar a acordos con respecto a contidos, obxectivos, textos e avaliación, por medio dun proceso de negociación que teña a aceptación do profesor e dos alumnos"*



XEXE

Guía de lecturas para ensinar a aprender

## Hai que Ler... sobre os "Procedementos"

Proporciónase unha completa guía de lecturas e orientacións bibliográficas para adentrarse na temática das estratexias de aprendizaxe.

Fernando  
Hernández

**D**EWEY escribiu en 1902 que "ningún pensamento nin ningunha idea poden ser comunicados como tales dunha persoa a outra. Cando se expresa unha idea, esta constitúe outro feito para a persoa á que se lle expón ... Só loitando de cerca coas condicións do problema, buscando e atopando a súa propia saída se chega a pensar".

A clave da contundencia desta frase está na crenza de que nun esquema comunicativo emisor e receptor dotan de significados diferentes ás emisións que tratan de compartir. Non hai na súa intención un traspaso unívoco na información. No caso do profesor e do estudante, este último reconverte a información en algo que reproduce ou en algo que aprende.

O primeiro caso foi un espellismo creado por unha concepción do ensino e da aprendizaxe como proceso de traspaso e reproduc-

ción de información. O segundo, asume que a tarefa de alumno é a de reconvertir os significados que lle presenta ó profesor ou unha fonte de información e adaptalos ó seu esquema de coñecemento. Esquema que implica e está configurado por toda a súa experiencia anterior como aprendiz e o cumio de hipóteses, inferencias, relacións, etc., que establece fronte a esa nova situación.

A clave estaría pois en poder detectar o sentido que para cada alumno adquire aquilo que se lle

VICENTE



pretende presentar. E completalo con estratexias que lle permitan non reproducir, senón aprender: é dicir contrastar a nova información ou situación en relación co esquema que xa posúe con anterioridade.

Dende o punto de vista de partida, a tarefa do profesor sería a de ofrecerlle novos recursos e situacións que permitan ó estudante adentrarse por problemas máis complexos no que constituiría unha experiencia persoal de coñecemento.

Neste proceso, nesta visión sobre as relacións entre ensino e aprendizaxe é onde se inscribe a corrente de ensinar a aprender. Corrente que como tódalas que pretenden establecer nexos entre a psicoloxía e as situacións de clase teñen varias lecturas e versións. Como a vida mesma.

Unha delas é a que da título a esta proposta de traballos que poden achegar a un profesor interesado en fundamentar a súa práctica a este tema. O que esta visión establecería é que o profesor non debe ensinarlle ós alumnos contidos ou estratexias como un fin en si mesmo, senón aquelas que lle permitan aprender. A tarefa do profesor non sería a de ensinar "cousas", traspasar información ó alumno, senón dotarlle de recursos, estratexias, procedementos para que constrúa o seu propio sistema de aprendizaxe. En definitiva, a divisa da proposta sería "hai que ensinar ós alumnos a que aprendan por si mesmos, a que constrúan o seu propio sistema para aprender"

A validación desta visión non provén só da visión cognitiva que o sustenta, senón dunha constatación sociolóxica e cultural. Hoxe hai unha hiperinformación, as canles que distribúen a información son cada día máis numerosas, as fontes de referencias multiplícanse a unha velocidade case xeométrica, os "contidos" que hoxe se ensinan na escola son unha pequena selección, e en moitos casos unha reliquia histórica e normalmente unilateral das explicacións que as distintas disciplinas están dando ós problemas e ós temas do que se considera que o alumno ten que aprender. Ademais a sociedade, o mundo laboral non necesitan individuos con coñecementos ríxidos e esquemas estables, senón

que posúan recursos para adaptarse a diferentes formas de interpretar a información en coñecemento en situacións máis dispares.

Pero falaba de que non había unha visión única sobre a noción de ensinar a aprender e como consecuencia, a de aprender a aprender. NISBET e SHUCKSIMTH (1987, p.30) nun dos libros que mellor sintetiza unha das liñas desta proposta, á que fai referencia ós programas e estratexias de aprendizaxe, recollen algunhas das definicións que se teñen dado a esta noción na bibliografía sobre o tema. Aprender a aprender aparece como paraguas dos seguintes usos e propostas: (a) Adquirir as habilidades pertinentes para atopar información: aprender a obter información sobre un tema determinado. (b) Dominar os principios xerais básicos: aprender as regras xerais que poden ser aplicadas á solución dun amplo conxunto de problemas máis particulares. (c) Asimilar os principios formais da investigación: equivale a aprender a lóxica das diferentes formas de investigación e os métodos que teñen logrado realizar descubrimentos. (d) Desenvolver a autonomía na aprendizaxe: en dirixir un mesmo as actividades de aprendizaxe. (e) Ser, esencialmente, unha cuestión de actitude ou método: implica cultivar unha disposición habitual que é intrinsecamente proveitosa para cada individuo en función de cada situación.

En calquera destas concepcións apréciase unha combinación de dúas necesidades:

(a) adquirir métodos propios de traballo;

(b) poder aplicarlos a situacións de diversa índole e entidade.

Para poder acadalo é conveniente incluír na aprendizaxe escolar a adquisición de (a) estratexias cognitivas de exploración e descubrimento, (b) ó tempo que o alumno debe aprender a planificar e regular as súas propias actividades.

A hipótese de partida para soste esta posición é que estas estratexias, unha vez aprendidas, quedan incorporadas na estrutura cognoscitiva do alumno, e segundo a importancia, significación e complexidade que posúan han de servirle para abrir e establecer novas relacións ante novas situacións ou ante a presenza de no-

vos elementos de información. Pero esta afirmación tan clara non deixa de ser en moitos casos unha hipótese na que a extrapolación a situacións de clase estaría aínda por comprobar.

## PROPOSTA DE LECTURAS

¿Cre o lector que este enfoque pode ser atractivo, ou que pode aportarlle un sentido novo sobre a súa práctica? ¿Establécese a necesidade de estudar en solitario ou en grupo algunhas referencias bibliográficas que o acheguen mellor ó tema? Posiblemente sexa unha boa idea. Pero para comezar a ler quizais pague a pena unha pequena guía e saber que non todo ten o mesmo valor e que aínda que se fale do mesmo os autores refírense en ocasións a conceptos e prácticas diferentes.

O primeiro que podería facer é buscarse unha boa base e coñecer un pouco as explicacións de como se ten tratado de explicar como funciona o pensamento humano e sobre todo comezar a facer familiar a denominación dos diferentes procedementos que utilizamos para isto.

O libro de DOYLE (1987) pódelle resultar con esta intención de gran axuda, ademais de polo seu contido, por estar escrito nun estilo bastante comprensible.

Se quere entrar nos "descubrimentos" que os psicólogos cognitivos teñen realizado e apoiar a súa reflexión nun tipo de experiencia baseada sobre todo na investigación de laboratorio, pero útil para coñecer as teorías que sosteñen esta forma de representar a aprendizaxe súxírolle o texto de SCHANK, R.C. e ABELSON, R.P. (1987), coa advertencia de que lle pode resultar escuro e quizais irrelevante para a súa práctica, pero se reflexiona sobre o seu contido, verá como atopa nexos con algúns dos fundamentos psicolóxicos do Deseño Curricular Base e así verá unha interesante relación entre dúas fontes diferentes de información que se presentan en contextos e con finalidades diferentes.

Claro que seguramente non ten moito tempo libre e, ata ó mellor, ten perdido o hábito de estu-

dio por atoparse tan inmerso na práctica diaria do ensino. Non se preocupe, os libros de RATHS, E. et alts. (1986) e NICKERSON, R. PERKINS, D. E SMITH, E. (1987) ofrécenlle non só unha boa introducción, senón que ademais proporcionaránlle unha boa cantidade de exemplos dos programas (forma actual de denominar o que os neoconductistas chamaban plans de instrucción) que hoxe se utilizan para ensinar a pensar. Descubrirá coa súa lectura, que o sentido pragmático dos norteamericanos levoulles a deseñar múltiples plans de entramento para que os alumnos aprendan a pensar. Vamos, como o dun atleta que se prepara para dar un salto e participar nunha carreira. Seguro que ten

oído falar do Proxecto Harward, que se está a levar á práctica en varios centros do Estado español. Sería un bo exemplo deste tipo de programas. O mesmo que sucede co enfoque que hoxe reciben os plans de ensinar a estudar (o que antes vostede coñecía como técnicas de estudio, pero máis sofisticado e con outra referencia de apoio que o avala). Nesta liña de introducción tamén lle pode axudar o libro de HOWE, M. (1986): é bastante claro e cunha boa orientación divulgativa.

¿Aínda considera que é demasiado ou non se atreve a ler un libro enteiro? Bo, non se preocupe, busque o número 175 de *Cuadernos de Pedagogía*, onde se recollen varios artigos baixo o título xe-

ral de "ensinar a aprender". En menos de 30 páxinas terá unha visión bastante panorámica de varias das concepcións dominantes sobre o tema.

Seguro que unha vez lido este monográfico quedáronlle ganas de afondar máis nalgún dos aspectos alí subliñados. É moi posible que o artigo de DEL POZO, lle creara interese polas estratexias de aprendizaxe e xa lle comenzo a coller un pouco de gusto á cousa. ¿Interesalle ampliálo e coñecelo máis a fondo? O propio DEL POZO, J.A. (1990) escribiu un traballo máis extenso que lle levará, estou seguro, a fonte, á orixe do que son as estratexias de aprendizaxe. Refírome ó libro de mesmo título de NISBET, J. e SHUCKSMITH, (1987). Nel atopará ideas, aclarará conceptos e seguro que lle virán desexos de vencellalo coa súa práctica.

Para que comece a intuír pistas de por onde poden ir os tiros, suxírolle que lea HERNÁNDEZ (1989) e trate de explicar e argumentar que o que no DCB se denominan como procedementos era unha visión moi restrinxida das estratexias de aprendizaxe. Poderá ampliar esta visión co que NOVAK, J. e GOWIN, D.B. (1988) desenvolven e aplican nos mapas conceptuais e os diagramas UYE.

¿Considera que esta liña de confrontarse co DCB lle interesa porque se considera un profesor ou unha profesora reflexivo e non queira asumir sen mais nin mais o que a proposta oficial establece? Ben, confronte entón o que foi revisando ata agora, as lecturas que lle propuxen, coa visión que dos procedementos dan AMOROS, C. e LLORENS, M. (1986) e corrobora MARTIN E. (1991). Verá que o seu uso sírvelle para organizar os contidos das áreas curriculares e do que ten que ensinar, onde o valor outorgado ós procedementos os reduce case a algoritmos ou a unha secuencia práctica de exercicios. O cal é posible que non fose a intención primeira de COLL, C. (1987), pero si o resultado de poñer elementos tan dispares (constructivismo, teoría da elaboración, curriculum aberto, ...) dentro dunha mesma coctelera.

¿Este percorrido interesoulle e quere completalo con outras visións sobre a aprendizaxe? Aní-

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

##### Para ampliar os fundamentos psicolóxicos da proposta

- DEWEY, J. (1989). *Como pensamos*. Barcelona. Paidós.  
 HOWE, M. (1986). *Psicología del aprendizaje: Como enseñar a los niños la forma de aprender*. Barcelona. Paidós.  
 NICKERSON, R. PERKINS, D. & SMITH, E. *Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual*. Barcelona. Paidós.  
 RATHS, E. Et alts. (1986). *Como enseñar a pensar. Su teoría y su aplicación*. Buenos Aires. Paidós. (1967).  
 SCHANK, R.C. & ABELSON, R.P. (1987) *Guiones, planes, metas y entendimiento*. Barcelona. Paidós (1977).  
 SEGAL, J.W., CHIPMAN, S.F. & GLASER, R. (1985). *Thinking and Learning Skills*. Vol.1. *Relating Instruction to Research*. Hillsdale. New Jersey. Lawrence Erlbaum.  
 VV.AA. (1989). Monográfico dedicado al tema "Enseñar a pensar". *Cuadernos de Pedagogía*.

##### A visión que recolle o Deseño Curricular Base

- AMOROS, C. & LLORENS, M. (1986). "Los procedimientos". *Cuadernos de pedagogía*, 139, 36-41.  
 COLL, C. (1987). *Psicología y Curriculum. Una aproximación psicopedagógica al curriculum escolar*. Barcelona. Laia.  
 MARTIN, E. (1991) "¿Qué contienen los contenidos escolares?" *Cuadernos de Pedagogía*, 188, 17-19.  
 VALLS, E. (1989). "Los procedimientos. Su concretización en el área de historia" *Cuadernos de Pedagogía* 168, 33-36.

##### Sobre estratexias de aprendizaxe

- DEL POZO, J.A. (1990). "Estrategias de aprendizaje" En Coll, C., Palacios, J., Marchesi, A. (Comps) *Desarrollo Psicológico y Educación, II. Psicología de la Educación*. Madrid. Alianza Psicología (199-221).  
 HERNANDEZ, F. (1989). "El lugar de los procedimientos" *Cuadernos de Pedagogía*, 172, 20-23.  
 NISBET, J. & SHUCKSMITH, J. (1987) *Estrategias de aprendizaje*. Madrid. Santillana.  
 NOVAK, J. & GOWIN, D.B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona. Martínez Roca.  
 WEINSTEIN, C.E. & UNDERWOOD, V.L. (1985). "Learning Strategies: The How of Learning". En Segal, J.W., Chipman, S.F. & Glaser, R. (1985). *Thinking and Learning Skills*. Vol.1. *Relating Instruction to Research*. Hillsdale. New Jersey. Lawrence Erlbaum.

##### Outras alternativas

- BROOKFIELD, S.D. (1987). *Developing critical thinkers*. Milton Keynes. Open University Press.  
 ELLIOT, J. (1990). "Enseñanza para la comprensión y enseñanza para la evaluación: revisión de la investigación de los profesores en relación con sus implicaciones políticas" En *La investigación-acción en educación*. Madrid. Morata. (1985).

##### Para que vexa que non se agota o tema

- FISHER, R. (Ed.) (1987). *Problem solving in Primary Schools*. London. Bais Blackwell.  
 FISHER, R. (1990). *Teaching children to Think*. London. Blackwell Education.  
 KEMMIS, S. et alts. (1977). *How Do Students Learn?*. Norwich. CARE. University of East Anglia.

moo a que lea o capítulo de ELLIOT, J. (1990) sobre o ensino para a comprensión e verá que o sentido de ensinar a aprender tamén pode ter outras intencións. O que corroborará se ten a sorte de ler en inglés e se achega ó libro de BROOKFIELD, S. D. (1987). Alí atopará un concepto que non soe aparecer en practicamente ningún dos textos anteriores: ensinar a pensar e facer que os alumnos sexan críticos.

Como ve, hai un panorama que parece ser interesante. O mellor paga a pena achegarse a el, vencellalo coa súa práctica e coa reflexión que seguramente adoita facer sobre ela. ¿Por qué non o intenta?

F.H.



GARADANA

### 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)



EDICIÓNS XERAIS DE GALICIA

Don/Dona

Enderezo

Código Postal

Poboación

BANCO OU CAIXA DE AFORROS Nº.....

.....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.....

## Pulsando o estado da Normalización

Pareceulle á Redacción da RGE de interés comezar neste número a presentación dunha serie de opinións autorizadas sobre o estado actual da Normalización lingüística no sistema educativo.

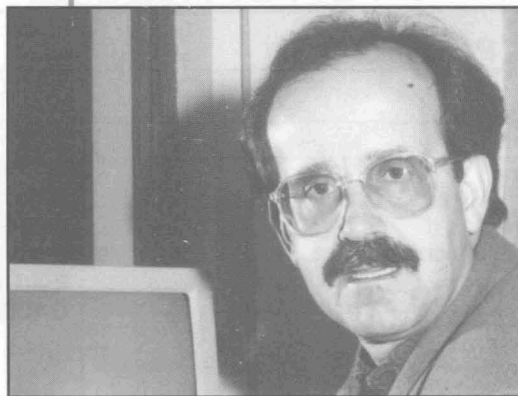
E isto foi o que contestaron un xornalista e dous profesores, todos ben coñecidos no panorama cultural de Galicia. En vindeiros números aparecerán outras voces e opinións sobre o mesmo particular.

**AGUSTIN  
FERNANDEZ PAZ**  
(Mestre e escritor)

*P.-Opinión persoal sobre o actual estado da normalización no ensino*

R.-Fagamos como se fose posible falar da normalización lingüística no ensino sen termos en conta os avances (e retrocesos) no proceso global de normalización lingüística e cultural do país. Como un xa non é novo, parece inevitable volve-la vista atrás e compara-lo que había hai quince anos co que agora hai, coa conciencia da inxustiza que conleva toda xeralización.

Agora, a lingua galega está presente en tódolos Centros de ensino do país (pero, en moitos deles, ocupa unha situación subordinada). Existe unha normativa legal que obriga a impartir, como mínimo, 7 horas en galego e 18 en castelán (pero, na maioría dos Centros, eses mínimos percíbense como máximos, e aínda son incumpridos en certos casos). Hai un elevado número de profesoras e profesores que están legal e teoricamente capacitados para impartilas súas clases en galego (pero, en bastantes casos, iso non se corresponde para nada coa súa práctica lingüística). Son numerosos os materiais en galego para a escola, e algúns teñen unha calidade excelente (pero son enormes as necesidades e as carencias neste eido). As actitudes negativas cara ó galego xa non se manifestan coa virulencia de hai anos (pero o que medra hoxe é unha actitude aparentemente neutral, nun tema no que as neutralidades se revelan como imposibles).



¿Unha conclusión para agora mesmo? Hai avances e retrocesos (porque os estancamentos son retrocesos). Máis numerosos os segundos, pero máis significativos e valiosos os primeiros.

*P.-Medidas político-técnicas a adoptar como prioritarias para poder avanzar*

R.-Desde a escola, o proceso de castellanización que se está a dar nas novas xeracións (sobre todo nas grandes cidades e nas súas zonas de influencia) podería compararse co avance da *nada*, que ía tragando con voracidade o País de Fantasía, en *A historia interminable*. Pero, igual que na novela de Michael Ende, aínda se percibe como posible unha inversión da tendencia. E, a diferencia da novela, aquí non faría falta unha sucesión de heroicidades para conseguila, senón que todo é moito máis doado. Porque, como se ten dito tantas veces, a nosa sociedade (malia as apariencias) aínda está moi asentada nas súas raíces.

E, dado que se me pide un abano de medidas político-técnicas (ou sexa, que a súa posta en práctica corresponda ás Administracións educativas), eu citarei estas como prioritarias e posibles (todas elas encamiñadas a conseguir, a curto prazo, que se cumpran os obxectivos marcados na Lei de Normalización Lingüística de 1983):

— Unha intensa, continua e variada campaña de sensibilización social, cunha orientación específica para o profesorado, co obxectivo de modificar as actitudes diante da lingua e do proceso normalizador.

— Un incremento das áreas nas que sexa obrigada a utilización do galego como lingua vehicular.

— Unha planificación, a través da rede que se poida crear a partir dos aínda febles Equipos de Normalización, orientada á consecución dun medre no uso do galego na práctica docente e, en xeral, no ámbito escolar.

— Un incremento do apoio humano e económico, para conseguir o funcionamento real dos Equipos de Normalización e desa posible rede de conexión.

*"Hai avances e retrocesos máis. Máis numerosos os segundos, pero máis significativos e valiosos os primeiros"*



— Un grande pulo (desde a Administración ou en colaboración coas Editoriais e outras institucións) na creación do material que o profesorado realmente necesita para unha práctica docente en galego.

# o estado da lingua

## JOEL GOMEZ (Xornalista de La Voz de Galicia, Santiago)

*P.- Opinión personal sobre o actual estado da normalización no ensino*

R.- Nom som profesional de ensino e faltam-me portanto dados. Até onde alcanço, entendo que a situación presenta as mesmas características de depressom que no resto da sociedade. A comunidade escolar, ao igual que grande parte da poboación, non crê que o galego oficial que se promove seja útil: nem os pais, para os quais é mais importante que os fillos se formem bem noutras disciplinas; nem os mestres, para quen é umha matéria na maioría dos casos gramaticalizada ou alheia, da qual ignoran a historia e procuran evitar o debate sobre a súa situación de conflito; nem os alumnos, que o estudan como qualquer outro idioma estrangeiro mas convencidos de ser unha lingua que nom lles vai servir para umha completa formación e nem sequer para "recibir" aulas de todas as cadeiras; nem o crê o Poder, ao considerar que <galeguizar> é apenas traducir do espanhol, mas nom exclusivizar usos na vida diaria. É difícil normalizar algo que se tem

como inútil (só é em verdade útil para certos grupinhos de interesses e personagens que están a tirar substanciais rendimentos a conta desse idiominha dependente e vulgar, imposto, non se esqueça, por decreto), e mais numha sociedade —e numha escola— individualista e competitiva como a actual.

*P.- Medidas político-técnicas a adoptar como prioritarias para poder avanzar*

R.- Julgo que o primeiro é delimitar que galego se deve ensinar. Tem de existir, ao meu ver, un modelo de lingua culta a atingir que contemple a historia do país e do próprio idioma, que garanta cientificamente a reintegração plena no tronco comum da lusofonia. O jeito de lgrá-lo nas aulas deve ser próprio de cada professor, que estabelecerá etapas e métodos segundo as condições em que desenvolve o seu trabalho; com imaginação, fórmulas activas e fugindo do estilo que Paulo Freire denominou *bancário*. Tem de garantir-se, aliás, suficiente material de apoio, algo que hoje também falta e que, tanto para as disciplinas escolares como em muitos outros aspectos sociais existe em português, facilmente assimilável para a nossa realidade. Mas

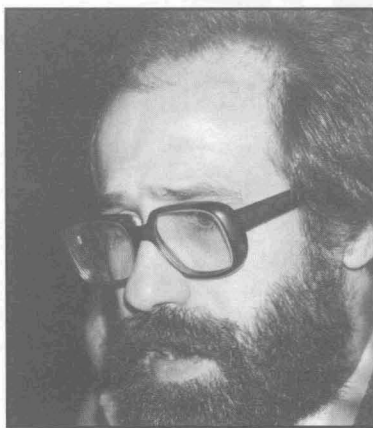


deve agir-se rápido, como os orçamentos e campañas ajeitados. Como bem advertiu dom Ricardo Carvalho Calero, o idioma está em situación grave e há que atender a súa doenza diligentemente. O próprio dom Ricardo tem escritos com propostas político-técnicas sobre o assunto que entendo é obrigado considerar, o mesmo que certas publicações da Associação Galega da Língua, como o *Estudo Crítico das Normas RAG-ILG* ou a *Prontuário Ortográfico Galego*, entre outras. É evidente que a actual política normalizadora (?) fracassou e leva traças de converter o galego numha lingua morta.

"É difícil normalizar algo que se tem como inútil"



"Aquí segue ensinándose con total ignorancias das circunstancias ambientais que se nos introducen cada día nas aulas e mesmo despreciando os valores culturais a paritr dos que un galego se abre ó mundo"



**XESUS RABADE PAREDES**  
(Membro do Gabinete da Reforma, profesor e escritor)

*P.- Opinión persoal sobre o actual estado da normalización no ensino*

R.- Con Lei de Normalización e todo, a substitución do galego polo castelán continúa imparable desde dentro da escola e desde a sociedade. Aquí segue ensinándose con total ignorancia das circunstancias am-

bientais que se nos introducen cada día nas aulas e mesmo despreciando os valores culturais a partir dos que un galego se abre ó mundo.

Non hai máis que referirse á liberdade entre nós conculcada de escolarizar ós fillos na súa lingua propia, un dereito que se lles nega aínda no conxunto das escolas do país. Cando ingresan no sistema educativo, en efecto, as nenas e os nenos galego-falantes teñen na práctica que abdicar do seu idioma, contradicindo incluso abertamente o que sinala a Lei. E eu estou seguro de que se hoxe a escola puxese o empeño galeguizador que durante tantos anos puxo en desgaleguizar ós alumnos que lle entran polas portas, a plena normalización deste país -cultural, económica, política idiomática- era labor doado a curto prazo.

De seguiren así as cousas, nin sequera os futuros homes e mulleres que habitarán Galicia teñen garantizada a adquisición e transmisión da nosa lingua. Cómpre reaccionarmos, por iso, desde todos os frentes e empezar a proclamar que un sistema educativo que non serve ás esixencias nin ós intereses da sociedade onde radica, incumpre o papel básico que tén encomendado

e xoga a destruír, a alienarnos.

*P.- Medidas político-técnicas a adoptar como prioritarias para poder avanzar*

R.- Para que a nosa escola deixe de ser un instrumento de desgaleguización cultural e lingüística, o noso idioma debe asumir o papel de elemento integrador básico na vida do país e na vida das aulas. Só deste modo poderá romperse coa falsa dinámica de división lingüística e de modelos culturais abertamente contrapostos.

Hai que instalar a lingua de Galicia no espinaço curricular do sistema educativo, centrar a acción da escola no espacio cultural que nos é propio e facerlle asumir o seu papel de institución comunitaria útil para o colectivo dos cidadáns galegos.

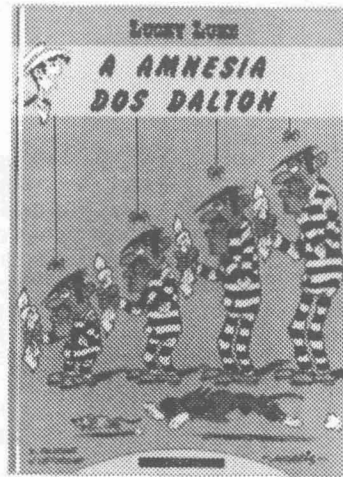
Debe esixirse do poder político unha planificación seria con obxectivos normalizadores claros: definindo os diferentes contextos e situacións socio-idiomáticas, aplicando plans rigorosamente deseñados, liberando os recursos suficientes e avaliando o proceso dun modo sistemático.

Todo o anterior comporta un compromiso inequívoco do profesorado, que deberá acreditar sen máis demora o dominio efectivo da lingua do país para o desempeño da fun-

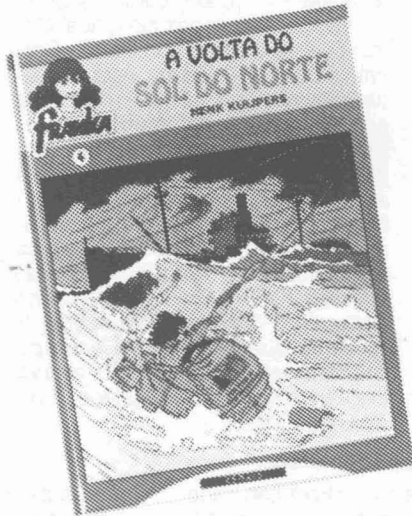


# NOVIDADES

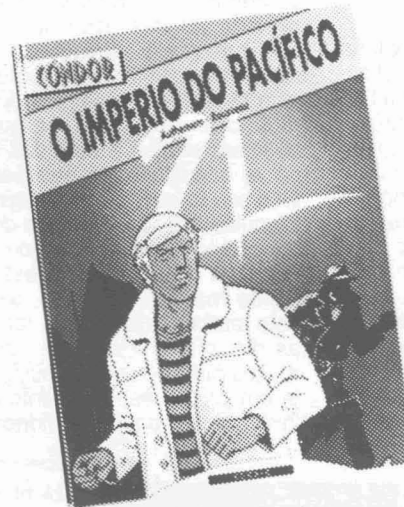
"Lucky Luke e os Dalton"  
¡En galego!



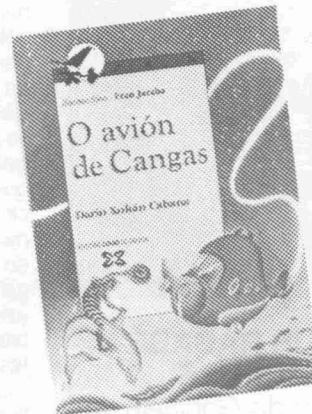
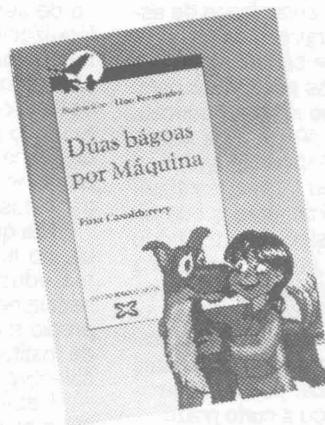
## NOVOS TITULOS



PREMIO MERLIN 1991



FINALISTA PREMIO MERLIN 1991



A forza dos lectores

XERAIS



# Nova Escola Galega ante a xornada escolar

Diante da existencia dun certo debate social e dun notable debate entre os ensinantes, a miúdo cunha toma de posicións xa moi definida arredor das posibles modalidades da xornada escolar na escola infantil, primaria e mesmo secundaria, Nova Escola Galega entendendo que estamos diante dunha cuestión relevante tanto desde o punto de vista pedagóxico como desde o social e en tanto que movemento de renovación pedagóxica avanza un conxunto de reflexións e posicións co animo de axudar a clarificar unha cuestión, algunha frecuencia enturbiada na súa presentación.

**A** TAL efecto, partimos do noso Proxecto Educativo asociativo exposto no documento **Unha Escola Pública Galega** (aprobado na VIª Asamblea Anual de Xaneiro de 1989), enriquecido posteriormente cos documentos tamén propios **Na procura dunha Escola Pública Galega e Medidas para mellora-la escola**

**pública galega**; do mesmo modo tomamos en consideración as posicións aprobadas no IIª Congreso Estatal de MRPs (1990), tanto como diversas consideracións presentes na LOXSE e, por suposto, as conclusións científicas elaboradas dende as ciencias da educación e desde o recente Informe do ICE da Universidade de Santiago **A Xornada Escolar de Sesión Unica en Galicia** (1992).

CELINA



## A PROGRESIVA AFIRMACION DUN NOVO PROXECTO DE EDUCACION

1.- A educación básica é un dereito de tódolos cidadáns a fin de posibilitar un desenvolvemento psicolóxico, intelectual, afectivo e social, que os dote dos coñecementos, instrumentos intelectuais, destrezas e valores por medio dos que poder incorporarse coa máxima igualdade de oportunidades e de forma activa, crítica e creativa aos contextos socioculturais que os enmarcan.

do o concepto de aula como espazo emblemático de superior importancia a calisquer outro espazo posible. Foronse impondo tamén socialmente as xornadas lectivas de cinco/seis horas distribuídas case sempre en horario de mañán e tarde e en porcións de 45-50', tendo presentes criterios de rendemento e fatiga académica, xunto a outros referidos a xornada laboral dos profesores, co recoñecemento, por outra parte, das innegables funcións sociais das institucións escolares.

4.- Esta ordenación espazo-temporal foise xeneralizando no marco dos países europeos, an-

**"Os novos modelos didácticos precisan unha flexibilidade horaria, que non permiten os módulos horarios tradicionais"**



CELINA

2.- A complexidade de tal proceso individual e social e as garantías precisas para a súa realización, fan que a educación básica se conciba como proceso sistematizado de intervención educativa, por medio de institucións socialmente recoñecidas e amparadas e reguladas publicamente. Así, establécense orientacións legais e normativas que permiten ordenar a realización dos procesos de ensino-aprendizaxe nunha dobre coordenada espazo - temporal.

3.- Houbo historicamente variedade de fórmulas de ordenación desta dobre coordenada. O modelo didáctico da graduación foi imponen-

que con divesos matices relacionados co habitat, a ordenación da administración pública e o seu grao de centralización/descentralización, o contexto urbano/rural e os costumes locais.

5.- Sen embargo, a paulatina reforma do modelo didáctico graduado tradicional encorsetado polo modelo de aula, para ir afirmándose a diversificación das actuacións didácticas (traballo en grupo, ensino individualizado, a investigación) na búsqueda de estratexias cada vez máis óptimas ata aconsellar, mesmo, a realización de procesos de ensino-aprendizaxe fora da aula e do marco estritamente

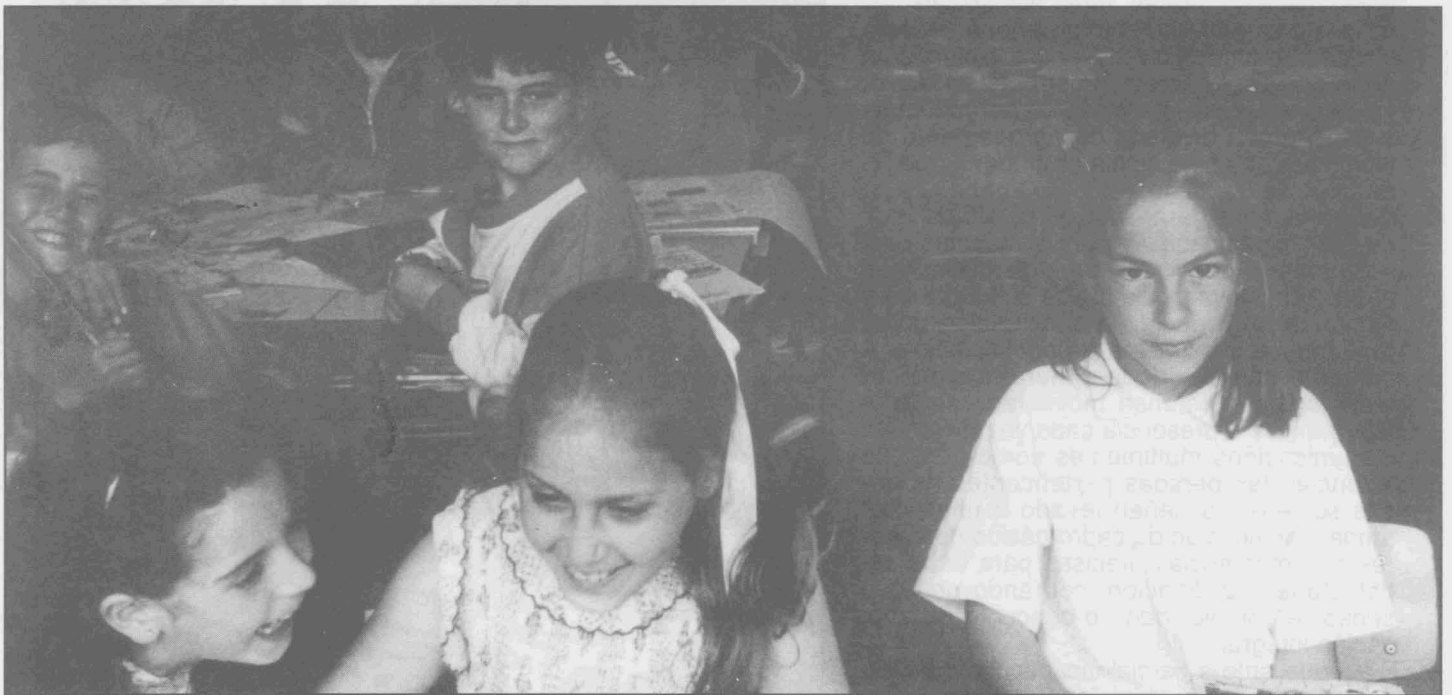
- escolar, ven rachar aquel modelo tradicional a favor da polivalencia e oportuna diversidade espacial, extremo éste que a súa volta induce tamén modificacións na tradicional ordenación e división do horario académico: ensino en grupo, traballo individualizado, dinámicas de investigación... que dificilmente cadran coa uniformidade horaria.
- 6.- Os novos modelos didácticos precisan unha flexibilidade horaria, que non permiten, aplicados con rexidez, os módulos horarios tradicionais.
  - 7.- De acordo cos presupostos dunha nova didáctica debemos tomar en consideración un reparto máis equilibrado das materias de aprendizaxe, aportando unha maior racionalidade e flexibilidade na alternancia entre os tipos diversos de actividade escolar: intelectuais, manuais, físicas, musicais, sociais, artísticas... atendendo, doutra parte, á desexabilidade de modos diversificados e plurais na aprendizaxe: concreto, abstracto, auditivo, visual e experiencial, acadados por medio de modos tamén diversos de agrupamento do alumnado como se sinala no Informe do ICE da Univ. de Santiago.
  - 8.- Debemos considerar, por outra banda, que as institucións escolares, en si mesmas consideradas, a pesar de que siguen tendo un papel moi relevante de índole cultural e educativo, viron reducida a súa función como fundamentais axencias de socialización. A crecente complexidade cultural e científico-tecnolóxica, a intensa mobilidade social e xeográfica e a presenza cada vez maior das comunicacións multimediais como contexto vivencial das persoas pertencentes as nosas sociedades, teñen levado a unha profunda modificación do cadro básico de saberes e competencias precisas para unha satisfactoria socialización, cobrando un novo senso e complexidade o concepto de educación integral.
  - 9.- E así que ante a parcial incapacidade da escola desde a súa tradicional consideración como axencia cultural-educativa formal, compre, pois, considerar e afrontar a potencialidade educativa que aportan as redes culturais non formais e informais, debendo asumir as institucións educativas formais pola súa maior adecuación social estas novas dimensións, mediante a parcial integración e coordinación de recursos e programas tanto formais, como non formais e informais.
  - 10.- Baixo este suposto, modificaranse tamén algúns dos rasgos que viñeron caracterizando á profesión docente nas últimas décadas, cara a asunción de novas competencias de intervención docente, de novos perfiles nas profesións docentes. Esta perspectiva queda aberta a través da LOXSE e das novas especializacións na formación do profesorado: idiomas, educ. musical, educación artística, educación física, informática.
  - 11.- Tendo unha crecente relevancia cultural e



social o que imprecisamente se denominan como "actividades extraescolares ou extra-curriculares", coa consciencia de que elas posúen unha notable potencialidade para o logro dunha educación integral e dada a súa contribución ao logro da calidade e do enriquecemento cultural de todos e particularmente de aqueles individuos en situación de privación cultural, negativa para a consecución dunha sociedade democrática, non podemos por menos de considerar que en medida significativa deben formar parte dos proxectos educativos e curriculares dos centros educativos como dimensión pública e dereito á calidade da educación e deben ser tamén en medida significativa os profesores, con novos e ampliados saberes e cualificacións, os profesionais máis adecuados para

Os ritmos sociais están cambiando. A modalidade laboral de xornada única está avanzando cada vez máis no marco dunha sociedade urbana, industrial e de servizos. ¿Deberán por elo axustarse os horarios escolares?, ¿reducindo ou ampliando os horarios de permanencia baixo a tutela do profesorado?, ¿de forma similar para tódolos colectivos ou diferente atendendo a distintos grupos de edades e contextos? ¿baixo o modelo de Xornada Partida (X.P.) ou adoptando o da Xornada Única?; estas son algunhas das cuestións que están na preocupación de diversos colectivos sociais, formados por profesores, ben que mesmo por pais e alumnos.

14.- A situación actual de Xornada Partida afecta de distinta forma aos colectivos infantís e



CELINA

o seu tratamento. Os máis adecuados pola súa preparación e coñecementos pedagóxicos, psicolóxicos e didácticos para a intervención educativa con respecto á poboación infantil e xuvenil.

- 12.- E por todo isto que sostemos a necesidade de flexibilizar, racionalizar e reordenar os horarios escolares tradicionalmente atentos case en exclusiva a unha instrución intelectual, máis disposta para unha selección meritocrática no marco dunha sociedade fundada sobre a desigualdade.

### A CONVENIENCIA DA RACIONALIZACIÓN DOS HORARIOS ESCOLARES

- 13.- A ordenación horaria escolar actual non é se cadra hoxe a máis oportuna e pertinente.

xuvenís, pais e profesores, atendendo a unha maior proximidade ou distancia entre os centros escolares e as residencias familiares, tempos de permanencia no transporte escolar no caso do seu emprego, ambiente familiar, calidade das interrelacións culturais e sociais coas que se confronta cada alumno, etc., etc. Así, o que como modelo horario (X.P.) pode ser a fórmula máis positiva e satisfactoria para uns, puidera ser perxudicial para outros (excesivo tempo ocupado pola xornada laboral e as súas implicacións, excesivo tempo distanciados do marco familiar, pouco descanso ou tempo de lecer...)

- 15.- Algo similar se podería predicar dunha xornada de cinco horas matutinas para todos, podendo levar a unha excesiva acumulación de materias nun horario condensado e a unha defectuosa integración de actividades de aprendizaxe formal, non formal e informal

CELINA

**"Sostemos a necesidade de flexibilizar, racionalizar e reordenar os horarios escolares"**



con descompensacións, sobre todo entre os ámbitos rural e urbano; problemas e limitacións a ter que ver coa existencia, uso, programación, coordinación de recursos culturais, deportivos e de lecer o mesmo coa orientación seguida, cando non carencia para uns das desexables actividades complementarias, en contradicción coa súa abundancia para outros, tanto de forma pública como privada.

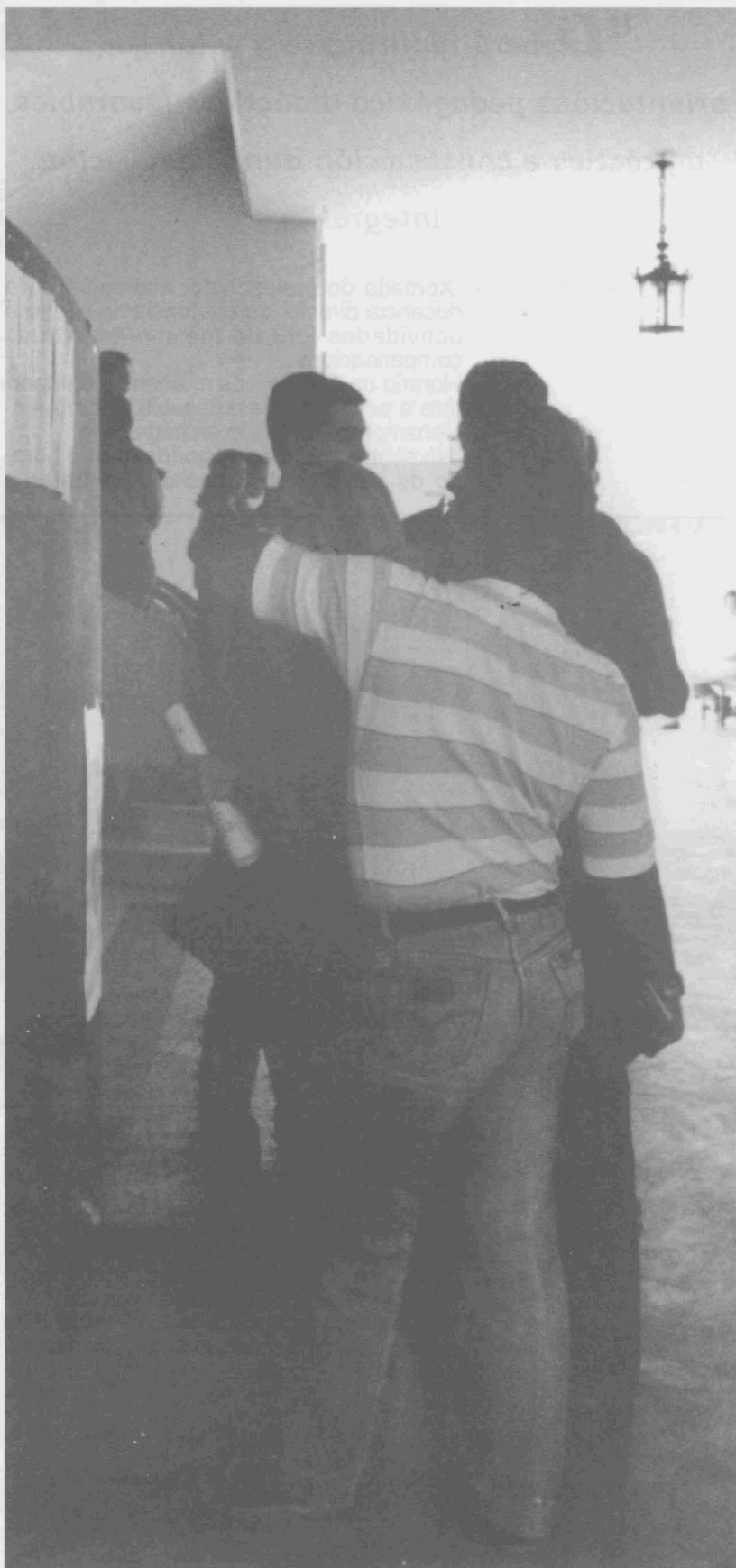
16.- A cuestión da desexable racionalización e pois complexa ante a diversidade de situacións, supostos de partida e hipóteses das que podemos partir para seleccionar conscientemente unha ou outras modalidades horarias de xornada escolar. E difícil, por non dicir imposible construír un modelo de racionalización uniforme e satisfactorio ante a tal diversidade.

17.- Neste contexto realizouse a investigación sobre a xornada escolar de sesión única en Galicia por parte do ICE da Universidade de Santiago e a pedido da Consellería de Educación, cara a facer un balance dunha iniciativa implantada en 81 centros EXB e formalmente catalogada como experimental.

A ampla investigación tomou en consideración distintas perspectivas e planos de análise: o comparado, o sociolóxico, o psicopedagóxico, o médico-sanitario e o pedagóxico-organizativo, extraéndose dela, entre outras, as seguintes indicacións:

- 1) Para un racional regulamento da xornada, a debater e decidir pola Comunidade Educativa, para recoller nos documentos pertinentes do Centro, no Proxecto Educativo e no Regulamento de Réxime Interno, deberase diferenciar claramente entre:
  - Xornada escolar dos alumnos, cos horarios das actividades, curriculares e complementarias, e de utilización dos servizos escolares.

**"É difícil, por non dicir imposible construír un modelo de racionalización uniforme e satisfactorio ante tal diversidade de situacións"**



**"Deberá reafirmarse o valor das orientacións pedagóxico-didácticas favorables a práctica e construción dunha educación integral"**



- Xornada do profesorado, diferenciando a docencia directa, permanencia no centro e actividades fora do mesmo coas súas compensacións.
  - Horario do Centro, cos momentos de apertura e peche, e a responsabilidade do funcionamento e cuidado en cada caso.
- 2) No contexto europeo abonda máis o horario de sesión dobre, iniciándose antes a

dos son algo máis favorables para a Xornada Partida.

18.- Con todos estes antecedentes e considerandos previos é hora de ir fixando xa un conxunto de posicións que desde Nova Escola Galega ofrecemos ao conxunto dos sectores implicados:

- a) Denantes dunha toma de decisión sobre a X.U. ou X.P., desde o Consello Escolar de Galicia, Mesa Sectorial de Educación e outras instancias representativas e directivas deberá reafirmarse o valor das orientación pedagóxico-didácticas favorables á práctica e construción dunha educación integral: a flexibilidade dos novos modelos didácticos, a necesidade dun reparto equilibrado das materias de aprendizaxe de modo a atender aos modos diversificados e plurais de aprendizaxe e aos diversos tipos de actividade es-



CELINA

xornada, con menor repouso a mediodía, e finalización tamén antes. No caso dalgún país con xornadas de mañá ésta vai unida habitualmente coa inclusión do sábado á mañá como tempo lectivo.

- 3) En relación ao rendemento atencional e escolar, á fatiga e á adaptación aos horarios, os datos non son definitivos nin estadisticamente significativos, con respecto a unha ou outra fórmula, ben que os resulta-

colar, atendendo tamén á necesidade de flexibilizar e reordenar os horarios escolares e de integrar como tarefa educativa un conxunto notable de actividades educativas, culturais, recreativas e de lecer, hoxe agrupadas con indefinición no rótulo "actividades extraescolares ou extracurriculares ou complementarias", co que supón isto de integración e coordinación de recursos e programas tanto formais como non formais e informais e a súa plena consideración e integración formando parte dos proxectos educativos ou mesmo curriculares dos centros.

- b) Ao mesmo tempo debe facerse unha revisión sobre as tarefas da profesión docente: ¿son elas as docentes tradicionais só?, ¿inclúen tamén ás de apoio didáctico escolar, como orientadores, psicope-

**"Debe facerse unha revisión sobre as tarefas da profesión docente"**

CELINA



dagogos, expertos do curriculum, monitores de centros de recursos, coordinadores de centros de profesores...?; ¿incluyen tamén as de educación musical, as de idiomas e as de educación física? Parece que si todo o anterior e así o prevé o lexislador. ¿E por que nón tamén o monitor-profesor de educación dramática?, ¿o animador literario, o xedrecista, experto en educación lóxico-matemática? ¿por que tería que ser un monitor distinto dun profesor?, non será só porque aínda non o recolleu a lei; e mesmo ¿non habería que falar da polivalencia de cometidos do profesor de educación física?; ¿sería bo que a este so se lle reservaran horarios de mañán para xogos cooperativos, mentres pola tarde acude ao centro escolar un monitor deportivo de baloncesto -sen formación pedagóxica- que so buscara o triunfo en competicións do equipo de baloncesto do colexio, para o que escollería só a aqueles alumnos máis dotados e ofrecendo maiores seguridades cós de peores disposicións físicas?, ¿non debería ser se cadra o horario laboral deste profesor só ou case só pola tarde?

c) É dicir que, se estamos de acordo en integrar unha parte singular do que incorrectamente se denominan actividades extraescolares dentro do proxecto e das tarefas educativo-curriculares e se ademais consideramos que serán os docentes, a través de novos perfís e competencias de intervención con máis adecuados saberes e cualificacións didácticas, ás que hai que ir dando paso nos distintos centros superiores de formación do profesorado, os profesionais máis capacitados, obteremos a conclusión de que o tempo educativo é un tempo tanto de mañán como de tarde, debendo ser os profesores os que ordinariamente conducen, tanto pola mañán como pola tarde, tal horario, por máis que outros monitores deberán tamén participar nalgunha medida, cando menos para lograr a necesaria coherencia no funcionamento do Centro.

d) Agora ben, debemos considerar tamén dúas cuestións que complican o anterior esquema.

Dunha parte ofrecer unha educación de calidade e falar dun tempo educativo de mañá e tarde para todos non nos debería levar forzosamente a "escolarizar" todo o proxecto educativo, podendo existir estruturas e servicios que ofertan determinados concellos -fundamentalmente urbanos ou semiurbanos- e que poden ser integrados positivamente dentro da programación educativa, polo que neste caso haberíamos de falar de coordinación. Mesmo se pode dar a circunstancia de que moitas familias desexen e poidan



**"Non son oportunas as decisións precipitadas"**



optar a unha certa discrecionalidade no uso de tempo educativo dos fillos, atendendo ademais á realidade crecente de horarios laborales de xornada única, o que daría pé a contemplar unha relativa diversidade de horarios escolares de tarde.

Por outra parte, sendo lexítima a reclamación dun horario laboral de xornada única por parte dos profesores, debería haber lugar a poder contemplalo, podendo ser neste caso segundo a especialización e programación didáctica un horario de mañán ou un horario de tarde, ou, no seu caso, unha combinación de ambos.

- 19.- Estamos diante dunha cuestión complexa, pola suma e interferencia de variables implicadas e temos o convencemento da conveniencia da revisión dos actuais horarios escolares.

Non son oportunas as decisións precipitadas. O lexítimo dereito laboral dos profesores debe ser contemplado no marco de novas posicións sobre o tempo educativo e as súas tarefas e actividades.

De adoptar posicións que supoñan innovacións haberá que facelo sobre a base da información, a participación e o consenso social e político; facelo con aplicación de criterios idénticos tanto para a escola pública como para a privada concertada; facelo desde a claridade normativa -actualmente non existente- e desde a planificación secuencializada, incluíndo a cuota parte de responsabilidades que deben ser asumidas polos distintos sectores e instancias administrativas.

Non debemos esquecer que as escolas como servizo público deben cumprilos necesarios obxectivos de integración e de compensación socio-cultural para tódolos escolares que así máis o precisen, polo que a adopción dunha innovación horaria debe ser seguida dunha atenta avaliación e das medidas compensatorias/correctoras dos posibles desaxustes.

## UN AVANCE DE CONCLUSIÓN

- 20.- En coherencia coa fundamentación e reflexións anteriores presentamos un posible avance de conclusións para un debate social ampliado:

— Compre revisar cara a súa racionalización o actual modelo uniforme de Xornada escolar partida en canto á súa rixidez horaria actual e en canto á súa uniformidade para todo o territorio de Galicia, no marco dunha revisión máis ampla dos calendarios escolares, períodos vacacionais e tempo total docente e educativo ao longo dun curso.

— Compre revisar os actuais horarios escolares desde o punto de vista do que desexablemente debe ser o tempo educativo dos nenos e xóvenes na sociedade actual.

— Compre revisar a Xornada laboral do profesorado, procedendo a unha redución do horario diario lectivo en particular para os profesores de educación primaria, contemplando asemade os novos perfís profesionais docentes, os tempos de permanencia nos centros e o tempo desexable de ocupación distinta a efectos de formación permanente, tarefas de preparación do traballo docente, etc, podendo ser unha fórmula posible a das 35 horas semanais distribuídas en docencia (15 a 18 horas), coordinación didáctica, planificación, avaliación, titorías e atención a pais (de 7 a 10 horas) e outras para a formación permanente.

— Pode ser posible a adopción dun modelo de xornada única matinal para a atención ás materias denominadas "regladas", sempre desde a súa planificación coordinada dentro do proxecto educativo e do proxecto curricular do centro -incluíndo as "extraescolares", é dicir, no marco da programación do tempo educativo, co fin, por outra parte, de non recargalo horario, e podería pois haber profesores con horarios distintos de entrada e saída para a súa xornada laboral diaria, coa necesaria coincidencia de horario común para a indispensable coordinación. En todo caso esta posibilidade non debería ser concebida como un modelo uniforme para toda Galicia, debéndose falar pois dunha desexable descentralización na toma de decisións, para deste modo ter en conta a realidade concreta de cada comunidade escolar e a súa capacidade de protagonismo decisorio ao respecto. Este protagonismo non pode ser, por outra parte, absoluto dado o conxunto de circunstancias e servizos interrelacionados ante un posible cambio; debe estar enmarcado nas decisións de coordinación que efectúe o Consello Escolar Municipal e aínda e particularmente nos casos non urbanos, tamén nas decisións de coordinación do Consello Escolar Comarcal.

— Como modificación máis modesta do actual modelo de xornada partida sempre é posible iniciar antes a xornada laboral e educativa, reducir o horario do xantar e repouso do mediodía e así rematar antes no tempo da tarde mediante un horario máis "europeo". Tamén podería ser posible eliminar o horario de tarde dun ou dous días semanais para tódolos docentes, redistribuíndo nas outras xornadas tal período, a efectos tanto de facilitalo descanso como a posibilidade de asistencia a cursos de formación.

Secretariado Galego de Nova Escola Galega  
9.5.1992

## Os Equipos de Normalización

Documento de consenso redactado polo Colectivo Fírgula. É unha concreción necesaria do “Modelo de Normalización Lingüística para o Ensino” co que se intentou ser totalmente respectuosos. Foi distribuído entre as organizacións asinantes do “Modelo” para solicitar a súa sinatura. Ata estas datas foi asumido por: A MNL, INZAR, NOVA ESCOLA GALEGA, SGEI-CXTG, STEG e UTEG-INTG. Formou parte -como apéndice- da comunicación do Colectivo Fírgula ó 1º Seminario Internacional de Planificación Lingüística (organizado polo Consello da Cultura Galega e celebrado en Santiago en setembro de 1991) titulada “Os equipos de normalización lingüística no ensino non universitario. Unha alternativa”

Colectivo Fírgula (\*)

### 1. A ADMINISTRACIÓN E A NORMALIZACIÓN LINGÜÍSTICA. FUNCÍONS

#### 1.1. Administración autonómica. Funcións

—A Administración debe elaborar ou asumir un Plan Normalizador Xeral e un Plan Normalizador do Ensino.  
—A Administración debe aportar os medios legais, humanos e materiais necesarios para a posta en práctica do Plan Normalizador Xeral e o Plan Normalizador do Ensino e garantir a súa continuidade. Algunhas das funcións concretas referidas ó apartado anterior serían:

—Creación dun Equipo Normalizador a nivel nacional encargado de potenciar o labor normalizador no ensino conforme ó Plan de Normalización, deseñar materiais e estratexias de actuación, coordinar o labor dos equipos de normalización de centro, avaliar e establecer os mecanismos correctores necesarios.  
—Dotación orzamentaria dos Equipos de Normalización de centro.  
—Subministrar ós centros ER-PAS, RAE, Boletíns de notas, etc. xa normalizados ou un orzamento especial que permita ós centros abordar este desembolso inicial.  
—Capacitar ó profesorado e ó

resto da comunidade educativa (inspección, persoal non docente...) para abordar a normalización lingüística do país.  
—Garantir, mediante o proceso de adscripción do profesorado, a continuidade do ensino en galego.  
—Modificar o catálogo de postos de traballo de xeito que permita que todo o profesorado integrante do equipo normalizador dispoña de tempo para o seu labor (non só os coordinadores/as senón tamén os demais membros).  
—Realizar campañas de concienciación da sociedade en xeral e dos diversos sectores (país/nais, profesorado, inspección educativa, medios de comunicación de masas, comer-

VICENTE



cio...) a prol da normalización lingüística.

-Realizar e subvencionar Encontros ou Xornadas de intercambio de experiencias normalizadoras.

-Potenciar a realización de materiais de apoio e libros de texto en lingua galega mediante a subvención ou liberación de equipos de profesoras/es. O apoio, subvención e distribución de material didáctico abranxará toda a produción en galego utilizable para estes fins.

- Cumprir a súa propia lexislación.

## 1.2. Administración local (Concellos/Deputacións). Funcións

-Favorecer e potenciar o uso da lingua galega.

- Subvencionar a publicidade en lingua galega (rótulos...).

-Subvencionar actos e actividades culturais en galego.

-Contratar animadores socioculturais que potencien a realización de actividades culturais en galego.

-Campañas de sensibilización a prol da normalización lingüística entre o seu funcionariado.

-Garantir a capacitación lingüística do funcionariado.

-Normalización lingüística da toponimia.

-Normalización lingüística da documentación empregada.

-Contratar persoal que dinamice o proceso normalizador.

-Potenciar o uso do galego na comunidade escolar a través da/do representante do concello nos consellos escolares dos centros do seu ámbito.

-Creación do Consello Escolar Municipal que potencie, como obxectivo prioritario, a normalización lingüística.

-Priorizar ou potenciar os fondos bibliográficos en lingua galega nas bibliotecas públicas ou subvencionadas total ou parcialmente con fondos públicos.

-Potenciación do uso do galego nos medios de comunicación de masas (emisoras de radio municipais, tv municipal, revistas...).

-Coordenación coas diversas consellerías na realización de campañas de divulgación sanitaria, consumo, etc. en lingua galega.

-Creación dun Departamento de



VICENTE

Educación que, entre outras funcións, preste o seu apoio ós Plans Normalizadores de Centro a nivel de medios (locais, subvencións, publicacións, asesoramento...).

As Deputacións tamén organizarían plans de actuación, coordinarían o labor dos concellos, prestarían apoio orzamentario...

## 2. OS EQUIPOS DE NORMALIZACIÓN. TIPOS E FUNCIÓNS

### 2.1. O Equipo Normalizador Nacional. Funcións

Formado por dúas instancias (de representación social e técnica). O equipo técnico sería interdisciplinar en canto á formación dos seus membros para facilitar o seu labor asesor. O seu nomeamento, por concurso público, sería por dous anos. Tamén se garantiría, cando menos, a existencia de representantes dos MRPs, dos sindicatos e das Administracións que cooperarían no seguimento do seu labor normalizador aportando as expe-

riencias e inquiredas dos colectivos ós que representan.

Algunhas das súas funcións serían:

- Asumir o Plan Normalizador. Potenciarlo.

- Elaborar modelos de materiais (enquisas, tests indirectos...).

- Difundir materiais e modelos de materiais entre os equipos de normalización de centro.

- Diagnose da situación sociolingüística.

- Dar pautas de actuación ós equipos de centro e bisbarra.

- Asesorar tecnicamente ós equipos de normalización.

- Coordinar o labor dos equipos de centro entre si e coas diversas administracións.

- Elaborar diversas alternativas ou modelos de plans de normalización de centro que sirvan de orientación ós equipos de centro.

- Realizar o seguimento do labor normalizador, avalialo e establecer os mecanismos correctores necesarios.

- Realizar o labor de coordinación entre a Administración e os equipos de centro, reclamar da Admi-

# o estado da lingua

nistración os medios legais, materiais e humanos necesarios para levar a cabo o labor normalizador.  
- Establecer estratexias de actuación.

## 2.2. Equipo Normalizador a nivel de Bisbarra. Funcións

O perfil deste equipo deberíala estar formado polos coordinadores/as dos equipos de centro da bisbarra que se reuniran, como mínimo, trimestralmente.

As súas funcións deberían ser:

- Coordenar o labor dos diversos equipos de centro no seu ámbito territorial.
- Organizar plans de actuación a nivel de bisbarra.
- Fomentar a creación e o intercambio de materiais e experiencias normalizadoras.
- Fomentar a colaboración e coordinación entre os equipos de centro e a Administración Local (Deputación e Concellos).

## 2.3. O Equipo Normalizador de Centro

### 2.3.1. Funcións

- Fomentar a normalización lingüística da comunidade educativa.
- Definir a situación inicial do alumnado de novo ingreso no centro dende o punto de vista idiomático, aplicando os materiais elaborados polo equipo normalizador nacional.
- Elaborar o Plan de Normalización de Centro.
- Seguimento, avaliación e establecemento de medidas correctoras do Plan de Normalización de Centro coa axuda dos equipos de bisbarra e nacional.
- Determinar cales son os medios necesarios para o funcionamento do equipo. Elaborar os seus orzamentos.
- Coordenar o labor normalizador dos diversos ciclos e departamentos.
- Asesorar tecnicamente á comunidade educativa e elaborar estratexias de actuación coa axuda dos equipos de bisbarra e nacional.
- Fomentar a realización de materiais de apoio ó ensino en lingua galega. Potenciar a súa divulgación.

### 2.3.2. Medios

O equipo de centro debe dispor,

garantizándollo a Administración, dos medios legais, materiais e humanos necesarios que permitan a posta en práctica do Plan Normalizador e a súa continuidade.

\* Infraestrutura:

- Local, material de oficina (armarios, mesas de reunión, cadeiras, archivadores, estanterías), ofimática (terminal de ordenador conectado coa base de datos do equipo nacional, fax, impresora...).

\* Medios materiais:

- Materiais de escritorio (folios...).
- Biblioteca de consulta:
  - Lexislación
  - Psicoloxía e Pedagogía
  - Lingua
  - Proceso Normalizador
  - Varios
- Materiais de apoio para as distintas áreas.
- Ficheiros:
  - Libros da biblioteca
  - Materiais de texto e apoio
  - Fichas de animación á lectura
  - Modelos de Actas de Reunión e Libro de Actas.
- Orzamento específico para o funcionamento do equipo.
- Orzamento extraordinario para aqueles centros que aínda non normalizaran os seus impresos e carimbos ou envlo dos mesmos xa normalizados.

\* Medios temporais:

- Redución horaria para todos/as os/as integrantes do equipo.
- EXB/Educación Primaria:
  - Redución horaria entre 2 e 4 horas lectivas semanais.
  - Recoñecemento do tempo invertido como pertencente á sexta hora aínda que por necesidade do servizo non se poida realizar no centro (reunións do equipo, con outros colectivos, cos equipos de bisbarra ou nacional...).
- EEMM:
  - Redución horaria entre 1 e 3 horas lectivas semanais.
  - Exención de gardas e titoría.
  - Realización de cursos de formación e actualización obrigatorios en tempo laboral.

### 2.3.3. Perfil dos/as integrantes do equipo

En todos os casos o/a coordinador/a sería escollido polo equipo. As escolas unitarias considerarían-

VICENTE



# o estado da lingua

se a estes efectos como unha unidade adscrita a un dos centros da súa zona educativa ou –caso de ser número suficiente– como centro rural agrupado.

-Nos centros de EXB de 12 unidades ou menos –agás unitarias– o equipo estaría formado por:

- Profesorado: Un representante por cada ciclo, tendo un deles o curso de perfeccionamento en lingua galega e sendo os outros, preferentemente, de distintas especialidades.

-Alumnado: Un representante (Ciclo Superior).

-Nos centros de EXB de máis de 12 unidades estaría formado por:

-Profesorado: Un especialista en lingua galega, un representante por cada ciclo procurando que sexan de distintas especialidades.

-Alumnado: Dous representantes (Ciclo Superior).

-Nos centros de Ensino Medio:

-Profesorado: Un representante de lingua galega e tres máis de distintas especialidades.

-Alumnado: Tres representantes.

-Persoal non docente: Un representante.

Os equipos de centro poderán solicitar a participación de membros doutros colectivos da comunidade escolar (pais/nais, persoal non docente).

### 2.3.4. Estratexias de actuación

-Estableceríanse coordinadamente cos demais centros da bisbarra aínda que atendendo ás características de cada centro e seguindo as pautas do Equipo Nacional.

-Apoiase a posibilidade de utilizar a inmersión inicial nas zonas máis castellanizadas precedida e acompañada dunha forte campaña de concienciación normalizadora na sociedade e na comunidade educativa.

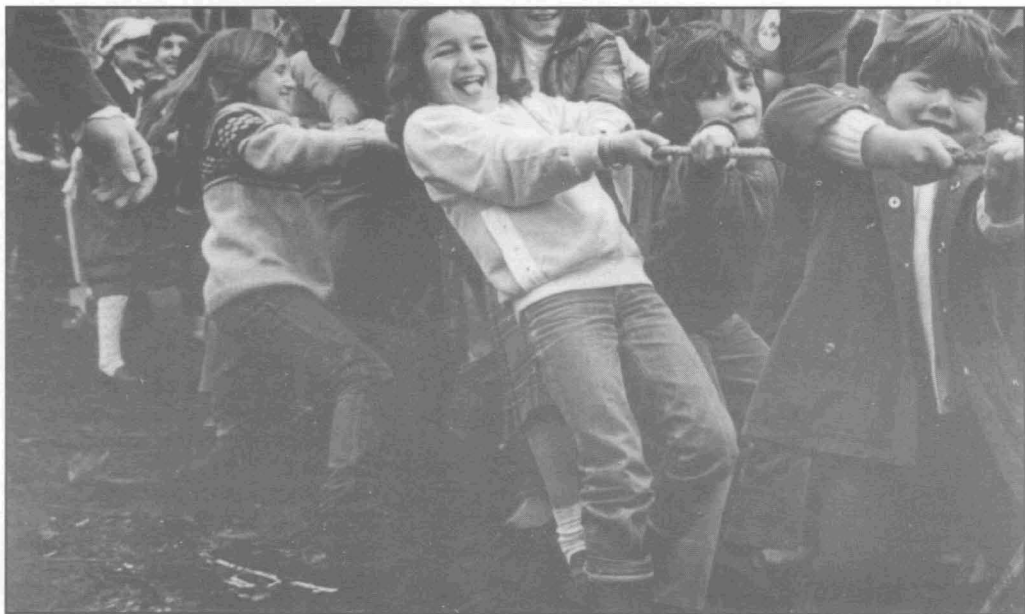
-Campañas de concienciación entre a comunidade educativa en cooperación coa Administración Xeral e Local.

-Potenciar o coñecemento teórico das bases da normalización lingüística entre a comunidade educativa (profesorado...).

Santiago a 15 de xullo de 1991.

COLECTIVO FÍRGULA

VICENTE



## ANEXO I

A modo orientativo aparece aquí unha relación de libros e material que consideramos deben formar a dotación inicial da Biblioteca de Consulta dun Equipo de Normalización Lingüística de Centro.

### 1. LEXISLACIÓN:

Varios (1992): *Lexislación actualizada sobre a lingua galega*. Xunta de Galicia. Santiago.

*A Constitución Española de 1978. O Estatuto de Autonomía de Galicia.* Textos Íntegros de todas as disposicións relacionadas coa lingua galega

### 2. CIENCIAS DA EDUCACIÓN:

2.1. Psicoloxía.

Coll Salvador, C (1987): *Psicología y curriculum*. Laia. Barcelona

Vigotski, Is (1987): *Historia del desarrollo de las funciones psicológicas superiores*. Científico-técnica. La Habana.

Vgotski, Is (1985): *Pensamiento y lenguaje*. La Pléyade. B. Aires.

2.2. Pedagogía.

Varios: "Reforma y currículum". *Cuadernos de Pedagogía*, número 168.

Varios: "Lengua y literatura". *Cuadernos de Pedagogía*, número 181.

Varios: "Construir los aprendizajes. Reforma, currículum y constructivismo". *Cuadernos de Pedagogía* número 188.

2.3. Didáctica.

Varios (1989). *Marco curricular. Reforma Educativa en Galicia*. Xunta de Galicia. Santiago.

Varios (1987). *Expresión oral*. Biblioteca de Recursos Didácticos. Alhambra. Madrid.

Espiño, M; Sánchez, H.(1990): *Aprender palabras e significados*.

E. Vía Láctea. A Coruña  
Ogando, V.; González, A (1987): *Ejercicios de Lingua*. Editorial. Vía Láctea. A Coruña.

Varios (1990): *Actividades de Léxico*. Bahía Ed. A Coruña.

Todos os manuais e materiais que sobre lingua galega vaian aparecendo.

### 3. LINGUA:

Normas Ortográficas da Lingua Galega.

Crespo Pozo, Js (1972): *Nueva contribución a un vocabulario castellano/gallego con indicación de fuentes e inclusión del gallego literario (galaico-portugués)*. La Región. Ourense.

Todos os dicionarios e vocabularios galego e galego-castelán editados.

### 4. PROCESO NORMALIZADOR:

Alonso Montero, X. (1973): *Informe dramático sobre a Lingua Galega*. Akal. Madrid.

Alonso Montero, X. (1991): *Informe(s) sobre a lingua galega (pre-*

# o estado da lingua

sente e pasado). Ed. do Cumio. Pontevedra.

Álvarez Cáccamo, C.: "Cara unha caracterización da diglosia galega". *Grial* 79. Galaxia. Vigo.

Álvarez Cáccamo, C. (1987): "Fala, bilingüismo, poder social". *Agália*, 10. AGAL. A Coruña

Arias López, V.: "A lingua galega na escola". *Grial* 29. Galaxia. Vigo.

Bochmann, K.: "Problemas da "normalización" da lingua galega". *Grial* 91. Galaxia. Vigo.

Calvet, L.J. (1987): *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Ed. Payot. París.

Costa Rico, A. (1980): *O ensino en Galicia*. Edicións do Cerne. Santiago.

Durán, C.: "Encol do galego como lingua materna". *Grial* 29. Galaxia. Vigo.

Fernández Rodríguez, M. (1978): "Bilingüismo y diglosia". *Verba* 5. Univ. Santiago.

Fernández Rodríguez, M. (1983): "Mantenimento y cambio de lingua en Galicia: el ritmo de la desgalleguización en los últimos cincuenta años". *Verba* 10. Santiago.

Fernández Rey, F. (1990): "Nacionalismo e dignificación da lingua galega no período 1972-80". *A trabe de ouro*. Ed. Sotelo-Blanco. Santiago.

García Durán, J. (1968): "O bilingüismo infantil e a formación da personalidade". *Grial* 19. Galaxia. Vigo.

García Negro, P. (1991): *O galego e as leis. Aproximación sociolingüística*. Ed. do Cumio. Pontevedra.

Pérez Pereira, M. (1988): "A evolución da linguaxe en nenos de medio bilingüe". Comunicación presentada nas *Xornadas Pedagóxicas de Normalización Lingüística*. ICE. Santiago.

Pérez Pardo, M. (1985): "Efectos del bilingüismo sobre el rendimiento escolar en un municipio de la provincia de Pontevedra". En M. Siguán (comp.) *Enseñanza en dos lenguas y resultados escolares*. Publicacións i Edicións de la Universitat de Barcelona. Barcelona.

Pérez Vilariño.: "Ámbitos escolares y usos lingüísticos entre los escolares gallegos". *Revista de Educación* número XXIX.

Portas, M. (1991): *Língua e sociedade na Galiza*. Bahla Ed. A Coruña.

Rodríguez Sánchez, F. (1976): *Conflicto lingüístico e ideoloxía en Galicia*. Xistral. Monforte.

Rodríguez Sánchez, F. (1980): "Fi-

losofía lingüística da Constitución Española. Os decretos do ensino do catalán e do galego" en *Problemática das linguas sen normalizar. Situación do galego e alternativas*. ASPG. Xistral. Ourense.

Rojo Sánchez, G. (1979): *Aproximación a las actitudes lingüísticas del profesorado de E.G.B. en Galicia*. ICE. Universidade de Santiago.

Rojo Sánchez, G. (1981): "Conductas y actitudes lingüísticas en Galicia". *Revista Española de Lingüística*. Gredos. Madrid.

Rubal Rodríguez, X. (1985): "Patrones de uso lingüístico escolar no alumnado de Bacharelato en Galicia". *Materias Pedagógicas*, Santiago.

Rubal Rodríguez, X. (1985): "Os usos lingüísticos na publicidade da administración como índice de normalización lingüística e como factor de educación informal. Primeiros resultados". *Revista de Administración Galega*. Santiago.

Rubal Rodríguez, X. (1987): *O galego no ensino público non universitario*. Consello da Cultura. Santiago.

Siguán, M.: *Educación y bilingüismo*. Ed. Santillana. Madrid.

Siguán, M. (1976): "Bilingüismo y sociología". *RSEL*. nº 4. Madrid

Sánchez Carrión, J.M. (1974): "Bilingüismo. Diglosia. Contacto de linguas". *Anuario del Seminario de Filología Vasca Julio de Urquijo*. Bilbao.

Tusón, J. (1990): *Mal de linguas*. Edicións Positivas. Santiago.

Varios (1986): *Aspectos sociolingüísticos do bilingüismo en Galicia segundo os alumnos de 2ª etapa de EXB*. Xunta de Galicia. Santiago.

Varios: *Modelo de Normalización Lingüística para o Ensino*.

Varios (1988): *Proxecto de carta europea das linguas rexionais ou minoritarias. Comentarios e informes*. Xunta de Galicia. Santiago

VICENTE



Varios (1990): *Situación lingüística do ensino. Preescolar e EXB*. División de Estudos sobre Bilingüismo. ICE-Santiago. Santiago.

(\*)O **Colectivo Fírgula** xorde en xaneiro do 91 como comisión redactora dun "Documento base sobre os equipos de Centro" a raíz das III Xornadas de Normalización Lingüística organizadas por Nova Escola Galega.

É un equipo plural (os seus membros pertencen a diversos colectivos interesados na normalización lingüística do país) e interdisciplinar (pois conviven nel titulados en ciencias sociais, xeografía e historia, lingua galega, física e química...), o que facilita o desenvolvemento do labor normalizador ó proporcionar distintos puntos de vista —a normalización non é tarefa exclusiva do profesorado de lingua galega como ás veces parece pensar a Administración—, o feito de desenvolver o labor docente tanto no ensino básico como no ensino medio e en distintos medios xeográficos (Negreira, Pobra do Caramiñal, Vilagarcía, Santiago...) favorece tamén unha mellor comprensión das diferentes situacións.



# experiencias

á actividades relacionadas co que se conta nas cartas, ás saídas é a

comunicación escrita, plática, etc. Os textos libres son....**LIBRES**,

no tempo, no tema, no tamaño e na decisión de facelo.

Tódolos anos se celebra tamén a día da árbore plantando árbores e matos e cantando unha cantiga que en castelán xa se cantaba en Pantín hai 50 anos.

Os nenos e as nenas na horta plantan de todo: rabaniños, cenorias, tomates, espinacas.... e hortaliças novas, coas que facer comidas na escola e podelas levar para a casa (acelgas, chirivías, lentellas, cabacin, remolacha de mesa....).

E están acompañados por rulas, paspallás, coellos de indias, un hamster.... sendo os nenos en equipo os responsabeis de todo o seu coidado, incluíndo mesmo a confección de letreiros cos nomes das cousas sementadas ou plantadas en cada sitio e o plano de horta onde cada cousa está localizada no seu espacio.

Con todo, as cousas non son doadas. O horario, só compensado coas actividades extraescolares da tarde, é o maior inimigo.

Aíndo así, e xunto ás actividades xa anotadas poderíase falar de como realizan a aprendizaxe manipulativa do cálculo, da lecto-escritura, os libros, a música, as danzas, a globalización, a conquista da autonomía, a participación do país, o ensino en galego.... máis abondo xa.

O libro -Informe A Voz de Pantín quer mostrar algo do que se está a facer, para que quede constancia do paso pola escola de cada un dos nenos e nenas que nestes anos enceron de esperanzas, soños, pantasías e realidades a vida de escola, á da mestra e as súas propias vidas.

Abonda xa para se dar unha idea.

Como di Vicente Couce no "Limiar", temos diante unha proba, un rompe-lo día dunha nova escola galega.



A ESCOLA é promesa de coñecimento, consciencia, cultura e madurez.  
a CULTURA e MADUREZ é promesa de paz, de implicación consciente, de desenrolo racional e harmonía no Planeta.

A paz, ...a cultura, a madurez, o equilibrio, con AMOR,  
É A FELICIDADE

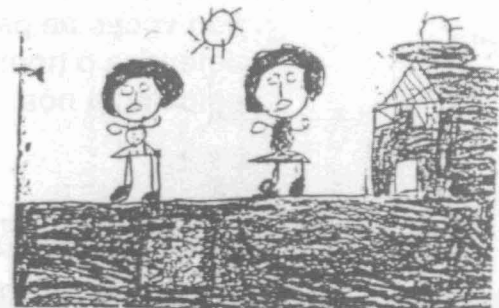
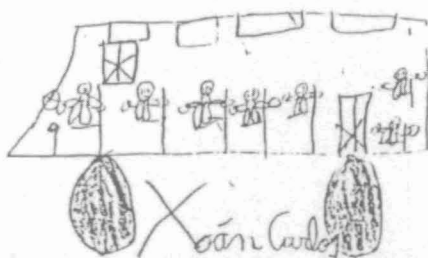
Todo iso é completo si a escola se fai ESCOLA,  
si dende a escola Xa se vive a Felicidade e a Creación...

¿Por que non intentalo?

Afondemos novos camiños...

**Sabela Diaz Regueiro**

Xuño 1991

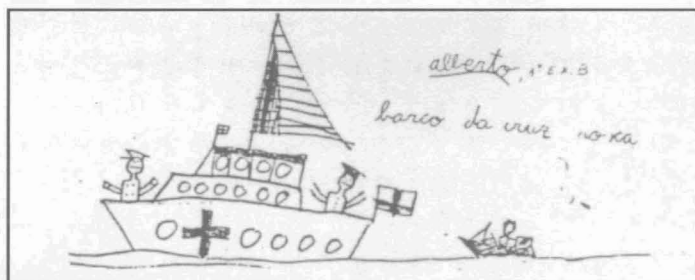




## Querida Paula:

Quéroche e gústame moito o teu debuxo, na miña escola estamos estudando a hortaliñas, xa conozo: berenxena, cenoria, chirivía, leituga, tomate, cabaza, pepino, nabos, grelos, alcachofa, allo rábano, apio, remolacha, pataca, endibia, repolo, cabacín, chícharos, cebolas, xudías, acelga, espinacas, permentos, espárragos, tiraveques, perixel, e mais aínda que temos na escola pra velas, tocalas e conocelas. Xa te contei moito, unha aperta grande. **Carolina**  
(de 1º de EXB)

Querido Carlos: Mándoche esta carta para que a leas. Teño 7 anos, teño moitos amigos: Martín Vicentino e Roberto e Carlos, e quero



- Cantemos á arbore que imos prantar  
se a vida a protexe do home e do vento  
saúde e riqueza dará, saúde e riqueza dará.
- Para o ár puro campestres aromas  
para o camiñante, regaladas sombras  
Templaran os raios da luz do sol  
por entre as ponlas, pendurarán as aves seus niños de amor
- Cantemos a árbore que imos prantar  
se a vida a protexe do home e do vento  
saúde e riqueza dará, saúde e riqueza dará.
- Un para o outro os dous viviremos  
ela se irá elevando i eu irei crescendo  
e se triste e só chego a morrer  
deixarei no mundo unha árbore siquer  
prantada por min.
- Cantemos a árbore que imos prantar  
con voces de paz e de amor  
defendaa o home, coidemola nós,  
coidemola nós.

## Os textos libres

Sabela Díaz  
Regueiro

A escola debe cumprir obxetivos moi amplos que leven a un desenrolo integral, que permita saca-lo millor de si mesmos e aumenten as potencialidades de cada un.

El 1º e 2º teñen que aprende-las técnicas instrumentais de lecto-escritura como un medio para..., non coma un fin en si mesmas i en todo caso, en medio de aspectos que lle den senso a tal adeprendizaxe, entre outros, os aspectos afectivos.

Apréndese a escribir para comunicar, tendo en conta que as actividades son máis ricas cantos mais aspectos toquen, esa adeprendizaxe cumple millor a súa función e ten mais senso se serve para conta-las súas pequenas ou grandes cousas para alguén.

O texto libre ten moitos mais valores que un copiado ou un dictado, potencia mais o desenrolo mesmo da adeprendizaxe na mecánica da lecto-escritura que é, ate agora, o seu as-

pectos mais tipicamente escolar.

As veces son pequenos contos que argallan, outras veces contan algo que lles pasa, pasou ou contan que lles vai pasar ou expresan os seus pensamentos ou nos deixan ver algún desexo ou temor...

Son pequenos, medianos ou grandes escritos que fan libremente os de 1º e 2º, na casa ou na escola, porque tódalas mañáns, logo de que cada un corrixe o seu, lémos ós demais e reciben un aplauso.

O texto libre é unha das técnicas do pedagogo Freinet e pódese aplicar como un medio para moitas cousas, mesmo prás adeprendizaxes gramaticais, en corrección colectiva, prá elección de texto do día, do xornal escolar, etc. Pero nós, con variantes por tempadas, normalmente facémolo así, xa que na unitaria, cos nenos de preescolar por medio non queda moito tempo e non é doada a organización. É un traballo individual que na súa lectura pasa a ser unha actividade colectiva.

Hai días que algún escribe varios textos, ou un só, ou ningún, pero normalmente fan varios á semana e cada mañá casi todos len algún, e así, ó longo de cada curso, escriben moitos textos cada un, pero a frecuencia tamén varía por tempadas.

Ser escoitados motívaos a escribir e a lectura que fan é tamén mais implicada, por eso, se nos esquecemos (por estar facendo outras cousas que tamén os enrollen), sempre hai alguén que recorda ¡aínda non límo-los textos!

Denantes de leelos están corrixidos por eles mesmos, logo de tomar conciencia de cal foi o fallo. Nunca

subro de tachóns as faltas, cos tachóns o seu traballo queda xa inevitablemente impresentable, só resalta que fallou, que non soubo. Os traballos e exercicios diarios non son exames. Si lle fas entender o seu error, o corrixe e queda a folla ben, xa están as cousas noutra dimensión: transmíteslle que o respectas e comprendes no seu proceso de adeprendizaxe e ó final, queda satisfeito, o seu traballo está xa ben, eso refórzao positivamente para ter ganas de facelo curioso e ben, para amar superarse. Eu coido que é importante non resalta-las súas limitacións senón apoiálo para que aprenda a superalas.

Cos textos libres collen unha gran soltura escribindo, habitúanse a ter corrección nas construcións e a fixarse nas faltas.

Moitos cursos os de 1º fannos en follas soltas que van poñendo na carpeta dos textos (todos xuntos) e as veces len neles coma en calquero outro libro. Outros cursos fannos na súa libreta.

Os de 2º teñen unha libreta cada un para os textos libres de galego e outra para os de castelán.

Os textos libres son aparte doutros traballos que facemos na escola: poesías, contos, comics; estes fanse coma un exercicio no que se razoa a súa elaboración e se refliciona no seu proceso total, ou se fan para algo concreto: algún certame ou día sinalado ou para un tema que se esté a traballar. O texto libre por contra, e mais espontáneo, do momento, aínda que nalgún caso pode dar pé logo a facer outro traballo mais elaborado.

*Aíndia Lostrega era muller do xefe Aquiasol, tivo varios fillos: Nubes escuras, sol e nubes, Cabalo Salva e a flor. A Lostrega o que mais lle gustaba era texer e traballar no ouro.*



## A Astronomía, unha ausente da escola

A Astronomía é a ciencia máis antiga da humanidade. Conta con milleiros de afeccionados en todo o mundo.

Este traballo pretende expoñer algunhas ideas que poden ser útiles á hora de realizar certas actividades para introducir a Astronomía, e afianzar os seus conceptos básicos nas aulas

Grupo Antares

"O espectáculo do ceo nocturno é un dos máis fermosos e ao tempo máis descoñecidos da Natureza."

**A**STRONOMÍA é case con total seguridade a ciencia máis antiga da humanidade. E ademais a única Ciencia que conta en todo o mundo con milleiros de afeccionados e afeccionadas que lle dedican moitas horas de descanso. Se isto é así débese con seguridade á confluencia dunha serie de factores responsábeis do atractivo que ten a Astronomía para o público en xeral. Entre eses factores figuran o espectacular dalguns fenómenos astronómicos: eclipses, chuvias de estrelas... e a difusión á que medios como a T.V. contribúen con programas dedicados á divulgación. Están por outra banda os Planetarios, moi do gusto da xente e que fan un indubtable labor divulgador... De feito, na práctica a Astronomía pode satisfacer moi distintos intereses e aptitudes. A maioría das persoas afeccionadas dedícanse á observación, pero esta é tan ampla, pódese abordar desde tantos e tan variados puntos de vista que hai sitio para todos, posibilidades diversas e en moitos casos ao alcance de calquera persoa.

Este traballo pretende expoñer algunhas ideas que poden ser útiles á hora de realizar certas actividades para introducir a Astronomía, e afianzar os seus conceptos básicos nas aulas.

Nós partimos da idea da insuficiente e polo xeral escasa cultura astronómica da maioría da poboación. Non obstante, ó existir determinados temas nas áreas de sociais, que podemos considerar de contido as-

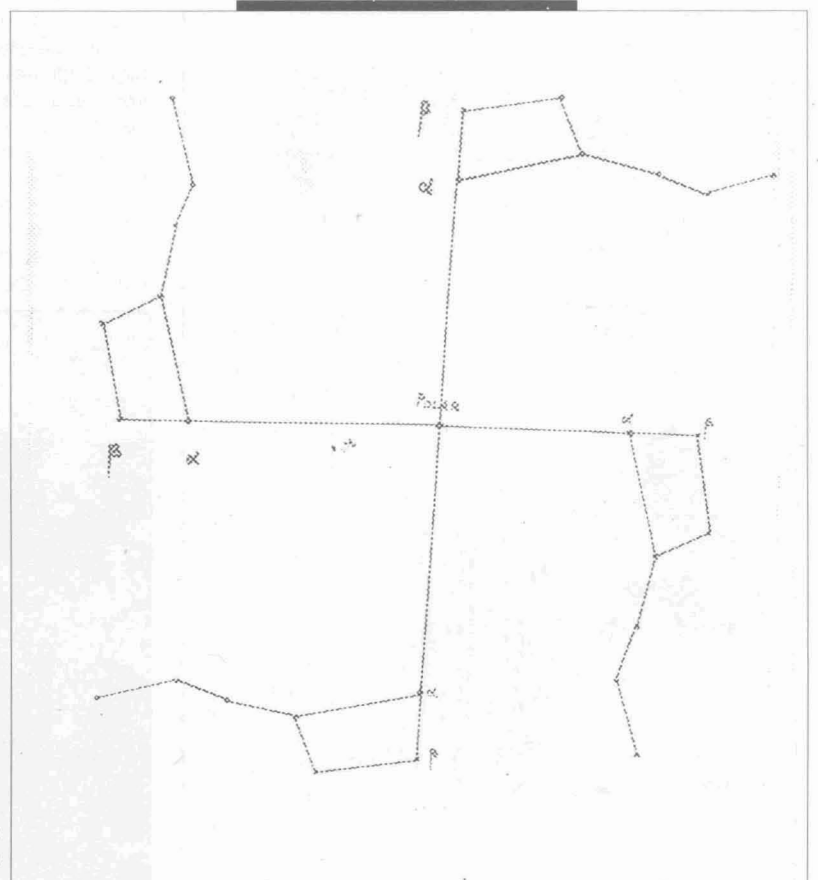
tronómico, a maioría do alumnado chega ao B.U.P. (e sae del) descoñecendo todo sobre as características máis importantes do mundo, do Universo no que vive. Aínda hoxe non é demasiado infrecuente entre o propio profesorado a confusión, lóxica no século XVII mais non no XX, entre Astronomía e Astroloxía.

### EMPECEMOS POR MIRAR O CEO

Esta é efectivamente a primeira

das actividades que debemos realizar. A observación é posible tanto de día como de noite. No primeiro caso podemos plantexarnos o medir (aproximadamente) a altura do Sol en diferentes horas do día<sup>(1)</sup>. ¿Cando está máis alto? ¿Por onde sae diariamente e por donde se pón?.

Se repetimos a experiencia en distintas épocas do ano teremos un material axeitado para introducir o tema das estacións e a súa relación co movemento aparente do Sol. Volveremos máis adiante sobre estas ideas.



En calquera posición que se sitúe, ao xirar aparentemente o ceo en torno á Polar, as estrelas *Dubhe* e *Merak* apuntan sempre á Polar indicando por tanto a orientación Norte.

Pero inevitablemente un asocia a Astronomía coa observación nocturna. É natural que así sexa. O espectáculo do ceo nocturno é un dos máis fermosos e ao tempo máis descoñecidos da Natureza.

Cando fagamos a nosa primeira saída nocturna debemos empezar por plantexar o tema da orientación e pasar posteriormente ao recoñecemento a simple vista do ceo. Saber, en definitiva, cales son as principais Constelacións <sup>(2)</sup> visibles e mesmo recoñecer algunhas das estrelas máis brillantes de cada Constelación.

A efectos de orientarnos temos no ceo permanentemente á Polar, estrela que apunta moi aproximadamente ao polo celeste Norte. Para localizar a Polar debemos tomar a referencia das dúas estrelas máis brillantes da Osa Maior: *Dubhe* e *Merk*. Prolongando aproximadamente cinco veces a liña imaxinaria que as une chegaremos sempre á Polar.

Hai que ter en conta que debido ao movemento de Rotación da Terra, todo o ceo aparenta xirar en círculos concéntricos en torno á Polar.

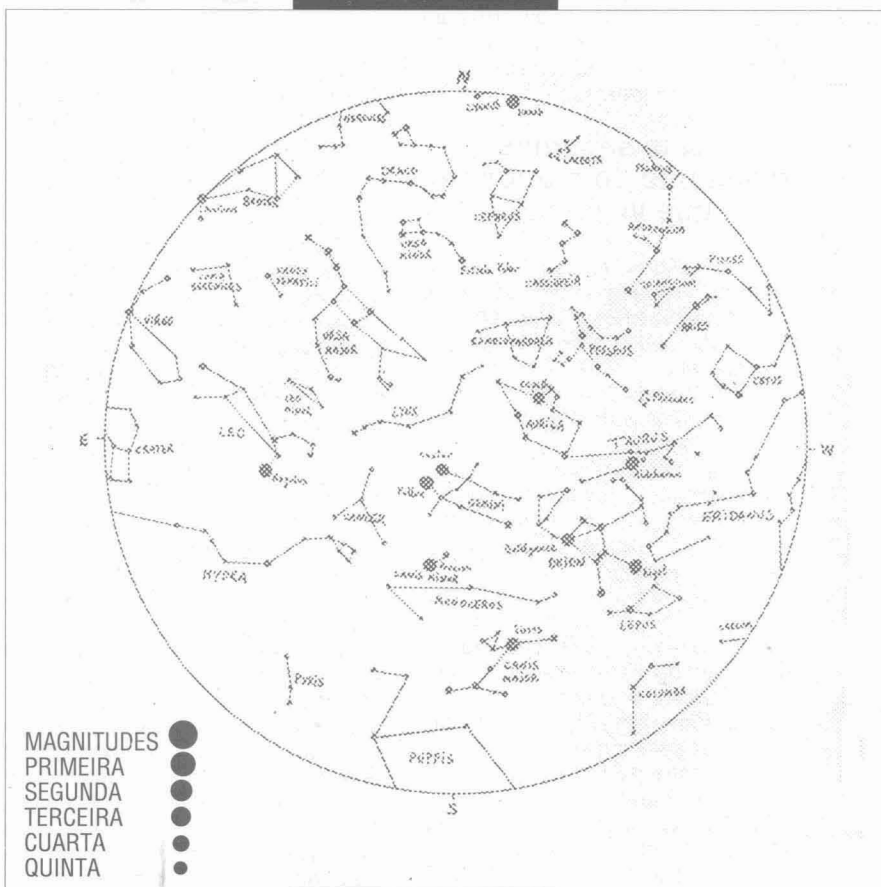
Así, cando busquemos a Osa podemos atopala en diferentes posicións, segundo a época do ano ou a hora da noite á que efectuemos a observación, máis ao ser a Osa Maior unha Constelación circumpolar sempre estará presente no noso ceo, busquemos cando busquemos.

Unha vez orientados podemos plantexar o recoñecemento a simple vista das principais Constelacións. Propoñemos empezar pola zona da Polar: atoparemos a Osa Maior, *Cassiopeia*, *Cepheus*, *Camelopardis* (unha Constelación difícil de ver por non conter estrelas brillantes), *Draco*.

A medida que nos separemos da Polar, debemos considerar en que época do ano e a que hora da noite realizamos a observación. Mentres non se estea suficientemente familiarizado co ceo pódese recorrer a unha Guía de Astronomía das moitas existentes no mercado <sup>(3)</sup>. Alí atoparemos unha representación do ceo válida aproximadamente para a nosa Latitude e para distintas épocas do ano.

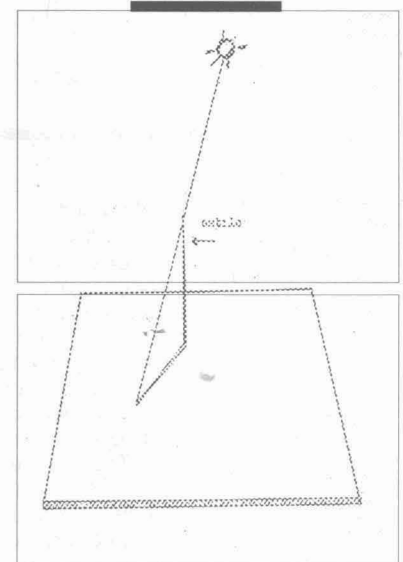
Un exemplo sería o seguinte:

MAPA CELESTE - Latitude 43° N  
HORA: 1 Marzo ás 22 T.V. / 15 Marzo ás 21 T.V. / 1 Abril ás 20 T.V.



Nas propias Guías inclúense normalmente as instrucións necesarias para o seu uso. En xeral con calquere carta celeste abonda facer coincidir o Norte marcado no papel co Norte real, e a partir diso empezar a busca das principais Constelacións do ceo.

Por exemplo, se nós efectuamos a nosa observación en Primavera, teremos presentes no ceo: *Hércules*, a *Coroa Borealis*, *Cassiopeia* (que está sempre por ser circumpolar), *Cygnus*, *Lyra*...

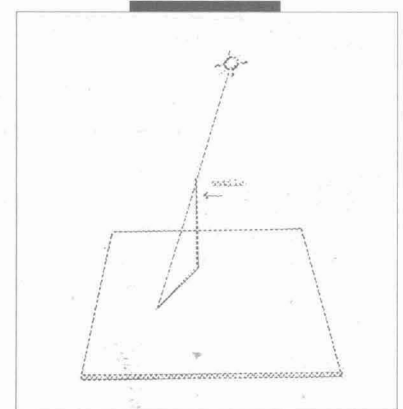


Na parte superior aparece representada a Constelación primaveral de **Hércules** (as letras gregas indican en sentido alfabético o maior ou menor brillo das estrelas así & é a máis brillante...). Na parte inferior aparece Hércules segundo o mapa estelar de Helveius.

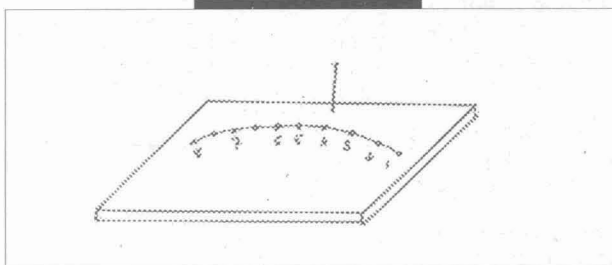
## Algunhas prácticas a realizar sen telescopio

Cun aparato tan sinxelo como un Gnomon (un simple pao cravado verticalmente sobre unha superficie horizontal) podemos realizar as seguintes experiencias:

Gnomon

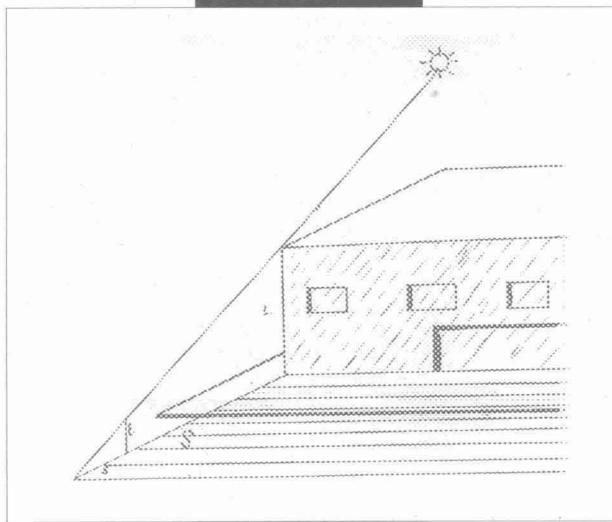


- a) "Movemento" diario do Sol.  
 ¿Que sucede coa lonxitude das sombras antes e despois do mediodía? ¿A que se debe a variación nas lonxitudes das sombras?  
 Se o camiño percorrido polos extremos das sombras é o do gráfico:



Os números indican as distintas posicións dos extremos das sombras producidas polo Sol sobre o estilo.

- ¿Cal será o camiño descrito polo Sol no ceo?  
 b) "Movemento" anual do Sol.  
 Usando o Gnomon en distintas épocas do ano podemos comprobar que á mesma hora a lonxitude das sombras varía. ¿Cando é máis longa? ¿Cómo interpretar este feito?  
 c) Determinación por semellanza (proporcionalidade) da altura dun edificio, dunha árbore....  
 Trátase de reconstruír a vella práctica realizada hai séculos por Tales. Na figura vese con claridade o que queremos dicir.



S: Sombra de edificio.  
 s: Sombra proxectada polo estilo de Gnomon.  
 Coñecendo 1 (lonxitude do estilo) e s (lonxitude da sombra do Gnomon) e medindo directamente S (sombra do edificio) pódese determinar L: altura do edificio por semellanza:

$$\frac{1}{L} = \frac{s}{S}$$

Ao tempo que efectuamos estas prácticas podemos investigar co grupo un problema que a humanidade tardou máis de 2.000 anos en resolver: ¿Quen se move, a Terra arredor do Sol ou máis ben será ao revés? ¿É o ceo, son os astros, quen se moven de dereita a esquerda (se miramos ao Norte) ou somos nós quen nos movemos (neste caso en sentido contrario; de Oeste a Leste)?

Temos a posibilidade de construír maquetas (é suficiente cunha pelota de tenis e unha lanterna) do tipo das presentadas no libro *Los amantes de la Astronomía*, para que a xente chegue á conclusión de que as dúas posibilidades son intercambiables. Con este traballo feito, podemos formular á clase a seguinte cuestión: ¿Qué probas hai e de que tipo a favor de calquera das dúas posibilidades? É interesante ver como o grupo unha vez metido no tema pola experiencia participa no debate. Tamén é certo que na discusión xurdirán algunhas "exóticas" posibilidades. No caso perfectamente posible de que o grupo non coñeza argumentos nin a favor nin en contra de ningunha hipótese pódese reformular a cuestión como un interesante traballo de investigación, que pode ser axudado e debe ser dirixido polo profesor pero que deben efectuar os alumnos/as pescudando en libros, revistas, enciclopedias...<sup>(4)</sup>

## ¿Que sabemos realmente do mundo no que vivimos?

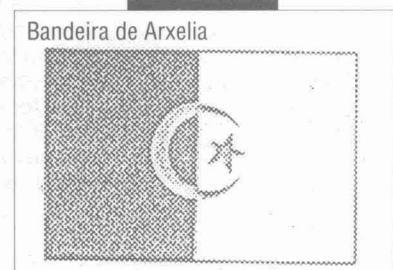
É interesante antes de comezar calquera traballo saber de onde partir. Que grao de coñecemento teñen as persoas ás que vai dirixido ao noso traballo.

Propoñemos a realización da seguinte enquisa para atender a anterior finalidade:

- 1) Cita os efectos que coñezas do movemento de Rotación da Terra...
- 2) É certo que no verán a Terra está máis preto do Sol ca no inverno. Discute esa frase...
- 3) Cando aquí é inverno, na Arxentina é:...
- 4) Di algunha consecuencia da Traslación da Terra arredor do Sol...
- 5) ¿Qué é o Ecuador?...
- 6) ¿É correcta a afirmación: "Como aquí o Sol sae polo leste, no Hemisferio Sul sairá polo oeste"?...
- 7) ¿Que é a Vía Láctea?...
- 8) ¿Por qué vemos brillar ao Sol máis que a outras estrelas?...
- 9) ¿Por que existen anos con 29 días no mes de Febreiro?...

10) Analiza a frase: "A Terra non pode estar dando voltas arredor do Sol xa que nese caso saíramos despedidos"...

- 11) ¿Que é un Satélite? Cita o nome de dous satélites que coñezas...
- 12) ¿As estrelas fugaces son un fenómeno astronómico?...
- 13) ¿Cales son a Latitude e a Lonxitude aproximadas de Ourense?...
- 14) ¿Como definirías unha estrela?..
- 15) ¿Coñeces algún Planeta que non teña Satélites?...
- 16) Cita tres semellanzas e tres diferencias entre a Terra e a Lúa...
- 17) ¿Que é un eclipse, que tipos de eclipse coñeces?...
- 18) ¿A que se deben as fases da Lúa?...
- 19) Esta é a bandeira de Arxelia:



¿E correcta baixo o punto de vista astronómico?...

¿En que fase está representada a Lúa nesa bandeira?...

20) Di os nomes de todas as Constelacións que coñezas. Se sabes debuxa a forma dalgunha delas...

A todas estas preguntas debería dar resposta a escola. Comprobaremos que a pesar de ser moi elementais a maioría do alumnado vese con serias dificultades á hora de responder moitas delas. Os traballos prácticos anteriores xunto con elementos audiovisuais do tipo a serie xa emitida dúas veces en T.V. "Cosmos" poden ser elementos de axuda para resolver o grave conflito que tamen aquí se presenta entre realidade e escola. Un conflito que en campos como o da Astronomía amosa o distantes que están as veces os conceptos aprendidos no período escolar do sentido común e das vivencias e experiencias do alumnado.

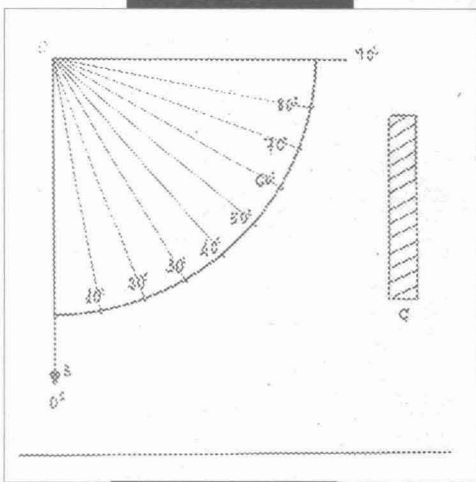
<sup>(1)</sup> Para efectuar medidas aproximadas no ceo son interesantes os seguintes datos: a man estendida á máxima distancia dos ollos mide aproximadamente 20°. Se pechamos os dedos a medida é de 15° máis ou menos. A uña do dedo maimiño abrangue unha amplitude angular de 1° e o dedo polegar é de 2°. O

puño pechado afastado dos ollos comprende 8º aproximadamente.

Se queremos facer unha estimación algo máis exacta podemos construír un cuadrante do tipo do da figura:

A construción deste aparato é ben sinxela. Basta suspender do punto O un fío (o sedal vai moi ben) provisto dunha plomada. O desprazamento do fío pola escala graduada indica a altura do astro que se enfoque por unha miriña:

A que ben pode ser unha palliña das de refrescos.



B: tanza con plomada  
A: miriña por onde enfocar os astros  
C: asa para soporte

(2) As constelacións son agrupacións de estrelas máis ou menos brillantes que a humanidade cataloga tras asignar a cada unha unha forma recoñecible (animais, deuses...). A maioría das Constelacións proceden da cultura clásica. En total hai na actualidade 88 Constelacións; delas 12 son zodiacais, 28 Boreais (do Hemisferio Norte) e 48 Austrais (do Hemisferio Sul). No Apéndice incluímos os nomes das Constelacións.

(3) Unha Guía excelente é a de Menzel-Pasachoff: *Guía de campo de las estrellas y los Planetas de los Hemisferios Norte y Sur*. Omega, Barcelona 1.986.

(4) Como orientación suxerimos a lectura do excelente texto: *La Revolución Científica* de Antoni Baig e Monserrat Agustendi editado por Alhambra, colección Breda, Madrid 1.987

## Bibliografía

- A. BAIG, M. AGUSTENDI. *La Revolución Científica*. Breda, Alhambra, Madrid, 1.987
- LARS BROMAN. *Experimentos de Astronomía*. Breda, Alhambra, Madrid 1.988
- MENZEL - PASACHOFF. *Guía de campo de las estrellas y los Planetas de los Hemisferios Norte y Sur*. Omega, Barcelona 1.986
- RONAN, C. A. *Los Amantes de la Astronomía*. Blume, Barcelona 1.982
- JEAN VALLIÉRES. *Guía del astrónomo aficionado*. Ciencia y Técnica, Alhambra, Madrid 1.986

## Nome das constelacións

- 1.- **Andrómeda**. (Filla da Raíña Cassiopeia, encadeada a unha rocha como sacrificio ao monstro mariño Cetus). Nela está a famosa Galaxia de andrómeda, o obxecto máis lonxano que podemos ollar a simple vista.
- 2.- **Antlia** (A bomba de rar)
- 3.- **Apus** (A ave do Paraíso)
- 4.- **Aquarius**. Coñecida Constelación zodiacal
- 5.- **Aquila**. A Aguiá. Contén unha estrela ben coñecida: **Altair** nome arabe que significa aguiá en voo.
- 6.- **Ara**, a Ara, o altar.
- 7.- **Aries**, o año, outra Constelación zodiacal.
- 8.- **Auriga**, o cocheiro. Ten como estrela principal Capella (pequena cabra) e contén moitos cúmulos de estrelas.
- 9.- **Boötes**. Antiga Constelación Boreal que contén unha das estrelas máis brillantes do ceo: **Arturus**.
- 10.- **Caelum**, o cinzel, recente Constelación escura e sen importancia.
- 11.- **Camelopardis**, a Xirafa. Ten importancia desde 1.624 pero é escura e sen relevo.
- 12.- **Cancer**, o caranguexo. Constelación zodiacal na que está M44 (NGC 2632) coñecido como **Praesspe** ou ácio da colmea, visible a simple vista.
- 13.- **Canes Venatici**, ou cans de caza.
- 14.- **Canis Major**, ou can maior. Aquí está a estrela máis brillante do ceo: **Sirius**.
- 15.- **Canis Minor**, ou can menor, compañeira do anterior, ten como principal estrela **Procyon** (palabra procedente do grego que significa "antes do can")
- 16.- **Capricornius**, constelación zodiacal.
- 17.- **Carina**.
- 18.- **Cassiopeia** famosa Constelación circumpolar nas nosas Latitudes (está sempre presente no ceo).
- 19.- **Centaurus**: o centauro. Aquí está a estrela máis próxima á Terra despois do Sol: **Próxima Centauri**.
- 20.- **Cepheus**, Constelación circumpolar nas nosas Latitudes.
- 21.- **Cetus**, a balea ou o monstro mariño.
- 22.- **Chamaeleon**.
- 23.- **Circinus**.
- 24.- **Columba**: a pomba.
- 25.- **Coma Berenices**. Constelación coñecida por conter un importante cúmulo (agrupacións) de Galaxias.
- 26.- **Corona Australis**.
- 27.- **Corona Borealis**.
- 28.- **Corvus**.
- 29.- **Crater**.
- 30.- **Crux**, a cruz do Sul. Sen unha das máis cativas constelacións é porén unha das máis importantes e coñecidas. O motivo está en que xoga un papel similar á Polar no Hemisferio Sul. Está nunha zona brillante da Via Láctea e contén unha famosa Nebulosa escura: o Saco de carbón. Desgraciadamente é invisible para nós.
- 31.- **Cygnus**: o cisne. Outra famosa Constelación na que está a coñecida estrela **Deneb** quen xunto con **Vega** e **Altair** forma o coñecido "Triángulo de verán".
- 32.- **Delphinus**.
- 33.- **Dorado**. Nela está a maior estrela coñecida e tamén as chamadas **Nubes de Magallanes**, Galaxias satélites da Via Láctea descubertas por Magallanes cando atravesaba o Cabo de Fornos.
- 34.- **Draco**.
- 35.- **Equuleus**.
- 36.- **Eridanus**: o río.
- 37.- **Fornax**.
- 38.- **Gemini** o xemelgos, famosa Constelación zodiacal na que están as coñecidas estrelas **Castore** **Pollux** (membros da tripulación dos argonautas e fillos de **Leda**)
- 39.- **Grus**.
- 40.- **Hercules**. Outra Constelación coñecida e importante, a súa forma é facilmente recoñecible.
- 41.- **Horologium**.
- 42.- **Hydra**.
- 43.- **Hydrus**.
- 44.- **Indus**.
- 45.- **Lacerta**.
- 46.- **Leo**. Constelación zodiacal. A súa estrela máis importante e coñecida é **Regulus**, estrela branco-azulada situada a uns 85 anos-luz da Terra.
- 47.- **Leo Minor**.
- 48.- **Libra**. Constelación zodiacal pouco brillante e pequena.
- 49.- **Lepus**.
- 50.- **Lupus**.
- 51.- **Linx**.
- 52.- **Lyra**. Antiga Constelación que contén unha das estrelas máis brillantes do ceo: **Vega**.
- 53.- **Mensa**.
- 54.- **Microscopium**.
- 55.- **Monoceros**: o Unicórnio.
- 56.- **Musca**.
- 57.- **Norma**.
- 58.- **Octans**.
- 59.- **Ophiucus**.
- 60.- **Orion**. Sen dúbida a Constelación "estrela" do ceo. Tanto pola súa forma perfectamente característica como pola cantidade de obxectos que hai no seu ceo, é a favorita dos astrónomos. Aquí está a famosa Gran Nebulosa de Orión, un criadeiro de estrelas.
- 61.- **Pavo**.
- 62.- **Pegasus**. Outra Constelación procedente da mitoloxía.
- 63.- **Perseus**. O seu obxecto máis importante é a estrela variable **Algol** (en arabe: o díaño)
- 64.- **Phoenix**.
- 65.- **Pictor**.
- 66.- **Piscis**. Constelación zodiacal pouco brillante.
- 67.- **Piscis Austrinus**.
- 68.- **Puppis**.
- 69.- **Pyxis**.
- 70.- **Reticulum**.
- 71.- **Sagitta**. Nas súas proximidades está a famosa Nebulosa **Dumbbell**
- 72.- **Sagittarius**. Constelación zodiacal. A zona entón a Saxitáριο é unha das máis ricas do ceo en obxectos de todo tipo.
- 73.- **Scorpius**. A estrela máis bilante de Scorpius é Antares: Anti-Marte. Debe o seu nome a súa cor vermella. E unha superxigante situada a 330 anos-luz de nós.
- 74.- **Sculptor**.
- 75.- **Scutum**.
- 76.- **Serpens**.
- 77.- **Sextans**.
- 78.- **Taurus**. Na constelación zodiacal do touro están as Pleiades un dos Cúmulos estelares máis coñecidos polo común da xente. Tamén aquí están as Hiades menos espectacular có anterior.
- 79.- **Telescopium**.
- 80.- **Triangulum**.
- 81.- **Triangulum Australe**.
- 82.- **Tucana**.
- 83.- **Ursa Major**. Quizáis a Constelación máis coñecida dos habitantes do Hemisferio Norte. Tómase como referencia para a localización da Polar e por tanto serve para orientarse. Aquí está unha das estrelas dobres máis coñecidas dos afeccionados: **Mizar**, situada na "cabezalla" do carro.
- 84.- **Ursa Minor**. Aquí está a Polaris, estrela en torno á que aparenta xirar o ceo e que indica case con exactitude a orientación Norte.
- 85.- **Vela**.
- 86.- **Virgo**. Constelación zodiacal cuxa estrela máis brillante é Spica (Espiga de Trigo). En Virgo está un importante Cúmulo de Galaxias situado a unha distancia de 65 millóns de ano-luz de nós.
- 87.- **Volans**.
- 88.- **Vulpecula** (A raposa), Constelación débil preto de **Cygnus**.

Sánchez Brunete (Director Xeral de Ensinanzas Medias):

## "A LOXSE é a lei que hai, e hai que sacarlle o mellor partido posible"

Gerardo Muñoz Sánchez-Brunete e Beatriz Pérez Dorrego son, respectivamente, Director Xeral de Ensinanzas Medias e Subdirectora Xeral de Formación do Profesorado. Superadas as fases de deseño teórico e debate, sobre eles recae o esencial da responsabilidade na aplicación en Galicia dos plans da Reforma do Sistema Educativo, actualmente en proceso de implantación e desenvolvemento. Son tamén responsabilidades súas os plans xenéricos de formación do profesorado e actualización didáctica.

A redacción da *Revista Galega de Educación* pensou, por todo isto, que as súas opinións poderían ser de especial interese no actual momento.

Miguel Vázquez Freire

**RGE.-** *¿Cal é a súa visión xeral sobre o sentido e a pertinencia da Reforma Educativa? ¿Cales consideran que son os principais cambios que se introducen no currículo?*

**Sánchez Brunete.-** Pasados vinte anos desde a promulgación da Lei de Educación –Lei que tivo moitos detractores, pero que tiña

tamén moitas cousas positivas: ampliación da escolaridade obrigatoria ata os 14 anos; desexo, que quizais non se levou á práctica, dunha renovación na didáctica–, xa dende hai tempo víase que estaba superada, ben porque certas cousas non funcionaban, como é o caso da FP, exemplo arquetípico, porque quedou encaixada nuns moldes que cos avances tecnolóxi-

cos deixaron de ser válidos, ben, por outra parte, porque en tódolos países do noso entorno hai unidade arredor da extensión da escolaridade obrigatoria ata os 16 anos.

Ademais, a LOXSE modifica máis cousas que o currículo, como son: a estrutura dos propios corpos docentes, o sistema de acceso á función pública, a mesma estrutura do ensino público... O en-

**"No currículo hai un cambio importante: o paso dun currículo pechado a outro máis aberto, dun moi centralizado a outro máis descentralizado"**



Sánchez Brunete, Director Xeral de Ensinanzas Medias



Beatriz Pérez Dorrego,  
Subdirectora Xeral de  
Formación do  
Profesorado

## "En canto á formación do profesorado, o que se aplica ó resto do Estado é tamén de aplicación en Galicia"



sino obrigatorio queda escindido en dous tramos moi claros (Primaria e Secundaria Obrigatoria), co que se racha coa tradición de facer comeza-lo ensino post-obrigatorio a partir dos 14 anos.

**Beatriz Pérez.**- No eido específico do currículo hai un cambio importante: o paso dun currículo pechado a outro máis aberto, dun moi centralizado a outro máis descentralizado, dun máis centrado na teoría a outro máis aberto á práctica. E o máis fundamental: a incidencia no cambio de actitudes dos profesores e a importancia do ensino dos valores. Trátase dun cambio tamén metodolóxico, quizais máis aínda que no que fai referencia ós contidos.

**S.B.**- En certo modo, os aspectos non curriculares pasaron desapercibidos inicialmente. E, sen embargo, son eses cambios os que se impuxeron máis inmediatamente: son os que agora es-

tán en candeeiro cos novos sistemas de acceso a cátedras e os concursos de traslados. Consecuencias que son moito máis inmediatas que a implantación do novo currículo, que ten un calendario que aínda se vai prolongar.

**R.G.E.**- *En relación ó Decreto de ensinanzas mínimas, ¿consideran que permite o funcionamento dun curriculum aberto?*

**S.B.**- Hai certos aspectos da LOXSE dos que quizais eu non teña a clave, xa que responden a posicionamentos específicos do partido político actualmente no Goberno central, que, como é sabido, non é o meu partido. Pero, en calquera caso, a LOXSE opta por un sistema máis próximo ó francés, que é moi pechado, có suízo, que é moi aberto, con competencias dos cantóns e dos centros para establece-los seus propios currículos. Un colexio dun cantón concreto, por exemplo, pode decidir centrarse sobre este ou estoutro autor, prescindindo de outro ou outros, dentro dun curso de Lingua e Literatura. Aquí óptase por un modelo no que a expedición de títulos queda en mans do Goberno central, que garante a homologación da ensinanza en tódalas Comunidades Autónomas. Si é certo que, no momento en que se establecen mínimos, a apertura do currículo aparece moi condicionada.

En calquera caso, en certas materias, como pode ser-lo caso das Matemáticas, a apertura do currículo sempre é bastante teórica, mentres que noutras, como as Ciencias Sociais ou as Naturais, o currículo pode ser máis aberto, con incidencia do punto de vista dunha Autonomía, ou mesmo dun centro. Pero esa óptica non debe levar a facer esquece-los fenómenos máis xerais; que non se chegue ó caso de que os rapaces dun Instituto acaben pechados nos límites físicos do seu entorno próximo (e estou a pensar en experiencias concretas, que eu coñecín en determinados centros, nalgúns Institutos de Madrid). A min isto dáme algo de medo.

Por outro lado, eu penso que, xa na actualidade, moitos profesores están practicando un currículo aberto moito máis do que se cre ou do que se di, adaptando o currículo á realidade do seu entorno.

**B.**- Eu diría que os mínimos do MEC non son mínimos, senón máximos, especialmente en Áreas nas que a Comunidade Autónoma de Galicia podería incluír contidos propios, como nas Ciencias Sociais e nas Ciencias Naturais.

**S.B.**- Isto depende tamén da intensidade con que se entenda. As veces o profesor semella sentirse obrigado a dalo todo, e iso non sempre é necesario, senón que é máis ben resultado dun certo "universalismo" do profesorado. Eses contidos, eses programas... pódese da-la idea de que están feitos por políticos, e curiosamente están feitos por profesionais, por profesores. Como sucedeu hai anos cun inquérito realizado entre os inspectores, todos están de acordo en que os contidos son excesivos, pero logo ninguén quita nada, e mesmo se inclúen novos temas. É como se ninguén quixera —por pór un exemplo de Literatura Española, que é a miña especialidade— te-la responsabilidade de eliminar a Lope ou a Calderón. Se cadra, tomamos ó alumno á imaxe do sabio renacentista, que debe saber todo de todo... En Francia, en cambio, ninguén se escandaliza de que nun curso un alumno estudie só a Racine ou Molière. A diferenza é que alí as probas —como a equivalente á nosa "selectividade"— están máis dirixidas a proba-la madurez do alumno. Nós temos moi divinizados os saberes, os contidos, e non tanto a capacidade de saber discorrer por si mesmo.

**R.G.E.**- *¿Cales son os aspectos particulares da concepción e aplicación da Reforma en Galicia?*

**B.**- En primeiro lugar, hai que ter en conta que a Lei é a que é, a que foi aprobada no Parlamento, aínda que o Partido Popular non a apoiara, e hai que axustarse a ela. Por outro lado, podemos sinalar



que hai aspectos que dificultan a aplicación da LOXSE en Galicia: habería que ter unhas axudas que non temos para supera-las dificultades debidas á dispersión dos centros, para compensa-la dependencia do transporte escolar, para afrontar unha reestructuración dos centros acorde coas características xeográficas e demográficas do noso país, para compensa-lo noso déficit relativo en escolarización. Hai que ter en conta que as taxas de escolarización eran en Galicia, en relación coas Ensinanzas Medias, máis baixas que no resto do Estado, e por iso moitos esforzos da nosa Autonomía teñen que estar dirixidos a acadalos índices de escolarización doutras Comunidades. No ano 90 había en Galicia o dobre de Institutos de Bacharelato dos que había no 82: un dato moi significativo. Todo isto obriga a desviar recursos que noutras partes poderían estar adicados a outros aspectos. Porque polo demais, en canto á formación do profesorado, o que se aplica ó resto do Estado é tamén de aplicación en Galicia.

**R.G.E.-** *¿Consideran que hai consenso sobre a Reforma Educativa entre o Ministerio de Educación e as diferentes Consellerías de Educación das Comunidades Autónomas? ¿A Consellería de Educación mantén algún contencioso, neste sentido, co MEC?*

**S.B.-** Nestes momentos a Consellería de Educación pensa que a LOXSE —que, como xa se dixo, non foi votada polo P.P.— é a Lei que hai, e hai que sacarlle o mellor partido posible. Hai discrepancias en certos temas, pero non tan fortes que se poidan calificar de contenciosos. Son discrepancias que se poden ir limando, aínda que ás veces nos debates o que se decida non sexa o que máis lle gusta a Galicia: estou pensando na denominación dalgunhas asignaturas ou a supresión de certas asignaturas optativas. Outras veces as discrepancias son máis fortes, como é o caso do último acceso á función pública. En certo modo, as sentencias de algúns tribunais de Xustiza, que recoñecen que o decreto non era o máis axei-

tado, están confirmando o que nós xa tiñamos advertido.

Hai contenciosos en cuestións puntuais. O M.E.C. aínda non entende o sistema autonómico e parece ter certo medo a perde-lo seu papel de árbitro. Isto pálpase sobre todo nas reunións que temos entre as Comunidades, quizais porque se optou por un sistema híbrido, que son os que dan peor resultado. Eu pregúntome por que o M.E.C. non ten problemas en convalida-los estudos feitos en

tado Español todos temos unhas mesmas bases e unha tradición común. Certas preocupacións parecen máis propias dos países anglosaxóns, mentres que en España polo momento aínda non se dan, e, en todo caso, o tratamento da diversidade sálvase na Lei mediante o Proxecto Educativo de Centro. Os alumnos de Mondoñedo, de Xinzo ou dun barrio de A Coruña teñen unha comunidade básica de extracción cultural, mentres que as diferenzas non son significativas.

**"O MEC aínda non entende o sistema autonómico e parece ter certo medo a perde-lo seu papel de árbitro"**

U.S.A., ou nos numerosos centros estranxeiros que hai en Madrid, e que teñen uns currículos moi diferentes, e en moitos casos menos esixentes có español, e en cambio non permite que as Autonomías teñan a posibilidade de face-lo mesmo. "Todo para as Autonomías pero sen as Autonomías", parece o seu lema, coma se fosen aínda menores de idade, coma se tivesen medo de que os rapaces galegos non aprendan a sumar ou non cheguen a saber que é o ácido sulfúrico.

**R.G.E.-** *¿Parécelles superable a contradicción aparente entre o tratamento da diversidade e o aumento da comprensividade que se introduce na Educación Secundaria?*

**S.B.-** Si, eu creo que é unha contradicción aparente. É difícil compaxina-la comprensividade, garantir un mínimo común a todos, e á vez darlle a cada quen as posibilidades de desenrolarse de seu. Pero parece claro que en Galicia e no Es-

**B.-** O reto da Reforma parece ser precisamente salvar esa contradicción. e, se se me permite utilizar unha figura tomada do marxismo, habería que converter ese factor de contradicción en factor de impulso.

**R.G.E.-** *¿Cal é a súa opinión sobre o debatido risco da "exhibición" que puidese acontecer na futura educación secundaria?*

**S.B.-** En primeiro lugar, iso da "exhibición" habería que rexeitalo en canto termo despectivo. É certo que a educación básica hai que estendela ó maior número de alumnos, quitándolle calquera tipo de valor negativo. Eu penso que foi positivo o que fixo a Lei do 70, estendendo o ensino a tódolos cidadáns ata os 14 anos, porque o rapaz que daquela abandonaba a escola ós 10 anos, xa quedaba sen saídas futuras. A Lei do 70, contra o que se di, non estableceu unha dobre titulación, senón unha titulación única como fai a Lei de agora: o que se facía entón é que

para os alumnos que non acababan a escolaridade se establecía unha certificación de permanencia, como se fará agora. En canto as competencias entre os corpos de profesores, a Lei de Reforma Universitaria (L.R.U.) é moito máis endogámica cá LOXSE, porque mentres esta permite a promoción de profesorado de EXB actual cara ó Ensino Medio, aquela non permite proxectarse ós de Ensino Medio cara á Universidade. E se do que se quere falar é do tipo de ensino que se impartirá na futura ESO, hai que recoñecer que no profesorado de E.M. hai unha certa tendencia a dar "clases de Doutoramento", no canto de potencia-lo que verdadeiramente interesa e lles chega ós rapaces. Non sei se o máis importante é transmitir-lles coñecementos, ou transmitir-lles interés polas cousas.

**R.G.E.-** *¿Cales son as medidas de información ó profesorado e á comunidade educativa sobre todo o proceso de aplicación da Reforma?*

**B.-** Estas medidas son de tres tipos. As de carácter máis xeral, que son as disposicións que aparecen

**R.G.E.-** *¿Que medidas, en xeral, acometerá a Consellería de Educación no terreo da formación do profesorado? ¿Que eficacia ten a actual política de cursillos e con que medidas de avaliación desa eficacia conta a Consellería de Educación?*

**B.-** O tema da formación do profesorado paréceme que é fundamental en calquera Reforma, e especialmente na actual, polo cambio de actitudes e sistemas que conleva. Cando se formou o actual equipo da Consellería, había un Plan de Formación do Profesorado moi elaborado nun documento, pero non se tiña plasmado nunha realidade. Agora botáronse a andar unha serie de Centros de Profesores (CEFOCO) e estamos intentando canaliza-las necesidades que o profesorado manifesta ter e as que a Consellería considera importantes: por exemplo, o pasado ano centrámonos en Educación Infantil, por ser unha Etapa nova, e en Música e Educación Física, por ser especialidades que non se tiñan. Estamos intentando supera-lo nivel de "cursillos" mediante a formación nos propios centros, que pensamos que pode ser mellor, aínda que non hai por que ve-lo curso

mén a Primaria e a Secundaria Obrigatoria. O Proxecto Educativo de Centro, o Proxecto Curricular de Centro, a Orientación Escolar e a Avaliación son os nosos retos inmediatos, porque son tamén os retos da Reforma.

**R.G.E.-** *¿Cal vai se-lo futuro dos actuais Centros de Recursos? ¿Cando se vai monta-la rede dos Centros de Formación Continuada do Profesorado?*

**B.-** No 89 creáranse tres CEPS (en Vigo, Ferrol e A Coruña), que aínda non empezaran a funcionar. A partir de agora pasarán a ter edificios propios, sen necesidade de acordar convenios cos Concellos. Véñense de crear catro novos (en Lugo, Ourense, Pontevedra e Santiago), e xa están funcionando xunto cos tres anteriores. No curso 93-94 serán cinco máis, tamén con edificio propio, e finalmente a rede completárase no 94-95 ata unha totalidade aproximada de 18 CEPS.

**M.V.**

**"Estamos intentando supera-lo nivel de "cursillos" mediante a formación nos propios centros"**

publicadas no *Diario Oficial de Galicia*. Informacións que parten do Gabinete de Estudos para a Reforma Educativa: xornadas de espallamento da Reforma; xornadas de formación, reciclaxe e apoio para os centros que están a imparti-la Reforma; publicacións, como o Marco Curricular, Diseños Curriculares Base (D.C.B.) e Unidades Didácticas. Cursos de formación do profesorado, en tódolos cales inclúese un módulo de determinadas horas adicado a explica-la Reforma.

como unha cousa negativa. Para os cursos buscámo-los especialistas nunha materia, pero non sempre é doado acertar *a priori* cales serán os profesores máis idóneos, como tampouco podemos estar seguros de se os profesores asistentes van aplica-los coñecementos ou técnicas adquiridos. Por iso quizais o sistema mellor sexa o da formación no propio centro, porque os propios profesores son eles mesmos os impulsores.

En canto ás prioridades, seguiremos coa Educación Infantil, e ta-



## Entrevista a Don Gregorio Sanz

### "Na escola do franquismo non había a ilusión que debía haber"

Antón Costa

"Realicei pequenos ensaios de Escola Nova"

**Antón Costa:** *D. Gregorio vostede naceu co século, ¿que me pode contar da infancia?*

**Gregorio Sanz:** Nacín si en 1900 en Ayllón-Segovia no seo dunha familia humilde que vivía coma as demais da agricultura... pouca cousa... ata que a meu pai lle deron a cartería do pobo.

Eu asistía a escola, pero xa antes aos 5 anos meu pai xa me ensinara a ler, pois el tiña moito interés en que os seus fillos tiveran un mellor futuro.

Na escola eramos case un cento de nenos cun único mestre, e

de arrendo, cousa que levaba a malvivir, pois entón quixen entrar de "dependiente" nun comercio, pero non me quixeron. Foi así que o mestre lle dixó a meu pai que eu deba de estudar e él mesmo me empezou a preparar para o ingreso na Escola de Maxisterio de Segovia.

Total que en xuño de 1914 aprobei ingreso e primeiro de Maxisterio, no mesmo ano en que se fixo a reforma dos Estudos de Maxisterio, alongando a carreira a catro anos.

**A. C.:** *Don Gregorio, era vostede moi novo. ¿Cómo fixo os estudos de Maxisterio?*

**G. S.:** Pois Si. Despois de aprobar primeiro por libre volvíñ para o pobo do que xa marchara o meu mestre e malamente e eu só empecei de novo a estudar e aínda que con moitos problemas en xuño de 1915 aprobei o 2º curso, a non ser dúas asignaturas que quedaron para setembro... e do mesmo modo fixen 3º e 4º., total que rematei con 17 anos, estreitiño, sen "pelo barba", ¡je! ¡je! ... un crío na vez dun profesor. Ninguén me quixo para profesor.

**A. C.:** *¿E como foi logo o comenzo da súa vida profesional?*

**G. S.:** Pois pensei entón en ser militar e así entrei voluntario no Rexemento de Artilleiros coa intención de despois pasar á Academia Militar, coa mala sorte de que en 1918 se suprimiu o voluntariado e non puiden seguir. Total que me fun a Madrid coas mans nos petos, a mira-los anuncios de traballo de *El Liberal* e *La Libertad*; como profesor non me querían por xove, pero como "chico para recados" tampouco, pois querían "chavales".

Pero finalmente entrei na oficina dun establecemento laboratorio no que preparaban leite para enfermos e biberóns. Ao pouco gañaba 3 pesetas diarias e comía por dous reais un estupendo cocido

nunha taberna da "Calle Alcalá", pero non era oficio para min.

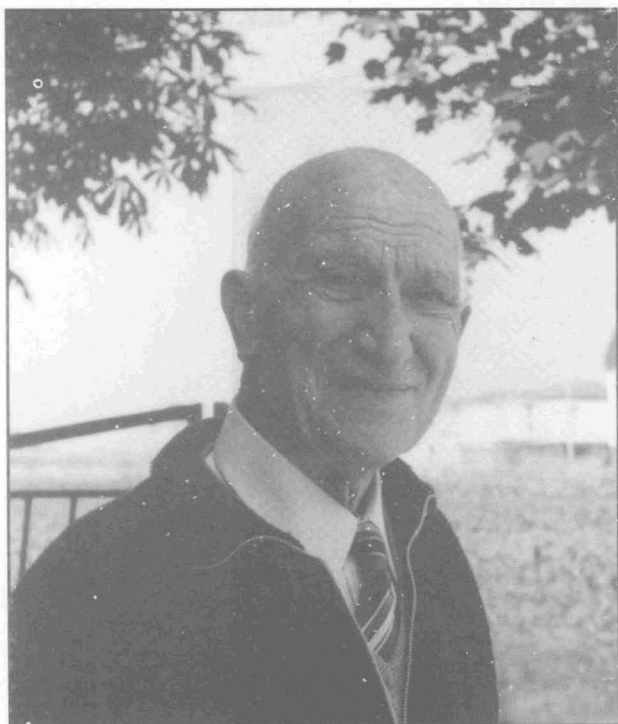
**A. C.:** *... e volveu a intenta-lo pola vía militar ¿non sí?*

**G. S.:** Efectivamente ingresei no Rexemento Wad Ras no Cuartel de Mª Cristina e fun instructor de reclutas e cheguei de seguido a sarxento ... máis tampouco a vida militar do "orden y mando" era o que quixera para min e busquei o modo de poder licenciarme, cousa que logrei logo de aprobar os exames de suboficial. Aínda así no 1921 por culpa dos sucesos relativos ao Desastre do Annual en Marruecos tiven que voltar como instructor de reclutas. Aproveitei para examinarme de alférez, aprobei e marchei definitivamente. Naquel tempo tendo as tardes libres ía moito pola Biblioteca do Museo Pedagóxico e xa estaba lendo pois cousas de educación e de pedagogía.

**A. C.:** *¿E como foi que chegou de mestre a Galicia?*

**G. S.:** Resulta que co contacto co Museo Pedagóxico, no que vía a Cossío e a outras grandes figuras, invitáronme a dar clase polas tardes na Casa-Escola Concepción Arenal do "Protectorado del Niño Delincuente", co que ía máis ao Museo para formarme e foi así que unha tarde alí nos informaron que un Señor de Galicia buscaba un mestre para unha Fundación que parecía estaba ben. Era a fundación Agrícola Pedro Murias de Villaframil de Ribadeo onde se quería abrir unha escola. O caso foi que porque tiña gañas de coñecer Galicia e coa idea de botar un ano nada máis viñen dar a Ribadeo.

O Director da Fundación que era un inxenheiro agrónomo que tiña moito interés na acción cultural a realizar; morreu enseguida. Era o ano 1922. Total que quedei eu como Director, como técnico, como contable, como todo... ata que



por iso a min me nomeou "monitor" para ensinalles a ler aos máis pequenos.

Cando cheguei aos doce anos e vendo que como o meu pai non tiña terras de propio eu non podería ser labrador a non ser que fora

no 1923 nomearon os do Patronato da Fundación na Habana a Verdugo e a Roig Ballesteros como directores... "pero non tiñan a ilusión do defunto", e aínda fixeron algún desprecio do meu traballo, que era de mestre na escola e de animador cultural polas parroquias da Devesa, de Villaselán... falando cos paisanos, polo que cando os enxeñeiros atoparon un institutor deixei a Granxa.

**A. C.:**... e outra vez a cambiar de traballos...

**G. S.:** Comencei a dar clases particulares en Ribadeo e a leva-la contabilidade dun Indiano. Ademais entre varios amigos creamos a "Biblioteca Popular Circulante" para que a xente puidera ler libros eervalos para a casa. Nós faciamos fichas, amañabámo-los libros, estabamos no local... Así ata que por promesa feita ao meu pai no 1928 presenteime ás oposicións de Maxisterio que houbo en Santiago e saquei o número dous. Logo mandáronme á escola de San Pedro de Benquerencia en Barreiros tamén na Mariña.

**A. C.:** Agora, D. Gregorio, parece que ía comenar un fermoso momento de realización profesional. Conte...

**G. S.:** Realmente si. Eu en Benquerencia fixen un ensaio de escola rural activa, que publicou a *Revista de Pedagogía* de Luzuriaga, e no ano 1932, funcionando xa o Instituto de Ensino Medio de Ribadeo, crearon nel unha clase Preparatoria para a que me nomearon e ali traballei, preparei materiais de clase e fixen ensaios de escola activa ata que en 1936 viu a "fiesta". Estando alí na miña clase foi cando me detiveron; ¡naquel tempo había unha ilusión tremenda! parece que tódolos mestres queriamos ser o mellor entre nós. Tiñamos a Asociación de Mestres do Partido Xudicial de Ribadeo, da que fun Presidente, tivémo-la Biblioteca Popular e Circulante, os xoves á tarde concentrabamonos varios e de forma rotativa na clase dun compañeiro vendo como ensinaba, para no remate da clase discutir entre todos de metodoloxía didáctica.

Nunha destas reunións surxi a idea de editar un periódico escolar de varias clases (*El Pequeño*

*Escolar*), ligado á idea da Imprenta na Escola, e queriamos conquistar que os mesmos nenos o imprimiran anque non chegamos a elo. Non nos deron tempo. Os orixinais que eu levaba á Imprenta eran de escolas de S. Miguel, de S. Cosme, de Trabada, da Pontenova...

Había de todo como mestres. En S. Miguel houbo un moi bo, moi bo... Antonio Pérez, que o separaron; Arévalo Simón, de Santiago de Reinante era tamén moi bo; Antonio Crespo na Pontenova..., na Devesa, Paco López... Outros xa non eran así. Había de todo.

Eu pola miña parte, realizaba pequenos ensaios de Escola No

va, como dixen tamén no libro *Uno de tantos*. Na Preparatoria faciamos correspondencia cunha clase de Lanzarote; xa na Granxa e logo continúei noutros sitios formamos unha Sociedade cos nenos, pagando un real cada luns (un 40% para a Biblioteca, un 40% para Socorros Mútuos e o demais para excursións).

Na Preparatoria comprei un aparato de proxeccións, o que era unha cousa extraordinaria nunha escola. Raro era o día que non o utilizabamos: xeografía, historia, ciencias, artes, postais... Os nenos estaban encantados.

Facía saídas de excursión cos nenos, levaba libros a escola, so-

BIBLIOTECA DE  
BALBINO PÉREZ PRIETO  
Ribadeo

## EL PEQUEÑO ESCOLAR

Año I. Número 1  
Quincenario Infantil

RIBADEO 1 FEBRERO DE 1935

Precio: Año, 2'40 pesetas  
Número suelta, 10 cts.

Dirección: San Miguel de Reinante.  
Administración: Santiago de Reinante.

---

### SALUTACIÓN

Nace hoy EL PEQUEÑO ESCOLAR y sus primeras palabras han de ser para saludar al público en general y, en particular, a vosotros, queridos niños, a quienes debe el alimento espiritual que será su sustento. EL PEQUEÑO ESCOLAR está orgulloso de su destino porque su misión es la de llevar sobre sí un mundo de quimeras, vuestro mundo, el mundo de las hadas, de las ilusiones, de Aladino con su lámpara maravillosa.

Al recorrer con tan preciosa carga los pueblos del partido de Ribadeo, sabe que corre el peligro de encontrarse con la atrevida ignorancia, que, saliendo de su infierno escondido, se burlará de él tachándole de pretencioso. EL PEQUEÑO ESCOLAR no se arredrará por esto, siempre que no le falte vuestra fervorosa adhesión.

Mantened viva la llama de vuestro entusiasmo pensando que las gentes de buena voluntad encontrarán en vuestros trabajos esas bellezas mucho más estimables que todas las elegancias retóricas de los nombres: la inocencia y el candor.

Vuestros maestros, que no desean sino vuestra felicidad, quieren que aspiréis a conocerlos todos los niños del Partido en la intimidad de vuestros almas. Y el punto de cita, el lugar en donde podéis encontrarlos, son las columnas de EL PEQUEÑO ESCOLAR.

En nombre de vuestros profesores os saluda

LA DIRECCIÓN.

### CUENTO

Una vez eran dos hermanos que sembraban juntos las tierras que heredaron de su padre. Del trigo que recogían separaban una parte para comer y lo demás para vender. Uno de ellos era muy borracho y robaba el trigo para emborracharse.

Su hermano lo notó y vigiló para ver quien robaba el trigo y vió que era su hermano.

Al ver que era su hermano quien lo robaba repartió las tierras entre los dos y se separaron.

El borracho al poco tiempo estaba muerto de hambre.

ANGEL GARCIA GARCIA.  
Santiago de Reinante 23 enero 1935.

---

### La fiesta de Reyes en Ribadeo

El día 6 de Enero se celebra en todos los pueblos la fiesta de Reyes y la víspera o sea el 5 se hace una cabalgata; aquí en Ribadeo se ha hecho una cabalgata que fué más emocionante que ninguna otra celebrada en Ribadeo, fueron muchos automóviles los cuales hacían muy bonito.

A las 6 de la tarde fué mucho público al barrio del Jardín a esperar la venida de los tres reyes magos que venían en sus caballos que eran Melchor, Gaspar y Baltasar.

Y también fué muy bonito por las luces llamadas antorchas y el bonito viaje recorrido por ellos que fué saliendo del Jardín pasando por

Sau Roque, después por la calle de Rodríguez Murias, pasando por San Francisco, después por la calle de Reinante y siguiendo por la calle de Antonio Otero van a la Plaza de Pablo Iglesias y pasan a la Fortaleza y dando la vuelta por parte del Campo y por último por las Cuatro calles y Rodríguez Murias llegando al teatro.

El día 6 fué cuando se repartieron los juguetes en el teatro para los niños pobres, pero para hacer estas cosas hubo necesidad de dinero y este dinero lo pidieron por las casas y jugando un partido de fútbol Madrid y Athletic cobrando por entrada y esto fué lo que dio ayuda a la fiesta de Reyes.

ANTONIO F. LOZANO.  
Ribadeo 17-1-35.

---

### Gabriel y Galán

José María Gabriel y Galán fué un Maestro de Escuela y un gran poeta castellano que nació en el pueblo de Frades (Salamanca), el día 28 de junio de 1870.

Frades es un pueblo de 300 vecinos tiene muchas encinas y fuentes de muy buenas aguas.

Don Narciso, padre de José, era ganadero y labrador, su madre era mujer de gran talento aunque no de mucha cultura, era aficionada a leer libros de Santa Teresa. Componía poesías de índole familiar.

De aquí nació seguramente la afición de su hijo a la poesía.

Sus padres le mandaron a la Escuela municipal a la que asistía diariamente siendo en poco tiempo admirado por su Maestro.

No estudiaba las lecciones que su Maestro le encargaba, y mientras tanto leía cuantos libros caían en sus manos.

Iba tan derecho Gabriel y Galán

"En Galicia relacioneime sempre cos galeguistas"

revista GALEGA E DEDICACIÓN • 14

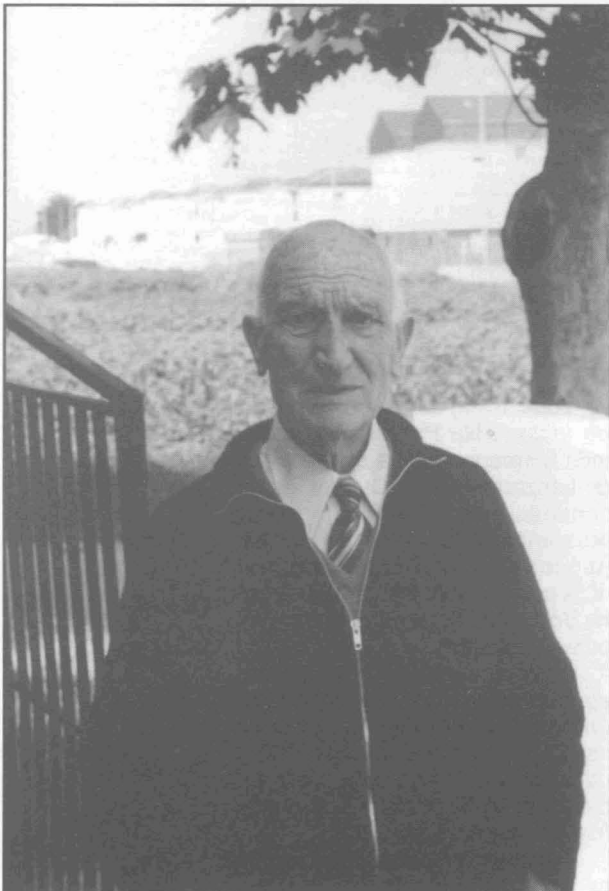
## "A idea de editar un periódico escolar de varias clases, El Pequeño Escolar, estaba ligada á idea da imprenta na escola"



bre todo de láminas ("con el Movimiento me los robaron todos"), buscando sempre a vida na escola e preparar aos nenos para a vida posterior.

**A. C.:** Don Gregorio, isto que conta é como o que se nos di hoxe daquela Pedagogía da IIª República, pero ¿como se formou, con que lecturas?

**G. S.:** Xa lle dixen que ía, cando estaba en Madrid, ao Museo Pedagóxico; tratei a Cossío, daba gusto falar con él, tratei ao señor Blanco Suárez, a unha sobriña de Concepción Arenal, a Dolores García Tapia, Directora dun dos Grupos Escolares de Madrid que me dicía: "para ser buen maestro hay que subir las escaleras de tres en tres" como dicindo que facía falta



espírito xuvenil. Logo, lendo a *Revista de Pedagogía* de Luzuriaga, que daba orientacións en tódolos sentidos e que era moi importante; incluso *La Escuela Moderna*, un pouco máis conservadora... En Madrid tamén perfeccionei o francés e así subcribíame á revista pedagóxica francesa *La vie dans l'Ecole*, buscando sempre cousas novas... Decroly, Montessori, Dewey, a imprenta de Freinet, e procuraba comprar libros e revistas.

**A. C.:** *Sorprende de todos modos D. Gregorio a súa aclimatación en Galicia, sendo vostede castelán.*

**G. S.:** Resulta que cando cheguei a Galicia xa sabía cousas de Galicia porque cando eu estaba no Exército sendo cabo chegou un "quinto" ao Cuartel que era de Ourense, mestre e primo de Ben-Cho Shey, que tamén daquela estaba en Madrid. Reuníanse moitas tardes e eu ía con eles; e como fala-

za... a xente que me coñecía, con confianza na preparación que eu lles podía dar... pero aquilo non era vida.

En 1959 cun fillo xa de dez anos que non tiña infancia, educado xa no franquismo, levoume a aceptar un posto de contable que me ofreceron nunha fábrica de embutidos de Guitiriz e alá me fun. Durante un ano fixen de todo, de contable, cargaba latas no tren, incluso metía carbón na máquina do tren a vapor mentres o meu fillo vivía na natureza, atrás dos lagartos e das bolboretas... ata que me ofreceron dar clases de primeira ensinanza na Academia Balmes de Lugo. Alí foime ben, pero volvíame a establecer pola miña conta; así ata que solicitei o reingreso no maxisterio público e fun como provisional a unha escola de Covas en Viveiro. Estando alí presentéime a oposicións restrinxidas para "diezmilistas"; gañeinas e funme para Vigo, primeiro nunha unitaria de Teis e logo no Colexio das Flores ata que en 1970 pillei o retiro.

**A. C.:** ¿E como atopou a escola do franquismo?

**G. S.:** Moi mal. Moi triste e mala era aquela escola de Teis: uns poucos bancos, un malísimo encerrado, un mapa de España derruído e catro libros. Como me prometeran amañar varias cousas e non o fixeron, cando pasou un ano fun un día ao Concello a preguntar se "plantaran xa o pino de onde ían saca-la madeira para face-lo encerrado que me prometeran". Unha vergoña. Non había aquela ilusión, aquela ánsia da República. Choquei co Inspector. Eu cos nenos comencei a traballar todo o mellor que podía e aínda que os compañeiros me tiñan en boa estima, polo baixo non lles gustaba que eu traballara demasiado. **Non había a ilusión que debía haber.**

*Agora D. Gregorio leva tempo vivindo coa súa dona en Ribadeo, cerca da Asociación Cultural Lanza da vila, sempre vivo e curioso, coa porta aberta, sempre disposto a exercer de mestre, alumiñando vellas, fermosas e cuidadas coleccións de libros pedagóxicos e infantís... e cunha ollada sempre tenra e bondadosa.*

## "No franquismo non había aquela ilusión, aquela ansia da República"



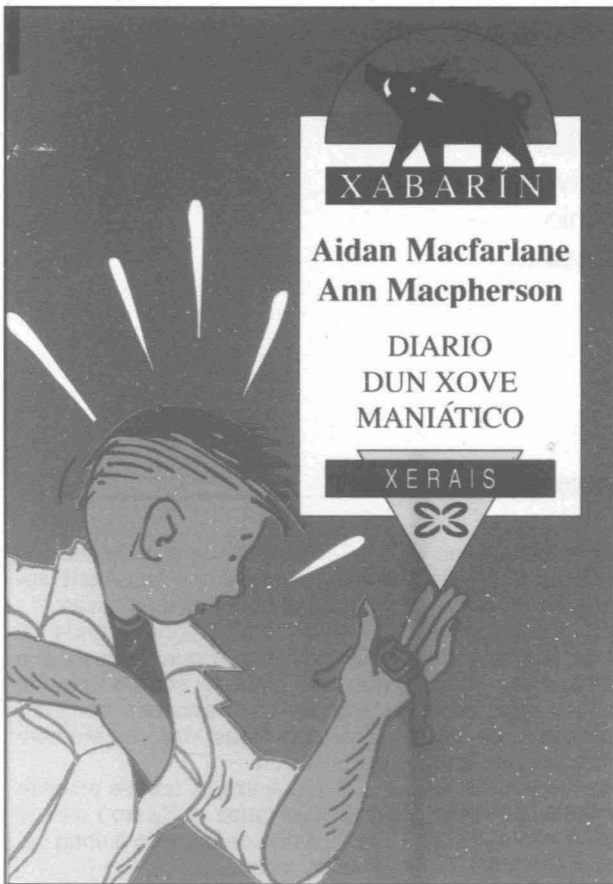
ban en galego eu tiven que aprender, e con eles lía *La Zarpa* de Basilio Álvarez. Era en 1919 e eran moi galeguistas. Había algo que eu non comprendía ben e que me facía gracia. Cando escribían a Ourense poñían sempre no sobre: *Galicia*, e as que recibían en Madrid poñían: *España*... Xa se consideraban estranxeiros. Naquel tempo eu lía moitas cousas en galego, por exemplo Nós. Logo en Galicia relacióneme sempre cos galeguistas.

**A. C.:** *De todos modos, desde 1936 ata aquí pasaron moitas cousas, ¿que foi da súa vida?*

**G. S.:** Tiveronme preso na cadea de Lugo cinco anos e non sei por qué.

Despois de saír da cadea empecéi a dar clases particulares, de mala maneira, como puider, as agachadas, traballando oito, dez ou doce horas diarias... francés, contabilidade, primeira ensin-

\* SANZ, G. (1987), *Uno de Tantos*, Do Castro, Sada.



## DIARIO DUN XOVE MANIÁTICO

de Macfarlane, Aidan;  
Macpherson, Ann (1991)  
Colección "Xabarín"  
Edicións Xerais de Galicia  
De 14 anos en diante

Unha médica e un médico, especializados na literatura informativa para adolescentes, móstrannos por medio dun suposto diario dun rapaz que está entre os 14 e os 15 anos (cúmpreos nos últimos capítulos do diario) como se pode facer literatura eminentemente formativa para xoves sen caer no didáctismo barato, ñoño ou ramplón.

Atopámonos diante dun libro, isto é certo, que ten unha finalidade descaradamente informativa e pedagóxica, feito que non só non se oculta en ningún momento senón que se proclama a voces con abundancia de datos, síntomas, estatísticas e exemplos de todo tipo.

A masa de información é case exhaustiva (quizais a veces sobraría algunha casuística que interrompe a fluidez do relato do rapaz). Atopamos no libro abundantes datos sobre: accidentes frecuentes nos adolescentes coas motos, deportes, etc., enfermidades de transmisión sexual, manifestacións puberís, métodos anticonceptivos, picaduras de insectos, insolacións, alerxias, complexos típicos nos e nas adolescen-

tes, relacións irmáns-irmás, fillos/filas-pais e nais, etc.

Sen embargo algo ten este diario de Pete Payne cando a nós, que habitualmente odiamos os libros cunha finalidade descaradamente didáctica (mais ocultas por resortes tortuosos e complexos que fan este tipo de noveliñas, cando non soporíferas, cursis, e por forza tan detestables, que xa non é que se nos caian das mans a nós, as persoas adultas, senón que as rapazas e os rapaces se lle caen antes, non entendendo, na maioría dos casos, porque isto lles ocorre só con determinados libros, pero non con outros) "enganchounos" dende a primeira liña ata o final. ¿Onde poden estar as claves do éxito? Na miña opinión, coido que son as seguintes:

-En primeiro lugar, na axilidade narrativa (como xa dixen antes, só un pouco truncada pola exhaustividade dos exemplos).

-Na linguaxe do rapaz e no seu propio carácter. Resulta á vez tan "natural" e "desternillante" que nos semella increíble que o libro poda ser escrito por adultos (só adultos cun trato moi estreito cos adolescentes poderían transcribilo desta forma).

-Nos temas tratados: sexo, problemas da puberdade, o coñecemento do propio corpo, as relacións familiares, etc.

-Outro elemento positivo da narración é a inserción de parte do "Diario íntimo" da súa irmá Susie, de 12 anos, o que serve á posible lectora ou lector como contrapunto entre a aversión (por outra parte, totalmente normal, nestas idades) que sente o protagonista pola nena á

que se farta de criticar, e a mentalidade da rapaza, en moitas cousas e, por circunstancias estritamente naturais, moito máis "madura" que o seu irmán.

Poucas chatas que atribuír a un libro de "adolescentes" para adolescentes, agás das xa expresadas. Agardamos ansiosamente pola versión en feminino do mesmo: *I'm A Health Freak Too! (Eu tamén son maniática)* que nos prometen os tradutores.

Como mostra do éxito que o libro está a ter entre as rapazas e rapaces (non sempre das mesmas idades que Pete Payne) aí van algúns dos seus comentarios:

"Farían falta máis libros coma este, que tratasen directamente o tema da xuventude, sen mentiras, dicindo todo claramente". (Patricia, 15 anos).

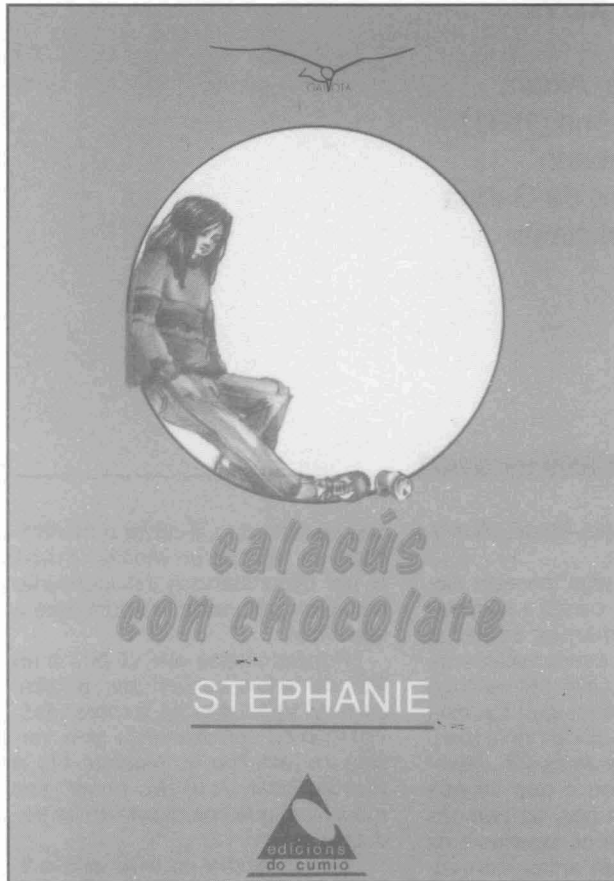
"Este libro está moi ben, porque trata os problemas dos pequenos e pequenas" (David, 15 anos).

"É un libro ben escrito, moi entreteido e, sobre todo, plenamente realista tratando os problemas dos rapaces e das rapazas". (Patxi, 14 anos).

"É un libro moi "educativo" e realista. Gustoume porque conta moi ben como o pasan os rapaces que non se atreven a conta-los seus problemas". (Sandra, 13 anos).

"Gustoume porque ten unha forma moi realista para tratar temas tan "prohibidos". O que menos me gustou foi o "machismo" de Pete. Por outra parte o libro é marabilloso. ¿Porque non me diría antes Patricia que o lese?" (Marta, 11 anos).

**Carmen Bar Cendón.**  
Bibliotecaria.



## CALACUS CON CHOCOLATE

Stéphanie

—coa colaboración do xornalista

Philippe Labro (1991)

Colección "A Gaivota"

Edicións do Cumio

De 12 anos en diante

Empeza por sorprenderte deste libro o propio prólogo onde se nos explica por que o nome da súa autora non vén completo, así como a súa idade e o momento en que decidiu dar publicidade ó diario elaborado nuns meses dun momento crucial da súa vida: a chegada á puberdade, á preadolescencia.

Despois voste introducindo na narración e, case sen darte conta, na vida da propia Stéphanie.

Resúltame difícil escoller as palabras para defini-lo libro: ¿emocionante, patético, sensible, vital?, coido que calquera destas palabras valerían para describilo e, sen embargo, non é máis que iso: a vida mesma.

Mais non a vida de calquera persoa, se non a vida concreta dunha nena, entre 13 e 14 anos.

Faltábanos (segue a faltarnos na nosa lingua en orixe, xa que é unha tradución do francés) a narración testemuñal, realista e sen tapuxos dunha rapaza destas idades. A experiencia vital dunha preadolescente que, chegado o intre trans-

cidental, do paso de nena a muller, atópase cunha multitude de problemas que parecen afogala e dos que só a fuxida cara a súa infancia (a búsqueda da súa "tatá" da nenez) cre que pode liberala.

Analizando o libro máis polo miúdo atopamos cantidade de elementos que nos fan pensar que, quizais, deberían se-los adultos os seus destinatarios máis aconsellables. Son moitas as cousas que nos deben facer meditar. Explícome:

—Un Instituto de Ensino Medio, chamado "granxa" por Stéphanie, quen fai un paralelismo claro entre o tratamento que dos animais se fai naquela e das alumnas e alumnos do Instituto: "... todo mundo fai ¡muu!, ¡muu!, todo o mundo cacarexa ¡cacaracáa!... (os profesores) nunca miran para cada unha directamente, sempre para o rebaño". As expulsións para "dar exemplo", en fin un sitio "idílico" onde "se non te parecez ós outros, tes problemas".

—Uns pais que viven "en paralelo" a presenza da nena que odia ferozmente á súa nai sen entender absolutamente nada do que ocorre ó seu arredor. Unha desconexión do mundo adulto—mundo infantil que só ó final tenderá a mañarse un pouquiño cunha vía de entendemento, fundamentalmente entre Stéphanie e a súa nai.

—Unha sociedade de adultos absurdos e "imbéciles" que se moven en órbitas totalmente alleas a Stéphanie e ás súas amigas e quedan englobadas nunha frase que se repite varias veces ó longo do texto: "todos témo-lo mesmo inimigo común..."

Temos por outra parte, na narración momentos e situacións auténticamente tenras e emotivas:

As listas de Stéphanie onde vai anotando todo o que lle gusta e o que non: "lista de Todo o Que Fai Para que se Preocupen por Ela", "Lista dos Meus Mellores Momentos", etc.

A súa amizade, quizais primeiro amor, cun rapaz (o "Outro") da súa idade, atado de por vida a unha cadeira de rodas.

O seu gato Garfunkel, case único amigo e confidente, ademais do "Outro".

A maravillosa, deliciosa, estimulante descrición dos seus sentimentos ó escoitar a "Pastoral" de Beethoven. Coido que só a propia música pode describir tan perfectamente unhas sensacións tan intensas..

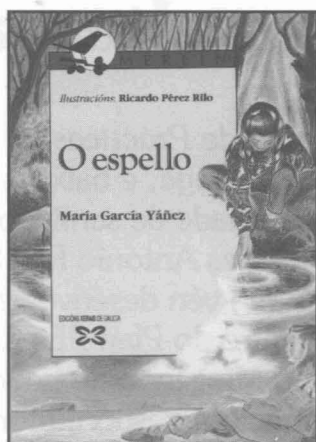
En fin, ó acabar de ler este libro tan absolutamente "enganchador", unha non pode evitar pensar: ¿acaso eu non fun unha nena coma Stéphanie?, ¿acaso non poderíamos ter escrito miles de nenas que fomos e, salvando as distancias sociais e de país, sufrimos e vivimos as mesmas zozobras e inxedanzas?, mais ¿que ocorre con nós, nais de fillas pre ou xa adolescentes?

... queda aí a pregunta no aire como remate do comentario sobre un libro que eu recomendo de 12 a tódolos demais anos,

**Carmen Bar Cendón**  
Bibliotecaria

## O ESPELLO

García Yáñez,  
María (1991)  
Edicións Xerais  
de Galicia  
Colección "Merlín"  
Idade de nove anos  
en diante



Unha nena, entre 10 e 12 anos, inqueda, imaxinativa e faladora, decide un día, para opoñerse, quizais evadirse, dun mundo de maiores

que lle disgusta, crear un personaxe, unha amiga, que só ve ela no armario da súa habitación.

A partir deses momentos créase unha alianza e complicidade entre as dúas rapazas que lles levará a crear situacións, bastante cómicas, que teñen por finalidade fastidiar a eses maiores que semellan estar só para "amolar".

Tal é así, que neste libro non hai sequera nomes para eles; convértese nunha masa case informe e pouco atractiva que queda englobada baixo o nome, común de TODOS.

As situacións cómicas, case "kafkianas" que lles ocorren ós pobres TODOS, quedan ben compensadas pola aparición dun coñecido detective, bastante ridículo, e un final, como era de esperar, feliz, trala lección aprendida.

Recorre de novo aquí María Gar-

cía Yáñez (ver o seu conto anterior *O Sapo Crisapo*, onde era o propio libro o elemento transportador) ó motivo do espello como vehículo que nos traslada a outros mundos (¿influencia de Alicia? só descubertos por aquelas persoas capaces de trasladarse a eles coa súa imaxinación ou pola súa sensibilidade.

A dedicatoria e o que ela mesma nos narra no apartado final do libro, "Cando a autora fala de si", confírmannos na súa "complicidade" co mundo das nenas e dos nenos, enfrontado ós TODOS frecuentemente obtusos e diante dos que eles só deberán medrar para que lles deixen de "dar ordes".

O libro lese dun tirón e resulta bastante doado para nenas e nenos entre 9 e 11 anos.

**Carmen Bar Cendón**  
Bibliotecaria.

## MAMÁ VOU ESPERAR A PAPÁ

de Bröger Achim  
(1991)  
Editorial Galaxia  
Colección "Árbore"  
Idade de nove anos  
en diante



Achim Bröger tennos xa acostumados a unha literatura para nenas e nenos onde se derrocha tenrura e sensibilidade.

Neste libríño, que as pesosas responsables da colección adican ós 9 anos en diante, segue Bröger a técnica da repetición reiterada de situacións, frases e movementos, capítulo a capítulo, moi axeitada por outra parte, para as narracións orais (pensade no conto da "Voda do Tío Perico") onde os destinatarios haberán de ser nenas e nenos de idades inferiores.

E é aquí quizais onde lle vexo o fallo a este libro, delicioso, a pesar de todo: a sinxeleza da linguaxe e as situacións, a total normalidade dunha vida cotiá constituída por pai, nai, fillo e filla-esperada (leitmotiv de todo o relato), a secuen-

ciación de tódolos pequenos acontecementos da vida dun neno duns 6 anos, aproximadamente-, se ben enternecedores e case reais coma a vida mesma (unha vida sen conflitos, claro), sen embargo coídamos que se poderían ter narrado en menos liñas, en menos páxinas.

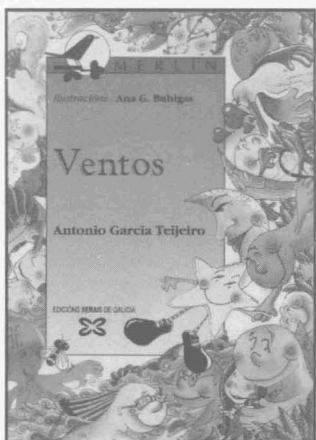
Nótase un libro feito con agurmo e tenrura: as relacións pai-fillo, nai-fillo, irmá proba-irmá esperada e desexada.

Encántanos que "o colexio" non exista na narración e "preferimos" pensar que, se a única ocupación da nai é a súa 'doce espera', sexa precisamente polo avanzado do seu estado e a proximidade desa "feliz chegada"

**C.B.C.**

## VENTOS

García Teijeiro,  
Antonio (1992)  
Colección "Merlín"  
Edicións Xerais  
de Galicia  
Idade de sete anos  
en diante



Son contadas as ocasións en que a poesía se presenta para ra-

paces, de aí que as veces un se sorprenda cando se atopa con algún texto para rapaces novos en verso.

Coñecendo un pouco o autor e a súa obra decatámonos axiña da súa sensibilidade, da súa preocupación polo que o rodea (a natureza, o mar, o vento, os seus propios fillos), da especial predilección que por expresar o que ve ou sente en verso.

Usa unhas combinacións variadas tanto en canto a medidas, ritmo, rima.

Xoga Antonio con recursos como a personificación para facer máis súa a temática, pero ó tempo vese na obriga de implicar ó lector, de facelo intervir, e deste xeito achegalo ás inquedanzas comúns.

O vocabulario utilizado adápta-

se ó grupo de idade para o que aparece recomendado o texto. Eu creo que a literatura é para todos sen límites nin por abaixo, nin por arriba, o lector é quen decide.

Resulta agradable a súa lectura tanto pola sinxeleza do seu vocabulario, como por ser un texto curto que non cansa.

A ilustración, ó igual que en outros libros desta mesma colección, abunda nos apastelados cun predominio claro dos vermellos ou derivados e grises suaves. A importancia do debuxo dentro do texto é grande sobre todo tendo en conta a idade para que aparece dirixido.

O argumento é o vento, o seu papel, que fai na natureza, cos homes.

**Pepe Grandal Campos**



## As prácticas en alternancia

Co título *Evaluación del Programa de Prácticas en Alternancia en la Comunidad Autónoma Gallega*, e baixo a dirección do catedrático de Didáctica da Universidade de Santiago Miguel Zabalza e a coordinación dos tamén profesores Antonio Rial Sánchez (ICE) e Faustino Salgado López (Inspector de FP) vén desenvolvéndose unha ampla investigación en Galicia, enmarcada dentro do Plan PETRA da Comunidade Europea e subvencionada polo CIDE do Ministerio de Educación, arredor das prácticas de F.P.: coñecemento, organización, xestión, titorización, avaliación, alumnos, empresas... de onde se tratan de extraer un conxunto de conclusións orientativas para a máis racional aplicación do Programa de Prácticas en Alternancia para os alumnos de FP. de 2º grao de Galicia.

Antonio F. Rial  
Sánchez  
Profesor do I.C.E.

**A**S PRACTICAS en alternancia buscan a conexión do mundo educativo co mundo do traballo e a consecución de obxectivos formativos difíciles de lograr dentro do centro escolar, como son os de "inserción laboral" e os de toma de contacto coas "novas tecnoloxías" ó alcance do mundo empresarial e de difícil sostemento nos centros de F.P. pola súa rápida evolución.

As prácticas nas empresas implantáronse na CEE no período, 1977/1987, a través dos "Programas de Transición dos Xoves á Vida Activa", e no noso país pola orde do 31 de Xullo de 1985, art. 8 do "Plan Nacional de Formación Profesional", e sendo xeralizadas no curso 86/87. Neste momento deben ser un motivo de preocupación Pedagóxica-Didáctica, que vai máis alá, da aplicación dunha normativa desde a Administración, aínda que esta vaia evolucionando e incorporando cada ano escolar

novas directrices de cara á súa mellora, froito da experiencia que se vai recollendo.

Estamos ante unha nova experiencia educativa nun novo escenario formativo cun contexto moi diferenciado do escolar, que esixe a posta en marcha de actuacións concretas sobre:

O deseño dun currículo integrado escola-empresa.

Os encargados de poñelo en práctica (profesores, empresarios, tutores-formadores na empresa e alumnos)

### Opinións dos

profesores: "Proporcionan escasa formación". "Constitúen man de obra subvencionada". "Carencias en organización". "Estanse levando a cabo defectuosamente". "Non resultan formativas, constitúen unha forma de subemprego". "As empresas prestan pouca dedicación os alumnos". "As empresas buscan prioritariamente a produtividade". "Non hai coordinación nos programas"



CELINA

Os custos derivados do desenvolvemento dos distintos programas.

Así se pon de manifesto nunha investigación publicada recentemente (ZABALZA, 1991), referente a esta temática, feita tendo en conta todolos colectivos significativos que interveñen no proceso das "Prácticas en Alternancia": Profesores, alumnos, formadores na empresa, empresarios, sindicatos e autoridades educativas. Nela resáltanse valoracións negativas en respostas a preguntas referentes a aspectos como: "¿que son as prácticas en alternancia?", "¿que aportan?", "¿condicións económicas etc? Referenciamos algunhas indicadas por profesores e alumnos.

## PROPOSTA PARA UNHA MELLORA

Urxe, tendo en conta as cuestións plantexadas e de cara á implantación obrigatoria das prácticas na empresa nos "Ciclos Formativos de Grao Medio e Superior" previstos na LOXSE, ir dando pasos progresivos cara a súa mellora e consolidación, con solucións baseadas nas experiencias realizadas, e tendo en conta cada contexto específico.

## SUXERIMOS

Un deseño curricular integrado Escola-Empresa, coa participación na súa elaboración dos encargados directos de levala á práctica: profesores, empresarios, formadores na empresa. Este deseño debe responder a unhas directrices xerais pero, explicitando para cada experiencia os pasos a dar, os mecanismos de coordinación e de avaliación e as cualificacións pretendidas e adquiridas. É necesaria tamen unha maior institucionalización e unha definición máis clara das competencias e responsabilidades dos implicados, cun seguemento puntual da Administración Educativa e Representantes Sociais.

Unha formación específica para o "Profesor Titor do Centro" e para o "Formador-Titor na Empresa". Estas son as dúas figuras fundamentais para levar a bo fin o proceso; os dous teñen que contar cunha dobre competencia: formación pedagóxica e formación técnica.

En canto ó Profesor-Titor do Centro, responde a un perfil formativo probado (titulación + proba específica) que o lexitima para exercer a súa función, pero necesitaría períodos de inmersión nas respectivas empresas coa finalidade de coñecer a organización interna e, no seu caso, a tecnoloxía punta empregada, e para enriquecer as relacións persoais e de mutua confianza cos colaboradores da empresa.

Polo que respecta ó Titor da Empresa, que vai ter unha función fundamental: ocuparse do desenvolvemento de capacidades profesionais e sociais no alumno, a través de medios específicos estrictamente unidos ós procesos de traballo e á propia cultura da empresa. É necesaria unha definición xurídica que indique e garantice cales son os elementos de experiencia profesional e de formación pedagóxica que aseguren esta dobre competencia. É unha problemática moi complexa e esixe un gran esforzo para a súa formación e un consenso Administración-Empresas similar ó que se está a facer noutros países da CEE coordinados polo CEDEFOP.

Outra figura importante é a do Empresario. Este implicado ou non no proceso de deseño ou de formación, vai ser o lexitimador das experiencias e ten que asumir principalmente a apertura sen reparos do capital humano e material da Empresa para poñelo ó servizo da sociedade. Presumiblemente disto se beneficiara pero pode ocorrer que non suceda así.

Do outro protagonista, o alumno, non fai falta resaltar a súa importancia: vai ser o receptor das "ganancias formativas" traducidas en novos coñecementos, novas experiencias e, o que é máis importante, en "actitudes" cara ó mundo productivo que marcarán sen dúbida a súa traxectoria profesional.

## OS CUSTOS DA EXPERIENCIA

Ata o momento é tamén un problema pendente e que condiciona en gran parte os plantexamentos anteriores. Actualmente as empresas non reciben ningunha remuneración polos cometidos que realizan, unicamente o traballo productivo, se se produce, que pode xerar o alumno. Este recibe un-

ha bolsa de desprazamento e mantenza que cremos suficiente, se temos en conta que é el o beneficiario da formación. Para abordar este problema débese realizar un estudio pormenorizado para cada experiencia xa que as prácticas nas empresas se realizan en todos os sectores productivos e estes son moi diferenciados: nalgúns casos é fácil e inmediata a contribución de alumnos a produtividade da Empresa, e noutros, moi difícil e mesmo negativa. Cómpre, pois, abordar este problema en toda a súa amplitude, consensuando e institucionalizando en cada caso quen correrá coas cargas económicas. E arbitrando fórmulas que non teñen por qué ser estrictamente subvencións en diñeiro, senón tamén outras como exencións fiscais, participación en subvencións oficiais, cursos formativos para os propios traballadores impartidos desde os centros, etc.

## CONCLUSION

Apelando de novo ó estudio xa citado sobre a "Avaliación das Prácticas en alternancia na Comunidade Galega", pódese dicir que a experiencia é globalmente positiva, en canto aporta:

Coñecemento do mundo laboral.  
Favorecen o emprego de alumnos.  
Fomentan as relacións centro-empresa.

Crean actitudes laborais.  
É necesario e urxente recoller tódalas aportacións das distintas institucións e dos distintos participantes neste quinquenio de experiencias, e emprender un camiño de "institucionalización", "formalización" e "regulamentación" que cremos necesario para que realmente as "PRÁCTICAS NAS EMPRESAS" respondan ós obxectivos e expectativas e cubran as necesidades para o que foron creadas.

## Referencia

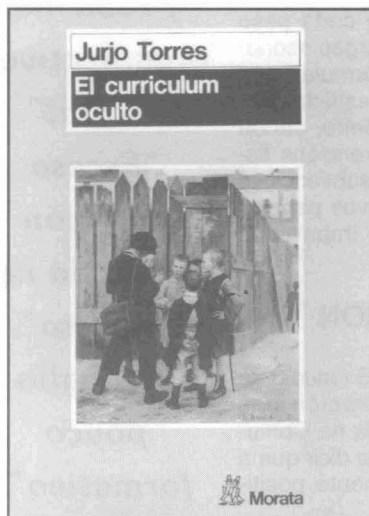
ZABALZA BERAZA (Director). RIAL SANCHEZ, SALGADO LOPEZ (Coordenadores) 1991. *Evaluación de las Prácticas en Alternancia de la Comunidad Autónoma Gallega*. Editorial Torculo. Santiago de Compostela.

**O**pinións dos alumnos:  
"Experiencia negativa".  
"Problemas organizativos en xeral".  
"Escasa atención prestada na empresa".  
"Traballo pouco formativo".  
"Aprendizaxe de actitudes de submisión".  
"Traballos rotinarios".  
"Sensación de ser estorbos".  
"Traballos pouco interesantes".

\*\*\*\*\*

## EL CURRICULUM OCULTO

Torres Santomé, Jurjo (1991)  
Morata, Madrid, 217 páxinas.



Desde que no ano 1968 P.W. Jackson acuñara o termo "currículum oculto", moitos autores e grupos de renovación pedagóxica téñense referido e mesmo feito diversas investigacións de corte cualitativo ou etnográfico para desvelar o significado de tal termo.

No Estado español temos que mencionar ás investigacións que basicamente levan a cabo autoras feministas sobre as manifestacións explícitas e ocultas do sexismo, e, en menor medida, a aqueles autores e au-

toras que se teñen preocupado polas manifestacións do racismo e as súas repercusións no ámbito escolar. Sen embargo a obra de Jurjo Torres é a primeira que de forma específica, e explícita, afronta a cuestión do currículum oculto. E faino, desde a nosa opinión, seguindo tres niveis de reflexión.

En primeiro lugar, observamos ó longo de toda a obra unha chamada de atención sobre a necesidade de reflexionar acerca dos significados e implicacións educativas do currículum oculto. É dicir, qué ocorre coa selección dos contidos que facemos ou que outros fan por nós; as rutinas, interaccións, tarefas escolares, actitudes e valores que adquirimos no proceso de ensino e aprendizaxe pero que en cambio "nunca chegan a explicitarse como metas educativas a acadar dun xeito institucional" (p.76). Dito en outras palabras, reflexionar e sacar a flote toda esa gamma de contidos, destrezas e valores educativos "sumerxidos" en palabras de Paulo Freire, e ver, como nos demostra o autor ó longo de todo o libro, as íntimas conexións entre o currículum explícito ou oficial e o currículum oculto. Entre outras cousas porque, como se nos lem-

bra, se ben é certo que podemos "resistir e alterar" as mensaxes ás que as institucións educativas nos someten, tampouco é menos certo que o currículum oculto "acostuma a incidir nun reforzamento dos coñecementos, procedementos, valores e expectativas máis acordes coas necesidades e intereses da ideoloxía hexemónica dese momento sociohistórico" (p.199).

En segundo lugar, desde as premisas filosóficas da Teoría Crítica nas que se inscribe, J. Torres ofrécenos unha exhaustiva análise da conformación e implicacións ideolóxicas do currículum e as súas manifestacións ocultas. Aquí incluímos, entre outros, os seguintes aspectos:

— A relación institucións educativas-sociedade (relación que está presente en todos e cada un dos temas que se desenvolven no libro), rompendo co mito de neutralidade e da obxectividade, "a ideoloxía da neutralidade ideolóxica" en palabras de A. Sánchez Vázquez, e a constatación, pola contra, das institucións escolares como "unha construción social e histórica" (p.14). É dicir, as relacións entre currículum e ideoloxía (Cap. I).

— Os diferentes niveis de lexitimación do discurso científico en educación; a sacralización da Psicoloxía e a articulación dun tipo de coñecemento reduccionista "en torno a visións idealistas e personalistas" (p. 25); o desmantelamento, en definitiva, da aplicación da psicoloxía conductista e a filosofía taylorista á educación (Cap. II).

— O esclarecemento e crítica das prácticas tecnocráticas na escola; das relacións de poder, da presentación ahistórica e aconflictiva do currículum; da "institucionalización e lexitimación do fracaso escolar da clase traballadora e dos grupos sociais desfavorecidos" (p.33); papel dos exames; etc. (Cap. III).

— Unha análise xenerosa e clarificadora das teorías marxistas da reprodución. En efecto, como resposta histórica ós enfoques conservadores e liberais, xurden un grupo de teorías da man do marxismo que considera ás escolas como "institucións privilexiadas para a reconstrución, difusión e control dos contidos culturais e das subxectividades que condicionan os comportamentos" (p. 55). Partindo da idea das escolas como construcións sociohistóricas, o autor analiza e cuestiona as tres opcións das teorías da reprodución -a reprodución social; a teoría da correspondencia; a reprodución cultural-, en tanto que, como se afirma desde a Teoría Crítica, "os centros de ensino non son institucións que simplemente reproducen a ideoloxía dominante, senón que eles son ta-

mén axentes decisivos na súa construción" (p.97). Finalmente, neste Capítulo IV no que estamos, o autor fai unha referencia a un campo no que ven traballando desde fai anos e no que ten feito abondosas aportacións; estoume a referir á reprodución cultural e a cultura nos libros de texto.

En terceiro lugar, para complementar e apoiar as anteriores análises, J. Torres amosa o que podemos denominar as "concrecións" do currículum oculto ó mesmo tempo que nos presenta a súa posición acorde, como decíamos, coa Teoría Crítica: as teorías da produción e as posibilidades das prácticas contrahexemónicas. Neste apartado incluímos os seguintes capítulos:

— O concepto de resistencia (p.113), e a visión da institución escolar non só como reprodución senón tamén como produción, o que permite a posibilidade de outorgar ó sistema educativo e ó profesorado outros roles máis activos, aproveitando as contradicións e as resistencias que neste espazo social se producen (Cap. V). Por exemplo as denominadas pedagogías visibles e invisibles e a cultura do feminino e as discriminacións sexistas nas institucións escolares (Cap. VI).

— Igualmente analiza a discriminación étnica e/ou racial (nós entendemos que si existen diferencias entre ambos conceptos), en tanto que ademais da dimensión clase social compre ter en conta as dimensión xénero e raza (p.166) (Cap. VII).

En cuarto lugar agrupamos aqueles aspectos que poderíamos encadrar dentro das propostas e alternativas. Entre elas reseñamos:

— A necesidade dunha revalorización do profesorado, como contraposición á crecente descualificación e proletarización.

— A vella reivindicación do corpo único docente e unha formación inicial superior con idéntica titulación para tódolos ensinantes.

— A necesidade de ter en conta non só os aspectos de selección dos contidos culturais e dos métodos didácticos, senón tamén os aspectos interactivos facendo "visibles" a todos os alumnos e alumnas.

— A construción dun currículum crítico e a constitución de grupos de profesores na línea da investigación-acción.

En definitiva, unha obra obrigada para todos aqueles e aquelas que consideran necesario cambiar a escola vixente mediante a construción dun pensamento e prácticas contrahexemónicas.

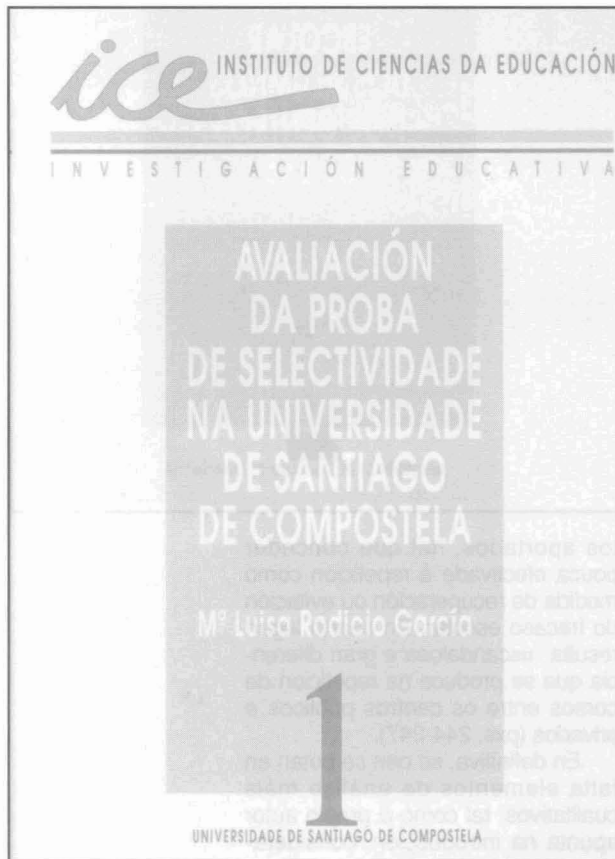
Xesús R. Jares

## AVALIACIÓN DA PROBA DE SELECTIVIDADE NA UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

(A súa capacidade predictora do rendemento académico universitario)

Rodicio García, María Luisa (1991).

ICE, Universidade de Santiago, 187 páxinas.



Constitúe este traballo de María Luisa Rodicio a primeira investigación que se realiza en Galicia sobre a selectividade dende o seu regulamento no ano 1974.

Sendo a Selectividade a única avaliación externa que contempla o Sistema Educativo, está rodeada dunha forte polémica aínda despois de varias modificacións que se realizaron con vistas a dar maior validez de contido á proba. Avaliación externa centrada no rendemento dos alumnos e que só se realiza

con fins selectivos e de promoción do alumnado (función de control), contraponéndose, xa que logo, a un requisito fundamental que segundo o "Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo" (M.E.C., 1989), debe cumprir toda avaliación educativa: "estenderse ao sistema e aos alumnos e non só a estes..., cumprir funcións de regulación activa do sistema e dos procesos educativos e non soamente de apreciación pasiva ou selección de alumnos." (pp: 242-43).

A análise que a autora leva adiante sobre a proba de selectividade céntrase fundamentalmente nas súas características métricas: a fiabilidade da proba entendida como coherencia interna e a validez predictiva. É neste último aspecto onde realiza un estudio máis pormenorizado atendendo aos dous compoñentes principais da calificación na proba de acceso: nota media do expediente en secundaria e puntuación no exame (considerando as diferentes partes que o compoñen), e tomando como criterio de validez predictiva o rendemento universitario en dous momentos: rendemento inmediato (primeiro curso da carreira) e rendemento acumulado (de toda a carreira). Igualmente, analízase o comportamento de diferentes características contextuais que poden influír tanto nas variables predictoras (as diferentes partes da proba de acceso) como na variable predita (rendemento académico na universidade) como poden ser o sexo, tipo de centro (público/privado), zona xeográfica (urbana/non-urbana), opción

cursada en Secundaria (Ciencias / Letras), grao nos estudos universitarios (diplomatura / licenciatura), etc., así como un estudio diferenciado segundo as distintas carreiras universitarias cursadas (Ciencias, Humanidades, Medicina, Dereito e Maxisterio).

As conclusións principais ás que chega María Luisa Rodicio como resultado da súa investigación (e que coincide con outros estudos realizados noutros distritos universitarios) son realmente importantes xa que pón en tea de xuízo a validez das probas de acceso, como ela mesma sulina:

"A relación da Proba de Acceso co rendemento académico universitario está marcada fundamentalmente polo Expediente en Secundaria, o que nos leva a concluir que a aportación do Exame podería considerarse irrelevante" (p.164).

A irrelevancia do Exame que se presenta como unha conclusión xeral vese confirmada non só pola baixa capacidade predictiva, senón ademais porque esta decrece ao pasar do rendemento inmediato ao rendemento acumulado.

Finalmente, esta investigación amais de ter o mérito de ser a primeira que se realiza en Galicia sobre un tema tan controvertido no terreo social e educativo, é tamén importante porque as súas conclusións deben servir para realizar unha profunda reflexión en todos os sectores educativos implicados.

*Xabier de Salvador*

## A PRACTICA AVALIADORA DO RENDEMENTO ESCOLAR DOS ALUMNOS NOS CENTROS DE EXB.

De Salvador González, Xabier (1991):  
ICE, Universidade de Santiago de Compostela,  
307 páxinas.

A avaliación é un compoñente inherente ó proceso de ensino e aprendizaxe. A súa propia configuración, as finalidades que lle poidamos outorgar e mesmo os medios que se deseñen para poder levala a cabo, están en estreita relación co modelo de racionalidade educativa no que se sitúa ese proceso de ensino e aprendizaxe.

A súa necesidade, por outra parte, está comunmente aceptada. Igualmente, o feito avaliador está tacitamente caracterizado entre os profesionais do ensino e explicitamente recollida na lexislación educativa vixente, tal como nolo recorda o autor do libro, como un proceso que debe ser educativo en si mesmo e que, en consecuencia, non pode limitarse a súa acepción máis pobre, sesgada e pedagóxica e socialmente interesada. Estoume a referir á denominada avaliación sumativa ou de asignación dunha nota final. Neste senso, a distinción entre medición e avaliación que plantea Jurjo Torres no Prólogo do libro resulta oportuna.

O libro de Xabier de Salvador recolle o traballo dunha meritoria investigación levada a cabo por primeira vez en Galicia, para indagar precisamente sobre as cuestións que acabamos de mencionar. É dicir, analizar cá é a situación da avaliación nos centros de EXB, qué finalidades se lle conceden, qué procesos se utilizan, etc. En palabras do propio autor, a investigación ten por obxectivos "a descrición da práctica avaliadora do rendemento educativo dos alumnos nos centros de EXB de Galicia" (p.19) nas tres fases do proceso avaliador: inicial, continúa e final.

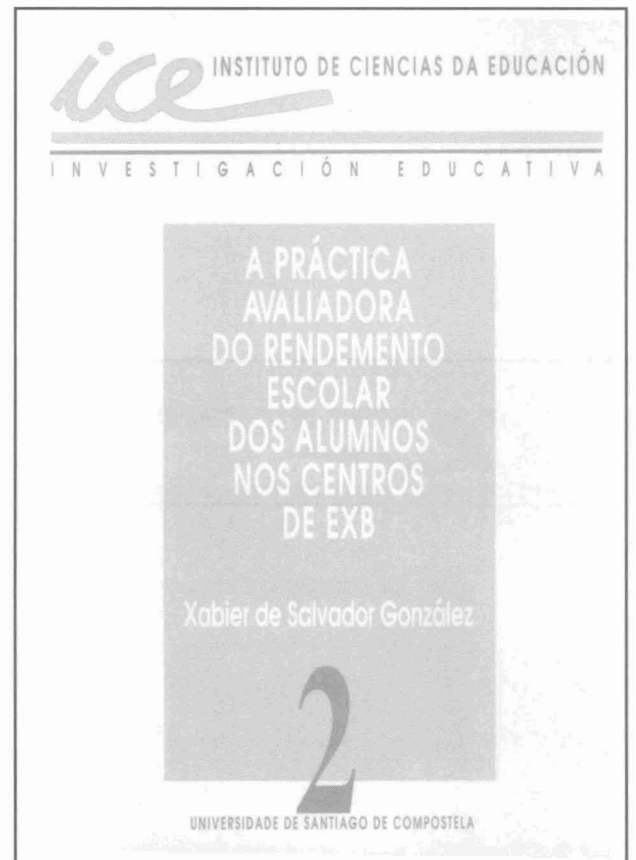
A estrutura da publicación divídese en dúas grandes partes. Na

primeira fanse unhas consideracións previas sobre as funcións e fases da avaliación. Igualmente preséntanse as claves do deseño da investigación: obxectivos, fases do proxecto, mostra, variables, etc. A segunda parte é a que se corresponde coa descrición dos resultados. Aquí o autor presenta unha exhaustiva análise estatística dos datos proporcionados polas respostas dos 1000 profesores/as de EXB ó cuestionario enviado previamente por correo. Análise estatística que deixa nun segundo plano as interpretacións e valoracións deses mesmos datos e que se bota en falta. En calquer caso, a investigación presenta, desde a dimensión da práctica, suxerentes conclusións para a reflexión educativa. Entre elas entresacamos tres:

— O maior peso que se lle outorga, como factor de avaliación, ó traballo individual do alumno realizado na clase, a súa actitude e probas escritas, en contraposición a outros factores contextuais, de traballo en equipo, etc. Isto é, o individuo só e como único responsable ante o perigo.

— A aceptación maioritaria por parte do profesorado dunha avaliación externa, aínda que queda matizada en canto que a súa elaboración debe ser interna unicamente.

— A situacións dos chamados "repetidores". Como destaca o autor, resulta significativo, en primeiro lugar, a ausencia de estudos tanto a nivel de Estado como de Galicia que analicen esta situación. En segundo lugar, obsérvase "que a situación actual é bastante diferente daquilo que se propón: a repetición non é excepcional nin se da actualmente só ó final de cada ciclo (inicial e medio)" (p.244). En terceiro lugar, polos da-

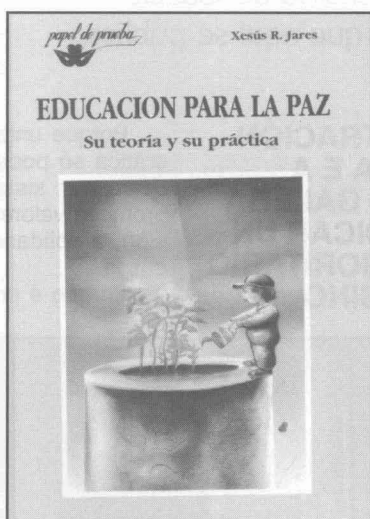


tos aportados, hai que conceder pouca efectividade á repetición como medida de recuperación ou evitación do fracaso escolar. En cuarto lugar, resulta escandalosa a gran diferenza que se produce na repetición de cursos entre os centros públicos e privados (pxs. 244-247).

En definitiva, se ben se botan en falta elementos de análise máis cualitativos, tal como o propio autor apunta na introducción, consideramos que é unha obra de consulta obrigada para acercarmos o proceso da avaliación e máis particularmente para introducirmos no coñecemento da súa situación na práctica cotidiana. Quedan cuestións pendentes por desenvolver no noso país. Entre elas, a avaliación dos centros, de tódolos niveis educativos, e extender esta investigación da avaliación do rendemento dos alumnos ó conxunto do sistema educativo. É unha invitación cordial para o amigo Xabier.

Xesús R. Jares

**EDUCACIÓN PARA LA PAZ. Su teoría y su práctica.** R.JARES, Xesús (1991). Editorial Popular. Madrid. 205 páxinas.



A educación para a paz é un dos contidos que coa denominación de "transversais" (que afectan a todo o curriculum e non a unha área concreta) introducen os novos programas mínimos oficiais (D.C.B.). Suso Jares fai no libro unha reflexión profunda, documentada, e ao mesmo tempo diáfana do que é a Educación para a Paz, para conseguilo divide o libro en dúas partes:

Na primeira parte, adícase a facer a Historia da Educación para a Paz, recorrendo para explicala á imaxe metafórica das "ondas", resúmeas en catro: a primeira sitúaa pedagogicamente co movemento da Escola Nova e posteriormente impulsada coa primeira postguerra mundial; a segunda faina partir dos organismos mundiais da segunda postguerra, sinaladamente da UNESCO; a terceira onda dende a "non violencia" facendo referencia aos seus mitos como Gandhi ou Luther King; e a cuarta identifícaa coa Investigación pola Paz, que en España non toma corpo definitivo ata os anos 80.

Na segunda parte traza a fundamentación dunha Pedagogía da Paz. Explica no Capítulo I a súa

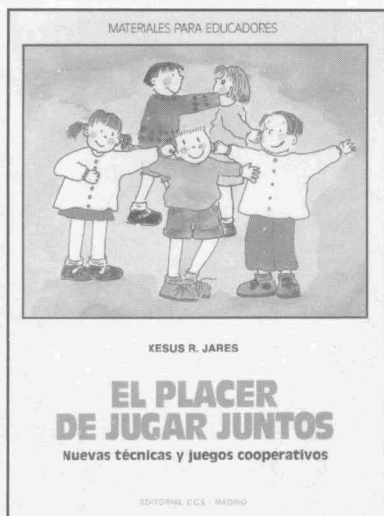
conceptualización, aclarando os tópicos ao respecto, sobre todo os de "paz" e "conflicto". No Capítulo II sitúa a Educación para a Paz dentro do paradigma sociocrítico, e desenvolve en amplo abano os seus diferentes compoñentes, dándolle unha visión moi ampla e totalizadora. Remata co Capítulo III no que explicita as súas implicacións educativas, facendo nos contidos unha sabrosa dicotomía entre como se entenden algún deles dende a Educación Tradicional e dende a EP.

Era moi necesario este libro para sentir que é imprescindible abordar con seriedade a EP na Escola, non como unha moda, nin como unha actividade illada, cuasi folklórica. É unha invitación a introducila consecuentemente no Curriculum: na súa plasmación en contidos das diversas áreas, en dar sentido ao clima de convivencia escolar e, en definitiva, nos obxectivos educativos que a escola como tal pretende.

Seguramente que aos lectores deste libro prantexaráselles o reto de comprometerse para que a Educación para a Paz non acabe sendo un adorno progresista dos DCBs.

**Xosé Ramos Rodríguez.**

**EL PLACER DE JUGAR JUNTOS.** *Nuevas técnicas y juegos cooperativos.* R.JARES, Xesús (1992). Editorial CCS, Madrid, 220 páxinas.



É un lugar común decir que os ensinantes buscamos recetas para resolver as situacións de aula, pero non deixa de ser certo que dispoñer de amplios bancos de actividades é moi útil, sobretudo nun tema como os xogos cooperativos, non moi difundidos polas editoriais ao uso. Este é o mellor mérito do libro, que xunto co do mesmo autor *Técnicas e Xogos cooperativos para tódalas idades*, constitúen un compendio moi notable de materiais sobre o tema.

A pesar do seu carácter recopilador non deixa de facer unha brevíssima pero intensa introducción sobre os xogos cooperativos, falando da súa importancia, características e valores.

Os xogos veñen clasificados en capítulos atendendo aos diferentes momentos de vertebración cooperativa do grupo: presentación, coñecemento, afirmación, confianza, comunicación, cooperación e distensión. E un último e atípico grupo de xogos con paracaí-

das, no cal se presentan xogos que utilizan este tan pouco "pacífico" instrumento.

Sobre todo paréceme moi útil que a ficha de cada técnica ou xogo responda ao seguinte esquema: Definición, obxectivos, desenvolvemento, variantes, características, materiais, avaliación, comentarios e fonte de onde se recolle.

Os máis de cen xogos que se nos ofrecen poden axudarnos a crear un clima comunicativo e confiado nas nosas aulas, dende as de Educación Infantil ata a as da Universidade, e nas nosas actividades de lecer ata nas reunións profesionais, porque en definitiva, como sempre di o autor, "O tesouro está na comunicación".

**Xosé Ramos Rodríguez**

## Por unha escola mellor: Dignificar o traballo docente

Esta foi a campaña de sensibilización e de debate social desenvolvida con éxito polo Sindicato de Traballadores e Traballadoras do Ensino de Galicia dando pé ao Manifesto que aquí se publica.

**C**ONSCIENTES da importancia da educación para construír un futuro mellor no noso país, diriximos ás institucións e a toda a sociedade galega o seguinte manifesto:

**A ADMINISTRACIÓN PÚBLICA E A SOCIEDADE GALEGA DEBEN DEDICAR UN ESFORZO PRIORITARIO AO ENSINO**

Porque unha sociedade democrática só pode desenvolverse se conta cun sistema educativo que promova valores como a participación, a solidariedade, capacidade crítica...

Porque é preciso que a escola

CELINA



# IV<sup>as</sup> XORNADAS

## SOBRE NORMALIZACIÓN

### LINGÜÍSTICA

### NO ENSINO



XUÑO '92

contribúa a desenvolver as capacidades de todas e cada unha das persoas que integran a nosa sociedade, intentando paliar as desigualdades e combatendo calquera tipo de discriminación.

Porque as rápidas transformacións da sociedade contemporánea fan imprescindible que o sistema escolar contribúa a formar persoas autónomas e capaces de tomar decisións por elas mesmas.

Porque debemos construír un futuro baseado na xustiza, na paz, na tolerancia, na defensa da dignidade humana e na cooperación.

Para alcanzar estes obxectivos consideramos que cómpre reestructurar o sistema educativo, promover un modelo novo de escola.

Unha escola que non pode ser concibida como negocio lucrativo para uns poucos senón como servizo fundamental e gratuito para toda a sociedade.

Unha escola democrática, pluralista e tolerante, respectuosa con todas as opcións propias da conciencia de cada quen (políticas, relixiosas...) e apartada de calquera criterio de adoutrinamento.

Unha escola comprometida co propio país, que transmita valores de respecto e solidariedade coas demais sociedades desde o coñecemento e a valoración da propia comunidade, que contribúa á dignidade e autoestima persoal e social, que pule a normalización da nosa cultura e lingua: unha escola galega e universal.

Esta escola renovada só é posible facela co compromiso da sociedade enteira; compromiso que

debe empezar por apreciar no seu valor a importancia do **traballo docente**, desde a educación infantil á universitaria.

Propoñemos a revalorización do traballo docente, secularmente despreciado e peor pagado, manifestando o noso apoio e solicitando o máis amplo respaldo social ás seguintes reivindicacións:

Salarios dignos no ensino acordes coa importancia social que debe ter a educación, terminando con discriminacións retributivas hoxe existentes.

Establecemento dunha sólida formación inicial de titulación superior para todo o profesorado que capacite eficazmente para a vida profesional.

Garantía de formación permanente dentro do horario e das obrigas laborais do profesorado.

A calidade do noso sistema educativo condicionará o futuro de Galicia polo que apelamos á sociedade e á administración a dedicar un maior esforzo na súa mellora.

### A XUNTA INICIA UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN PARA A SAÚDE

As Consellerías de Sanidade e de Educación, logo de dous anos de acción en relación coa saúde escolar, van afrontar no presente ano un programa experimental de educación para a saúde, contando coa participación dunha rede de centros educativos das catro provincias galegas, tratando de conseguir que a

educación sanitaria sexa parte dos proxectos educativos dos centros e das programacións de aula.

"Trátase, en esencia de ter en conta a saúde na organización e na vida do centro educativo, para convertilo nun espacio social de reflexión e análise sobre o xeito de vivir e a saúde, no que se aporten conceptos e actitudes que lles permitan ós alumnos escolle-las opcións máis saudables".

O programa conta como material de apoio con *Guía de educación para a saúde na escola primaria* e diversas unidades didácticas.

### MATTHEW LIPMAN: A FILOSOFÍA PARA OS NENOS. UN ENSAIO NO COLEXIO PÚBLICO DE MUXÍA.

O método de filosofía para nenos deseñado polo profesor Matthew Lipman, da Universidade estadounidense de Columbia, está a ser ensaiado no Colexio Público de EXB de Muxía, coa axuda de textos vertidos ao galego, por iniciativa do profesor Manuel Miragaia, sendo boa a acollida e as previsións de ampliación no número de centros escolares interesados pola iniciativa.

Trátase de aprender a pensar, de descubri-lo mundo a través dos propios pensamentos. As actividades de discusión desenvolvidas fóra do horario escolar (de 13.45 a





15 horas con 21 alumnos de 7º e 8º E X B ) parte de textos

que favorecen o diálogo arredor de cuestións como o racismo, a discriminación sexual, o papel dos dereitos humanos, a existencia de Deus, o significado dos símbolos, os dereitos dos nenos e outros.

É doado observar –di o profesor– como os rapaces desenvolven a súa capacidade de pensar e de diálogo, melloran a súa expresión, teñen máis ideas propias e buscan solucións aos problemas de forma razonada e como surge un espírito democrático, participativo e solidario.

### NEGREIRA: POSTA EN MARCHA DUN EQUIPO MULTIDISCIPLINARIO DE APOIO FAMILIAR-INFANTIL

No pasado mes de Febreiro empezou a súa andadura un equipo profesional multidisciplinario (pedagoga, asistente social, animador socio-cultural e un auxiliar administrativo) desde o Concello de Negreira, coordinado pola Consellería de Educación e a Unidade de Saúde Mental de Hospital Xeral de Galicia, coa finalidade de poder atender ás familias con pro-

blemas de minusvalía no seu seo ou con fillos con necesidades educativas especiais ou problemas de índole psicopedagóxica.

Os servicios de asistencia social, detección, diagnóstico, orientación, tratamentos específicos e de asesoramento e colaboración cos pais e mestres será gratuito, así como o servicio informativo e a posta en marcha de talleres ocupacionais para minusválidos.

O equipo tratará de favorecer o máximo desenvolvemento das persoas e a súa integración familiar, escolar e social, ademais de intentar reducir as consecuencias das deficiencias e de diagnosticar e avaliar os diferentes tipos de dificultades localizadas nos nenos.

### RECOLOCACIÓN DE PROFESORES DE CENTRO EDUCATIVOS EN CRISE

A Consellería de Educación e as organizacións patronais e sindicais con maior presenza no ensino privado firmaron no pasado mes de Febreiro un acordo para o persoal docente dos centros concertados en crise, obrigados a presentar expediente de regulación do emprego, como consecuencia da entrada en vigor da LOXSE.



Os profesores afectados pola non renovación dos concertos, estando os seus salarios sufragados pola Consellería de Educación, poderán optar pola recolocación nos centros públicos ou por acollerse a indemnizacións ou prexubilacións.

Os sindicatos estimaron que o acordo era positivo.

### ACTUALIDADE EDUCATIVA DO CURSO 91/92

\* Dous profesores do Instituto vigués República Oriental do Uruguay recibiron o primeiro premio do "Proxecto Estrela" /91 relativo a creación de programas de xestión informática dos centros educativos.

\* O Taller de Educación Ambiental do Instituto de Bacharelato Xelmirez I de Santiago promotor do emprego de papel reciclado en moitos centros educativos de Santiago, baixo a coordinación do prof. Manuel A Fernández.

\* O IV Congreso de Ensinantes de Ciencias de Galicia celebrado en Tui no seu Instituto de FP e que contou coa asistencia de 400 profesores de toda Galicia, dos que case 50 presentaron comunicacións, posters ou levaron a cabo iniciativas de obradoiros.

\* O Pleno do Consello Escolar de Galicia aprobou o 7 de Novembro pasado a proposta de Decreto relativo ao *Deseño Curricular Base de Educación Infantil* de Galicia. Deu que falar o seu modo de elaboración, denantes de ser coñecido e debatido polos membros do Consello, aunque houbo moi poucas emendas.

\* A oposición parlamentaria presentou emendas ao proxecto de presupostos para 1992 da Consellería de Educación a efectos de incrementar as *partidas destinadas aos centros de ensinos medios*, pois en Galicia e segundo un estudo ao caso o gasto por alumno de BUP (6.250 pts.) é un 30% inferior ao do resto de España, atopándose nunha situación grave.

\* Tamén presentou emendas para o incremento de *recursos para a normalización lingüística*, contra a subvención ao preescolar

concertado, a prol do incremento en gasto universitario e demais.

\* Uns 500 profesionais relacionados coa Formación Profesional participaron en Santiago no mes de Novembro/91 nas *Xornadas que sobre a FP e a Empresa* organizou a Consellería de Educación, coa colaboración do ICE e a Universidade de Santiago: novas titulacións –máis de 250 titulacións en total–, contidos e prácticas nas empresas, centraron os debates e aportacións galegas, estatais e internacionais das xornadas.

\* A fins de Novembro/91 a Consellería de Educación organizou en Santiago as *IIas. Xornadas de "software educativo"*, con asistencia duns 600 profesores de toda Galicia: deuse conta da ampliación da dotación informática nos centros educativos, da marcha do proxecto Abrente, do programa de novas tecnoloxías.

\* Segundo unha información do Novembro/91 os máis de 3000 alumnos-traballadores matriculados nas 34 *escolas-taller* e 10 *casas de oficios* de toda Galicia teñen na súa inmensa maioría dificultades para atopar un posto de traballo.

O 70% dos alumnos proveñen de experiencias educativas previas marcadas polo fracaso escolar, segundo datos proveñentes de CC OO, Sindicato este que desenvolveu unhas xornadas para a revisión da actual problemática.

\* Panorama calamitoso o da *educación de adultos* en Galicia. Dos 675.000 analfabetos funcionais galegos estimados pola Administración, só un 2% acude a clases para obter o graduado escolar ante a falta de medios e de oferta pública segundo puxeron de manifesto un amplo colectivo de profesores de adultos, denunciando a moi escasa implicación da Consellería de Educación.

\* Orzanzados pola *Fundación Paideia* celebráronse no pasado xaneiro na Coruña unhas Xornadas sobre *Pluralidade de Suxeitos na Escola. Propostas educativas diversas* coa participación de destacados profesores universitarios e membros de Equipos psicopedagóxicos.

\* O Departamento Municipal de Educación de Santiago, do mesmo que outros galegos, ten en marcha un amplo programa de traballo no presente curso; o espacio urbano, o medio ambiental, o contacto cos escritores, coñecer Santiago, os recursos da cidade e outras actividades e temáticas foron as abordadas.

\* A Xunta de Goberno da Universidade de Santiago deu a súa aprobación á creación da Facultade de Educación que vai integrar as Escolas Normais de Lugo e de Santiago, a Sección de Pedagogía e tamén o ICE. É a primeira pedra. Máis aínda queda un longo camiño de acordos en distintas instancias autonómicas e estatais para efectivizar tal creación. Aínda por medio tamén o reparto de titulacións de formación de profesorado tanto de 1º como de 2º ciclo entre tódalas universidades de Galicia.

\* Entre os centros de educación que manteñen *intercambios internacionais* citamos o I.B. Rosalía de Castro de Santiago co Centro de Cultura Europea de Angoulême (Francia) e cos alumnos de Moscú, o I.B. de Padrón con estudantes portugueses, ingleses e franceses, e poderíamos seguir, mentres profesores portugueses –case un cento– visitaron na primavera distintos centros escolares do Concello de Vigo, mantendo intercambios cos seus profesores. Así tamén estudantes daneses viñeron a Santiago, outros franceses a Porriño e aínda outros alemáns acudiron a Vigo.

\* Débense anotar diversos *encontros didácticos* de profesores:

-IXª Semana Galega de Filosofía. Final de abril. Pontevedra. Máis de 500 asistentes.

-IIª Xornadas de Lingua e Literatura galega. Santiago. Inicios de Maio. UTEG/ASPA. Varios centos de asistentes.

-Xornadas sobre o desenvolvemento da LOGSE. Santiago. Inicios de Maio. Federación do Ensino de CCOO. Varios centos de asistentes.

-VIIª Xornadas de Didáctica de Inglés. Santiago. Inicios de abril. APIGA. Perto de 500 profesores asistentes.

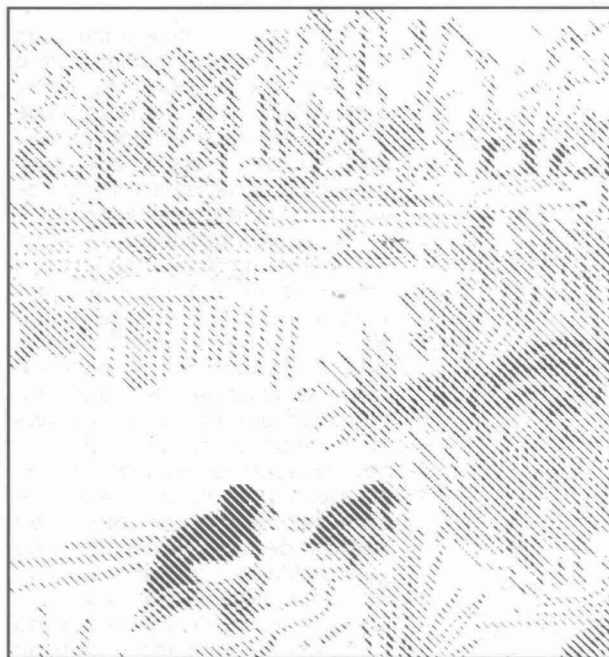
-VIª Encontro de Educación para a Paz. Nova Escola Galega. A Coruña. 150 asistentes. Abril

-Ecopacifismo e Educación para a Paz. Santiago. Seminario de Educación para a Paz do SGEI/CXTG. Máis de 300 asistentes. Marzo.

-Xornadas sobre a Inspección. A Coruña. Convocadas por Escola Viva. Convocatoria estatal.

-Xornadas de Innovación didáctica na Educación Física. Comisión de Cultura e Ensino do Concello de Feme.

-IVª Xornadas de Normalización Lingüística. Santiago. Nova Escola Galega. 50 asistentes. Xuño.



\* Aumentan as actividades específicas de *educación medio-ambiental*. Entre elas destacamos: as actividades que organizan en Padrón arredor do seu xardín botánico que é extraordinario; diversas festas da árbore; 1500 escolares de centros de Carballo limparon o areal de Baldaio no pasado mes de Maio; o Taller de Educación Ambiental do ICE organizou en xuño en Santiago a exposición Amazonía urxente acompañada de actividades de debate; o Centro Municipal de Bienestar Social de Cangas promoveu a campaña de recollida de papel para o seu reciclaxe, xuntando en pouco tempo vinte toneladas de papel, e profesores e alumnos arousáns e melidenses gañaron en xuño premios de educación ambiental organizados pola Compañía Plus Ultra.

\* *A normalización do galego* sempre noticia: múltiples actividades para a celebración do Día das Letras Galegas arredor de Bouza Brey, con publicacións didáctica da Dirección Xeral de Política Lingüística, a elaboración dun video por parte de profesores de Pontearreas, debate no Parlamento sobre o Modelo de Normalización Lingüística, a edición dun verificador e corrector ortográfico informático para a lingua galega con 275.000 palabras, a campaña en tódalas universidades galegas para que aumente a porcentaxe de galego-falantes.

\* Habrá que falar a modo da *educación musical*, campo este ó que lle prestou atención, entre outros, o INGABAD e o I.B. Os Rosais II de Vigo, que foi sede no mes de Maio dunha mostra de coñecemento musical entre os rapaces de institutos baixo o lema *Harmonía das Aulas*.

\* *Soltos*: Abondosos foron os debates na primavera pasada nos centros relativos ó tempo e á *xornada escolar*; no mes de abril o Parlamento aprobou unha moción para a eliminación das *connotacións sexistas* na educación; aumentaron os *destrozos* en varios centros escolares; máis de 40 centros incorpóranse no próximo curso á *posta en marcha da educación secundaria obrigatoria*; 50 centros de Vigo participaron no mes de Marzo nun grande *concurso lóxico-matemático* en Vigo; o Departamento de Educación do Concello de Santiago organizou unha semana de Animación Tea-

tral coa participación de moitos nenos; tamén en Santiago se celebrou unha *mostra de material didáctico* e libros ("Expodidac"); levou o nome de Johan Carballerira logo de notable debate ó I.B. de Bueu; estanse levando a cabo varias campañas de *animación á lectura*; unha notable *exposición sobre a prensa española* e internacional foi realizada no C.P. de Castrelo-Cambados; convocáronse 1300 prazas para persoal docente.

\* *A posta en marcha da Reforma*: son diversas a actividades que se levaron a cabo desde a Consellería de Educación ó respecto; sen embargo, en particular a CIG e CCOO do Ensino pronunciáronse en varias ocasións moi criticamente sobre a accións da Administración Autonómica, falando da súa precariedade.

\* A Asociación de profesionais Quinesia que desenvolve a súa actividade no sector da educación de nenos e nenas con necesidades educativas especiais demandou a creación do *Centro de Recursos para a Educación Especial*

\* A OMIC de Ourense organizou o proxecto educativo "Seguir a pista" para mostra-lo proceso, métodos e formas de produción de alimentos ata a súa chegada ós consumidores, coa participación de 200 alumnos.

\* Por iniciativa do Arquivo Sonoro de Galicia do Consello de Cultura Galega, coa colaboración da Consellería, alumnos e profesores

de 17 centros de ensino medio de toda Galicia gravaron 500 cintas magnéticas dentro do proxecto "A cultura popular oral no escola".

## IV XORNADAS DE NORMALIZACIÓN LINGÜÍSTICA

Os pasados días 5 e 6 de xuño tiveron lugar en Santiago as IV Xornadas de Normalización Lingüística organizadas por Nova Escola Galega ás que asistiron medio cento de persoas relacionadas coa normalización lingüística e o ensino.

Como consecuencia do debate nos diversos grupos de traballo e a posterior *posta en común*, acordáronse as seguintes conclusións xerais:

1. Necesidade dun Plan de Normalización Lingüística de Galicia consensuado que marque as liñas de actuación en tódolos ámbitos.

2. Necesidade de Plans Sectoriais de normalización lingüística (Ensino, Xusticia,...).

3. Mentres non existan os plans citados nos puntos 1 e 2 recoméndase utilizar como pautas de actuación os documentos *Modelo de Normalización Lingüística para o Ensino* asumido por 19 organizacións e o documento sobre "Os equipos de normalización no Ensino non universitario" elaborado polo Colectivo Fírgula asumido por 6 organizacións.

4. Necesidade de coordinación dos equipos a nivel comarcal. Invítase a que os equipos de nor-



malización de centro se coordinen en equipos comarcais nos que estean representados todos os equipos tanto de EXB como de EEMM para deseñar estratexias de actuación comúns a nivel de bisbarra.

5. Reivindicar un aumento dos medios materiais, humanos e temporais así como un maior respaldo ó labor normalizador por parte da administración educativa (presuposto específico para o equipo, adecuar o catálogo de postos de traballo dos centros de xeito que se poidan cumprir en todos eles as reducións horarias necesarias para o funcionamento dos equipos, redución horaria para tódolos membros do equipo, campañas a

prol da normalización lingüística dirixidas ós distintos sectores da comunidade educativa...).

6. Considérase que o labor actual da Xunta no referente a política e planificación lingüística é insuficiente debido tanto á escasa vontade normalizadora –sería necesario un maior labor de consenso– como á actual estrutura do organigrama da Xunta no referente a política e planificación lingüística –(a nivel de medios humanos e económicos)– polo que sería necesaria unha reestructuración do organigrama da Xunta e a creación dunha rede técnica que elabore e leve a cabo unha planificación lin-

güística que facilite o proceso de normalización do país.

7. Necesidade dunha planificación dos orzamentos na que apareza unha priorización e unha temporalización da inversión.

8. Creación dunha comisión que elabore as conclusións das Xornadas (explicando o labor realizado en cada un dos seminarios) que serán remitidas a tódolos asistentes e ós medios de comunicación.

Santiago 6 de xuño de 1992

## Carta a unha maestra de Gallaecia

*late cada ruído, cada voz, cada xesto. Como te abordan e desbordan a tempo e destempo.*

*Támén falas da túa espalda, de tanto estar agachada para tratar de captar a súa débil e trabucada voz. E que a afonía pode darte de baixa porque queren sentirte sempre cantando.*

*Os traballos que reciben son deliciosos e fanme pensar na túa sensibilidade, imaxinación e insomnios para prepararlos.*

*Pero me jode que te calcaran una ley sen cuartos y que tengas que ser tú quien busque espacios. Quien pellee con Centros, Concellos, Consellerías para que se haga un aseo, un grifo, un lavabo, un parque...*

*Aún me asquea más que tengas que pedir limosna o pedir prestado a sus padres y madres, tiempos, dineros y juguetes para poder empezar.*

*Aquí, en Galiputa, as cousas sonche doutra maneira. Perdoa se te deprimen pero son así.*

*Aquí, por exemplo, móntannos cursiños. Claro que quen vai remata rebentada as nove e media da noite. E quen non vai non ten xeito de organizar e programar o traballo coas compañeiras que van. E para que nada se perda hai inspectores que piden, a modo de memorias, o traballo desenrolado nas aulas de Educación Infantil. O colmo é que logo son utilizadas para impartir eles os seus cursiños.*

*Supoño saberás que empezá-*

*mo-lo curso como o rosario da autora. Logo cada quen fixo coma a súa boa vontade lle deu a entender. Os inspectores viñan, cubicaban, ameazaban e tira para adiante.*

*Pero en Galiputa non todo está mal e hasta teñen moita confianza en nós. ¡Fíxate que hai pouco nos remitiron 50.000 pts. (cincoenta mil)! Algo imos mercado convenientemente asesoradas pola nosa intuición. Algo teremos que adicar a cortar patas ás mesas que mandaron, estanterías, música... Algo a...*

*Aquí só queda algún problema por resolver como adecuar os programas de integración a cada realidade parroquial. Axustar horarios nos Centros con moitas unidades. Desmesturar idades. Arranxar o transporte. Solventar as substitucións por faltas das especialistas en E. Infantil. Incrementar a póliza de seguros por responsabilidade civil xa que logo comprenderás que o risco con esta idade dispareuse; e ben, algúns máis.*

*Hoxe non che podo seguir contando máis porque teño moitas revistas que revisar en procura de macacos, xa sabes para qué.*

*Moito ánimo e "arriba maestras de la tierra".*

*Bicos*

*En Galiputa, a 18 de decembro de 1991*

Xesús Sánchez Calvo

*Hai tempo que non me falas neste tono. Supónoche moi amolada.*

*Díme que topaches este curso escolar moita xente de tres anos (case que a metade non os tiña cumpridos). Que non sabes onde metela, nin sentala, nin que xoguetes darlle...*

*Que non te sintes segura ao falarlles. Dunha banda queres mimar, consentir; doutra marcar regras e códigos.*

*Cóntasme como esta xente miúda é agarimosa "en esceso": contró-*

**“Arriba maestras de la tierra o parias de E.G.B. tituladas antes o después y ahora guarderas”**

## Cataluña: Tempo Postelectoral



Na recente confrontación política electoral de Cataluña, a educación ocupou un lugar de importancia, e parece pois oportuno desenvolver un breve comentario informativo para os lectores da RGE, salientando aqueles aspectos máis notables aparecidos nos diversos programas electorais.

Unha maior preocupación pola aplicación da Reforma Educativa podería se-lo sinal identificador do **PSC** (modernización dos equipamentos, prioridade para a FP, elaboración de mapas escolares comarcais, autonomía pedagóxica para os centros, permeabilidade entre corpos docentes, formación do profesorado e aumento dos investimentos universitarios), mentres que para **Iniciativa per Catalunya** sería a defensa da escola pública de calidade e integradora da diversidade (rede pública única con autonomía do proxecto pedagóxico dos centros, equilibrio terri-

torial nas ofertas, escola rural, educación de adultos,....).

**Esquerra Republicana**, pola súa parte, resoltou a reivindicación dunha escola catalana, pública, progresista e de calidade dentro dunha Lei de Ordenación do Sistema Educativo de Cataluña (formación profesional acorde co tecido productivo, lei de comedores escolares, coñecemento da lingua e da cultura propia como proba específica eliminatória para o ingreso nos corpos docentes, proposta de homologación do profesorado e oposición as subvencións en preescolar).

O **P.P.**, nun ángulo oposto, reclama a liberdade de creación, dirección e elección de centros educativos, reservando un papel de subsidiariedade para a Administración Pública, polo que criticou a "estatalización" levada a cabo por CiU, defendo ademais o cheque escolar, a cooficialidade lingüística, a subvención ás universidades privadas e

a creación dun corpo de directores de centros públicos dotado por oposición.

**Convergencia i Unió** presentou o programa educativo máis amplo, defendendo a formulación dunha Lei Xeral do Ensino de Cataluña, así como outra de Corpos Docentes da Generalitat. Fala o seu programa da necesidade de melloras infraestructuras e os servizos, inclúe a xeralización da oferta de aulas de calidade para a escolarización dos nenos de tres anos, a redución de alumnos por profesor, a acción tutorial, a ampliación da oferta para os períodos postobrigatorios, a maior dotación para a formación do profesorado, coa inclusión dun programa de educación a distancia, a potenciación dos concellos para a escolarización anterior ós tres anos, a potenciación dos estudos de FP de carácter superior, a acentuación dos programas de inmersión lingüística, a promoción da edición de material didáctico, a formación dos equipos directivos e a mellora das medidas de protección legal, económica e de defensa do profesorado nos casos de responsabilidade civil.

Noutra orde de cousas, **CiU** quere promover a escolarización gratuita (3-6 anos) nos centros privados concertados e a axuda ós centros que escolaricen a nenos de idades menores de tres anos, desde a perspectiva do desenrolo dun sistema educativo plural, innovador e con capacidade para afrontar a integración europea.

Por fin, preténdese garanti-lo asesoramente pedagóxico ós centros cara á elaboración de proxectos curriculares e lingüísticos, con referencia tanto ó ciclo, como á área, á aula e ó centro, tendo por horizonte o deseño dun sistema educativo propio para Cataluña.

Antón Costa Rico



## Congreso Educación y Ciudad

Organizado polo Patronato Municipal para a conmemoración do Quinto Centenario da cidade de Alicante celebrouse nesa cidade o Congreso *Educación y Ciudad. El Medio Ambiente Urbano como recurso didáctico*, os días 21, 22 e 23 de febreiro de 1991.

Simultaneamente, en dúas salas da Aula de Cultura da Caixa de Afo-

ros do Mediterráneo presentáronse máis dun cento de comunicacións adscritas pola súa temática ás seguintes ponencias: "O estudio da cidade como espacio educativo: realidade e posibilidades da E.A. no medio urbano", de María Novo Villaverde (UNED, Madrid); "O estudio da cidade como espacio físico: o ecosistema urbano", de John Celenia (UNESCO, París); "O estudio da cidade como espacio social: as escolas urbanas da calidade de vida", de Manuel Valenzuela Rubio (Universidade Autónoma, Madrid) e "A institución municipal como xeradora de recursos didácticos no medio urbano", de Antonio Trevia Lomban (FEMP, Madrid).

Así mesmo houbo un apartado adicado a experiencias que, ó igual que as ponencias e comunicacións eran seguidas de coloquios. Nun recinto aparte estivo aberta nos días que durou o Congreso unha exposición de material relacionado coa problemática medioambiental urbana.

Procedentes de Galicia expuxéronse interesantes comunicacións

a cargo de Francisco Rodríguez Lestegás, de Universidade de Santiago ("Algunhas consideracións sobre a didáctica do espacio urbano"), Antón Rozas Caeiro, polo ICE ("Cadernos temáticos de Investigación"), Grupo Gaia de E.A. de Ourense ("E.A. nun territorio urbano: a natureza na cidade"), María del Carmen Tizón Estévez, do I.B. "A Nova Señora dos Ollos Grandes" de Lugo ("A muralla da cidade de Lugo como recurso didáctico para o ensino-aprendizaxe da Xeoloxía"), Eduardo X. Fuentes Abeledo e Mercedes González Sanmamed da Universidade compostelana ("Materiais didácticos para o estudio dun monumento" e "O patrimonio histórico-artístico da cidade como recurso didáctico").

En canto a experiencias presentouse a titulada "Unha experiencia de E.A.: os residuos sólidos urbanos" do grupo Gaia de E.A. de Ourense (Mercedes Suárez, María del Carmen Cid, Pilar Latorre, María Xosé Camba, Pedro Membiela e Emilia Nogueiras).

**Antón Rozas Caeiro.**



### NORMAS PARA A REDACCIÓN E PRESENTACIÓN DE COLABORACIÓNS NA REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN

1) As colaboracións terán unha extensión máxima de seis folios mecanografiados (30 liñas de 60 espazos cada unha). Os traballos deberán presentarse mecanografiados e, a ser posible, en copia informática (entornos Pc ou Apple), acompañados da súa copia en papel. Prégase que nas copias en soporte informático non se introduzan tabulacións de ningún tipo.

2) Na cabeceira do artigo figurará o título e nome do autor/a ou autores/as. E ó final, o enderezo postal e o teléfono de contacto.

3) Nas referencias e citas bibliográficas de libros procederase polo seguinte modelo: apelidos; nome ou inicial, con punto, do autor; paréntese para o ano de publicación; punto; título do libro subliñado; páxinas de referencia se as hai, entre parénteses; punto; cidade; dous puntos; editorial; punto.

Fernández Paz, A. (1992). *Os cómics nas aulas* (p.32). Vigo: Edicións Xerais de Galicia.

4) Nas referencias e citas bibliográficas de artigos de revistas procederase polo seguinte modelo: tralo autor e ano, título do artigo; punto; nome da revista subliñado; número entre paréntese; coma; páxinas con guión intermedio; punto.

Rozas Caeiro, A. (1992). A Educación Ambiental e outros programas educativos. *Revista Galega de Educación* (13), 6-9.

5) As notas, numeradas correlativamente, deben incluírse ó remate do traballo. A continuación das notas pode facerse unha lista bibliográfica ordenada alfabeticamente, seguindo os criterios anteriores, coa excepción de que se houberse varios traballos publicados por un autor ou autora no mesmo ano, despois do ano porase coma e logo a, b, etc.

Fernández Paz, A. (1992). *Os cómics nas aulas*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.

Rozas Caeiro, A. (1992). A Educación Ambiental e outros programas educativos. *Revista Galega de Educación* (13), 6-9.

Vázquez Freire, M. (1992,a). *¿Que é a Reforma?* Vigo: Edicións Xerais de Galicia.

Vázquez Freire, M. (1992,b). *O currículo*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.

6) Se no texto quere se facer unha referencia xenérica a ditos libros, sen concretar páxina, pódese citar do seguinte xeito: paréntese, apelidos, coma e ano de edición, parentese

(Fernández Paz, 1992)

No caso de que se quera facer unha referencia ó número de páxina, pódese citar do seguinte xeito: paréntese, apelidos, coma e ano de edición, páxina, paréntese

(Fernández Paz, 1992, p. 32)

7) Poderanse acompañar ilustracións (gráficos, fotos, figuras e cadros) en follas independentes, sinalándose claramente no texto o lugar onde deben reproducirse. No caso de que se inclúan pés de fotos, deberán presentarse en folla aparte.

8) Os traballos deberán estar escritos en lingua galega, atendendo ós criterios ortográficos vixentes.

9) Por cada colaboración o autor/a recibirá un exemplar gratuito do número da Revista onde aparece o seu traballo.

10) A Revista comunicará a cada un dos autores ou autoras a recepción do seu traballo, e no seu momento a súa aceptación para a publicación.

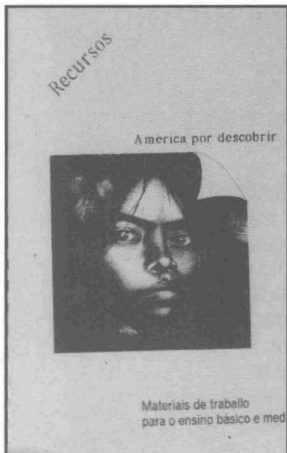
11) Para poñerse en contacto coa redacción da Revista poderase chamar ós teléfonos: (986) 296116/296232, ou ó Fax: (986) 2013 66

12) Os traballos enviaranse a:

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN

Edicións Xerais de Galicia / Dr. Maraño 10 baixo / 36211 Vigo

# outros materiais

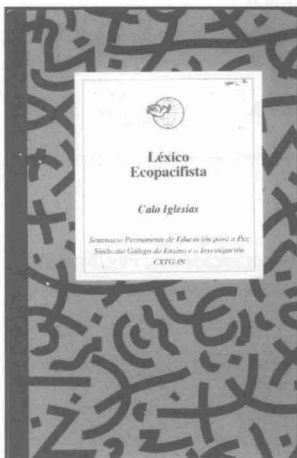


**VARIOS (1992); América por descubrir. Materiais de traballo para o ensino básico e medio.** Comisión Galega contra o V Centenario, Santiago de Compostela, 67 pxs.

Non é a primeira vez que as páxinas desta revista se fan eco do tratamento didáctico, desde unha perspectiva crítica, do chamado "descubrimiento" de América (Ver número 7 da RGE, sección de "Recursos"). A publicación que agora comentamos é unha unidade didáctica dirixida para o profesorado e alumnado dos 12-16 anos. É unha proposta áxil, suxerente e crítica cos contidos tradicionais que sobre este feito histórico soen transmitir os libros de texto. A unidade didáctica estrutúrase en sete bloques temáticos: América antes de ser América; a descuberta e o seu entorno; o encontronazo; o expolio, o xenocidio,

a rapina; a destrucción; a igrexa e o despois. Para cada un deles preséntanse un conxunto de documentos e un listado de actividades relativas a eses documentos/núcleo temático. Neste senso podemos dicir que, máis ca dunha unidade didáctica trátase dun conxunto de talleres de documentos, un por cada un dos temas sinalados. En definitiva un material curricular útil e necesario, especialmente no ano no que estamos. Precisamente polo seu interese didáctico e ideolóxico NEG, xunto cunha chea de sindicatos, colaborou na súa edición.

Xesús Jares



**IGLESIAS, Calo (1991): Léxico ecopacifista.** Seminario Permanente de Educación para a Paz-SGEI/CXTG, Santiago de Compostela. 313 páxinas.

O activo Seminario de Educación para a Paz do SGEI-CXTG, vén de editar a publicación que reseñamos. Nesta ocasión feita polo coordinador de dito Seminario, o noso querido amigo Calo Iglesias. A interesante idea da publicación é moi sinxela: trátase de definir a modo de léxico, pero desde os "prexuízos" dunha cultura de paz, unha chea de conceptos, teorías, grupos, etc., ligados ou en relación co ecopacifismo. Así, e por orde alfabética, desde a noción de agresividade, que é a primeira palabra, ata xoguetes, que é a última, pásase revista, de xeito introductorio anque desi-

gual, a preto de 150 vocablos. Todo un esforzo de síntese e de divulgación que cómpre recoñecer. Desde o punto de vista da impresión, e dado que entendemos a publicación máis para que sobre o ecopacifismo, considero que hai demasiados espazos en branco, o que fai engordar inutilmente o texto, e, tamén, sería máis coherente que as futuras reimpresións se fixesen en papel reciclado. En calquera caso estas observacións non empañan en absoluto a utilidade e a orixinalidade desta publicación.

Xesús Jares.

## MATERIAIS RECIBIDOS

Como froito do normal intercambio entre Publicacións, a RGE vén recibindo un notable material, do que destacaríamos pola súa continuidade as seguintes publicacións: *A Nosa Terra*, *A Peneira*, *Grial*, *Encrucillada*, *El Magisterio Español*, *Escuela Asturiana* da Dirección Provincial do MEC en Asturias con interesantes información e orientación relativas á escola en Asturias, *Auxilia* (Promoción Social y cultural para enfermos y disminuídos físicos) con valiosas aportacións no terreo da integración escolar e social, *Trabajadores de la Enseñanza* da Federación Española de CCOO do Ensino, así como tamén

*Nuestra Escuela* da Fundación para la Renovación de la Escuela, ligada á FETE-UGT, ámbalas dúas publicacións mensuais concibidas como instrumentos profesionais que recorren a situación dos diversos capítulos do ensino no estado Español, a política educativa, sen esquecer as orientacións didácticas e metodolóxicas. Tamén desde Cataluña recibimos as revistas mensuais *Perspectiva Escolar* editada pola Asociación Pedagóxica Rosa Sensat, e *Guix*, como publicacións moi valiosas desde o punto de vista tanto das orientacións para a formación pedagóxica do profesorado, como pola presenza constante de expe-

riencias escolares que son expoñente do clima de innovación da escola catalana. Tamén *Guix* edita e fainos chegar os seus suplementos e a "Biblioteca de la Classe", a modo de monografías temáticas concibidas didacticamente para á escola con máis de medio cento de títulos na colección.

Seguindo na súa liña habitual de publicación de guías e materiais de recursos didácticos para o traballo nas aulas, nesta ocasión o Departamento de Educación do Concello de Santiago, coa coordinación técnica do pedagogo Xosé M. Rodríguez Abella presente o nº 13 de Papeis de Educación sobre Cartografía elaborado polos profesores, membros da Sociedade Galega de Xeografía, Gonzalo Mendez Martínez e Ana Campillo.

Son case un cento de páxinas para ilustrarnos sobre o que é a cartografía, escalas, proxeccións, representación de relevos, signos, planos e mapas, a cartografía temática antiga e histórica e outros datos.

Un material valioso.

A.C.R.

MÉNDEZ MARTÍNEZ, Gonzalo, CAMPILLO RUÍZ, Ana (1991): *Cartografía*. "Papeis de Educación" nº 13. Concello de Santiago. Departamento de Educación. Santiago.

A Dirección Xeral de ordenación Universitaria e Política Científica da Consellería de Educación publicou en 1991 con notable interés informativo amplos informes relativos ó desenvolvemento do sistema universitario de Galicia e ó fomento da investigación educativa.

Diagnóstico, estadísticas, organización, programas da Administración Autonómica, lexislación e directorio, conformando unha documentación valiosa pola súa adecuada ordenación e sistematización.

TOURIÑÁN LÓPEZ, José Manuel (1991): *Desenvolvemento do sistema universitario de Galicia*. Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Santiago.

TOURIÑÁN LÓPEZ, José Manuel (1991): *Apoio e fomento da investigación en Galicia*. Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Santiago.

## SAÍRON AS EXEMPLIFICACIÓNS DIDÁCTICAS

▼ A Xunta de Galicia vén de publicar e enviar aos Centros unha serie de exemplificacións didácticas das diferentes áreas e niveis. A coordinación da publicación foi feita polos membros do equipo do Gabinete da Reforma.

▼ O conxunto da publicación compóñena: un tomo para Educación Infantil, outro para Educación Primaria e cinco das diferentes áreas da Educación Secundaria Obrigatoria.

▼ A primeira consideración a facer é a de saudar e aledarnos por esta publicación, pois materiais deste tipo son imprescindibles para o labor de concreción curricular que se deberá abordar coa posta en marcha da LOXSE.

▼ Unha segunda considera-

ción é a da súa non homoxeneidade, explicada xa nunha entrada, por mor de respectar a liberdade dos autores. Dase así a circunstancia, por unha banda, de que o número de exemplificacións é moi desigual, con tres exemplificacións en áreas como Cultura Clásica, Lingua Castellana e Literatura e Ciencias Naturais, Física e Química; ou con unha en Xeografía, Historia e Ciencias Sociais. Por outra parte a súa extensión e prantexamento didáctico varían moito. Ao respecto é de valorar que nunha delas, como a de Ciencias Sociais (Tomo I da ESO), faise unha proposta argumentada sobre a estrutura, avaliación, actividades, etc.

▼ Unha terceira consideración, e última, a facer sería sobre o papel que a Administración debe xogar coas súas publicacións, no apoio á Concreción Curricular. Un dos apoios témolo xa e son estas exemplificacións, independentemente da consideración que nos merezan despois dunha análise

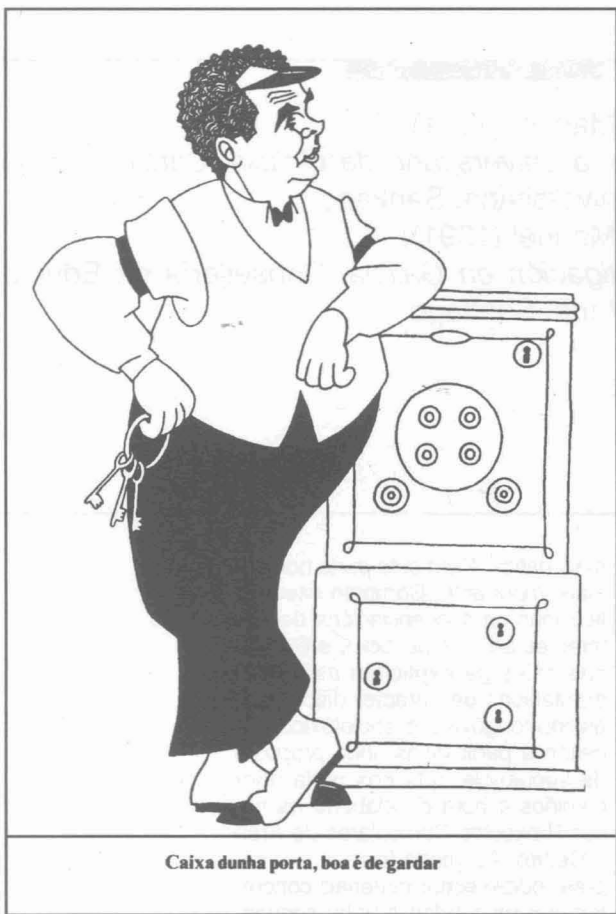
máis detida. Pero esta parte non é a máis importante. Cómpren exemplificacións de secuenciacións das diferentes áreas e/ou ciclos e etapas, nas cales se expliciten as fundamentacións de carácter disciplinar, psicopedagóxico e sociolóxico, facendo a partir delas unha proposta de secuencia, que nos poda abrir camiños á hora de elaborar os nosos Proxectos Curriculares de Área e Centro. Asemade faise tamén imprescindible editar materiais concretos que respondan a unha secuencia concreta, que garden polo tanto unha coherencia completa entre si, e non so materiais soltos, sen unha visión de conxunto harmonizadora. Non podemos esquecer que a referencia a usar na nosa toma de decisións será globalizadora e non puntual e descontextualizada.

▼ Aledarnos pois desta publicación e chamar a seguir nunha liña de completar estas iniciativas de tal xeito que sexan útiles para o traballo individual e colectivo a desenrolar polo profesorado nos Centros.



## Represión, fame e morte

Por Tareixa Navaza  
Gonzalez



Caixa dunha porta, boa é de gardar

Debuxo de Siro, publicado  
en "La Voz de Galicia"

Para seguir falando de profesores, hoxe recordo a un que tiven cando era rapaz e que coa distancia dos aos que pasaron, agora penso que debía estar tolo. Por exemplo, contaba mentiras.

Non sei porque razón o profesor estaba empeñado en dicirnos ós alumnos que era árbitro internacional de fútbol. De xeito que moitos luns, ó chegar á aula, falábamos do partido que aseguraba ter arbitrado a víspera en Londres, poñíamos por caso, e referíanos con moito detalle as incidencias máis curiosas que se produciran no cam-

Un recente estudio do CIS (Centro de Investigacións Sociolóxicas) sinala que o 79 por cento dos españois afirman ter sido nenos felices, declaración que nos sorprende, agradablemente, tendo en conta os comportamentos de tódalas sociedades cos nenos.

Trevor Davies, secretario xeral da Defensa Internacional dos Nenos da Unicef, afirma que "ningún país por moi desenvolvido que estea, é capaz de asegurar e de facer respetar tódolos dereitos dos nenos". O 51% dos españois está a favor do castigo como método de ensino: en España dous nenos son abandonados ó día (un dos maiores índices de Eurpoa), máis de 25.000 son apartados dos seus pais por malos tratos, traballan entre 285.000 e 400.000 menores de dezaseis anos, hai 40.000 delincuentes... O senador socialista Cuña Novás calificou de "parcheo" o proxecto de reforma da Lei de Menores aprobada polo Goberno.

A situación é máis lamentable no Terceiro Mundo: 100 millóns de nenos sen escolarizar, 150 millóns sobreviven cunha saúde deficiente,

80 sofren explotación laboral, 30 — e seguimos falando de millóns— "sobreviven" nas rúas das grandes cidades, 200.000 son utilizados en guerras, en Brasil a cifra de nenos asasinados, por ano, é de 4.000; en Thailandia nenos de dez anos traballan 18 horas diarias como verdadeiros escravos, ó igual que en Perú, onde 12.000 nenos son esclavizados e maltratados nos ríos auríferos.... Un exemplo sangrante da inxustiza nas relacións Norte-Sur.

É de supoñer que un mínimo esforzo dos países máis desenvolvidos sería suficiente para conseguir unha melloría na situación dos cativos. Non podemos lava-las mans coma Pilatos, xa que, por activa ou pasiva, estamos a contribuír a tan negro e arrepiente panorama.

Nenos con menos de dez anos que contemplan o mundo a través de reixas. Nenos nas cadeas, reprimidos, sen liberdade, sen xogar, con medo, sen agarimo, sen ternura.... Estamos a mata-los seus desexos, a deixalos sen soños.

(Artigo publicado en La Voz de Galicia)

## Un profesor mentiroso

Por Carlos Casares

po. Excuso engadir que nós o pasabamos moi ben co seu relato que ademais lle creíamos todo.

Outra mentira que contaba tiña que ver coa súa condición de marqués e as propiedades que posuía nunha aldea do sur da provincia de Ourense, onde empregaba a máis de dez persoas no servizo, entre maiordomo, amas de chaves, mozo de comedor e outros criados. Falaba de todo aquilo con certa displicencia distinguida, como censurando ás persoas que lle daban importancia a aquelas vaidades intrascendentes, pois o que había que valorar era os homes de ciencia, a verdadeira aristocracia dos tempos modernos. Entón falaba das investigacións que facía no seu laboratorio.

Aquel bo home fixonos crer du-

rante algún tempo que o mar era salado porque había un barco onde un mariñeiro tiña un muíño máxico que daba sal só con pedirlo. Eso si, despois de servirse, era fundamental ordenarlle que parara para evitar unha catástrofe. Como resulta fácil supoñer, un día o mariñeiro esqueceuse deste importante requisito e o barco non puido co peso e foise a pique. Naturalmente, o muíño aínda hoxe segue a dar sal. O curioso é que con este conto contestei nun exame á pregunta de porque o mar era salado. Máis curioso foi aínda que me deran unha nota excelente.

(Artigo publicado en La Voz de Galicia o 25 de febreiro de 1992)

PRECIO 700 PTAS. - IMPRESA EN PAPEL RECICLADO



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.

