

o xogo • traballamos en cooperativas •  
tintes naturais • a gravidade • reciclaxe  
infantil • caveiras de cabaza • o xogo •  
traballamos en cooperativas • tintes naturais

## REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN

19 / Maio de 1994

Publicación de Nova Escola Galega  
Impresa en papel reciclado  
Precio 900 Ptas.

### 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 Candelo Gunturiz, Xosé M. 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 Puente Docampo,  
Xosé Ramos Rodríguez,  
Xesús Rodríguez Jares, Antón Rozas Caeiro,  
Carmen Soto Carballada,  
Mercedes Suárez Pazos,  
Francisco Veiga García, Elixio Villaverde.

### Deseño interiores e maquetación:

Diana Reiter / Xan Leira

### Fotografías:

Cal 3, Celina, Manuel Sendón, Marga Sampaio,  
Ánxel Iglesias, Manuel Vicente, Xexé.

### Publicidade:

Benxamín Miguez Novoa

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

ISSN: 1132-8932

Dep. Legal: C-22/1986

# s u m a r i o

# 19

revista galega de educación

### editorial

Plataforma pola defensa do ensino 2

As 77 medidas 3

O Consello Escolar de Galicia aprobou o Proxecto de Decreto  
sobre exención do galego 3

### firmas

Un Código deontolóxico da profesión,

SUSO DE TORO 4

¿Maquiavelismo na Xunta?

XOSÉ CHAO REGO 5

Concepción Arenal. Cen anos despois.

HERMINIO BARREIRO 6

### o tema

O Xogo 7

O Xogo e a Aprendizaxe 8

Xogos Cooperativos

EDUCADORAS/ES POLA PAZ DE NOVA ESCOLA GALEGA. 12

O que é un pao no universo pode ser unha espada no dominio do xogo

NURIA PAHINO 17

A vixencia dos xogos populares galegos.

PACO VEIGA 19

Para "xogar" máis

XOÁN CARLOS ALBARELLOS CODESIDO 24

### o estado da lingua

A análise do contexto sociolingüístico 27

A polémica inexistente

FRANCISCO ALONSO 36

### experiencias

Un estudio pedagóxico sobre a gravidade

CONSTANTINO ARMESTO RAMÓN, CALOS PÉREZ LOSADA, FRANCISCO ARMESTO RAMÓN 42

Unha reciclaxe infantil

ROSARIO GUZMÁN ALVAREZ, PEPE ALVAREZ CASTRO 51

Tintes naturais

PEPE ALVAREZ CASTRO 71

As caveiras de cabaza na aula

RAFAEL LÓPEZ LOUREIRO 75

### arrincata

Traballamos en cooperativas

MANUEL F. RIVERA 55

### estudios

Instrumentos diversos para a avaliación

FLORENTINA PELIQUIN PÉREZ 78

O entorno: percepción e aprendizaxe xeográfica

FEDERICO PÉREZ MORÁN 84

### historia

Análise da situación e perspectivas de futuro

ANXO S. PORTO UCHA 90

### literatura infantil

Temos libros ¿E agora que?

MATILDE PENA, CRISTINA LERMA, XABIER VÁZQUEZ 93

Catro novos libros para primeiros lectores

MANUEL BRAGADO 96

### libros 99

outros materiais 102

panoraula 109

tachola 112

lexislación 116

humor 120



# Plataforma pola defensa do ensino público

O pasado día 7 de Abril quedou constituída en Santiago a "Plataforma pola defensa do ensino público", como consecuencia dun proceso de debates aberto pouco despois do inicio do presente curso académico. Na súa constitución asinaron o documento-manifesto as organizacións sindicais CIG, CCOO, FETE-UGT e STEG, os grupos de renovación pedagóxica ASPG, Escola Viva e Nova Escola Galega, as Federacións de APAS de Ferrol e Santiago, así como as organizacións estudiantís CAF, CAE, AUGÉ e Sindicato de Estudiantes.

A Plataforma nace como unha iniciativa social de ampla base e como promotora do carácter participativo e integrador do ensino público; como instancia de apoio ao dinamismo das comunidades educativas que o sustentan, recoñecendo e valorando positivamente os logros de calidade acadados polo actual sistema educativo de Galicia, como tamén a capacidade do mesmo para responder ás novas demandas sociais, culturais e educativas que se lle formulan desde a sociedade actual.

Con todo, a Plataforma entende que hai atrancos e riscos de deterioro da calidade dos servicios públicos de educación, dado o precario proceso de posta en marcha da LOXSE, dadas as conductas políticas da Administración Autónoma de Galicia favorables ao fortalecemento da iniciativa privada no ensino, dado o estancamento que se rexistra na normalización lingüística e mesmo tamén a redución dos investimentos educativos.

E, así pois, a Plataforma nace como unha chamada de atención en defensa da calidade educativa desde a perspectiva dunha Escola Pública, Galega e Democrática, que é en definitiva a perspectiva que permitiu en orixe alumear a necesidade e algunhas das mellores orientacións da reforma educativa no Estado Español.

De inmediato, pídense cousas moi concretas: cobertura de especialistas nos centros de ensino primario, información e negociación dos catálogos de postos de traballo, xeralización da escolarización aos tres anos de idade, cumprimento das ratios tanto na pública como na privada, debate do Mapa Escolar de Galicia, incremento nas partidas de equipamento e de gastos de funcionamento nos centros públicos, incremento sostido do persoal administrativo, non incremento nas partidas de subvencións para o ensino privado en preescolar, un maior impulso aos servicios de apoio escolar, o afrontamento dunha real política lingüística e unha negociada e efectiva incorporación da reforma educativa.

Desde a REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN saúdamos e apoiaremos esta iniciativa de coordinación, de debate e de búsqueda de denominadores comúns entre tódolos sectores sociais que responsablemente queren expresarse e actuar a prol da escola pública de calidade.

Un apoio e implicación coa consciencia de estar ante unha iniciativa social que debe adquirir unha forte resoancia cívica, de modo similar, se se nos permite, á tarefa colectiva que xa hai algún tempo iniciaron en Cataluña similares organizacións sociais co horizonte do Primeiro Congreso da Renovación Pedagóxica Catalana. A PLATAFORMA POLA DEFENSA DO ENSINO PÚBLICO debe pois ser unha instancia dinámica e creativa, que incorpore constantemente consensos organizativos e sociais desde o diálogo e a comprensión e incorporación dos puntos de vista sectoriais. Nese camiño a Plataforma terá sen dúbida unha notable incidencia social e fará avanzar a reforma educativa galega, alén da actual vontade política e das intencións da actual Administración Educativa.

Longa e fructífera vida, pois, á Plataforma.

## As 77 medidas

No pasado mes de Xaneiro o MEC deu a coñecer un Documento con 77 medidas encamiñadas a mellora-la calidade do ensino e a reduci-lo impacto negativo que o retraso na aplicación do calendario da Reforma e as reducións presupostarias traen consigo.

Medidas articuladas arredor da educación en valores, a igualdade de oportunidades e a compensación das desigualdades, a autonomía e a organización dos centros, a súa dirección, e goberno, profesorado, a avaliación e a inspección.

Hai que salientar, concordando co lúcido Editorial de *Cuadernos de Pedagogía* (mes de Febreiro) que o Documento trasluce un optimismo pouco argumentado e un diagnóstico escasamente autocrítico; oculta fracasos e retrocesos reais, a cambio de resaltar só os avances que comporta a aplicación da LOXSE.

As 77 Medidas apuntan en varias direccións: de avance real, unhas; regresivas e burocratizadas outras e aínda algunhas que son só un "catálogo de boas intencións". A reforma da Reforma parece ter concomitancias co cambio do Cambio (?), ao tempo de non camiñar con decisión firme cara ao desenvolvemento da escola pública e democrática, participativa e contextualizada, tal e como os sectores sociais progresistas veñen demandado e construíndo, con ventos en contra.

Aínda así, estamos diante dun Documento de lectura e debate obrigado; un Documento construído con retazos da mellor pedagogía e da mellor socioloxía da educación, cousa que é de recoñecer e e respectar.

¿Cando a nosa Consellería de Educación nos poñerá diante un Documento de traballo, de propostas e de reflexión, capaz de animar un necesario debate colectivo sobre un proxecto nacional de educación para Galicia?; ¿ata cando teremos que agardar?

## O Consello Escolar de Galicia aprobou o proxecto de Decreto sobre exención do galego

O Pleno do Consello Escolar de Galicia en sesión do 23 de Marzo de 1994 aprobou o proxecto de Decreto sobre exención da materia de lingua galega no ensino básico e medio, proposto pola Consellería de Educación co resultado de 29 votos a favor e unha abstención. Este é o dato.

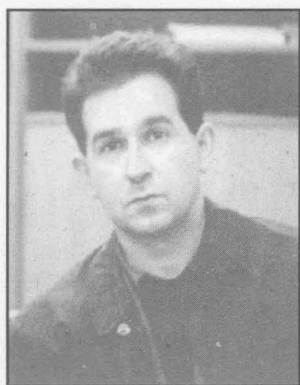
Cómpre salientar, sen embargo, xunto ás avultadas e inxustificadas ausencias que se rexistraron entre os membros representantes no Consello Escolar, que cinco representantes —de CIG, CCOO, ASPG e Nova Escola—, ausentáronse previamente ás votacións por discrepancias coa Mesa, quen inflexible na aplicación do regulamento non aceptou contemplar como emenda unha proposta alternativa de "regulación da excepcionalidade no ensino da materia de lingua galega" incorrectamente presen-

tada desde o punto de vista regulamentario.

A imprevisión duns, enfronte do desexo manifesto e teimoso da Administración de sacar adiante o seu Decreto frustou a posibilidade de construír un Decreto razoable entre todos. Unha posición de diálogo e de achegamento de perspectivas tivera permitido unha resolución positiva desde o punto de vista da progresiva normalización do galego no ensino, coa salvagarda das situacións específicas. Unha resolución máis próxima aos programas de inmersión lingüística que os cataláns aplican con acerto e coñecemento científico dos problemas lingüísticos.

Así, o carpetazo decidio por 29 votos pode deixar un problema da normalización, que é distinta da do bilingüismo harmónico (?).





Suso de Toro

# Un Código deontolóxico da profesión

**A** PROFESIÓN de ensinante foi tradicionalmente moi importante na perpetuación da orde social.

É certo que, non existindo aínda o tal "estado do benestar", os mestres estiveron bordeando a fame, pero é certo tamén que eran respectados e mesmo temidos. As sociedades e os gobernos sabían que eran un elemento imprescindible para formar as clases dirixentes e tamén, de xeito rudimentario, as clases traballadoras. Os ensinantes introducían nas mentes dos alumnos non só coñecementos senón a ideoloxía e cultura dominante: a xustificación da orde social imperante, o idioma do conquistador, as ideas políticas convenientes,... Pódese dicir que deica os anos 60 todo o mundo sabía ben para que servían os ensinantes e cal era o seu papel, e había xa que logo unha consideración social.

Non é o caso da actualidade. A nosa profesión está mal ou pouco considerada socialmente, desde logo así é percibido polos ensinantes, e todo indica que coa crise económica e social e a

perspectiva dunha sociedade cada vez máis selvática a cousa vai ir a peor. A sociedade (pais, políticos, xornalistas, ...) pídenos cousas, recrimínanos,... e nós estamos confusos.

As causas desta situación son varias, apunto algunhas que me parecen importantes. O cambio de situación da infancia e mocidade dentro da sociedade seguramente sexa o máis importante, se noutro o mundo da infancia e adolescencia era desprezado, sometido, aparece hoxe valorado e exaltado; os nenos pasaron en moitas casas de estar silenciados a impor os seus criterios aos maiores. As dietas alimentarias, as programacións de televisión, hábitos de ocio, linguaxe, vestimenta,... de moitos adultos son decididamente infantís. Os fillos tenden hoxe a "colonizar" aos pais. Son uns infantés e adolescentes con voz e vontade propia, moi distintos a todas as infancias anteriores. (Non é de extrañar que, cada vez máis, en caso de conflito escolar, os pais prefiran crer ao seus fillos na vez de aos seus profesores).

Outro factor importante é que vivimos na civilización dos medios de comunicación audiovisuais, e entre outras cousas xa non é imprescindible a escola para adquirir coñecementos. Os nenos adquiren moitísima máis información pola TV ca na escola, así pois o papel da escola resíntese moito. (Sen entrar en temas secundarios como o desaxuste entre a cultura que representa a actual escola e a cultura e tecnoloxías audiovisuais,...)

Tampouco debemos desprezar a distorsión que supuxo para o rol de "mestre" a impugnación que fixemos varias xeracións de profesorado que cuestionamos o autoritarismo no ensino e non quixemos encarnar "a autoridade" para os alumnos. Non hai dúbida que foi este un movemento globalmente positivo, que se corresponde coa democratización de toda a sociedade, pero é o momento de facer unha reflexión autocrítica. Neste proceso chegouse a que profesores e profesoras se negasen a aceptar a realidade de que esa era a súa profesión e pasaron comportarse máis ben coma alumnado.

Anque isto é tamén un reflexo na profesión do desprestixiado e o difícil que é hoxe ser adulto.

A escolarización obrigatoria é outro factor que cambiou completamente a natureza da nosa profesión, ao facela masiva. Desde ese momento todas as patoloxías da sociedade aparecen no ensino. Non é de desprezar un aspecto secundario de esta escolarización masiva, que ao aparecer como "gratuíta", perde "valor" para unha sociedade que non valora a cultura e con criterios moi crematísticos.

Resumindo, cambiou todo ao noso arredor e tamén dentro nosa, e nós non temos unha idea clara de qué cousa temos que facer e sentimos que a nosa profesión se degrada. Cada día oímos de que se nos encargan máis cousas e tamén cada día nos parece que se nos censuran máis cousas. Somos unha profesión abraiada, estupefacta.

Todos os días preséntanos dilemas que nos problematizan: ¿Temos responsabilidade e debemos preocuparnos pola sorte na vida do noso alumnado

ou só nos debe preocupar academicamente? Na sociedade e no profesorado hai división de opinións e matices, habería que discutilo e concluír. Así saberemos se a nosa función é informar e dar criterios ao alumnado sobre sexo, drogas,... ou pola contra debemos ser expedientados cando o facemos.

¿A nosa función é formar a mocidade ou tela gardada? Dunha ou doutra resposta derívanse funcións distintas.

Os nosos alumnos e alumnas son obxecto de delitos e tamén son delinquentes, ¿están baixo a nosa protección ou baixo a nosa custodia?, ¿as dúas cousas?

Unha actividade laboral transfórmasse en profesión e dignifícase cando reflexiona sobre si mesma, partindo duns valores morais, e se sufinca nunha ética da profesión. Temos que reflexionar sobre cal é o noso deber e a que nos comprometemos coa sociedade cando entramos a exercer a profesión: temos que definir un código deontolóxico.

Un código discutido e aceptado por todas as organizacións sindicais e académicas do profesorado no cal se formen os futuros profesionais. Sen iso non teremos claridade nin forza moral para poder saír desta degradación profesional da que tanto falamos. A sociedade precisa de nós, non sabe a maneira. Estou convencido de que hai un papel para nós temos que atopalo.

## ¿Maquiavelismo na Xunta?

Xosé Chao Rego\*

**C**ANDO o actual Goberno galego ascendeu ó poder, sei de algunhas persoas que, alertados pola galegitude que viña expresando don Manuel, abrímo-lo oído e non pechámolo corazón. As nosas expectativas —certamente cautelosas—, axiña tiveron unha resposta: o Xefe puña en marcha o seu característico voluntarismo e ¡mesmo se falaba galego na Xunta! El o primeiro.

A cuestión resultaba estimulante, sobre todo en comparanza coa escasa sensibilidade galeguista do Goberno anterior. A personalidade de don Manuel e a súa indiscutible magnitude política agoiraban tempos mellores. ¿Fórono?

Axiña apareceron síntomas de que podía tratarse dunha nube de verán, e que estabamos lonxe da coherencia nacionalista doutro conservador como Jordi Pujol. Son moitas as anécdotas que delatan un entusiasmo galeguista ben morno; xuntas, poden elevarse á categoría de hipótese. ¡Queira Breogán que nos equivoquemos!

Un caso paradigmático parécese o que está sendo co Día das Letras Galegas, o 17 de maio. Esta festa acadara unha popularidade tal que a converteu en modelo que se podería aplicar á promoción doutros valores máis aló do ámbito literario.

Teño escrito que podería facerse algo semellante o día 25 de xullo, chamado da Patria galega ou Día de Galicia, institucionalizándoo e sementando en cada comarca unha conciencia política popular semellante, provendo así a identidade comarcal.

Así informei á petición dunha personalidade galeguista que amosou interese en eleva-lo informe ás instancias supremas.

Pero ¿que sucede? Que o Día das Letras Galegas foi convertido en non lectivo, en vacación. En consecuencia, ferírono de morte, porque o que era unha festa activa, de intensa participación, que ía moito máis aló do estrictamente académico, convertérono en festa pasiva, que moitos profesores e alumnos agradecen, pero que está matando o espírito da celebración.

Un amigo meu porfía que foi unha calculada operación levada a cabo para desestructurar unha data que estaba acadando fortes graos de reivindicación lingüística e cultural. Funcionaría o famoso recurso de “promoveatur ut removeatur”; é dicir, darlle meirande importancia institucional para neutraliza-la súa forza.

Menos malicioso por esta vez eu sospeito unha operación máis simple, de novo rico: do “galego coma ti” de antano pasaríase a “máis galegos ca ninguén”, e a proba sería esa pretendida exaltación dun día que era emblemático.

A experiencia está evidenciando que foi un erro monumental. O Día das Letras Galegas vaise reducindo a un que outro aburrido concurso literario no que participan os poucos, e xa nos espazos escolares non existe aquela euforia de outrora. Mataron a festa. ¿Terán a coraxe de consultar e, dado o caso, corrigir? Se for unha estratexia maquiavélica, non; se un erro... ¡nin se sabe!

\*Artigo publicado en *La Voz de Galicia*



# Concepción Arenal

## Cen anos despois

Herminio Barreiro

¿Qué nos queda hoxe de Concepción Arenal? ¿Qué é o que está aínda vivo do seu paso pola vida, do seu pensamento orixinal, sutil, insinuante, rebelde, das súas actitudes vitais tan discretas, do seu afán por “pasar inadvertida” e por “provocar” ó mesmo tempo?

Aparentemente, todo se reduce nela á “cuestión social” (ás “cuestións sociais”, como a ela lle gostaba dicir), á “cuestión feminina” e á “cuestión penitenciaria”, enmarcado sempre todo iso nun vasto programa de “instrucción popular” (*La instrucción del pueblo é todo un manifesto*) e de “educacionismo filantrópico”. Sobre eso escribe e traballa ó longo da súa vida Concepción Arenal. “Cuestión social” que non está esgotada, senón que se complica de día en día. “Cuestión feminina”, de moita máis fondura do que se pensaba. E “cuestión penitenciaria”, cada vez máis ríspida e dura, entre guerras, represións, violencia e torturas de todo tipo, máis ou menos institucionalizadas.

Figura inquietante, desacougante, Concepción Arenal... Entrando ás agachadas nas aulas universitarias, cando as mulleres aínda non eran alí admitidas. Vestindo roupas ambiguas de dubidosa adscripción a un ou outro sexo. Reclamando a inalienabilidade dos seus espacios privados e a intimidade familiar. Chamando a atención nos cafés de Madrid coa súa moda “unisex”. “Escandalizando” ós aldeans de Armaño (en Santander) cos seus pantalóns “masculinos”. Falando “doce e craro, pero razonando virilmente”, como dicía Gumersindo de Azcárate (“tratándola durante muchos años, nunca he sabido si era monárquica o republicana, conservadora o liberal”). Velaí unha persoalidade singular entre os “reformadores da España contemporánea”....

Concepción Arenal, enigmática. Concepción Arenal, transparente. Concepción Arenal, hermética. Muller e galega en exercicio. Calando máis do que dicía. Conciencia de muller que loita denodadamente contra tódalas formas de alienación feminina. Especializada na camuflaxe ideolóxica... Na súa obra latexa, aínda viva, unha mensaxe de fondo que dá que pensar.

Certo que existe obsolescencia en moitos dos seus escritos. Certo que tamén ela participa da “teatralidade do século XIX español”, como diría Pierre Vilar. Certo que os grandes temas pendientes tiveron que seguir agardando ata o século XX. Pero o caso é que a escritora de Ferrol tomou moi en serio o seu traballo. Posiblemente, con pouca altura teórica –como di González Guitián no prólogo da súa *Obra Selecta*–, pero cunha enorme decisión pola acción. De calquera forma, as súas reflexións sobre esa praxe valen canto pesan. Hai fondura en moitos dos seus traballos. Hai meditación sosegada,

hai ecuanimidade. Hai honestidade. E hai un referente. Todo iso é o que lle dá un especial valor engadido...

Concepción Arenal marca pautas. Ás veces, pautas que poden parecer conservadoras, pero, tamén, outras moitas pautas craramente progresistas; aínda que, iso si, sempre dentro das coordenadas do pensamento pequeno-burgués español típico da segunda metade do XIX. En calquera caso, pautas concretas e sobre cousas concretas. Probablemente, non houbo outro pensamento máis “concreto” no XIX español, como di María Campo Alange no seu estupendo estudio crítico-biográfico e documental.

Por iso, a súa obra e o seu pensamento –secuestrados un tempo pola historiografía máis reaccionaria–, aínda hoxe nos cautiva –sobre todo, se somos capaces de “facer abstracción” dun contexto sobrepasado–. Cautiva e seduce. Engaiola, aínda que xa non sempre conmovia...

**O**XOGO é unha necesidade vital do ser humano, unha actividade indispensable para o desenvolvemento das persoas. O xogo é a actividade máis importante da infancia, a profesión do neno e da nena. O xogo é un factor de construción e de desenvolvemento. O xogo é tamén un medio de aprendizaxe, un medio de exercitación de hábitos intelectuais, físicos, sociais e morais.

Aadicámolo tema deste noso número a reflexionar sobre o xogo, dende as súas diferentes facetas.

O primeiro traballo "O Xogo e a Aprendizaxe", compilado polo **Consello de Redacción**, desenvolve unha aproximación a unha pedagogía do xogo, analizando a presenza da actividade lúdica na escola, os criterios para a selección de actividades lúdicas na escola e un intento de clasificación de xogos e brinquedos.

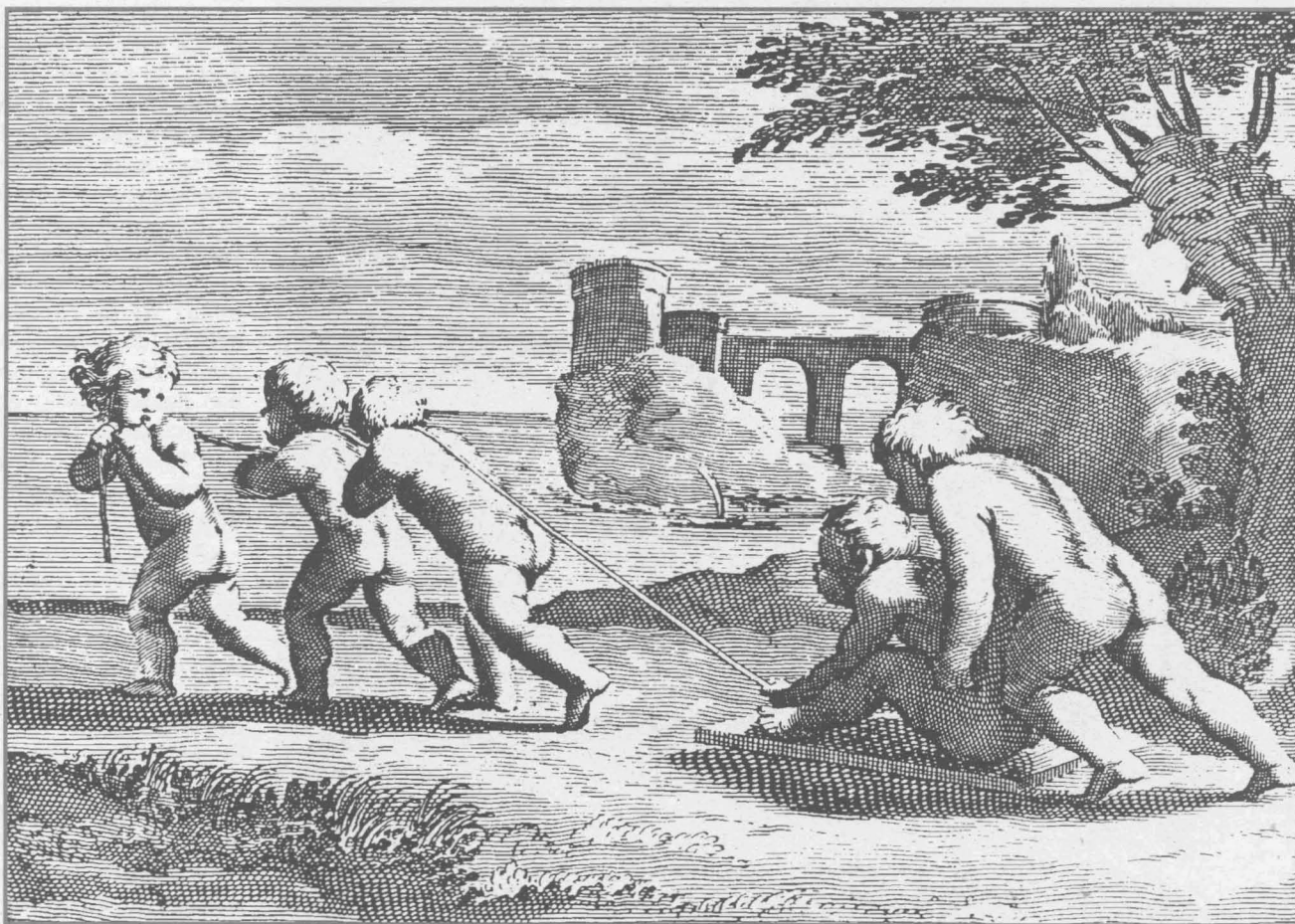
No segundo traballo, "Xogos cooperativos", elaborado polo grupo de **Educadoras/es pola paz de Nova Escola Galega**, abórdase a perspectiva do xogo como unha experiencia lúdica non competitiva. O xogo cooperativo é unha aposta pedagóxica, humana e solidaria. Neste traballo analízanse as características dos xogos cooperativos e establécese unha proposta de tipoloxía para clasificalos.

A profesora **Nuria Pahño** no seu traballo, "O que é un pao no universo pode ser unha espada no dominio do xogo", título recollido dunha fermosa frase de Jean Chateau, aborda a perspectiva do xogo simbólico e a súa importancia no desenvolvemento infantil.

**Paco Veiga** no seu traballo "A vixencia dos xogos populares galegos" analiza o valor dos xogos populares, deténdose, particularmente, no caso galego e na súa posibilidade de recuperación.

Por último, **Xoán Carlos Albarellos Codesido** no seu traballo, "Para 'xogar' máis" recolle unha ampla bibliografía para o profesorado sobre "xogos e educación", "xogos, xoguetes e ludotecas", "a educación e os xogos", "xogos cooperativos" e "xogos e diversidade cultural".

# O Xogo





# O Xogo e a Aprendizaxe

**P**ARA os nenos, o xogo é unha actividade seria e importante, factor de construción, desenvolvemento e realización. A brincadeira é para eles representación e comunicación, apertura ó imaxinario, á *fantasía* e á creatividade. É tamén unificación e integración da personalidade e factor de interacción con outros. Como vemos, tanto como os grandes obxectivos da propia educación infantil e a razón de ser da escola (1).

## PRESENCIA DA ACTIVIDADE LÚDICA NA ESCOLA

Existe, por costume, unha visión escindida entre o traballo "serio" da escola e o xogo dos rapaces. O traballo escolar é utilitario. Os pais non desexan que os nenos perdan o tempo xogando na escola. Os mestres, polo xeral, tampouco admiten que o xogo se convirta nunha estratexia pedagóxica facilitadora da aprendizaxe. A pesar de que os psicólogos e os educadores recoñecen que o xogo ten un papel fundamental no desenvolvemento equilibrado dos nenos; a pesar de se recoñecer que a actividade lúdica é a actividade máis natural e a máis espontánea neles; a pesar de se recoñecer que unha nena ou neno que non brincan son unha nena ou un neno que poden ter problemas.

Se no xardín de infancia e no pre-escolar os profesores e as profesoras utilizan a actividade lúdica como medio para o desenvolvemento psicomotor, a formación de hábitos e habilidades e como medio de transmisión de coñecementos, cando un neno ou nena chegan ó intre de ingresar na escolaridade primaria, o xogo vese adoito relegado para o tempo de lecer e de alternancia entre as horas de traballo escolar.



É consecuencia dunha longa tradición escolar. Sen embargo, en diversos momentos da historia da educación houbo reaccións, que insistían na importancia educativa do xogo e dos deportes.

Rabelais e Montaigne, Rousseau e outros reaccionaron contra a rixidez do traballo escolar.

Fröebel dicía que o xogo é o espello da vida e o soporte da aprendizaxe, creando por iso materiais didácticos que lle conferían ó xogo unha dimensión educativa.

De modo similar, María Montessori utilizou amplamente os xogos sensoriais para exercitar e desenvolver cada un dos sentidos. Creou os xogos múltiples, para desenvolver as sensacións e para crear unha apertura á relación, tratando de desenvolver nos nenos o sentido da orde, do ritmo, da forma, da cor, do tamaño, do movemento, da simetría, da harmonía e do equilibrio.

Decroly, tamén soubo incorporar-lo xogo á súa pedagogía, transformando os xogos sensoriais e sensorio-motores en xogos cognitivos, ou de iniciación ás actividades intelectuais propiamente ditas.

A pesar das críticas tecidas contra a utilización do xogo nas escolas, eles expandíronse de moitos modos: xogos para a aprendizaxe das matemáticas, e para a aprendizaxe de ciencias; gramáticas ilustradas a través de xogos; xeografía e historia a través do xogo; etc. etc. Xogos e brincadeiras para o adestramento da motricidade, prontitude e perfección dos xestos reflexivos, da seguridade e vivacidade, para a creatividade da imaxinación, para a coherencia do raciocinio e da reflexión.

En todo xogo podemos atopar unha función educativa. Xunto á función lúdica, —o pracer de xogar—, existe ou pode existir unha función educativa,

a través da que o xogo ensina algunha cousa, axuda a desenvolver-lo coñecemento de seu o do mundo que rodea a cada neno.

A brincadeira, para ser auxiliar da aprendizaxe, precisa conciliar-las dúas funcións (lúdica e educativa).



### CRITERIOS PARA A SELECCIÓN DE ACTIVIDADES LÚDICAS

Polo menos catro criterios deberían ser considerados:

a) en primeiro lugar, *o valor experimental do xogo*. Isto é, o que o xogo posibilita desenvolver como experiencia, como manipulación;

b) *o valor da estruturación*: que contribución fai cada xogo na construción construción e a estruturación da persoalidade infantil;

c) *o valor de relación*: de que modo a brincadeira permite a cada neno relacionarse cos demais e co ambiente;

d) en cuarto lugar, *o valor lúdico como tal*: que pracer, ledecias e emocións vai causar as nenas e nenas que xogan.

Criterios, ós que hai que engadir, por suposto, a adecuación á capacidade das nenas e nenos, conciliada coas aprendizaxes que se desexan concretizar.

### POR UNHA PEDAGOXÍA DO XOGO

Mediante o xogo trásmítense coñecementos prácticos e xerais. Xogando, os nenos inicianse nos comportamentos dos adultos; desenvolven as súas aptitudes físicas, verbais, intelectuais e a súa capacidade para a comunicación.

Como diversos autores teñen posto de relevo, nos xogos colectivos, o neno aprende a situarse no marco de estruturas definidas e a xerarquizarse, o que lle permite comprenderse como membro do grupo e determina-lo seu estatuto persoal, para despois percibi-lo grupo en relación consigo mesmo e cos outros grupos. Xogando interiorízanse valores éticos.

.....

**"Fröebel dicía que o xogo é o espello da vida e o soporte da aprendizaxe, creando para isto materiais didácticos que lle conferían o xogo unha dimensión educativa."**

O xogo na súa dimensión educativa é tamén vehículo da herencia cultural e de normas sociais, sendo así axente de transmisión ó tempo que espazo sempre disponible para a innovación e a creatividade.

Por todo o anterior, os xogos poden ser para os educadores excelentes medios para coñece-



los nenos. Gracias á observación dos xogos poderase ver, dado o caso, como se manifesta unha perturbación do desenvolvemento afectivo, psicomotor ou intelectual; poderase identificar a fase de desenvolvemento mental á que ten chegado un neno, cousa que deberá ser tomada en consideración se se desexan perfeccionar as técnicas de aprendizaxe.

Tendo, pois por diante, a comprensión das potencialidades educativas do xogo, chegaremos á conclusión de que unha pedagogía activa debe integrar a dimensión lúdica na acción escolar.

A través do xogo, da brincadeira e da súa función educativa pódense desenvolver diversas actividades educativas como:

- as *perceptivas*,
- as *sensoriomotrices*, (carrera, salto, movementos rítmicos...)
- as *verbais* (vocalización, formas de expresión,...)
- aquelas *nas que interveña a afectividade* (como a atracción, a identificación, a representación dos diversos papeis e funcións familiares, escolares, sociais)

- aquelas *nas que interveña o intelecto*, tales como a observación, a descripción, a comparación, a clasificación...

- tódalas *relativas á construción* de obxectos, que movilizan tanto a enerxía física, como as capacidades intelectuais e afectivas,

- tódalas de expresión corporal e estética.

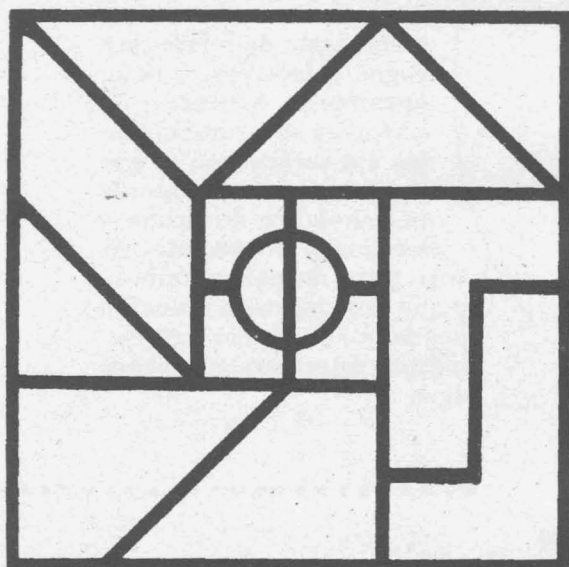
De modo preciso, o xogo supón a capacidade de comprensión e de retención na memoria de elementos complexos, como as diversas regras de xogo, ó tempo que se mantén a apertura á invención e á innovación, posto que son os nenos os que se dan a si mesmos as súas propias regras, mentras que no campo do saber escolar a norma ven dada desde fora.

Os xogos de procedemento e xogos lóxicos e de sociedade contribúen ó manexo da abstracción e ó desenvolvemento da aptitude para formar imaxes mentais (Ex: xogadas previstas de antemán). mesmo, os xogos de cartas, por exemplo, son unha realización práctica de operacións abstractas como a seriación, a asociación, a comparación, a clasificación.

Pola súa parte, os xogos de identificación, mediante os que os nenos se identifican con papeis sociais diversos, desempeñan un papel esencial na identificación e interiorización de modelos, a través da iniciación en distintas funcións sociais.

Coñecendo pois o valor educativo da actividade lúdica, poderase utilizar unha metodo-

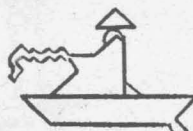
## Los Quince Tarugos Mágicos



Los Quince Tarugos Mágicos (tamaño exacto) con los cuales pueden hacerse todas las figuras que reproducimos y algunas miles más.



El caballo-dragón de Fu Hsi.



Un pescador de caña.



Niños jugando.



El botero leyendo.



La conducción de un borracho.



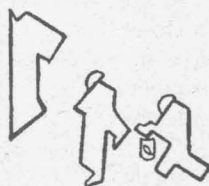
Mu Lan, la Juana de Arco de China.



Una linterna budista refleja luz bastante para iluminar el universo.



La emperatriz antigua tejiendo.



El poeta Chang Chi y su criado.



El fundador del taoísmo escapándose.



La mujer rica sirviendo a su marido, el filósofo pobre.



Una casa y golondrinas.

loxía de ensino dinámica e activa, e poderase sacar proveito pedagóxico de tal actividade.

No contexto dunha tal metodoloxía de emprego pedagóxico do xogo hai que  *sinalar*, en todo caso, que cómpre respetar o nivel de desenvolvemento dos nenos; desde esta óptica, poderán propoñerse actividades como as seguintes:

*Nenos de 3 a 4 anos:*

- xogos que exploran actividades de equilibrio do corpo, subir, correr, levar cousas;

- exploración activa do mundo exterior;

- xogos de imitación e iniciación das actividades de socialización;

- intensificación de actividades de grafismo

*Nenos de 5 a 6 anos:*

- xogos para enriquece-lo vocabulario e introducirse na estrutura da frase;

- exploración do imaxinario: contar e inventar historias, o teatrño infantil;

- xogos para desenvolve-la memoria;

- brincadeiras de observación de detalles;

- actividades para a creación de hábitos de respeto ás regras;

- xogos colectivos para intensificar as actitudes de integración e de adaptación á realidade.

*Nenos por riba dos 6 anos:*

- xogos de concentración, de precisión, de resistencia;

- brincadeiras de grupo e de perseverancia;

- brincadeiras de perfeccionamento de habilidades;

- xogos de clasificación e ordenación;

- xogos de educación da afectividade.

## XOGOS E BRINQUEDOS

### A. Xogos e brinquedos para a apropiación do mundo

Os xogos e os brinquedos poden axudar ó progresivo dominio do espazo físico e social por parte dos nenos, co que tal supón de satisfacción persoal, de transformación das cousas e do propio individuo.

Por medio deles é posible proporcionar ocasións para o desenvolvemento e para a asociación de capacidades físicas, de cooperación e de imaxinación, coas que domina-lo exterior.

Cariños de madeira, cabalos de pao, arcos, e tantos outros brinquedos, manteñen así a súa vixencia

### B. Xogos e brinquedos para a construción da solidariedade

Alén da vertente psicomotora do desenvolvemento, temos tamén falado do xogo e o seu papel na socialización infantil.

Tamén os brinquedos poden ser útiles para iso.

Bonecos e berces para aprender a amar. Teléfonos de cordel

para aprender a usa-las palabras, para aprender a escoitar e a dialogar, construíndo así a solidariedade. O peón e as pelotas para aprende-las regras do xogo.

### C. Xogos e brinquedos para crear mundos diferentes

Alén da imitación e da observación dos adultos, os nenos alentados na súa creatividade teñen nas súas mans a posibilidade de crear mundos diferentes... explorando, interrogando e manipulando materiais, regras, cousas, brinquedos e xogos de moi diverso tipo.

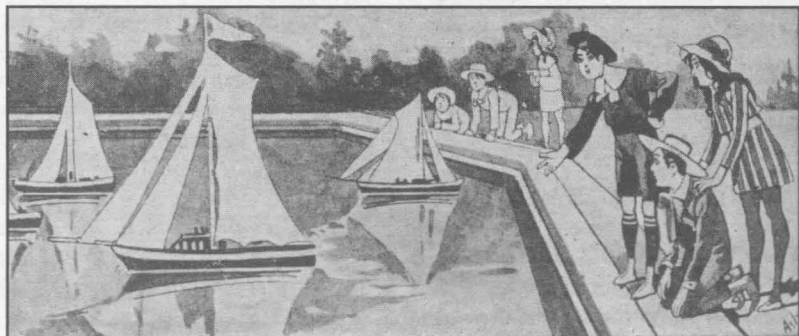


## BIBLIOGRAFÍA

J. PIRES, G. NASCIMENTO DA LUZ PIRES, "Actividade lúdica e aprendizagem", *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 3 (1992) 379-391.

J. DA SILVA AMADO, "Função Educativa dos brinquedos tradicionais populares", *ibid.*, pp. 393-433.

UNESCO, *El niño y el juego. Planteamientos técnicos y aplicaciones pedagógicas*, París, 1974 (Nº 34 de "Estudios y documentos de educación").





# Xogos Cooperativos

Educadoras/es pola paz de Nova Escola Galega

## VALORES E VANTAXES EDUCATIVAS DOS XOGOS COOPERATIVOS

**A**MARXE de que o xogo constitue un valor en si mesmo, os principais valores e vantaxes educativas que presentan os xogos cooperativos teñen sido presentados por autores como Brown, S. Janes, e Orlick:

A ninguén se lle escapa hoxe en día a importancia do xogo para o desenvolvemento completo da personalidade. Desde tal premisa centrarémonos nun dos aspectos do xogo: como experiencia lúdica non competitiva. Neste senso, os xogos cooperativos son unha aposta pedagóxica e humana a seguir no caso de buscar un entorno máis humanizado, solidario, e xa que logo, máis xusto. Porque, se ben, os xogos cooperativos non son variñas máxicas que producen milagres transformadores “per se”, o certo é que aportan estratexias e recursos que facilitan a comunicación, o entendemento, a relaxación, a cooperación e o pracer, elementos todos que nos achegan en boa medida á consecución dos obxectivos descritos anteriormente.

confianza e de mutua implicación que cohesiona ao grupo e que favorece novas relacións.

– a *cooperación* que facilita o cambio das respostas destrutivas en constructivas, ao enfren-tarse conxuntamente a proble-mas e dificultades a través de unhas relacións baseadas na reciprocidade e non no poder ou no control.

– o *autoaprecio*, como primeiro paso para poder apreciar ás de-

– a *comunicación*, real, sin-ceira, desinhibida, dos nosos sentimentos e emocións, ideas e desexos, na seguridade de que serán valorados e aceptados, se cadra contestados ou disentidos, mais nunca desprezados.

– a *empatía*, o facer propia a vella sentenza india: “nunca vulgues a un home ata ter camiñado nos seus mocasíns”. Imprescindible para poder comprender e chegar a compartir ideas, culturas e sentimentos. Paso obrigado para a solidariedade. A comunicación empática exclúe toda forma de comunicación autoritaria, estando asociada á igualdade e á simetría comunicativas.

– *construcción dunha realidade social positiva*, xenerando comportamentos e actitudes prosociais baseadas en relacións solidarias, afectivas e positivas.

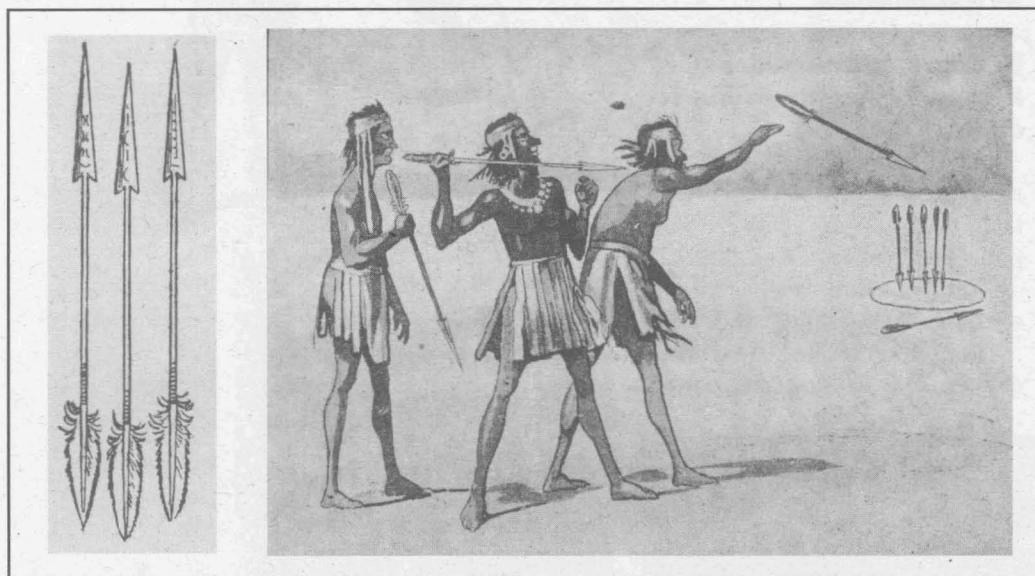
– a *ledicia*, que surxe espontaneamente toda vez que o medo ao fracaso, ao refugio, son desbotados nos xogos cooperativos. E non hai que esquecer que en todo proxecto educativo, e para calquera idade, o desexo de formar persoas felices é un dos obxectivos básicos.

De todo o exposto dedúcense vantaxes prácticas e de aplicación ao novo traballo de cada día, que favorecen a creación dun clima cordial, de respostas solidarias e de apoios indivi-

– a *participación*, tanto no desenvolvemento do xogo, como na búsqueda de solucións e alternativas. Esta participación colectiva xenera un clima de

mais persoas. Favorece-la autoestima, a confianza e a seguridade nunha/un mesma/o facilita o recoñecemento dos valores e cualidades dos seres que nos rodean.

AS FRECHAS DE PÉ



duais, xenerador de profundas amizades e mesmo, en termos cuantitativos, de maior produtividade.

Por suposto que de nada serven estas prácticas / experiencias cooperativas sen o exemplo permanente do profesor/a, educador/a o que os nenos e os mozos teñen como exemplo e referente constante. Profesional que terá que enfrentarse a diario a estruturas sociais e escolares que teñen xustamente na competencia un dos seus valores máis en alza, e mesmo á actitude de boa parte dos propios "colegas" que teñen asumido que a competencia estimula a aprendizaxe. Por iso que a reafirmación continua nos valores democráticos, na tolerancia, na comprensión..., sexa algo imprescindible para desenvolver con éxito un tipo de pedagogía que emprega os xogos cooperativos como metodoloxía valiosa para a consecución dos seus obxectivos.

## CARACTERÍSTICAS

Algunhas das características máis importantes destes xogos, segundo teñen manifestado autores como Brown, Crevier e Berabé, Guitart, Jares e Pallarés, son as seguintes:

- Foméntanse as relacións de igualdade dentro do grupo.
- Únese as destrezas e habilidades dos/as participantes para acadar unha meta común.
- Estimulan a unión e non a competencia, xa que todos/as gañan se se logra o obxectivo e todos/as perden en caso contrario.
- Reforzando a identidade do grupo, non destrúen as personalidades que o compoñen.
- Búscase incluír, non excluír. Non hai, polo tanto, persoas refugadas, ou menospreciadas. Cada quen aporta o que pode, o que posúe e todo serve.
- As persoas participantes compiten cotnra os elementos non humanos do xogo -o tempo,

o espacio, etc.- na vez de competir entre elas.

- Liberan de presións asfixiantes e inhibidoras, xa que o fundamental é participar, non gañar ou perder. O importante é o proceso, o pracer da participación, e non o resultado.

- As súas propias regras -moi flexibles por outra parte- axudan a eliminar, por innecesaria, a agresión física tan común na maioría dos nosos xogos e deportes habituais.

- Favorecen a autosupera-

ción -e non a superación dos demais- para mellora-lo resultado do colectivo.

- Non hai personaxes de 1ª, 2ª ou 3ª categoría. Tódolos que xogan teñen un papel protagonista.

- Todo xogador/a pode cede-lo seu posto a quen queira e no intre que queira.

- A súa ductilidade permítelle adaptarse ás diferentes idades, ambientes, grupos sociais..., aínda que o seu desenvolvemento é máis dificultoso



A FIESTA DAS BONECAS

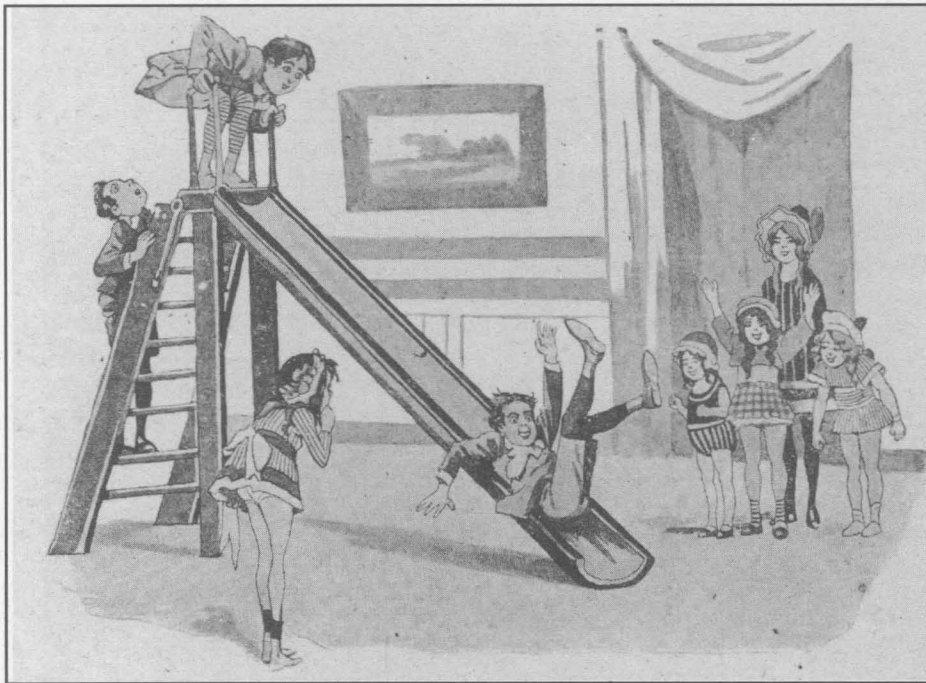


nos grupos de adultos/as ca nos dos nenos/as e mozos por aquilo da "vergoña" e do sentido do ridículo, e outras consideracións.

Como síntese, Terry Orlick (1986) resume en catro as características esenciais apuntadas: a cooperación, a aceptación, a participación e a diversión.

### TIPOS DE XOGOS COOPERATIVOS

Podemos clasifica-los xogos cooperativos segundo o criterio de "profundización paulatina na vertebración cooperativa do grupo" (Jares, 1993: 14), é dicir, desde que o grupo se inicia ata que participa conxuntamente e colectivamente como un todo.



Como resultado dese criterio, Jares clasifica os xogos cooperativos como segue: xogos de presentación; de coñecemento; de afirmación; de confianza; de comunicación e de cooperación.

Para ilustrar esta clasificación, presentaremos un exemplo posible de xogo para cada categoría:

#### 1. Xogos de presentación

Serven fundamentalmente

para coñecer os nomes dos membros do grupo, para crear un ambiente adecuado de participación e distensión e para favorecer-la comunicación activa.

Exemplo: *A grande orquestra sinfónica*

Trátase de escoller un instrumento musical para comunicalo ao resto do grupo, ao tempo de indica-lo nome de cada xogador ou xogadora.

*Obxectivos:* Aprende-los nomes; favorece-lo coñecemento dos distintos instrumentos musicais; desenvolve-lo gosto pola música.

*Desenvolvemento:* O animador/a do grupo explica que se trata de formar unha grande orquestra, na que cada xogador

tindo unhas características do son do instrumento. Cando todos se tiveran presentado, o animador/director ou directora de orquestra pode propoñer rematalo xogo interpretando conxuntamente unha canción ou música coñecida.

*Características:* para grupos de clase ou gran grupo; a partir dos tres anos; 20/30 minutos de duración para o grupo/clase; repousado.

(Con nenos/as pequenos/as, antes de enceta-lo xogo, é mes-ter unha introducción: instrumentos máis coñecidos da orquestra, son que producen, etc.. Pódese preparar unha pequena audición musical, unha proxección, etc.).

Fonte: Xesús R. Jares (1992).

#### 2. Xogos de coñecemento

Unha vez "presentados/as" podemos empregar este novo tipo de xogos para coñecernos un pouco máis e avanzar na estruturación do grupo.

Exemplo: *O que máis me gusta*

Consiste en expoñer o que máis lle gusta a cada quen nunha serie de campos culturais.

*Obxectivos:* Coñece-los gustos e sensibilidades das persoas do grupo; estimula-lo intercambio co grupo; favorece-la afirmación de cada persoa.

*Desenvolvemento:* O animador/a entrega a cada membro un/a ficha coas seguintes (ou similares) preguntas:

- ¿Cal é o teu poema preferido?
- ¿e a túa canción?
- ¿e o teu deporte?
- ¿e a túa película?
- Dinos cal é a túa paisaxe preferida.
- Idem a a túa hora do día.
- Idem a frase ou expresión que che dixeron e que máis che gustou.
- Que escea da vida real che impactou máis, etc.

(Non convén realizar moitas preguntas)

Cada persoa contesta a súa

ficha por escrito, podendo, se así se acorda, comenta-los resultados noutra sesión. Cando todos tiveran contestado, non só se comunican os gustos, senón que se debe intentar que o grupo participe dos mesmos, intentando chegar a unhas conclusións (non únicas).

**Características:** Aconsellable para grupos inferiores a 20 persoas; a partir dos doce anos; unha hora de duración aproximadamente, repousado.

**Materiais:** fichas ou folios e útiles para escribir.

**Avaliación:** ¿Que dificultades se produciron na elección?, ¿como se sentiron ao expoñer os seus gustos e ao escoitar os dos demais?, ¿como reaccionou o grupo?, ¿a que tipo de conclusión se chegou? ...

**Fontes:** X.R. Jares (1992).

### 3. Xogos de afirmación

Compoñen un terceiro paso na vertebración no grupo, facilitando a autoestima e a autoconfianza, valorando as cualidades e limitacións de cada integrante do grupo na súa xusta medida e potenciando a aceptación e integración de tódolos seus membros.

**Exemplo:** *O clip*

Trátase de transferir un a un, un pequeno recipiente, o maior número de clips (chinchetas, clavos ...) contidos nun recipiente máis grande e nun tempo determinado.

**Obxectivos:** Valorar e establece-la seguridade en si mesmo/a en relación ás presións sociais e do grupo.

**Desenvolvemento:** Pídense 6 voluntarios/as para participar nunha técnica de destreza manual e que deben abandona-la sala. Explicase entón a dinámica ao resto do grupo. Trátase de introducir no recipiente (unha botella) o maior número posible de clips doutro recipiente (unha caixa).

Chámase ao primeiro voluntario e díselle: "A tarefa consiste en introducir en 30 segundos o

maior número posible de clips na botella. Polo xeral, lógrase meter 25 clips en 20 segundos".

Antes de escomenzar preguntáselle o número de clips que coida ser capaz de introducir. Asimesmo, despois do exercicio, pídeselle o seu prognóstico sobre o número de clips que será capaz de introduci-lo seguinte voluntario/a.

Actúase de igual xeito co seguinte xogador.

Cos dous seguintes modifícase unicamente a información de que "normalmente se introducen 40 clips en 20 segundos".

Aos dous últimos díselles que o número de clips introducidos é de 40, pero en caso de que non o conquiran eles, terán unha penalización, unha "prenda" que o grupo lles imporá e deberán realizar.

**Características:** a partir dos 11-12 anos, 45 minutos aproximadamente, xogo tranquilo.

**Materiais:** Unha caixa ancha, unha botella ou frasco estreito e 75 clips.

**Avaliación:** Podería tratar sobre o noso modo de reaccionar ante as presións do grupo e as normas sociais e de elaborar

máis axeitado para grupos nos que os participantes non se coñezan moito.

**Fonte:** C. Lobato (1986); X.R. Jares (1989).

### 4. Xogos de confianza

Constitúen o seguinte paso para fortalece-la vida do grupo. Xeralmente, trátase de exercicios físicos para probar e estimula-la confianza nun mesmo/a e no grupo. A voluntariedade de participación, norma xeral en tódolos xogos cooperativos, é indispensable nos deste tipo.

Requiren un coñecemento previo das persoas integrantes do grupo. Favorecen a comunicación non verbal.

**Exemplo:** *O Polbo*

A fin deste xogo é a de non perde-lo contacto co xogador/a que fai de cabeza de polbo.

**Obxectivos:** desenvolve-la confianza; favorece-la distensión; provocar situacións de empatía.

**Desenvolvemento:** O xogadores/as divídense en grupos de cinco (máis ou menos). Un/ha deles/as rodéase das outras catro, que lle tocan cun dedo. O xogador/a do centro é a cabeza



CARRETADAS HUMANAS

criterios persoais, ben sexa aceptando aqueles ou combatíndoos, pero raramente ignorándooos (normas de traballo en fábricas, competitividade do comercio, ...). ¿Que é máis importante, o que se sente ou os critrios dos outros?

**Comentario:** Este xogo é

do polbo, ten os ollos abertos e dirixe os despazamentos do animal. Os que lle rodean son os tentáculos: cos ollos pechos deben seguir tódolos movementos da cabeza sen perde-lo contacto físico da punta do dedo co xogador do centro. Á sinal, vanse cambiando as posicións.



**Características:** para número ilimitado de xogadores/as; a partir dos catro anos; 15/20 minutos de duración; para xogar en espazos amplos, con poucos obstáculos; xogo moderadamente activo.

**Avaliación:** ¿Como se sentiron cando ían como cabeza? ¿e como tentáculo? Comenta-las percepción, os medos, etc.

**Fonte:** Segundo unha idea de P. Provost e M. Villeneuve (1980).



### 5. Xogos de comunicación

Despois das etapas anteriores, o grupo deberá atoparse en condicións de desenvolver unha boa comunicación, entendida non só como intercambio de signos e símbolos, senón especialmente como creación de relacións recíprocas. Este tipo de xogos pretende romper coa unidireccionalidade da comunicación habitual, realzando a comunicación non verbal e prestando especial atención ao que se di máis que a quen o di.

**Exemplo:** *Barómetro de valores*

Consiste en pronunciarse sobre unha serie de proposicións que conlevan un xuízo de valor.

**Obxectivos:** Permitir aos/as participantes tomar conciencia do que lles une ou do que lles distingue; practica-la escucha activa; desenvolve-lo respecto pola opinión dos demais.

**Desenvolvemento:** O animador/a presenta as regras do xogo:  
- Non pode haber actitudes neutrais. Todos/as deben pronunciarse.

- Hai que toma-las afirmacións tal como se comprenden. Non se pode pedir ningún tipo de explicación.

- A toma de postura en relación ás proposicións corresponde a un desprazamento no espazo: totalmente de acordo no extremo da dereita; totalmente en desacordo no extremo da esquerda. Entre a liña divisoria do campo de xogo e as dúas posturas radicalmente opostas, sitúanse os que están máis ou menos de acordo ou en desacordo.



- O animador/a en ningún caso poderá tomar parte no debate.

- As xogadoras/es poden varia-la súa posición no campo de xogo en función das distintas intervencións.

Comprendidas as regras do xogo, a animador/a, situado nun extremo da liña divisoria central, emite a primeira frase / xuízo. Os xogadores/as que estarán situados en fila na liña central, fitando cara ao animador/a, comezan a posicionarse en silencio (a dereita, a esquerda, ou quedándose no centro). Nesta fase non hai posibilidade de diálogo. Unha vez que todos están situados/as no espazo de xogo e houbo un tempo pequeno para que cada quen pensara suficientemente o por qué da súa posición, comeza o debate entre os participantes.

Habitualmente, adoitan comezar por turno os/as que representan as posicións antagónicas. Segundo van intervindo, tódolos xogadores/as poden modifica-la súa posición nun senso ou noutro. Unha volta que as posturas foron suficientemente tratadas e xa non hai variación, reempréndese de novo o xogo coa emisión de outra frase / xuízo por parte do animador/a.

**Características:** grupos de 15 a 40 persoas; a partir dos 11-12 anos; arredor dunha hora de duración; espazo libre de obstáculos.

**Avaliación:** Reflexionar sobre o grao de dificultade persoal para posicionarse ante as distintas frases; analiza-los cambios que se produciron; ver que reaccións se producían no grupo cando había cambios de lugar dos seus compoñentes; ¿é posible estar preto de alguén que ten valores diferentes aos nosos?; comprobar que aspectos introduce o ter que posicionarse fisicamente.

**Comentario:** O animador/a debe corta-lo xogo cando vexa síntomas de cansazo na maioría dos/as participantes. É unha dinámica que soe producir un forte impacto nos adultos.

**Fonte:** C. Action non violente,

1989; Beristain y P. Cascón (1986) y X. R. Jares (1989)

### 6. Xogos de cooperación

Esixen a cooperación dos membros do grupo para separa-las dificultades externas e realiza-las tarefas asignadas. Ponen en evidencia a premisa de que para xogar e divertirse hai que competir.

**Exemplo:** *Contos dunha palabra*

Consiste en inventar contos de forma encadeada.

**Obxectivos:** Crear colectivamente; desenvolve-la imaxinación; propiciar un ambiente relaxado e divertido.

**Desenvolvemento:** Sentados en círculo, cada persoa di unha palabra que desenvolve o conto, tendo en conta a emitida polo xogador/a anterior. Por exemplo: "Nun... castelo... moi... antergo... de...".

**Variante:** Contar e escoitar a trozos. Sentados/as en círculo, alguén empeza un conto, tendo que continua-lo o seguinte, e así ata que interveñan todos e decidan rematalo.

**Características:** Para grupos de 10 a 25 persoas; a partir dos 7 ou 8 anos.

**Fontes:** S. Judson (1986); R. Hostie (1979); X. R. Jares, (1989) y M. Pallares (1982).

Para rematar, debemos recordar que, en xeral, en tódolos xogos, pero esencialmente nos de afirmación, confianza, comunicación e cooperación, é preciso realizar unha especie de avaliación/valoración final, na que se analicen os resultados, os estados de ánimo atravesados, as dificultades encontradas, os sentimentos experimentados, ..., a nivel individual e/ou como grupo. Sen esta reflexión colectiva o xogo perde virtualidade e a súa posible capacidade de impactar na persoa desvanecese.

Esperamos que vos decidades a practicar este tipo de xogos e será entón cando descubriredes a "maxia" dos xogos cooperativos.

**G.E.P.P.N.E.G.**

XOGOS COOPERATIVOS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACTION NON-VIOLENTE, (1989): "L'action non violente". Dossier nº3, Non violence actualité, Montargis.

BERISTAIN, C. y CASCON, P. (1986): *La alternativa del juego. I.* Torrelavega, Edic. de los autores.

BROWN, G (?): *¿Qué tal si jugamos?* Caracas, Publicaciones Populares.

CRÉVIER, R. y BÉRUBÉ, D. (1987): *Le plaisir de jouer. Jeux coopératifs de groupe.* Québec, Inditour du Plain-Air Québécois.

GUIART, R.M. (1985): *101 jocs non competitius.* Barcelona, Guix.

HOSTIE, R. (1979): *Técnicas de dinámica de grupo.* Madrid, ICCE.

JARES, X.R. (1989): *Técnicas e xogos coopeativos para tódalas idades.* A Coruña, Vía Láctea / Nova Escola Galega.

JARES, X.R. (1992): *El placer de jugar juntos. Nuevas técnicas y juegos cooperativos.* Madrid, CCS.

JUDSON, S. y OTROS (1986): *Aprendiendo a resolver conflictos. Manual de Educación para la paz y la noviolencia.* Barcelona, Lerna.

ORLICK, T. (1986): *Juegos y deportes cooperativos.* Madrid, Popular.

PALLARÉS, M. (1982): *Técnicas de grupo para educadores.* Madrid, ICCE.

PROVOST, P. y VILLENEUVE, M. (1980): *Jouons ensemble: jeux et sports coopératifs.* Montréal, Edc. de l'Homme.

O MÁIS BÁSICO

BERISTAIN, C. y CASCON, P. (1986): *La alternativa del juego. I.* Torrelavega, Edic. de los autores.

JARES, X.R. (1989): *Técnicas e xogos coopeativos para tódalas idades.* A Coruña, Vía Láctea / Nova Escola Galega.

JARES, X.R. (1992): *El placer de jugar juntos. Nuevas técnicas y juegos cooperativos.* Madrid, CCS.

ORLICK, T. (1986): *Juegos y deportes cooperativos.* Madrid, Popular.

SEMINARIO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ-APDH (1990): *La alternativa del juego II.* Madrid, APDH.

# O que é un pao no universo pode ser unha espada no dominio do xogo

Nuria Pahíno\*

Cando vemos un neno demasiado quieto, que non xoga, pensamos que quizais estea enfermo. Sennecesidade de teorizacións sabemos valorar correctamente o feito do "non xogo". Pero, ¿coñecemos-la importancia da práctica do xogo?

Segundo sosteñen algúns estudos, antes dos seis primeiros anos de vida os nenos e nenas xogaron normalmente unhas 17.000 horas, o que supón máis de 7,7 horas diarias. Isto podería darnos unha idea do valor que esta actividade ten na vida infantil.

Se analizámo-las clasificacións dos xogos feitas polos investigadores K. GROOS, PIAGET, ELKONIN, BÜHLER e outros, vemos que aínda que non coincidan na terminoloxía nin no criterio empregados, si concordan na sucesión duns estadios evolutivos do xogo: Un primeiro estadio de xogo de exercicio, sensoriomotor ou pseudoxogo; un segundo estadio de xogo simbólico, de ficción ou protagonizado; e un terceiro estadio de xogo regulamentado ou social. Estas tres etapas correspóndense coas tres formas sucesivas sensoriomotora, representativa e reflexiva da intelixencia.

Na nosa opinión, é difícil precisar a liña divisoria entre o

individual e o social, dado que o xogo simbólico aparentemente individual está elaborado de forma social, posto que "o outro" (boneco, socio, amigo imaxinario) forma parte da súa estrutura. Por outra parte, todo xogo simbólico colectivo conserva sempre algunha, por pequena que sexa, característica de símbolo individual. Ademais, o xogo simbólico (bonecas, casinas,...) ¿non chega acaso ata a adolescencia?

**REFLEXIONEMOS SOBRE A IMPORTANCIA DO XOGO SIMBÓLICO NO DESENVOLVEMENTO INFANTIL.**

Entendemos por xogo simbólico, aquel que os nenos e nenas realizan dun modo espontáneo, como parte fundamental do seu proceso intelectual e afectivo, e sen intervención expresa das persoas adultas.

Puidemos observar que o xogo simbólico segue un proceso, sen perder de vista que as idades son só unha referencia aproximada. Antes dos catro anos, o neno proxecta esquemas simbólicos sobre obxectos novos, adxudica accións propias a outros (Alba, dous anos e sete meses xogando coa súa boneca:

.....

"Segundo sosteñen

algúns estudos,

antes dos seis

primeiros anos de

vida os nenos e

nenas xogaron

normalmente

unhas 17.000

horas, o que

supón máis de 7,7

horas diarias."

.....



**"Dos 4 ós 7 anos, o símbolo é cada vez menos deformante, hai unha maior preocupación por unha imitación veraz da realidade."**

¡Neno, non chores!, ¡A durmir!); proxecta esceas tomadas por imitación (Sara, catro anos e tres meses: fai coma se telefonase, coma se fumase...); atribúese a un obxecto características de outro, (Miguel seis anos e tres meses: unha goma pode ser un coche. Lara: un pau serve de micrófono. Sara pon a bacenilla de sombreiro); asimila o corpo propio ó outro ou a obxectos (Alba: ¡Son un can! ¡guau, guau!), reproduce esceas enteiras coa boneca, revive ficticiamente situacións penosas para compensalas (Sara, seis anos e seis meses, coa boneca: ¡Que se non pégoche! ¡Isto non se fai!).

Dos 4 ós 7 anos, o símbolo é cada vez menos deformante, hai unha maior preocupación por unha imitación veraz da realidade, unha maior orde na construción lúdica e comeza o simbolismo colectivo propiamente dito con diferenciación e adecuación de papeis. Este momento correspóndese co inicio do que se define como xogo protagonizado.

É importante para o neno adaptarse a todo o que lle pasa, "asimila-la realidade" en palabras de Piaget. Por iso é moi conveniente darlle oportunidades de xogar simbolicamente. No noso estudio comprobamos como no xogo simbólico se recrean situacións da realidade inmediata do neno (familia, escola, amigos...) e situacións fantásticas que lle chegan por medio do cine e a televisión, a través dos que pode ser forte como un adulto, pode invertir roles, proxectar conflitos e preocupacións, canalizar impulsos agresivos, recrear esceas da casa, imitar, expresar desexos, reinventa-lo mundo que coñece, liberar impulsos inaceptables.

As bonecas, por exemplo, son frecuentemente branco de agresións. A acción sobre dos obxectos pode facerse sen a angustia e o sentimento de culpa que provocaría sobre dos obxectos reais. "O malo" pode ser exorcizado sen

culpabilidade. Ó ter conciencia de que está xogando, e por tanto de que é mentira, pode permitirse condutas que na realidade poñerían en perigo a relación e a súa integridade física.

"O xogo non é só un medio polo que o neno chega a descubrir-lo mundo, é, sobre todo, a actividade que lle permite alcanzar equilibrio psíquico nos primeiros anos de vida." (Susan Isaacs, 1.993)

A pesar das diverxencias existentes sobre o tema, a meirande parte dos estudiosos pensan que o xogo simbólico contribúe ó desenrolo integral do neno nas súas dimensións psicomotora, intelectual, afectiva e social.

**"É importante para o neno adaptarse a todo o que lle pasa, "asimila-la realidade" en palabras de Piaget. Por iso é moi conveniente darlle oportunidades de xogar simbolicamente."**

"O neno progresa esencialmente a través da actividade lúdica. O xogo pode considerarse como unha actividade capital que determina o desenrolo do neno" (Vygotski, 1.932).

Na nosa opinión o xogo simbólico é un medio privilexiado de expresión no que o neno participa coa linguaxe do corpo, das palabras, dos sentidos, das emocións, das lembranzas e dos

desexos. Unha actividade que ofrece oportunidades de experimentar, de relacionarse, de coñecer ó outro e a si mesmo, de desenrolarse e afirmarse.

O neno toma da súa experiencia aqueles datos que maior impresión lle causaron, que máis lle preocupan, os datos significativos das súas vivencias. Lévaos ó xogo reflexando a visión que ten do mundo. Crea espacios e define obxectos en función das necesidades do xogo. Acelera e ralentiza as accións. Mostra detalles, emocións e personalidades. Por tanto vivencia, interioriza, reflexiona, proxecta e comunica.

En definitiva o xogo simbólico é unha actividade na que o neno se proxecta, nos confía o seu mundo interno, nos ofrece a súa versión da vida. Nela prodúcese unha apertura das súas defensas, porque o "como se" transforma en xogo condutas, conflitos e tensións internas que doutro xeito non se permitiría desvelar.

Por último, engadimos que o xogo simbólico preséntasenos tamén como un campo ideal de observación da conducta e diagnose de problemas afectivos, relacionais e psicomotores. Permítenos "escoitar", "ler" a maneira tónico-emocional de ser e estar do neno, a súa capacidade de iniciativa, a súa forma de xogar, a maneira de relacionarse e participar, a habilidade manipulativa, a utilización dos obxectos e o seu investimento, a ocupación do espacio, a linguaxe...

Parece difícil que poidamos atoparnos con outra actividade dentro do mundo infantil que nos ofrezca un contexto tan rico de expresión e aprendizaxe.

**N.P.**

*\*Nuria Pahino é mestra. Participa en seminarios de psicomotricidade na cidade de Vigo e realizou o curso de psicomotricista en Citap-Madrid e París.*



# A vixencia dos xogos populares galegos

*"Eu era moi pequeno, e non me acordo pero a miña nai botoume en cara que era moi besta. Arranqueille a cabeza ó Carliños, espachurrei á Pepa e aínda lle quitei os ollos a un coenllo branco.*

*Eu era moi pequeno, xa o dixen e precisaba coñecer."*

**O**XOGO é unha necesidade vital do ser humano, unha actividade indispensable para o desenvolvemento dos nenos e das nenas, a actividade máis importante da infancia, a profesión do neno e da nena, un medio de aprendizaxe espontánea, un medio de exercitación de hábitos intelectuais, físicos, sociais, morais...

Poderíamos seguir tentando chegar a unha definición do xogo que non esquecese ningunha das súas virtualidades, mais non é necesario porque neste mesmo número tense feito moi acertadamente. Ora que, e dado que falamos dos xogos populares galegos, si tal vez sexa necesario alomenos recapitularmos sobre algunhas características do xogo por ver se os nosos xogos teñen a mesma *calidade* que ese *xogo* xenérico do que xa se ten falado e que tanto proveito lles fai a nenos e adultos.

## O XOGO

Tense tentado resaltar en case todos os estudos alomenos tres características esenciais do xogo. En primeiro lugar, o xogo

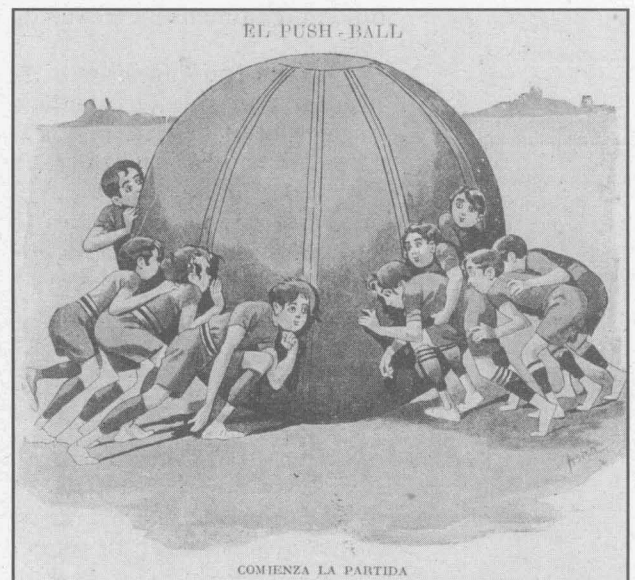
é libre, espontáneo, e non condicionado por reforzos ou acontecementos externos. En segundo lugar, o xogo produce pracer en si mesmo, sempre á marxe de metas ou obxectivos externos que nunca son marcados cando un xogo se leva a cabo. Por último, e esta é a terceira grande característica do xogo -certamente determinada pola anterior-, na actividade lúdica hai un predominio dos medios sobre os fins, sendo a finalidade do xogo, xogar, simplemente.

Os máis diversos autores teñen tentado explicar, tamén do xeito máis dispar, o **porqué** do xogo, por qué o neno e a nena xogan. Para algúns trátase simplemente dun xeito de liberar a enerxía sobrance, doada de identificar cando etiquetamos a un rapaz de *vizoso* en circunstancias concretas nas que parece terse adonado do seu corpo o *formigo*. Outros autores fan especial fincapé na recreación do mundo adulto a través do xogo, incidindo tamén na necesidade de divertimento e incluso facendo ver que no xogo está tamén reflectida a necesidade dun cambio constante de actividade.

Non cabe dúbida, sen embargo, de que empezamos a

comprendermos o porqué do xogo cando escoitamos a opinión daqueles outros autores que significan a virtualidade do xogo como vieiro da autoexpresión, como a única maneira que ten o neno de se expresar, de amosar a súa valía, os seus intereses e as súas experiencias, os seus problemas e, en resumo, a súa personalidade global. Os adultos avantaxamos ós máis pequenos na capacidade para utilizar outros vieiros distintos para este fin, como pode ser sinxelamente o traba-

Paco Veiga





.....

**"O xogo é unha necesidade vital do ser humano,  
unha actividade indispensable  
para o desenvolvemento dos nenos e das nenas,  
a actividade máis importante da infancia."**

llo e a continua necesidade de superación e de acadar un maior prestixio.

Ademais desta interesante reflexión, o xogo é explicado tamén desde o punto de vista do *home* e da *muller pequenos*. O xogo, visto desde esta referencia, non sería máis que un exercicio preparatorio da vida adulta, un adestramento que, consonte co resto dos animais, leva a cabo o home para prepararse para ser adulto. Débese pensar, para comprendermos esta interpretación, naquel neno que colle a bola de pan que foi encargado de mercar e convértea no máis alucinante dos volantes dun *intercooler* de tres eixos, ou en tantos e tantos casos nos que o xogo reflicte directamente unha actividade das persoas maiores; do mesmo xeito, cómpre ter presente que a interiorización de certas normas e valores de comportamento se leva a cabo fundamentalmente a través do xogo.

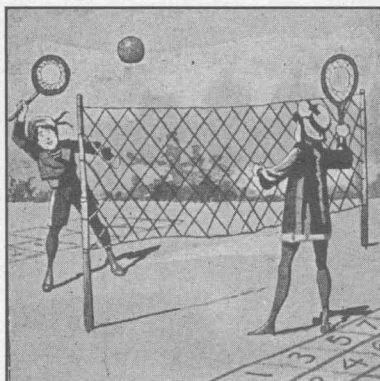
Outras teorías tratan de resaltar a grande virtualidade do xogo como vreiro para procurar novas experiencias –e, xa que logo, para recibir nova información–, para satisfacer a curiosidade, ou, no caso da psicanálise, como mecanismo de evasión dos problemas cotiáns e de procura do pracer que no mundo *real* non se dá atopado.

#### OS VALORES DO XOGO

Con todo o antedito é doado chegar a estruturar un peque-

no esquema sobre a utilidade do xogo nos diferentes campos de desenvolvemento do ser humano, ou, o que é o mesmo, de sabermos o **para qué** do xogo. No campo físico obvio é dicir que todos os xogos –e, loxicamente, algún tipo deles en particular– contribúen dun xeito absolutamente decisivo á evolución harmónica do corpo do neno e da nena. No campo moral, do cal temos falado, o xogo permite a interiorización de valores e normas tales como a solidariedade, o traballo en equipo ou a sinceridade.

No terreo intelectual o xogo permite, dun xeito parello á evolución física, o enriquecemento da capacidade do neno e da nena. Elementos tales como a imaxinación, a capacidade de inventiva ou a memoria están sendo posto en acción decote sobre todo con certo tipo de



xogos. En estreita relación, e no mundo estrictamente educativo, o xogo ofrécenos un medio de observación do neno e da nena absolutamente natural, máis fiable que outros ambientes como pode ser a propia aula, ofrecéndonos tamén un medio para provocar a interiorización das regras, dos valores morais máis diversos ou de vocabulario novo, só por poñer tres exemplos.

Por último, e velaquí un aspecto xeralmente ignorado, o xogo ten un valor cultural innegable, pois permite chegar ó neno e á nena á cultura

do seu pobo. Abonde con reflexionar sobre calquera exemplo dos nosos xogos populares para ver reflectido nel determinado costume ou, dun xeito máis xenérico, a forma de vida do noso pobo.

#### OS XOGOS POPULARES

Se difícil resulta chegar a unha definición precisa de xogo, enumerar as características específicas do xogo popular resulta máis doado, se obvia-mos as pequenas diverxencias de matiz entre os estudiosos á hora de diferenciar o xogo tradicional do xogo popular –o xadrez sería un xogo tradicional, mais non un xogo popular; un xogo inventado polas novas xeracións de rapaces sería co transcorrer do tempo un xogo popular, mais non un xogo tradicional–. Xogo popular é, polo tanto, aquel xogo nacido no seo dun determinado pobo para dar satisfacción ás súas necesidades lúdicas, necesidades inevitablemente marcadas polo seu modo particular de vida.

Máis alá da propia vertente lúdica, esta sinxela definición agacha tras si un grande trasfondo cultural. Os xogos populares forman parte da cultura –da grande cultura, non da Cultura elitista erroneamente grafada con maiúscula– do pobo en cuestión como creación propia e singular. Alén diso, sen embargo, nunha publicación especializada como esta debe ser destacada de contado a segunda grande característica do xogo popular, precisamente polo seu enorme valor educativo. Os xogos populares, precisamente por ser unha creación cultural orixinal, son –foron– transmitidos de xeración en xeración, de pais a fillos, de avós a netos, implicando unha interrelación entre adultos e nenos dun grande valor educativo.

## OS XOGOS POPULARES GALEGOS

O noso pobo foi quen tamén a crear infinidade de maneiras de dar resposta ás súas necesidades lúdicas, ó tempo que tamén tivo a capacidade de transmitir —ata tempos ben recentes— esas creacións ás novas xeracións. Desde esta convicción falamos, xa que logo de xogos populares de Galicia e non de xogos populares en Galicia, como se ten feito nalgunha publicación co beneplácito oficial, porque, malia a termos un grande número de xogos en común con outras culturas do noso contorno, temos tamén as suficientes creacións orixinais como para significar a nosa singularidade nas creacións lúdicas.

Dixemos xa que os xogos populares son creados para satisfacer unha necesidade lúdica inevitablemente marcada polo xeito de vida do pobo creador. Velaí, polo tanto, como os nosos xogos están sempre plenamente enraizados no medio. Pénsese nos xogos propios de cada estación do ano, no feito de que cando o xogo precisa dalgún tipo de material —o xoguete— este é construído cos elementos do contorno, e abonde para comprobalo con lembrar o auténtico deporte nacional galego —desgraciadamente xa non practicado—, a *estornela*, *billarda* ou *rebola*, que, ademais de ser un xogo de inverno polo movemento que esixe, utiliza exclusivamente uns cantos paos convenientemente labrados por unha man experta.

Pero, máis alá do dito, o xogo popular aparece, tamén en Galicia, ligado ás actividades productivas da poboación —en boa lóxica, particularmente ás agrícolas—. Antónío Cabral, por exemplo, ten imaxinado a orixe de certos xogos de lanzamento no labor do labrego que arreda da súa leira os coios que vai descubriendo co sacho. *O traballo transforma-se em jogo quando o*

*homem descobre no trabalho uma certa graça*, mesmo chega a dicir. Dun xeito parello poderíamos imaxinar a uns cantos rapaces coidando das súas vacas e que, para escorrentar o frío, deciden correr uns detrás doutros, inventando a *queda*, ou daqueloutro que, tendo que agardar a que seus pais se levanten da sesta para volver ó agro, cunhas simples pedriñas deseñou un xeito de pasar o tempo que hoxe coñecemos como *os pelouros* —xogo comercializado nalgún tempo baixo o nome de *tabas*.

As dúas características xa enumeradas dos xogos populares galegos, debemos engadir aínda unha terceira que contribúe a probar unha vez máis a *calidade* dos nosos xogos da que falabamos ó principio. Unha virtualidade esencial dos xogos populares —tamén dos nosos— é que permiten ser recreados e modificados constantemente, cultivando, xa que logo, a creatividade dos nenos. Abonde con pensar nas infinitas modalidades da *queda* —a *pillota*, o *stop*, a *queda velenosa*, os *pés quedos*...— para comprobalo, pero —volvendo ó noso deporte nacional— obsérvense tamén as tan diferentes maneiras de xogar á *estornela* que existiron por todo Galicia. A *recreación* dos xogos, ademais, converteuse non poucas veces en *invención* de novos xogos, cando determinado xogo semellaba esgotado ou cando, como di Cabral, foron descubertas novas *graças* nos traballos cotiáns.

Se, neste intento por descubrir a vixencia dos xogos populares galegos, nos detemos agora nos valores xenéricos do xogo, comprobaremos que en nada desmerecen os nosos xogos dos xogos modernos e industriais. Non obstante, cómpre observar que, máis alá desa actividade pseudolúdica facilitada por xoguetes que converten ó neno nun mero espectador pasivo, existen tamén, e afortu-

nadamente, xoguetes modernos cunha grande virtualidade educativa que non ten porque ser descuberta aquí. Se pensamos, así e todo, en catro nenos xogando cos coches teledirixidos dos que tanto gustan os nosos rapaces e os contrapoñemos a outros catro nenos xogando simplemente á *pita cega*, a inci-

"O xogo ten un valor cultural inegable, pois permite achegar ó neno e á nena á cultura do seu pobo."

dencia do xogo popular en cada un dos campos —físico, moral, intelectual, educativo, cultura— é, obviamente, máis profunda que a do xogo industrial. Tal comparanza pode ser levada a cabo con infinidade de xogos máis, aínda admitindo a presenza no mercado de xogos e





xoguetes industriais nada desprezables.

Non estaría ben dar por rematada a cuestión sen traer a colación a tan traída e levada destrución dos xoguetes por parte dos nenos. Segundo nos fai ver a cita introductoria, os sofisticados enredos mercados son rotos ó segundo día nunha boa porcentaxe porque os seus donos descoñecen como son por dentro, e necesitan coñecelo para satisfacer a súa curiosidade e para, ó seu nivel, coñecer como funcionan. Pois ben, á

sen poñernos rubios ós reis magos, ós cumpreanos, ás visitas á familia –todos eles coas conseguíntes compras irreflexivas–, ó ordenata, ás máquinas de vídeo-xogos, á televisión –*hoxe por hoxe a televisión é a arma máis eficaz contra a cultura*, di Romaní– e á escola –polo seu academicism–, por ocupar os momentos de lecer dos nenos e das nenas cos legalmente proscritos *deberes* e por non dispoñer de espazos onde medio milleiro de rapaces e rapazas poidan xogar.

Son, en definitiva, demasiados elementos os que actúan en contra dos nosos xogos. Pola contra, son relativamente abundantes nas bibliotecas dos centros compendios de xogos populares de todo o mundo, ó igual que tamén son numerosas as oportunidades nas que os profesionais procuran algún xogo novo para propoñerlles ós seus alumnos, xogo xeralmente vido doutras latitudes. Non é o momento de propoñer estratexias de recuperación, nin tampouco de suxerir *manter formas ultrapassadas de viver, que o tempo tornou caducas e incapazes de dar resposta aos anseios e impulsos do noso tempo*, pero si de tentar transmitir a necesidade dun acercamento ós xogos populares galegos, na confianza de que o seu coñecemento ños vai facer descubrir o aproveitamento de que poden ser obxecto moitos deles aínda nos nosos días. E, feito ese achegamento, propoñemos tamén que non se desprece unha das características esenciais do xogo: a súa recreación-invencción tamén por parte dos rapaces e rapazas do noso tempo.

pemos. Por máis que se trate dunha zona industrial, urbana, ou ben dun concello illado, rural, en calquera parte de Galicia están vivos –e non exclusivamente na memoria dos máis vellos– infinidade de xogos, cos seus distintos nomes e variantes. Unha pequena investigación pode procurarnos unha mancha de xogos das máis diversas características para xogarmos.

No tocante ás fontes escritas, as propiamente galegas e xenéricas son, por unha parte, escasas e, por outra, difíciles de atopar ó tratarse de obras publicadas fóra do ámbito estritamente editorial e ó atopárense a maior parte delas esgotadas.

Unha obra xa clásica é a publicada por Arturo Romaní, pequena recolleita de xogos da comarca de Muros, clasificados segundo a estación na que foron xogados e segundo o sexo dos xogadores e xogadoras. Contén un pequeno apéndice dedicado ós xogos dos maiores e un capítulo dedicado ás *sortes* previas ó xogo en si. A recolleita vai precedida dunha introducción da autoría do propio Romaní, cunha sinxela análise da evolución e da desaparición paulatina dos nosos xogos, e dun afervoado prólogo de Baldomero Cores Trasmonte, fundamental para comprendermos a vertente cultural dos xogos populares galegos. Non é difícil atopalo tanto en numerosas bibliotecas do país como en certas librerías.

Da autoría do profesor da Escola de Formación do Profesorado de Ourense Camilo Brandín Feijoo é o libro titulado *Os xogos dos nosos rapaces*. Trátase, sen dúbida, do mellor manual de xogos populares publicado en Galicia, pois, á parte dunha amplísima e ben estruturada recolleita de xogos, o autor ofrécenos toda unha primeira parte onde analiza, tanto a teoría do xogo en xeral como dos xogos populares galegos, levando a cabo un per-

.....

**"O traballo transforma-se em jogo quando o homem descobre no trabalho uma certa graça."**

*destrucción dos xoguetes modernos podemos contrapoñer a construción dos xoguetes populares. Non só os xogos populares utilizan, cando os precisan, elementos do contorno –xa que logo, ecolóxicos, baratos, educativos– senón que son os propios nenos quen constrúen os seus xoguetes, ben dun xeito simbólico –a vasoira que se converte en cabalo–, ben dun xeito real –a palla que se converte en frauta–. A construción dos argallos é a mellor cura contra a súa destrución. Un neno nunca esnaquizará unha *carrilana*.*

**¿RECUPERAR OS XOGOS POPULARES?**

A cadea de creación-transmisión dos xogos populares galegos quedou rota na década dos cincuenta pola progresiva industrialización –o desenvolvementismo– e pola proliferación dos xoguetes modernos. A culpa da desaparición paulatina dos nosos xogos podemos botárllela

**AS FONTES DOS XOGOS POPULARES GALEGOS**

A primeira e máis importante fonte de estudio e de recolleita dos xogos populares está no propio contorno no que nos ato-

corrido polos estudos que se teñen feito no noso país sobre o xogo popular. É, en definitiva, un manual básico de consulta, actualmente esgotado, que debe esperar unha pronta reedición por parte de Caixa Ourense.

*Xogos populares en Galicia* é o título do volume publicado polos profesores de Educación Física Ricardo Pérez Verdes e Xaquín Alberte Taberner Balsa. Obviando o equivocado do seu título, o libro recolle un grande número de xogos populares, clasificados polos autores, precedidos dunha relativamente ampla introducción teórica relacionando, particularmente, xogo popular e educación física. Consonantes co título da publicación, os autores esquecen nesta introducción facer a máis mínima referencia á relación entre

xogo e cultura popular en Galicia, partindo sempre dunha idea equivocadamente universal do xogo popular. Tremendamente dificultoso resulta, polos escasos datos facilitados, seguírles a pista a algunhas das publicacións citadas na ampla bibliografía. Atópase tamén esgotado, aínda que case todos os centros educativos contan con esta publicación na súa biblioteca, pois a Dirección Xeral de Deportes enviouno gratuitamente a case todos eles.

Outra obra de difícil acceso é a publicada pola revista *O Ensino*, que recolle un traballo de recolleita de *enredos* levada a cabo por Xoaquín Lourenzo na terra de Lobeira, indo precedido este traballo dun limiar de Jurjo Torres e José Paz sobre os xogos e os xoguetes populares.

O profesor António Cabral, significado promotor de actividades culturais de moi diversa índole na terra de Trás-os-Montes é o autor de dúas obras que recollen xogos populares trasmontanos –e portugueses en xeral–, moitos deles comúns ós galegos ou variantes dos mesmos. Na primeira delas o autor utiliza o título como escusa para presentarnos un moi interesante traballo no que o xogo popular é analizado en toda a súa profundidade, antes de nos ofrecer unha ampla recolleita de xogos populares portugueses e mesmo galegos. O segundo libro, como o seu nome indica, é unha ampla selección de xogos populares portugueses para xoves e adultos.

P.V.

## BIBLIOGRAFÍA SOBRE XOGOS POPULARES GALEGOS

- BRANDÍN FEIJOO, Camilo. *Os xogos dos nosos rapaces*. Ourense, Caixa Ourense, 1986.
- CABRAL, Antonio. – *Jogos populares portugueses*. Porto, Ed. Domingos Barreira, Colec. Coisas Nosas, 1985, pp. 8-9.
- CABRAL, António. – *Jogos portugueses de jovens e adultos*. Porto, Domingos Barreira, Colec. Coisas Nosas, 1992.
- LOURENZO FERNÁNDEZ, Xoaquín (XOCAS). – "Os enredos dos rapaces". *Temas de O Ensino*, núm 1 (1981). Limiar de Jurjo Torres e José Paz.
- OSKUS-ADARRA. – *En busca del juego perdido*. Bilbao, Adarra, 1984.
- PENA, R. e VEIGA, P. – "Os xogos populares galegos. Propostas para un plan de recuperación". *Revista Galega de Educación*, núm. 8 (1989).
- PÉREZ VERDES, Ricardo e TAVERNERO Balsa, Xaquín Alberte. – *Xogos populares en Galicia*. Santiago, Consellería de turismo, Xuventude e Deportes, 1986.
- ROMANÍ, Arturo. – *Xogos infantís de Galicia*. Santiago, Follas Novas Edicións, 1979, p. 20.
- A seguir, e dun xeito necesariamente incompleto, ofrecemos algúns dos títulos -nomeadamente artigos soltos- onde pode atoparse información sobre algúns dos aspectos relativos ó xogo popular galego:
- ALBARELLOS CODESIDO, Xoán Carlos (Coord.).- *Xoguetes: Armas para a paz.- A Póboa do Caramiñal*, C.P. Cadreche. ASOCIACIÓN ITACA DE EDUCADORAS/ES.- *Imos xogar*. Concello de Santiago.
- BARRIO, María e HARGUINDEI, Henrique.- *Lerías e enredos para os máis pequenos*.- Vigo, Galaxia, 1983.
- BOULLOSA, Palmira.- *¿Quen panda?.* Vigo, Galaxia, Colec. "Tartaruga", 1987.
- BOUZA BREY, Fermín.- *Etnografía y folklore de Galicia*.- Vigo, Ed. Xerais.
- BOUZA BREY, Fermín e TRILLO, Luís.- "Evocación e técnica do lanzador de trompo".- *Revista de Etnografía e Historia*.- Porto.
- BOUZA BREY, Fermín.- "Xogos iniciáticos infantís de Galicia".- *Revista de Etnografía*. Tomo I. Porto. (1963).
- CARRÉ ALVARELLOS, Lois.- "Contos populares da Galiza".- *Museu de Etnografía e Historia*. Porto (1968).
- EQUIPO DE INTERVENCIÓN SOCIO-EDUCATIVA DO CONCELLO DE BRIÓN.- *Guía de xogos, xoguetes e libros*.- Concello de Brión.
- FERNÁNDEZ COSTAS, Manuel. – "Juegos infantiles de la comarca de Tui".- *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*. Tomo VIII (1952).
- FERNÁNDEZ OXEA, Xosé (Ben Cho Shey).- *Santa Marta de Moreiras*.- Vigo, 1969.
- FRAGUAS FRAGUAS, Antonio.- "Juegos infantiles de Loureiro de Cotovade".- *Boletín da Comisión de Monumentos de Ourense*.
- GRUPO FOLCLÓRICO E ETNOGRÁFICO DE ARZILA.- *Jogos tradicionais do Baixo Mondego*.- Arzila-Coimbra, ed. dos autores.
- LÓPEZ CUEVILLAS, Florentino e LOURENZO, Xoaquín.- "Vila de Calvos de Randín".- *Seminario de Estudos Galegos*. Santiago (1930).
- OTERO PEDRAYO, Ramón.- "A aldea galega no seu decorrer histórico".- *Grial*. Vigo, Galaxia (1965).
- PÁRAMO ALLER, Santiago e DOMÍNGUEZ LÓPEZ, Aida.- *Xogos. Xoguetes*.- Riveira, Equipo Psicopedagóxico Municipal.
- PRIETO, Laureano.- "Juegos infantiles. Tierra de La Gudiña".- *Boletín da Comisión Provincial de Monumentos de Ourense*. Tomo XVI (1947).
- REVISTA PORTUGUESA DE PEDAGOGÍA.- Monográfico sobre o xogo. Tomo XXVI, núm. 3 (1992).
- RIELO, Isaac.- "Cancioneiro da Terra Cha".- *Cadernos do Seminario de Estudos Cerámicos de Sargadelos*. A Coruña, Ed. do Castro. (1980).
- RISCO, Vicente.- "Etnografía. Cultura espiritual".- En OTERO PEDRAYO, Ramón.- *Historia de Galiza*.- Buenos Aires (1962).
- RISCO, Vicente.- *Unha parroquia galega nos anos 1920-1925*.- Santiago, Museo do Pobo Galego, Colec. "Alicerces", 1993.
- RISCO, Vicente e RODRÍGUEZ, Amador.- "Folklore de Melide".- *Terra de Melide*. Santiago, Seminario de Estudos Galegos (1933).
- TABOADA CHIVITE, Xesús.- *Folklore de Verín*.- Ourense, 1961.
- TABOADA CHIVITE, Xesús.- *Etnografía galega*.- Vigo, Galaxia, 1972.



“Espero que sempre, en calquera recuncho do mundo, haxa un neno capaz de fabricar un tren cun cordel e tres cortizas, unha carreta cunha caixa de zapatos e un chifre cunha póla de sabugueiro.”

Marie-Madaleine Rabecq-Maillard

Poderíamos resumir deste modo os nosos desexos de futuro no que ao xogo se refire.

Se á tradición lúdica do noso país (ver artigo de Paco Veiga) lle engadimos a proliferación, na sociedade actual, de actividades adormecedoras das facultades imaxinativas e criadoras, atopamos razóns máis que suficientes para retomar dun xeito novidoso e ilusionado os postulados xa clásicos da “educación a través do xogo” e a “Educación para o leer”. Vaia logo esta pequena reseña bibliográfica sobre distintos aspectos relacionados co xogo.

E para comezar:

*Juego, Juguetes y Ludotecas* (Vol. I e II): Estamos ante unha compilación realizada por Tomás Andrés Tripero con motivo dos seminarios que con este título se levaron a cabo en Decembro de 1990 e 1991 respectivamente.

Os distintos enfoques do eido lúdico que podemos atopar nas ponencias recollidas nestes libros (aspectos psico-pedagóxicos do xogo, o xogo a traveso da historia, as novas tecnoloxías, as ludotecas, o xogo como vía de integración e orientación, o xogo no desenvolvemento educativo

infantil, o xogo na literatura, xogo e educación artística, o xogo na educación física,...) e a gran calidade das mesmas son motivo suficiente para que sexa nesta ocasión o noso libro recomendado, publicado pola Escola Universitaria de Maxisterio de Madrid “Pablo Montesinos”.

A continuación presentamos unha bibliografía que clasificamos en cinco bloques. Cómpre dicir que estamos ante unha clasificación teórica, na práctica calquera destes libros, artigos, ... pode versar sobre distintos aspectos, xa que estes están profundamente relacionados.

## Para “xogar” máis

Xoán Carlos Albarellos Codesido

### XOGOS E EDUCACIÓN

*Englóbanse neste apartado aqueles libros que se enfrontan á problemática do xogo dende a súa vertente teórica.*

ALCALÁ ORTEGA, A. – *La dimensión evolutiva del juego y sus consecuencias educativas.* - Univ. Santiago de Compostela. 1983.

ALONSO BAIXERAS, P. – “El juego protagonizado y el aprendizaje de roles sociales”. *Boletín del ICE.* Páx. 63-69 Madrid. 1983.

APUNTES DE EDUCACIÓN (Serie CC.SS). Núm 25 (abril 1987).

BALLY, G. – *El juego como expresión de la libertad.* México. Fondo de Cultura Económica. 1958.

BAUDET, J. e ABBADIE, M. – *Como enseñar a través del juego.* Barcelona. Fontanella. 1973.

CAMPO, A.J. – *El juego, los niños y el diagnóstico: la hora del juego.* Barcelona. Paidós. 1989.

CAÑADELL, R.M. e GARCÍA, R. – *El juego infantil en grupo.* Barcelona. ICE Univ. Barcelona. Colec. Documents. Núm A 42. 1978.

CRATTY, B.J. – *Desarrollo intelectual: juegos activos que lo formentan.* México. Pax. 1989.

CHATEAU, J. – *Psicología de los juegos infantiles.* Buenos Aires. Kapelusz. 1987.

DECROLY, O. e MONCHAMP, E. – *El juego educativo. Iniciación a la actividad intelectual y motriz.* Madrid. Morata. 1983.

DELGADO, F. – *El juego consciente.* Integral Ediciones. 1983.

ELKONIN, D. B. – *Psicología del juego.* Madrid. Pablo del Río. 1980.

ELSCHENBROICH, D. – *El juego de los niños.* Bilbao. Zero. 1979.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN. – *Mudar a escola.* Lisboa. 1983.

GARAIGORDOBIL, M. – *Juego y desarrollo infantil.*

*La actividad lúdica como recurso psicopedagógico. Una propuesta de reflexión y acción.* Madrid. Seco Olea. 1990.

GARVEY, C. – *El juego infantil.* Madrid. Morata. 1985.

GILL, E. – *El juego.* Barcelona. Gedisa. 1979.

GUTTON, P. – *El juego de los niños.* Barcelona. Nova Terra. 1976.

HUITZINGA, J. – *Homo Ludens.* Madrid. Ed. Alianza. 1972.

LEBOVICI, S. e DIATKINE, R. – *Significado y función del juego en el niño.* Buenos Aires. Proteo. 1969.

LEIF, J. – *La verdadera naturaleza del juego.* Buenos Aires. Kapeluz. 1978.

LORENZ, PIAGET e ERIKSON. – *Juego y desarrollo.* Barcelona. Grijalbo. 1982.

LUCERGA, R.M. el alii – *Juego simbólico y deficiencia visual.* Madrid. ONCE. 1992.

MEDICINA, R.E. – *El juego en el aprendizaje constructivo.*

*La revalorización en la escuela.* Buenos Aires. 1991.

MILLAR, S. – *Psicología del juego infantil.* Barcelona. Fontanella. 1972.

ORTEGA, R. – *El juego infantil y la construcción social del conocimiento.* Sevilla. Alfar. 1992.

ORTEGA, R. – *Jugar y aprender: una estrategia de intervención educativa.* Sevilla. Diada. 1990.

KAMII, C. – *Juegos Colectivos en la primera enseñanza: implicaciones de la teoría de Piaget.* Madrid. Visor. 1988.

UNESCO. – *El niño y el juego. Planteamiento teórico y aplicaciones pedagógicas.* París. 1980.

VÁZQUEZ FERNÁNDEZ, C. – *El juego en la educación.* - Univ. Santiago.

VIGOTSKY, L.S. – “El juego y su función en el desarrollo psíquico del niño”. – *Cuadernos de Pedagogía.* Núm 85 (Xaneiro. 1982).

## XOGOS, XOGUETES E LUDOTECAS

Neste apartado figuran os libros, guías e unidades didácticas que abordan o mundo do xoguete como instrumento para a actividade lúdica.

BAYLE GABARRO, F. – *El juguete en la vida del niño*. Barcelona. Miguel Arimany. 1969.

BERNSTEIN, B. e YOUNG, D. – “Diferencias existentes entre clases sociales en las concepciones de los usos de los juguetes”. *Boletín del ICE*. Páx. 17-33. Madrid. Núm. 6 (marzo 1982).

COLECIVO DE EDUCADORES/AS DA ASOCIACIÓN XUVENIL ITACA. – *Imos Xogar*. Departamento de Educación. Concello de Santiago. 1988.

COMISIÓN XOGO/XOGUETE. – *Xoguetes: Armas para a paz. (Para sermos máis solidarios/as)*. Póboa do Caramiñal. C.P. Cadreche. 1989.

CORREDOR M., J. – *El juguete en España*. Madrid. Espasa-Calpe. 1989.

CUADERNOS DE PEDAGOGÍA. *Especialmente os seguintes números:*

– Núm 1. “El juguete infantil. ¿A qué jugamos?” Xaneiro 1975.

– Núm 57. “Psicopedagogía del juego”. Setembro 1979

– Núm 99. “Jugar y jugar”. Marzo 1983.

O ENSINO. – “As ludotecas”. Núm. 0.

EQUIPO DE INTERVENCIÓN SOCIO-EDUCATIVA. – *Guía de xogos, xoguetes e*

*libros*. Concello de Brión.

GORRIS, J.M. – *El juguete y el juego*. Valencia. Queimada. 1981.

GRUPO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y LA NO VIOLENCIA. – *Imaginemos el ocio*. CEP Albacete.

GRUPO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y LA NO VIOLENCIA. – *Jugar es vivir*. CEP de Albacete. F.A.P.A.

GRUPO DE EDUCACIÓN PAR LA PAZ Y LA NO VIOLENCIA. – *Juguetes para la paz*. CEP Albacete.

HEGELER, S. – *Cómo elegir los juguetes*. Buenos Aires. Paidós. 1965.

HETZER, H. – *El juego y los juguetes*. Buenos Aires. Kapelusz. 1978.

¿Juegas? Área de juventud.

Concello de Donostia.

LÓPEZ GIL. – *Jugando, jugando... Las ludotecas*. Concello de Victoria-Gasteiz. 1986.

MARTÍN GONZÁLEZ, A. – *El mundo del juguete. Cómo elegir*. A Coruña. Edit. Adara. 1976.

MICHELET, A. – *Los útiles de la infancia*. Barcelona. Edit. Herder. 1977.

PÁRAMO ALLER, S. e DOMÍNGUEZ LÓPEZ. – *Xogos. Xoguetes*. Equipo Psicopedagógico Municipal. Concello de Riveira.

SARAZANAS, R. e BANDET, J. – *El niño y sus juguetes*. Madrid. Narcea. 1972.

VIAL, J. – *Juego y educación. Las ludotecas*. Madrid. Akal/Universitaria. 1988.

## A EDUCACIÓN E OS XOGOS

Inuímos neste apartado aquelas obras que presentan xogos, ben desde unha perspectiva propiamente escolar, ben desde o ámbito da Educación Física ou ben desde a perspectiva do Tempo Libre.

ARIAS, J. – *Juegos con tablero y fichas: estímulos a la investigación matemática*. Labor. 1990.

BOMPIANI, E. – *Yo juego, tu juegas, todos juegan*. Barcelona. Juventud. 1976.

CAMERINO, O. e CASTAÑER, M. – *1001 ejercicios y juegos de recreación*. Barcelona. Pidotribo. 1990.

Colección *Tiempo Libre*. – Baixo uns suxerentes títulos de montañas e cordais (*Aneto, Veleta, Serra Nevada, Mulhacén, ...*) a Editorial Don Bosco publicou unha longa serie de títulos de técnicas e recursos de tempo libre que

supoñen uns excelentes resúmenes dos xeitos de traballar dos grupos SCOUT.

Colección *Juegos Dirigidos*. – Trátase dunha colección da Editorial Vilamala que presenta, baixo a forma de sinxelos manuais, unha serie de xogos a desenvolver con distintos recursos ou en distintos ambientes (*Juegos de playa, Grandes juegos de interior, Títeres y marionetas, Juegos de mesa, Juegos audiovisuales, ...*)

ECOM. – *Juegos sin barreras*. Barcelona. ECOM. 1982.

FERRERO, L. – *El juego y la matemáticas*. Madrid. La Muralla. 1991.

GILB, S.S. – *Juegos para escolares*. México. Pax. 1965.

GUZNER, S. – *72 juegos para jugar con el espacio y el tiempo*. Madrid. Edit. Popular. 1982.

HAGSTROM, J. – *47 nuevos*

*juegos para niños. Una guía de juegos de estimulación y relajantes*. Barcelona. Ceac. 1992.

MARTÍN ORTEGA, E. – *Los juegos de simulación en la E.G.B. y B.U.P.* ICE de la Universidad Autónoma de Madrid. Edic. Cantoblanco. 1985.

MARTÍNEZ SANTOS, S. – *Juego y dibujo en una escuela renovada*. Alcalá. Univ. Alcalá. 1990.

MATEU, M. – *1300 ejercicios y juegos aplicados a las actividades gimnásticas*. Barcelona. Pidotribo. 1990.

PANSEWANG, E. – *Juegos didácticos*. – Buenos Aires. Kapelusz. 1977.

PAULETTE, L. – *Juegos + de 1000, para todo lugar*. Barcelona. Edit. Reforma de la Escuela. 1981.

PREESCOLAR NA CASA. –

*O xogo e os xoguetes*. Lugo. PNC. 1985.

SAEGESSER, F. – *Juegos de simulación en la escuela: Manual para la construcción y utilización de juegos y ejercicios de simulación en la escuela*. Madrid. Visor. 1991.

SEMINARIO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ. – *Aprende a jugar, aprende a vivir (Carpeta de Campaña)*. A.P.D.H.

SPENCER, A.Z. – *150 juegos y actividades preescolares*. Barcelona. CEAC. 1990.

TRIGO, E. – *Juegos motores y creatividad*. Barcelona. Pidotribo. 1989.

TRIGO, E. – *Estimulación y relajantes*. Barcelona. CEAC. 1992.

WOOD, A. – *Gimnasia y recreación en la escuela primaria*. Buenos Aires, Kapelusz. 1959.



## XOGOS COOPERATIVOS

Neste apartado figuran libros e folletos que abordan o tema do xogo desde a intención educativa de xogar "con" outras persoas e non na súa "contra".

BROWN, G. - "La competencia y la cooperación en el juego y en la sociedad (porque no sólo perdemos en el voleibol)". *Rev. Niños*. Núm. 70. Vol. 25. (Xaneiro/xuño 1990).

GASCON, P. e M. BERIS-

TAIN, C. - *La alternativa del juego*. Torrelavega. Colectivo Educar para la Paz. 1986.

DEACOVE, J. - *juegos cooperativos de canicas*. Seminario de Educación para la Paz de la Asociación Pro Derechos Humanos. 1990.

GUIPART, R. - *101 juegos no competitivos*. Barcelona. Grao. 1990.

JARES, X. R. - *El placer de jugar juntos. Nuevas técnicas y juegos cooperativos*. Madrid. Edit. CCS. 1992.

JARES, X. R. - *Técnicas e*

*xogos cooperativos para todas las edades*. Nova Escola Galega. Cadernos Monográficos Núm. 2. A Coruña. Vía Láctea. 1993. (2ª edición corregida).

JUDSON, S. et alii. - *Aprendiendo a resolver conflictos. Manual de Educación para la Paz y la Noviolencia*. Barcelona. Lerna. 1986.

ORLICK, F. - *Libres para cooperar, libres para crear. nuevos juegos y deportes cooperativos*. Barcelona. Paidotribo. 1990.

ORLICK, F. - *Juegos y deportes cooperativos. Desafíos divertidos sin competición*. Madrid. Edit. Popular. 1986.

RODERO GARDUÑO, L. - *Juegos cooperativos y de simulación*. Colectivo Andaluz de Pedagogía Popular. 1986.

VARIOS. - *Juguemos todos. Juegos cooperativos para todas las edades*. Grupo de acción no violenta de Málaga. 1986.

## XOGOS E DIVERSIDADE CULTURAL

Incluimos neste último apartado algúns libros que recollen manifestacións lúdicas doutros pobos e culturas.

Sobre Xogos Populares Galegos ver neste mesmo número o artigo de Paco Veiga "A vixencia dos xogos populares galegos".

BATALLER, J. - *Els Jocs dels xiguets al País Valencià*.

Valencia. ICE Universitat de Valencia. 1979.

CABALLE, J. e BUSCADELLA, T. - *Recull de jocs populars gironins*. Servei Municipal de publicacions. Girona. 1982.

O CORREO DA UNESCO. - Monográfico "O Xogo". Xuño 1991.

CHANAN, G e HAZEL, F. - *Juegos y juguetes de los niños del mundo*. Barcelona. Edit. del Serbal. UNESCO. 1984.

GARCÍA VICENS, L. - *Juegos tradicionales aragoneses II*. Zaragoza. Edit. Librería General. 1978.

GRUNFELD, F. - *Juegos de todo el mundo*. Asociación Unicef - España.

GRUPO ETNIKER-BIZKAIA. - *Juegos y canciones infantiles*. Bilbao. Caja de Ahorros Vizcaína. Colec. Temas Vizcaínos. 1979.

LANUZA, PÉREZ, C., MATA, D. e GÓMEZ, J. - *Aspectos recreativos de los juegos y deportes tradicionales en España*. Madrid. Gymnos. 1993.

MORENO PALOS, C. - *Juegos y deportes tradicionales en España*. Madrid. Edit. Alianza Deporte. 1992.

OSKUS-ADARRA. - *En busca del juego perdido*. Bilbao. Cuadernos de Adarra. Núm. 9. 1984.

POU, A. - *Jocs Populars*. Mallorca. Bruño. 1979.

VILLATORO, V. - *Jocs d'avui de sempre*. Barcelona. Edit. Hogar del Libro.



# o estado da lingua

A normalización lingüística nos proxectos de centro

Colexio Público  
Sofán (\*)  
Carballo

## A análise do contexto sociolingüístico

**A** COMEZOS do curso 92-93 o profesorado dos colexios públicos de Sofán - Carballo (A Coruña) propúxose a elaboración dos proxectos de centro (primeiro o P.C.C., logo o P.E.C.) partindo dun estudio da situación sociolingüística da escola e do medio onde esta se ubica.

Parecíanos isto condición *sine qua non* para deseñar proxectos coherentes e estivemos de acordo en procura-la análise **mediante enquisas** porque:

\* Criamos que era un método máis fiable cá simple observación.

\* Queriamos contrastar/confirmar-las nosas valoracións previas.

\* Viamos nelas unha forma de involucrar á comunidade escolar (alumnos, pais, profesores)

\* Procurabamos sabe-lo grao de normalización lingüística acadado.

Obviamente este traballo non era un instrumento illado, senón que se artellaba nunha engrenaxe grupal na que actuaba tamén o resto do profesorado dos colexios públicos de Sofán, adicado a estudar outros aspectos igualmente fundamentais de cara á realización dos proxectos de centro. Referímonos a:

\* A escola: elementos e recursos físicos, persoais, funcionais....

\* O entorno: aspectos topográficos, climáticos, medioambientais, demográficos, socioeconómicos, históricos, culturais...

### FASES DO TRABALLO

Deténdonos na análise do contexto sociolingüístico, o traballo levouse a cabo en varias **fases**:

a- comunicación á Inspección das nosas estratexias de actuación. (Aceptación da Inspección).

b- Organización de equipos de traballo operativos (dous grupos de catro persoas cada un).

c- Confección dos protocolos das enquisas (elección dos items máis adecuados; formulación e expresión nun formato cómodo).

d- Aplicación (alumnos e pais desde 5º a 8º, máis do 50% da poboación escolar do centro e das súas familias. Profesorado: todo).

e- Posta en común dos resultados cuantitativos.

f- Valoracións (lectura e interpretación dos resultados).

g- Plasmación dos resultados das enquisas no P.C.C. e no P.E.C. (propostas dos equipos e aceptación do claustro).

### OS PROTOCOLOS

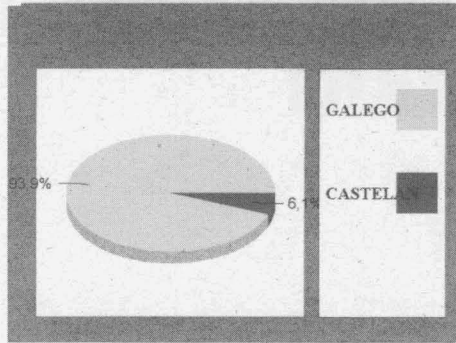
Ofrecémo-los protocolos, como anexo do artigo, por se puidesen servir de base de traballo para que outros centros elaboren os seus, incorporando, reformando e desbotando todo aquilo que precisen ata facelos idóneos ás súas propias necesidades.





# o estado da lingua

## ENQUISTA ÓS ALUMNOS



Intrudución da L2 ( castelán )

Escola - 70.80 %

Lingua de iniciación á lectoescritura

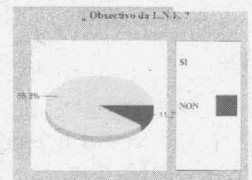
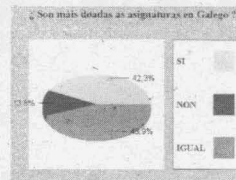
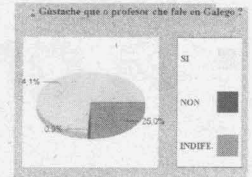
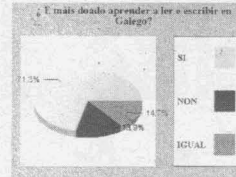
Galego - 77.60 %

## COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

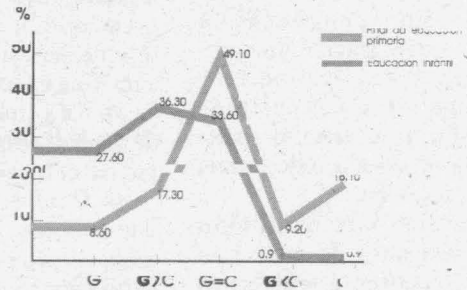
	MB-B	R	M-MM	Ns/Nc
G. o	88.80	9.40	0.9	0.9
G. e	64.50	30.20	1.70	2.60
C. o	60.40	36.20	1.70	1.70
C. e	61.20	34.50	1.70	2.60

## ENQUISTA ÓS ALUMNOS

### O GALEGO NA ESCOLA



## MODELO EDUCATIVO A NIVEL LINGÜÍSTICO

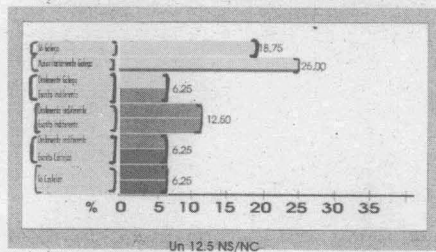


## ENQUISTA Ó PROFESORADO

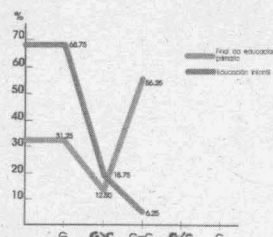
### C- Competencia lingüística

	(MB-B)	(R)	(M-MM)
G. o	56.2	43.75	
G. e	50	37.5	12.5
C. o	92.75	6.25	
C. e	100		

### D- Uso das linguas na aula ( Partido do cumprimento dos "mínimos" establecidos )

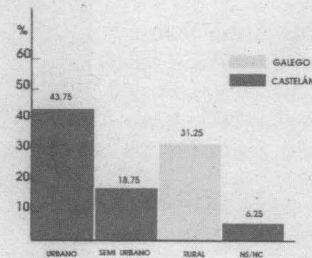


### E- Modelo educativo a nivel lingüístico

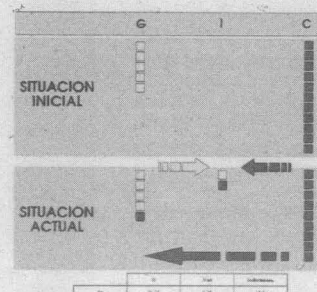


## ENQUISTA Ó PROFESORADO

### A- Relación / Lugar de nacemento / L1



### B- Mantemento / Cambio da L1



# o estado da lingua

Nos nosos, a nivel lingüístico, quixemos coñecer as respostas referidas a:

- L1 e L2. Porcentaxes.
- Posible grao de desgaleguización.
- Relación lugar de nacemento / lugar de residencia / lingua.
- Actitudes lingüísticas. Nivel de estima.
- Nivel de uso habitual (familiar, social, na aula).
- Lingua de aprendizaxe da lectoescritura. Aprendizaxe da L2.
- Competencia lingüística.
- Condicionamentos lingüísticos. Dificultades de aprendizaxe.
- Coñecemento da normativa legal sobre uso do galego.
- Cumprimento da Lei de Normalización Lingüística.
- Evolución dos parámetros anteriores (actitude, competencia, dificultade... segundo a idade dos alumnos de 5º a 8º)
- O modelo lingüístico da E. Infantil e Primaria máis adecuado para o centro.

## RESULTADOS

Non é este o lugar máis idóneo para amosar tódolos resultados das enquisas, mais si ofrecemos algúns expresados a modo de gráficos e de cadros, que quizais puidesen resultar significativos.

## CONCLUSIÓNS

A interpretación e valoración das enquisas levou ós grupos á necesidade de elaborar unhas conclusións que se plasmasen no P.C.C. e, no seu día, no P.E.C.

A nivel lingüístico analizáronse:

a- Resultados que avalaban a traxectoria do centro e a súa liña de intervención pedagóxica ata hoxe:

- niveis de autoestima
- aprecio polas linguas
- autovaloración da competencia lingüística
- satisfacción escolar

...  
b- Resultados que reflectían estratexias nas que é preciso continuar:

- o galego como lingua vehicular normal do centro

- o galego como lingua de ensino da lectoescritura

- o galego, lingua predominante nos primeiros anos de escolaridade, sen detrimento da incorporación paulatina e equilibrada do castelán.

...  
c- Resultados que evidencian aspectos nos que hai que mellorar:

- concienciar da necesidade de recuperar, manter e pularlo galego.

- alenta-lo seu uso fóra do contexto social habitual

- prestixia-la lingua.

- informar sobre o significado do galego como "lingua oficial"

(\* Charo García Deibe

M<sup>a</sup> Carmen López Pallas

M<sup>a</sup> Rosario Cadavid López

Aurora Díaz de la Barrera

M<sup>a</sup> Concepción Doval Pazos

M<sup>a</sup> Paz Rodríguez Paradela

M<sup>a</sup> Pilar Sanz González

José Angel Ulla Salas

Traballo gráfico:

Charo García Deibe





# o estado da lingua

## ENQUISTA PARA OS ALUMNOS/AS

Data: .....  
 Colexio: .....  
 Nivel: .....

Idade: .....  
 Sexo: Masculino   
 Feminino   
 Lugar de residencia: .....

- 1- ¿Naciches en Galicia? Si  Non   
 2- ¿Viviches fóra de Galicia anteriormente? Si  Non   
 3- Persoas coas que convives:  
 Pais  Avós  Irmáns  Outros   
 4- ¿Cal foi a primeira lingua que aprendiches? Gal  Cast.  Outra   
 5- ¿Cal foi a segunda lingua que aprendiches? Gal  Cast.  Outra   
 ¿Onde a aprendiches?  
 Familia  Escola  Outros   
 6- ¿En que lingua aprendiches a ler e escribir? Na 1ª  Na 2ª  Outras   
 Sinala o teu dominio das linguas:

	Moi ben	Ben	Reg.	Mal	Moi Mal
7- Galego oral					
8- Galego escrito					
9- Castelán oral					
10- Castelán escrito					
11- Outras					

Completa este cadro de uso das linguas

	Galego	• Indistint.	Castelán
12- Ti con teus pais			
13- Teus pais contigo			
14- Ti cos teus amigos			
15- Ti cos profesores			
16- Teus pais entre eles			
17- Túa nai con seus pais			
18- Teu pai con seus pais			

19- Se tes irmáns maiores ou menores, teus pais e avós fálanlles na mesma lingua ca a ti. Si  Non

En caso negativo, explica: .....

- |   |                                |                                   |                              |
|---|--------------------------------|-----------------------------------|------------------------------|
| 20- Se te dirixes a alguén que non coñeces, fálaslle en...            | G.<br><input type="checkbox"/> | C.<br><input type="checkbox"/>    |                              |
| 21- Se te dirixes a alguén que che contesta en Galego, fálaslle en... | <input type="checkbox"/>       | <input type="checkbox"/>          |                              |
| 22- Se te dirixes a alguén que che constesta en Castelán, fálaslle... | <input type="checkbox"/>       | <input type="checkbox"/>          |                              |
| 23- Se lle escribises unha carta a un amigo, faríalo en...            | <input type="checkbox"/>       | <input type="checkbox"/>          |                              |
| 24- Se escribises un documento oficial, faríalo en...                 | <input type="checkbox"/>       | <input type="checkbox"/>          |                              |
| 25- Vas de compras á Coruña con teus pais. Eles falan en...           | <input type="checkbox"/>       | <input type="checkbox"/>          |                              |
| 26- Vas de compras á Coruña con teus pais. Ti falas en...             | <input type="checkbox"/>       | <input type="checkbox"/>          |                              |
| 27- Vas ó médico á Coruña con teus pais. ¿Que idioma usan eles?       | <input type="checkbox"/>       | <input type="checkbox"/>          |                              |
| 28- Vas ó médico á Coruña con teus pais. ¿Que idioma usas ti?         | <input type="checkbox"/>       | <input type="checkbox"/>          |                              |
| 29- ¿Paréceche ben que os galegos aprendan Galego na escola?          | Si <input type="checkbox"/>    | Ind./lg. <input type="checkbox"/> | Non <input type="checkbox"/> |
| 30- ¿Paréceche ben que os galegos aprendan Castelán na escola?        | <input type="checkbox"/>       | <input type="checkbox"/>          | <input type="checkbox"/>     |
| 31- ¿Paréceche ben que os galegos aprendan Francés/Inglés?            | <input type="checkbox"/>       | <input type="checkbox"/>          | <input type="checkbox"/>     |
| 32- ¿É máis doado aprender a ler e escribir en Galego?                | <input type="checkbox"/>       | <input type="checkbox"/>          | <input type="checkbox"/>     |
| 33- ¿Gústache que o profesor/a che fale en Galego?                    | <input type="checkbox"/>       | <input type="checkbox"/>          | <input type="checkbox"/>     |
| 34- ¿As asignaturas que se dan en Galego son máis fáciles?            | <input type="checkbox"/>       | <input type="checkbox"/>          | <input type="checkbox"/>     |

# o estado da lingua

A Lei de Normalización Lingüística di que ó final do EXB os rapaces deben saber expresarse correctamente en Galego e Castelán.

35- ¿Párecete que isto é bo? Si  Non

36- ¿Cres que o conseguirás? Si  Non

¿Que modelo de ensino che parece máis apropiado neste Colexio?

	Todo en G. menos C.	A maioría en G.	Metade e metade	A maioría en C.	Todo en C menos G. e soc.
37- para os máis pequenos					
38- para os maiores					

- Para supera-los cursos de EXB cres que é importante (Puntuá de 0 a 5)

	0	1	2	3	4	5
39- Atender na clase	-	-	-	-	-	-
40- Face-las actividades	-	-	-	-	-	-
41- Estudia-los exames	-	-	-	-	-	-
42- Participar na aula	-	-	-	-	-	-
43- Ser simpático	-	-	-	-	-	-
44- Ser obediente	-	-	-	-	-	-
45- Descansar e comer ben	-	-	-	-	-	-

¿Canto tempo adicas diariamente a:

	Ningún	1/2 hora	1 h.	1h 1/2	2h.	2h1/2	3h
46- ás tarefas escolares							
47- a ve-la televisión							

48- ¿Onde estudias habitualmente?.....¿Tes diante a TV.?

Ó remata-la E.X.B.:

	B.U.P.	F.P.	Traballar	Outros
49- que queres facer				
50- que queren teus pais que fagas				

51- Señala cales son os teus programas favoritos de televisión:

películas  debuxos anim.  concursos  informativos  documentais  musicais  magazíns

52- Escolle de entre estas actividades a que máis che gusta para enche-lo tempo libre.

ler  oír música  ver TV  estar cos amigos  facer deporte  outros.....

53- ¿Cantas horas soes durmir os días de escola?.....

54- ¿Preferirías vir á escola en xornada continua de mañá? Si  Non  Ind.

55- ¿Gustaríache que houbera máis actividades extraescolares? Si  Non  Ind.

En caso afirmativo, ¿cales? .....

56- ¿Cres que teus pais ou títors se interesan o suficiente pola túa evolución escolar?.....

¿E polos teus problemas e intereses?.....

57- ¿Vés contento á escola? (Responde só Si ou Non).....

58- Virías máis contento se.....



# o estado da lingua

## ENQUISTA PARA OS PAIS/NAIS OU TITORES

Data: ..... do C.P. .... de .....

### Nota Previa

Esta enquisa é anónima. O seu obxectivo é coñecer con maior veracidade a situación sociolingüística da zona, a fin de configura-lo Proxecto Educativo de Centro máis adecuado dentro do marco da Educación Primaria.

1- Lugar de residencia: .....

2- Nº de persoas que conviven na casa familiar: .....

3- Idade do máis vello da casa (.....) e do máis novo (.....).

4- Poña o número de habitacións da casa:

dormitorio..... coziña..... salón..... comedor..... baño con bañeira ou ducha.....

5- Indique se, no caso de ter cortes ou cortellos, estes forman parte da casa ou están á parte:

dentro da casa  á parte

6- Poña unha cruz onde corresponda:

	Si	Non
a casa ten auga corrente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
a casa ten auga quente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
a casa ten enerxía eléctrica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
a casa ten instalación de butano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
a casa ten teléfono	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
a casa ten calefacción	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7- Número de membros adultos da familia parados ou desocupados: .....

8- Especifique aquí cales son os negocios ou traballos que proporcionan os recursos económicos da familia: .....

9- ¿Recibe a familia algún tipo de subsidio ou pensión? .....

10- ¿Hai algún membro da familia que estivese anteriormente na emigración? .....

11- ¿Hai algún membro da familia que aínda estea na emigración? .....

En caso afirmativo dicir quen ..... ¿Onde? .....

Pai  Nai  Irmáns  Outros

12- Síñale cunha cruz os estudos que cursou e finalizou

.....Non sabe ler nin escribir  
 .....Sen estudos  
 .....Estudios primarios  
 .....Bacharelato ou F.P.  
 .....Estudios universitarios

13- ¿Ten fillos maiores que xa deixasen a escola?.....En caso afirmativo, ¿cantos seguiron estudiando?.....

¿Cantos comezaron a traballar?.....

14- ¿Que lingua utilizan habitualmente na casa?

	avós	pais	fillos
Galego			
Castelán			
Indistintam.			

15- ¿Acostuma ler regularmente? Si  Non

En caso afirmativo, ¿que tipo de lectura prefire?

libros  revistas  xornal

16- ¿Pensa que é importante afacer ós seus fillos á lectura? Si  Non

17- Síñale cunha cruz o tipo de libros que ten na súa casa:

.....Obras literarias  
 .....Diccionarios  
 .....Enciclopedias  
 .....Literatura infantil e xuvenil

# o estado da lingua

- 18- ¿Acostuma a le-lo xornal a diario? Si  Non   
 En caso afirmativo, ¿que sección le?  
 .....Deportiva ..... Nacional ..... Laboral  
 .....Económica ..... Local ..... Sucesos  
 .....Internacional ..... Agraria ..... Esquelas

- 19- ¿Comenta cos seus fillos sucesos de actualidade?  
 xeralmente  ás veces  case nunca  nunca   
 20- ¿Comenta cos seus fillos temas que a eles lles preocupan?  
 xeralmente  ás veces  case nunca  nunca   
 21- ¿Ten costume de veranear coa familia fóra de aquí? Si  Non

22- Responda ás seguintes cuestións:

	Moito	Bastante	Pouco	Nada
Axudo ós meus fillos nas tarefas da escola				
Preocúpome de que fagan os deberes e estudien				
Respeto o traballo dos mestres				
Demostro interese polo traballo da escola				

- 23- Se o seu fillo non vai ben na escola, ¿a que lle soe bota-la culpa?  
 ó neno  ós mestres  a vostede mesmo  a outras circunstancias   
 24- ¿Cantas horas ó día ve o seu fillo a televisión cando hai clase?.....

Responda SI ou NON ás seguintes preguntas:

- 25- ¿Acude regularmente ás reunións organizadas polos mestres? .....
- 26- ¿Considera importantes estas reunións?.....
- 27- ¿Merca todo o material necesario para o traballo escolar?.....
- 28- ¿Pertence vostede a algunha asociación cultural ou deportiva?.....
- 29- ¿Considera importantes as actividades extraescolares que se imparten no Colexio? .....
- 30- ¿Cre que son importantes as actividades realizadas pola APA?.....
- 31- ¿Estaría disposto a dedicar parte do seu tempo a colaborar nestas actividades?.....
- 32- Sinala cunha cruz a xornada escolar que prefira para os seus fillos: mañá e tarde  continuada pola mañá
- 33- Diga se hai algunha actividade extraescolar que lle gustaría que houbese .....
- 34- Ademais das asignaturas de cada curso, ¿sobre que temas cre vostede que debe informarse ós rapaces na escola, antes de que rematen os seus estudos?.....
- 35- Use o reverso da folia para amosar calquera outra proposta ou reclamación

## ENQUIA PARA OS/AS PROFESORES/AS

- 1- Sexo: Masculino  Feminino
- 2- Lugar de nacemento:  
 Galicia  Fóra de Galicia  cidade  vila  aldeã
- 3- Lugar de residencia: cidade  vila  aldea
- 4- ¿Cal foi a súa primeira lingua? G  C  Outra
- 5- ¿Cal foi a súa segunda lingua? G  C  Outra
- ¿Cando comezou a empregala?.....
- 6- ¿Segue sendo a súa 1ª lingua a mesma?.....
- 7- Sinala o seu dominio das linguas (para utilizalas a nivel académico)

	M. Ben	Ben	Reg.	Mal	M.Mal
Galego oral					
Galego escrito					
Castelán oral					
Castelán escr.					
Outras					



# o estado da lingua

8- Complete este cadro de uso habitual das linguas

	Galego	Indistint.	Castelán
Seus pais con vostede			
Vostede con seus pais			
Vostede con seus fillos			
Seus fillos con vostede			
Vostede cos amigos			
Vostede cos alumnos a nivel persoal			
Vostede con pais dos alumnos			
Vostede co resto dos profesores			

9- Se se dirixe a alguén que non coñece, soe falar en...

10- Se se dirixe a alguén que lle responde en galego, falaríalle

11- Se se dirixe a alguén que lle responde en castelán, falaría...

	Gal.	Cast.	Dep.

12- ¿Que idioma utiliza habitualmente na súa correspondencia privada?.....

13- ¿Que idioma utiliza habitualmente en cheques, recursos...?.....

14- ¿Que modelo educativo lle parece máis apropiado neste contexto

	Todo en G menos C	A maioría en G.	Metade e metade	A maioría en C.	En C menos G e Medio
Ed. Infantil					
1º ciclo Pr.					
2º ciclo Pr.					
3º ciclo Pr.					

15- ¿Coñece vostede a normativa legal sobre o uso das linguas?.....

16- ¿Cumpre esa normativa?.....

Detalle o uso que fai das linguas (agás en Lingua galega, castelá e Sociais).

	Galego	Castelán	Indistint.
Oral			
Esrito			

17- No uso que se fai das linguas na escola, ¿que importancia ten...?

	0	1	2	3	4	5
- a normativa legal						
- a actitude da Dirección do Centro						
- a súa actitude persoal						
- a actitude do entorno social e familiar						

18- ¿Que xornada escolar preferiría?.....

19- ¿Cre que o coñecemento do entorno do Centro é importante no seu labor educativo?.....

¿Calificaría o seu coñecemento do medio como suficiente ou insuficiente?.....

20- Puntúe de 0 a 5 os seguintes conceptos referidos á convivencia no Centro

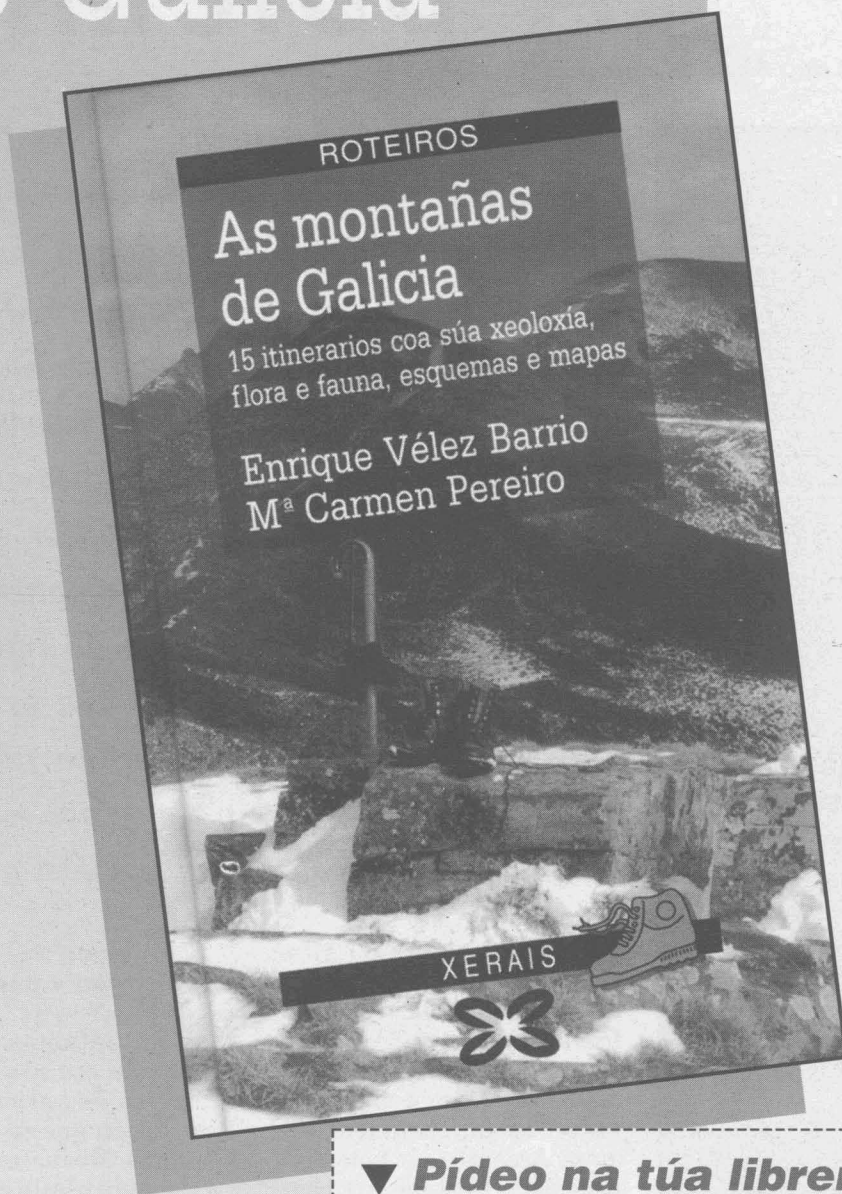
- entre o profesorado e a dirección .....
- entre o profesorado .....
- entre o profesores e alumnos .....
- entre profesores e pais .....
- entre os alumnos .....
- entre o Centro e o Concello .....
- entre Centro e APA .....
- entre o Centro e outras organizacións deportivas/culturais .....

21- ¿Hai algunha actividade que estaría disposto a desenvolver no Centro tendo máis tempo, máis recursos ou máis apoio?

.....

ROTEIROS

# As montañas de Galicia



As montañas  
de Galicia  
**Enrique Vélez Barrio**  
**Mª Carmen Pereiro**

**15** ITINERARIOS  
PARA CAMIÑAR  
POLA MONTAÑA

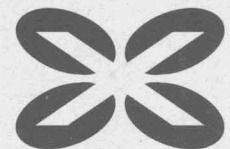
CON MAPAS,

ESQUEMAS,

FOTOGRAFÍAS

E RECOMENDACIÓNS.

**XERAIS**



▼ **Pídeo na túa librería habitual ou a:**

✉ **EDICIÓNS XERAIS DE GALICIA**  
Doutor Maraño, 12 36211 VIGO

Desexo envíen  exemplares de **As montañas de Galicia** a :

Nome (completo) : .....

Enderezo : .....

Poboación : ..... C.P. ....

Forma de pago :

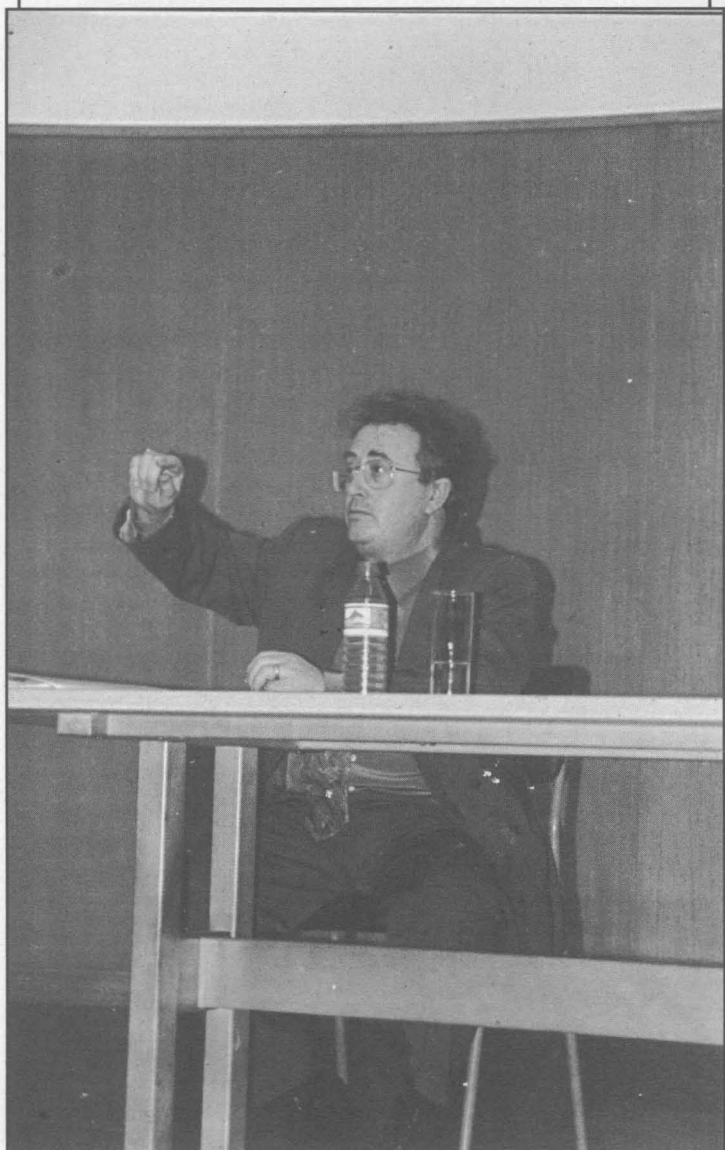
Adxunto cheque bancario por 3.500 pts.

Contrareembolso de 3.500 pts.





Francisco Alonso



*Traído da man da Mesa pola Normalización Lingüística, asociación da que é membro honorífico, Joaquim Arenas percorreu Galicia durante unha semana do mes de febreiro impartindo charlas e conferencias para explicar a aplicación da inmersión lingüística do catalán.*

Joaquim Arenas, director do Servicio do Ensino

## A polémica

*Cunha longa experiencia en normalización lingüística, moita serenidade, e unha estraña combinación de diplomacia e dureza verbal que lle permite ser directo cando quere, Joaquim Arenas é o director do Servicio do Ensino do Catalán da Generalitat, a cabeza responsable da aplicación da inmersión lingüística en Cataluña, un método pedagóxico innovador, de grande base científica, que xa se ten aplicado con éxito no Quebec. A aplicación da inmersión lingüística do catalán, que comezou xa hai dez anos, vese agora envolta nunha polémica animada desde Madrid, ó tempo que está a ser un éxito pedagóxico de resonancia internacional.*

Citeino na sede da Mesa pola Normalización Lingüística en Compostela. Vai moito frío na cidade: está a piques de nevar. Comezamos a falar e advírtolle que a entrevista vai ser longa. Tanto ten; Joaquim Arenas é un home con paciencia. Cóstalle arrincar, pero axiña mergulla no seu propio discurso, defendendo a inmersión lingüística con tanta lóxica como paixón.

**—En que consiste a inmersión lingüística?**

—A inmersión lingüística é o método de aprendizaxe precoz polo cal un neno aprende unha segunda lingua, na cal é educado e instruído. A inmersión constitúe un proxecto didáctico de ensino da lingua, proxecto que é bilingüe, e polo tanto ten cabida nel, en certa proporción, a lingua do fogar para nenos de lingua dominante.

**—¿A quen vai dirixida a inmersión e que xeografía abarca?**

—En Cataluña a inmersión afecta non só a cidade de Barcelona e o seu cinto industrial, senón que se aplica na Cataluña urbana e, en xeral, en calquera escola ou aula en que a proporción de alumnos de castelán-falantes familiares sexa superior ó 70 ou 75 %. Nestes casos aplícase o método de inmersión, que facilita, sobre todo nos primeiros anos de escolarización, a aprendizaxe do catalán.

**—¿Por que vai dirixida precisamente ós nenos castelán-falantes?**

—Porque os castelán-falantes son os únicos alumnos que ó se incorporaren ó ensino en Cataluña non coñecen o catalán. Os demais alumnos, de familia catalano-parlante, coñecen o catalán e

# o estado da lingua

do Catalán: "Non se quere un estado plurilingüe".

## *inexistente*

o castelán, e polo tanto non ten sentido aplicarles a inmersión lingüística para ningún dos dous idiomas, nin para o catalán nin para o castelán. A realidade idónea da inmersión é a do descoñecedor do idioma, e a súa aplicación non é exclusiva do catalán: a inmersión serve para o francés, para o inglés, etc.

—¿Cales son os obxectivos da inmersión?

—O obxectivo da inmersión é que o neno, educándose e vivindo en catalán, consiga unha competencia lingüística e comunicativa que lle permita desenvol-

verse canto antes tanto na lingua nova como na lingua familiar que xa coñece e que tamén activa na escola.

—A inmersión esta baseada en experiencias aplicadas noutros países. ¿Cales son esas experiencias?

—O modelo de inmersión realizouse a partir do ano 62 no Quebec, da man de dous psicolingüísticos e sociolingüistas da educación, Lambert e Peal. Eles estudaron o beneficio do bilingüismo na aprendizaxe nunha comunidade con dúas linguas en contacto. O sistema consiste en que a lingua descoñecida sexa a lingua de aprendizaxe escolar, ata que chegue o mo-

mento en que o alumnado coñeza as dúas.

—¿Que tipo de didáctica se aplica na inmersión lingüística en Cataluña?

—En Cataluña temos unha grande tradición de bos parvularios. Cómpre lembrar que a doutora Montessori estivo dúas veces en Cataluña con anterioridade á Guerra Civil, e polo tanto moitos mestres cataláns e os parvularios coñecían o método Montessori, que foi un grande avance da Escola Nova Europea. Tamén houbo moitos contactos con grandes pedagogos. Esta tradición proseguíuse logo da Guerra Civil sobre todo cando a dictadura deixou de

.....

*"Fixemos unha grande aportación a como debía facerse a inmersión e formamos mestres, especialistas e publicamos unha importante bibliografía"*

ser tan ferrea, ó xurdiren escolas activas que podían ter unha certa práctica en catalán. Este feito propiciou que á hora de facermos un programa tan delicado desde o punto de vista didáctico como a inmersión, puidesemos atopar recursos abondos dentro da nosa mesma casa como para levalo adiante con éxito.

Na teoría psicolingüística e pedagóxica da inmersión non afondamos porque nos pareceu garantía abonda toda a teoría científica. Sen embargo, fixemos unha grande aportación a como debía facerse a inmersión. Formamos mestres, asesores, especialistas para a inmersión, publicamos unha bibliografía e material que supera os 150 libros, cada vez máis riguroso. Todo isto constitúe a grande aportación que fixo a inmersión catalana á inmersión universal.

Elaboramos un programa amplo, vasto, con variantes importantísimas, como a súa propia promoción: explicar o programa. É trascendental que un concelleiro calquera, por exemplo, saiba en que consiste

.....

*"Esos círculos reaccionarios*

*pretendidamente*

*intelectuais non*

*queren un estado*

*plurilingüe con catro*

*linguas en pé de*

*igualdade"*

## *Entre España e a parede*

Para Joaquim Arenas, o problema de fondo é que existen uns círculos reaccionarios, que se erixen en representantes da cultura española e que, en realidade, non queren un estado plurilingüe no que haxa catro linguas en pé de igualdade senón "unha lingua imperial que predomine sobre as demais e que as demais teñan a permisividade de existir". Arenas dóese, ademais, de que "unha lingua na que eu fun educado, (á forza), que é o castelán, sirva de instrumento para que estes círculos pretendidamente intelectuais pero claramente reaccionarios e de nacionalismo español expansionista usen a lingua para poñer a Cataluña entre España e a parede."

A aspiración dos cataláns no que se refire á lingua é a normalidade sociolingüística plena, que consiste en que toda a poboación saiba expresarse en catalán e en castelán, pero que se comunique habitualmente en catalán, "porque é o noso sinal de identidade, e se estamos en Cataluña é lóxico que así sexa".

En canto a Galicia, Arenas di que non se percibe unha acción administrativa persistente nin unha planificación operativa clara, pero que, sen embargo hai dous factores importantes: a existencia dunha base sólida de galego-falantes e "os que vimos a Galicia intermitentemente observamos un considerable crecemento da conciencia lingüística nos galegos".



JOAQUIM ARENAS XUNTO A XOSÉ MANUEL SARILLE NA CONFERENCIA IMPARTIDA EN VIGO.



# o estado da lingua

un programa de inmersión, como se vai aplicar, que factores o compoñen, como tamén é trascendental darlles información e formación técnica ós mestres e proporcionarlles un asesoramento lonxitudinal ó longo de todo o curso, ou informar ós pais e facelos partícipes deste programa que é un proxecto educativo para os seus fillos. Tratábase de concienciar a tódolos implicados.

A avaliación anual dos coñecementos dos nenos e os estudos de rendemento puntual de lóxica matemática, de catalán e castelán cada tres ou catro anos son outra particularidade importante do programa. Ademais, a inspección informa anualmente sobre o rendemento dos programas en concreto, polo tanto cremos que é un programa que ten as suficientes garantías, base científica e modelo didáctico abondo como para obter os resultados que obtén. De feito, as persoas que o fundaron no Quebec, veñen facer un seguimento da nosa aplicación da inmersión e están moi interesados en intercambiar

experiencias. Concretamente James Cummins pediunos que fixésemos un curso para que él puidese acudir a Barcelona cos seus directores de programas de inmersión e coñeceren así o proceso lecto-escritor que nós aplicamos.

—**¿A que responde o concepto de Escola Catalana?**

—Escola Catalana é o proxecto educativo de Cataluña. Nel baseamos a educación, para planificala, ordenala e impartila segundo os



**"A inmersión xa se aplicaba en tempos dos romanos, que tiñan escravos gregos para que lles falasen en grego ós seus fillos"**

ter como vínculo máis sensible a lingua, e que sexa unha escola que forme cidadáns de Cataluña para unha nova Europa e para un estado no que a convivencia sexa froito dunha

científica colosal, baseada en estudos —non en hipóteses senón en teses confirmadas da psicolingüística, da pedagogía, da socioloxía— e tamén baseada nos resultados obtidos. E, sobre todo, baseada na metodoloxía aplicada que son as didácticas. Pero a inmersión é un método que axuda a aplicar a Escola Catalana, tal e como se podería facer en Galicia.

O principio de inmersión xa se aplicaba en tempos dos romanos, que tiñan escravos gregos para que pasasen o día acompañando ós seus fillos e lles falasen en grego, porque así aprendían unha lingua, o grego, que tiña un prestixio cultural superior ó do latín. Polo tanto alí practicábase unha inmersión. E cando eu era un neno —antes de saber que existía a palabra inmersión— observaba procesos de inmersión que se practicaban en Cataluña cos nenos de familias burguesas, que tiñan as súas *mademoiselles*, as súas *miss*, as súas *fräulein* que os acompañaban e lles falaban no idioma correspondente de cada unha. E os nenos axiña distinguían cando se tiñan que referir a elas en inglés, francés ou alemán. Ora ben, unha cousa é o programa de aprendizaxe de linguas caseiro, e outra cousa diferente é a planifi-



principios pedagóxicos cataláns. Partindo deles pódese trazar toda a historia da pedagogía de noso, que constiste, resumidamente, nunha maneira de interpretar o mundo, en entender a educación como unha acción importantísima da administración pero con participación dos cidadáns, a fin de crear unha escola que sexa quen de lles dar a tódolos nenos —falen como falen na casa e sexan de onde sexan— os mesmos instrumentos lingüísticos e culturais, que sexa capaz de aglutinar e

grande formación humanística. Isto é segundo Méndez Barros o que sería a Escola Catalana, que evidentemente se vincula en lingua catalana, que ten contidos programáticos cataláns, e na que a inmersión non é outra cousa que un método que axuda a realizala.

—**Nese sentido, a inmersión é un método pedagóxico moderno.**

—Como inmersión educativa éo, pero o sistema en bruto é unha obra de orfebrería, porque se foi perfeccionando e ten unha base

.....

**"Escola Catalana é o proxecto educativo de Cataluña en que baseamos a educación, para ordenala e impartila con principios pedagóxicos cataláns"**

# o estado da lingua

cación dunha educación que se sirve da inmersión lingüística.

—O Servicio de Ensino do Catalán fixo un seguimento dos resultados da inmersión nestes dez anos, ¿non é?

—Fíxoo e faino, por suposto. E o resultado é absolutamente positivo. Teño comigo un dos últimos resultados de matemáticas, lingua española e lingua catalana realizado sobre 1959 nenos. Neles vese que en catalán e en castelán os nenos de inmersión funcionan moi ben, e que en matemáticas funcionan ben —como os demais, porque todos funcionan baixo—. Os

conclusión e análise destes resultados é moi interesante porque algunhas críticas afirmaban que o programa de inmersión só tiña éxito en alumnado de extracción sociocultural media alta, e nós podemos comprobar que en alumnado de extracción sociocultural media-baixa tamén ten resultados óptimos. E isto é algo novo moi innovador, que en galego vai ser primicia, porque só se publicou en inglés e catalán.

—¿Que importancia pode ter a escola na normalización lingüística?

—Decisiva. Unha escola é un proxecto pedagóxico e daquela non afecta tan só ó neno; unha escola constitúe unha comunidade educativa onde se atopan tódolos responsables da educación: a familia, que educa moito máis que os mestres; os profesores, que son os axentes da educación organizada; e os alumnos, que son o obxecto da educación. E a

isto cómpre engadir as actividades que os mesmos pais e as institucións poden organizar para que estes alumnos completen a súa formación cando remate o horario escolar. Pero non confundamos nunca o proxecto de educación pedagóxica global dun pobo, como é o caso de Escola Catalana, coas paredes dun edificio e un letreiro que di Escola.

—¿Como responden os pais ante a inmersión?, ¿cal é a súa actitude?

—Non se pode facer inmersión se non hai un contacto directo cos pais. Os contactos cos pais inicianse antes de empezar o proceso de inmersión, e mantéñense, con moita intensidade, durante todo o proceso. Eles deben coñecer todo o proxecto educativo que vai recibir o neno e deben identificarse con él, iso é moi importante.

## Unha anécdota

Só se trata dunha anécdota, dime Arenas cando lle pregunto. "No método de inmersión —dime— é imprescindible a comunicación neno-mestre. A importancia desa comunicación vén dada porque o mestre fala unha lingua que o neno non sabe. Pero a lingua non é a única vía de comunicación: existen estratexias que se basean sobre todo na afectividade, na mímica, ou que utilizan certos tipos de expresións e frases en catalán moi simples e semellantes ó castelán, para que o neno entenda. Pois ben, tamén practicamos unha estratexia que consiste en usar un elemento foráneo á clase. Para esta estratexia dispónse dun títere, ou dun animal de peluche, ou dun calcetín en forma de gusano. Ese boneco intervéncando cando existen necesidades apremiantes de comunicación e exprésase en castelán, na lingua do neno. A mestra faino falar en castelán cunha voz diferente, comentando co neno aquilo que en catalán non entendía. Trátase dunha estratexia moi simple pero dunha grande produtividade pedagóxica. ¿Por que non llo pode dicir directamente a mestra en castelán? Pensa que no programa de inmersión se produce un cambio da lingua da casa por unha lingua da escola, que para o neno é segunda. Pero na escola a segunda do neno é a primeira, e a primeira do neno é a segunda. Existe un cambio de lingua e daquela hai que evitar que se produza unha disfunción na comunicación. Se o mestre falase en castelán o neno despistaríase, porque a virtude do programa de inmersión consiste precisamente na contextualización. O mestre sempre fala en catalán, e o neno non, o neno vai facendo pouco e pouco o seu proceso adquisitivo e, cando lle parece, introduce unha palabra en catalán. Normalmente, ó cabo de ano e medio comeza a falar en catalán. Pero sen que ninguén lle diga nunca que fale en catalán".

.....

**"A polémica en Cataluña non existe. A polémica existe fóra de Cataluña, nunha prensa e nuns círculos moi concretos"**

de inmersión quedaron unhas décimas por debaixo no tocante á mecánica aritmética —sumar, restar, multiplicar—, e nós chegamos á conclusión de que isto se debe a que o mestre ten a obsesión de que o neno fale, e parécelle que dous máis dous non é linguaxe. Isto é un erro moi craso que xa arrinca de lonxe. Á marxe disto, tanto os resultados lingüísticos coma os xerais son moi bos. Ademais, a



—O programa de inmersión estase aplicando desde hai bastantes



# o estado da lingua

**anos e é precisamente agora, logo de todos estes anos, cando xorde a polémica. ¿Por que?**

—Dez anos. Ó cabo de dez anos dun éxito considerablemente importante (a min non me gusta falar de éxitos rotundos pero o programa é exitoso de seu) sae unha certa protesta que afirma que a inmersión lingüística significa o xenocidio do castelán nos nenos. Iso é unha parvada soberana, porque estes nenos o único que saben falar ben é castelán. Produce desacougo que os que iso afirman non teñan outra ocupación

en Cataluña é a lingua máis sana que existe. Polo tanto ou é ignorancia ou é maledicencia. Pero todo isto está na liña das polémicas e batallas prehistóricas que xurdiron desde hai século e medio contra Cataluña desde a capital do estado, protagonizadas sempre polos mesmos sectores, reaccionarios. É indignante que se abeiren nunha constitución democrática para crear un estado de ánimo en contra de Cataluña. Todo isto doe pola imaxe que se dá dun país que foi sempre aberto, un país de paso, capaz dunha integración e

mundo dorme moi tranquilo en Cataluña e mesmo sorprende á cidadanía que un Tribunal Superior de Xustiza teña que preguntar, ó cabo de once anos, se hai catro artigos da Lei de Normalización do Catalán que non son constitucionais.

Os presuntos obxectivos desa polémica eran destabilizar a convivencia en Cataluña, conmover as bases da poboación castelán-falante, se nalgún caso dubidaban da honradez da proposta de convivencia e oferta lingüística que se realiza na escola. E mesmo penso que un obxectivo superior era facer dudar ó propio goberno catalán da súa política lingüística. É unha táctica na que se equivocaron totalmente porque lograron

.....

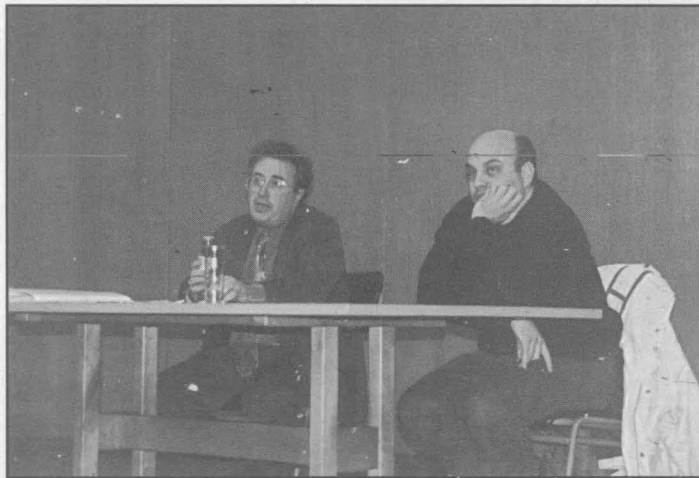
**"Sorprende que o Tribunal Superior de Xustiza pregunte logo de 11 anos, se 4 puntos da Lei de Normalización Lingüística son inconstitucionais"**

once anos fóra da Constitución, ou sexa que haberá que arreglar a Constitución.

**—Así e todo, en Cataluña existen certos grupos contrarios á inmersión. ¿Cal é a súa importancia?**

—Non se pode falar de núcleos. Son un certo número de persoas, absolutamente minoritarios, que conectaron con estes círculos intelectuais reaccionarios da capital do estado, que descubriron que certos medios de comunicación da capital os recibían cos brazos abertos, e que dispoñen dun certo asesor xurídico cunha historia proverbial contra o catalán. O preocupante non é, polo tanto, que existan estes grupos, que teñen dereito a existir, e que se queren o ensino en castelán na primeira ensinanza débeno ter, como di o estatuto, senón que o problema está en que estes grupos tiveron unha resonancia desproporcionada nesa prensa que antes citei, e isto supuxo dar unha imaxe de Cataluña absolutamente equívoca.

**—A este respecto, na portada do xornal madrileño ABC afirmábase que a situación do castelán en Cataluña era com-**



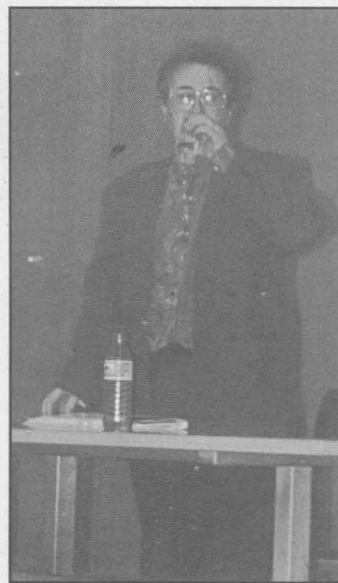
mellor que a de falar de cousas que descoñecen, porque a ignorancia, sabémolo todos, é difícil de convencer.

**—¿Por que xorde, daquela, a polémica?**

—Ante todo, cómpre aclarar que a polémica en Cataluña non existe. A polémica existe fóra de Cataluña, nunha prensa moi concreta e nuns núcleos de pretendidos intelectuais —e digo pretendidos porque un intelectual nunca pode ser reaccionario— que falan da inmersión sen saber que é, falan dun posible xenocidio do castelán en Cataluña cando o castelán

dunha asimilación apreciada polas xentes que aquí veñen e viñeron. Temos unha longa tradición de inmigración e sempre existiu unha convivencia absoluta. A realidade é que de 800.000 alumnos só 68 pediron excedencia do catalán. E, ademais, téñena.

Por outra banda, a polémica xorde curisamente ós once anos da lei de normalización lingüística ¡once!, e ós dez da implantación do programa de inmersión, precisamente cando se produce un apoio de Convergencia i Unió ó goberno central do PSOE. Pero todo o



exactamente todo o contrario: que se pechen filas. Os partidos políticos, a sociedade civil, o asociacionismo e a ensinanza, todo o mundo en Cataluña pechou filas e devolveulles a pelota dunha maneira moi elegante, porque se finalmente alguén di que a Lei de Normalización Lingüística é inconstitucional, resulta que levamos

# o estado da lingua

## parable á represión que en tempos do franquismo se exerceu contra o catalán.

—É gravísimo que se polemize a través da mentira e da calumnia, pero o máis grave é a desorientación que existe. Eu podo dicir unha cousa: en Cataluña un neno nunca se ve obrigado a falar o catalán. Pero en Cataluña, Franco, prohibiu o catalán. En Cataluña o castelán está absolutamente vixente hoxe e é lingua oficial. En tempos de Franco erradicouse o catalán da escola. Nestes momentos en Cataluña a lingua dominante, global, da escola sigue sendo o castelán. No franquismo prohibiuse o teatro en catalán. Nestes momentos en Cataluña faise teatro en castelán aínda que o que se fai en catalán sexa maioritario ¡faltaría máis! E en canto ó cine, por exemplo, vemos unha película en catalán

.....

**"Non podemos pretender integrarnos en Europa sen unha lingua e unha cultura propias"**

cada dous anos, porque todas se dobran ó castelán. Polo tanto, a situación é absolutamente ó revés de como se afirma nestes círculos españois. E non esquecemos que en tempos de Franco os mestres que

deran clases en catalán foron desterrados e duramente castigados, e algúns fusilados, e os libros en catalán foron pasto das chamas en fogueiras que se facían nas prazas públicas. Cataluña desnormalizouse absolutamente. E todo isto fíxose nunhas semanas. Nós levamos once anos de esforzo aplicando a Lei de Normalización Lingüística para intentar conseguir a normalidade nun ensino con criterios altamente pedagóxicos e científicos.

## —Desde o punto de vista lingüístico, ¿que tipo de sociedade queren a Generalitat e o pobo catalán?

—A Generalitat como goberno que é quere que Cataluña sexa un país no que o catalán estea ó mesmo nivel que o castelán, feito do que estamos a anos luz. E o pobo de Cataluña quere que o seu país teña unha lingua propia, que é o catalán, e que esa lingua sexa o punto de referencia cultural dos cataláns, que sexa a lingua que lles satisfai tódalas necesidades educativas, coloquiais, sociais, ou intelectuais, e tódolos rexistros. O pobo catalán quere que sexa unha lingua que sirva ante todo para ser, que sexa a lingua coa que poidamos pensar e argumentar debidamente e que, ademais, coñezamos o castelán en primeiro lugar e como lingua preferente, e logo outras linguas. Non podemos pretender integrarnos en Europa sen sermos cataláns, sen lingua propia e sen cultura.

## —Se cadra hoxe en día convén afondar no espírito de superación do bilingüismo.

—O bilingüismo, dito así, bilingüismo en español,

non lle interesa a ninguén. Tan só ós que o defenden. ¿Por que? Porque neste tipo de bilingüismo considérase que tódalas comunidades que teñen lingua propia han de ter bilingüismo unidireccional cara ó castelán. Daquela, cando se fala de bilingüismo en español debemos esquecer este termo. Se falásemos de *bilingüism* en catalán, a cousa cambia,

aprendizaxe doutras linguas. Así e todo, que conste que isto é unha reflexión persoal que eu non aplico no meu traballo.

## —Os propios sociolingüistas prefiren falar de diglosia que de bilingüismo, posto que cando conviven dúas linguas sempre existe unha lingua dominante e unha lingua dominada.

Nivel de catalán e castelán de alumnos de 7 anos en Cataluña			
Estudio do Servicio de Ensino do Catalán (Sedec) da Consellería d'Ensenyament sobre 1.256 alumnos de 7 anos en 59 escolas: • 572 catalán-falantes escolarizados en catalán • 260 alumnos de inmersión • 424 castelán-falantes escolarizados en castelán			
	Media escrita e oral de castelán	Media escrita e oral de catalán	Media de matemáticas
Castelán-falantes en escolas en castelán	8,3	5,2	5,1
Castelán-falantes en escolas en catalán (inmersión)	7,3	7,1	4,8
Catalán-falantes en escolas en catalán	7,2	8,0	5,2
Media alumnos	7,5	7,0	5,0

porque nós entendemos o bilingüismo como coñecemento de linguas: desexamos ser plurilingües, como os europeos. O que busca o bilingüismo pretendido é un engano. A miña opinión persoal é que cómpre abandonar o concepto bilingüismo, que está caduco. Habemos construír un futuro plurilingüe partindo dunha lingua como punto de referencia, que sexa de cultura e expresión, básica, e que tódalas demais dependan desta lingua. Dito doutra maneira, e para que se entenda ben, hemos ser monolingües coa

—Efectivamente. Rafael L. Ninyoles ten unha frase contundente nese sentido. El dí que o bilingüismo é igual a substitución lingüística. O máis forte é o que gaña. Porque a igualdade e paridade de poderes na lingua non existe, é imposible. Pois fagamos unha lingua que sexa punto de referencia, con coñecemento das demais linguas, e onde, evidentemente, a lingua do estado deba ser coñecida por tódolos cataláns. Pero que non nolo digan desde fóra porque en Cataluña xa sabemos o que queremos.



Cultura científica e preconceptos dos alumnos ó remata-lo ensino medio, empregando como referencia "O Sistema do Mundo" (1687) de Newton

# Un estudio pedagógico sobre a gravidade

Constantino Armesto Ramón  
Carlos Pérez Losada  
(I.B. M<sup>o</sup> Soliño, Cangas)  
Francisco Armesto Ramón  
(Casa das Ciencias, A Coruña)

Un dos motivos que levou ó desenvolvemento da presente investigación foi pensar no posible paralelismo cultural existente entre os primeiros exploradores de América, xeralmente ignorantes e supersticiosos, e os que no futuro colonizarán o Sistema Solar. Coñecendo as numerosas barbaries que fixeron os europeos na colonización de todo o Continente Americano, surxía a pregunta ¿farán os próximos conquistadores do Sistema Solar unha preparación semellante á que mostraron os conquistadores de América?

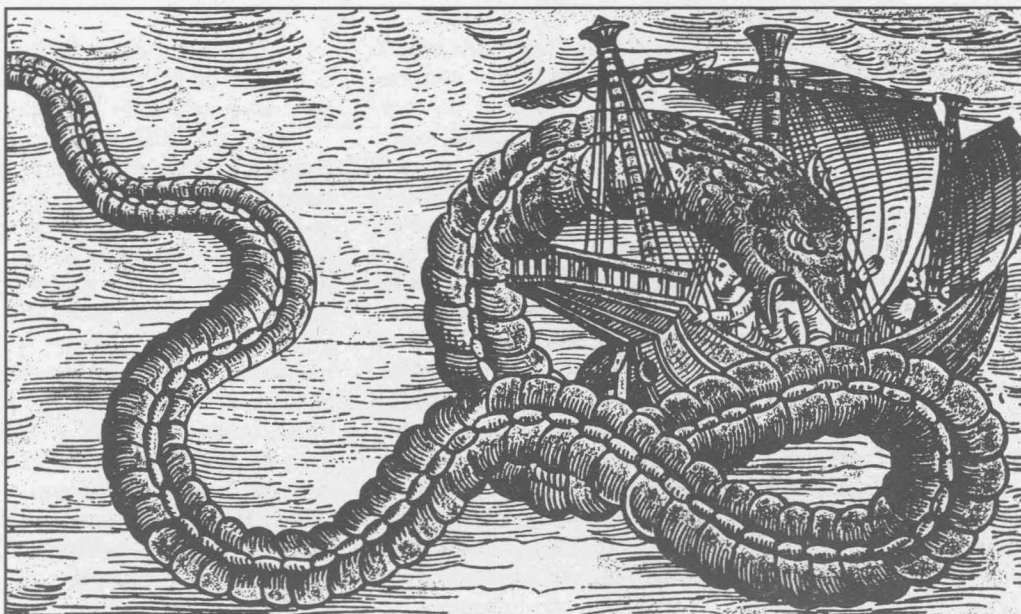
**P**ARA entende-la decisión de marchar cara a América hai que esquecer moito do que agora se coñece: que existe o continente americano, que o camiño é posible e que non se vulnera ningunha lei nen mandato divino.

Cando Colón se aventurou na viaxe que o levaría ó descubrimento de América desafiaba toda a sabedoría clásica e contemporánea: a Zona Perusta de Aristóteles onde o Sol queimaba o que alí había, o Mare Tenebrorum que remataba nunha barreira de auga fervendo, os datos de Ptolomeo que coloca-

ban ás Indias a máis dun cento de días de navegación (demasiada distancia para a capacidade de almacenaxe de provisións) e os grandes pensadores relixiosos que sentían especial inquina contra as consecuencias lóxicas da esfericidade da Terra. Ata tal punto isto era grave que a algún custoulle a fogueira, porque ¿que senón un perverso pode dicir que hai homes vivindo cabeza abaixo?.

Ningún podería asegurar a Colón que ningún destes horrores non lle estivese agardando. Os mariñeiros portugueses non se asaran na zona tórrida nin caíran no inferno do Mar Tebroso, pero unha cousa era a costa de África e outra botarse polo medio

CANDO A EXPEDICIÓN DE COLÓN CHEGOU O MAR DOS SARGAZOS OS TRIPULANTES TIVERON MEDO DE QUE OS BARCOS QUEDASEN VARADOS ENTRE AS ALGAS SENDO DEVORADOS POR SERPES MARIÑAS OU POLVOS XIGANTESCOS. COLÓN, CUNHA SONTA PARA COMPROBAR QUE TIÑAN CALADOS SUFICIENTE E CON GARDAS ANTISERPENTES, SEGUIU ADIANTE.



Ademais estaba a cuestión da distancia. Unha serie de erros e circunstancias afortunadas permitiron pensar que a viaxe ás Indias era posible. Se en realidade non tivera existido o continente americano, a expedición remataría nun auténtico fracaso. Para realiza-los cálculos de distancia, Colón tomou como valor da circunferencia terrestre o valor máis baixo que existía na bibliografía (baseándose no xeógrafo italiano Toscanelli, quen, á súa vez, fixérao en Posidonio). A isto engadiríase un erro na tradución dunha unidade de medida china que facía que Asia fose moito maior do que en realidade é (Marino de Tiro). Todo isto situaba ás Indias a unha distancia asequible ás posibilidades marítimas da época.

Colón púxose en camiño para unha posible travesía de cinco semanas, pero por se acaso erraba nos seus cálculos, comezou a descontar millas do camiño feito para evita-lo nerviosismo dos mariñeiros se ás Indias no aparecían. De tódolos xeitos, a tripulación comezou a inquedarse na primeira parte da viaxe porque o vento sopraba sempre na mesma dirección, alonxándoos de España e ¿como ían voltar? Por outra banda tiñan que vixiar por se o plano do mar acentuaba a súa inclinación e caían nun inferno medieval. Cando chegaron ó Mar dos Sargazos os tripulantes tiveron medo de que os barcos quedasen varados entre as algas sendo devorados por serpentes mariñas o polo Kraken (polvo xigantesco). Colón, coa sonda para comprobar que tiñan calado suficiente e con guardias anti-serpentes seguiu adiante. Pero eran demasiados factores en contra. Así, uns días despois, e derrubada a moral da tripulación, Colón recibiu un ultimátun para o día 10 de outubro, aínda que logrou convencelos para que lle concedesen dous o tres días máis. Afortunadamen-

te o día 12 de outubro Rodrigo de Triana deu o berro que salvou a expedición "terra á vista".

Sería lóxico esperar que os futuros descubrimentos planetarios sexan debidos máis a unha consciente planificación científica que a tal cúmulo de acontecementos azarosos. Polo menos, pouca azar houbo na chegada á Lúa en comparación coa das Américas. Se é verdade que para lanzarse á aventura da colonización da Lúa e os outros planetas precisáanse coñecementos cada vez máis complexos precisábase non só persoal capacitado senón tamén unha poboación educada que aprecie a importancia das realizacións e viaxes astronómicas pero ¿como se pode convencer a alguén da necesidade de inversión na astronáutica e na astronomía se cre nos horóscopos ou que hai planetas cúbicos e estrelas con puntas?

## O NOSO TRABALLO MARCO PEDAGÓXICO

O presente traballo encádrase dentro da moderna teoría constructivista da educación, segundo a cal un dous temas básicos de investigación da pedagogía é o das ideas previas ou preconceptos. O mesmo tempo, en canto que no traballo investigábase a cultura científica da poboación enquisada, relaciónase, á súa vez coas publicacións que insignes intelectuais norteamericanos como Sagan veñen realizando sobre o analfabetismo científico.

Segundo Ausubel, un dous investigadores máis relevantes da escola constructivista, "de tódolos factores que interveñen na aprendizaxe, o máis importante consiste no que o alumno xa sabe. Averígüese isto e ensínese en consecuencia" (1978). Nesta liña de actuación pedagóxica fanse fundamentais tres fases para unha correcta educación:

\* Detecta-los preconceptos do suxeito.

\* Facelo consciente de que o seu esquema conceptual é insatisfactorio.

\* Proporcionarlle un novo esquema conceptual.

Neste traballo ímonos centrar na primeira etapa deixando para estudos posteriores as outras dúas.

E interesante lembrar que as ideas previas non son erros de comprensión que se producen no suceso despois de ser instruído en conceptos novos e difíciles.

Os estudos realizados sobre os preconceptos permiten comprobar que mostran varias características comúns:

\* Teñen certa coherencia interna.

\* Son comúns a sucesos de diferentes medios e idades.

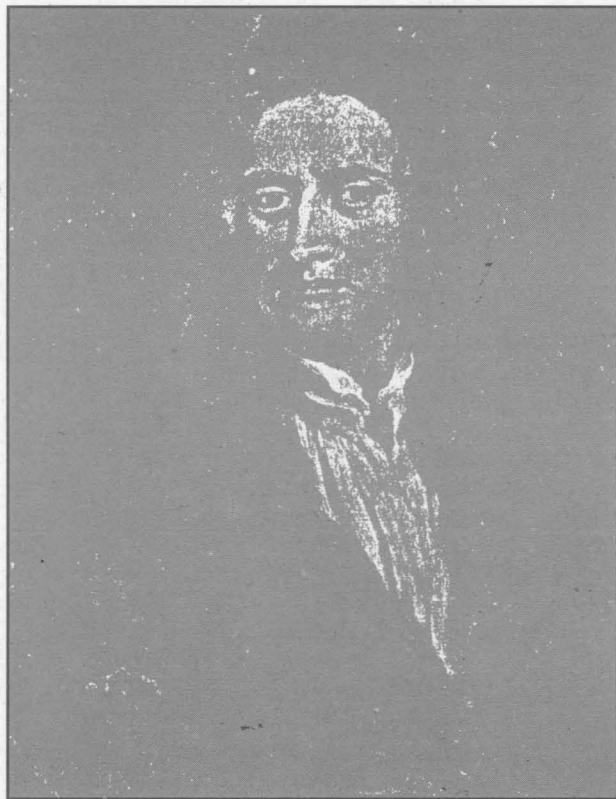
\* Non se modifican facilmente mediante o ensino habitual.

\* Presentan certa semellanza con concepcións que estiveron vixentes na historia do coñecemento humano.

Nun recente artigo publicado por Sagan no 1989 concluíase dicindo que un 94% dos norteamericanos eran cientificamente ignorantes. Os resultados da enquisa que este gran divulgador comentaba mostraban que a maioría da poboación foi incapaz de distingui-la pseudociencia da ciencia verdadeira (cando por se fora pouco, como el mesmo di, a auténtica é máis apaixonante). Outro dato que aparece calofriante é que case a metade dos estadounidenses ignoran que a Terra xira arredor do Sol e que emprega un ano en completa-la súa órbita. Un dos motivos desta situación atópase nos medios de comunicación social ante os que se realiza a seguinte pregunta: "prácticamente tódolos xornais teñen unha sección diaria de astroloxía, pero, ¿cántos a teñen de ciencia?. Poderíase engadir ¿E esta situación diferente a reinante no noso país?

A comenzo do século, Ortega y Gasset en *A rebelión das*





SIR ISAAC NEWTON (1642-1727). O SISTEMA DO MUNDO DE NEWTON EMPREGOUSE COMO REFERENCIA PARA INVESTIGAR-LOS COÑECEMENTOS QUE POSÚEN OS ALUMNOS DE ENSINO MEDIO SOBRE A GRAVIDADE.

*masas* avisaba sobre a barbarie do especialismo. Mencionaba o perigo que supón a existencia de especialistas. Ó saberse sabios sobre un reducidísimo campo da ciencia creñese sabios tamén sobre tódalas demais áreas do saber humano e actuando en consecuencia creñese con criterio para opinar fundamentalmente sobre todo. Hoxe, a finais do século, o problema parece moito máis grave. Ademais que os científicos poidan ser uns ignorantes ilustrados, os cidadáns dos países máis desenvolvidos son uns ignorantes en todo ó que a ciencia se refire, a pesar de vivir nun mundo cada vez máis tecnolóxico.

O obxectivo desta investigación é coñecer a cultura científica e os preconceptos referidos á gravidade e ó sistema solar dun suxeito ó remata-lo bacharelato, así como detectar se os estudantes contemporáneos acadan o esquema conceptual que Newton desenvolveu nos séculos XVII-XVIII.

## MARCO TEÓRICO

### Sobre a gravidade

A maior parte das persoas ás que se lles pregunta se a atracción que a Terra exerce sobre os corpos é un feito ou unha teoría, respontan, para a nosa sorpresa, que é un feito. O mesmo ocorre cos alumnos de BUP e COU. Agora ben ¿os corpos caen porque a Terra os atrae, ou simplemente caen e nós atribuímos ese feito a unha hipotética atracción da Terra? Podería ocorrer que a Terra non atraese ós corpos e estes continuasen caendo por outros motivos. De feito, así se pensaba durante a Edade Media europea a pesar de que os corpos se comportaban igual que agora, é dicir, caían.

Temos oído tantas veces que a Terra atrae a tódolos obxectos que esquecemos que, despois de todo, tal atracción non é máis que unha hipótese da teoría sobre a gravidade que Newton elaborou durante os séculos XVII-XVIII. Con este exemplo ilústrase a importancia que ten distingui-los feitos experimentais das hipóteses teóricas para comprender científicamente calquera fenómeno natural.

Co fin de ter unha mellor perspectiva do tema que agora nos ocupa, imos comentar algunhas das moitas hipóteses que poderían explica-lo feito experimental da caída dos corpos.

### Hipóteses precientíficas

Baixo este epígrafe poderían incluírse todas aquelas explicacións de carácter máxico-religioso nas súas máis diversas manifestacións. Algunhas delas poderían ser:

\* Un corpo cae porque quere achegarse á Terra.

\* Os corpos caen porque un meigo (ou un profesor) coñece un conxuro secreto que recita mentalmente.

\* Os corpos caen porque é

vontade de Rea, a antiga deusa grega da Terra.

\* Os corpos caen pola súa propia natureza.

Se atribuímos alma e vontade ós obxectos, eles poden ir onde queiran, e polo tanto, cando caen é porque así o desexan. Hai pedras que se elevan nas explosións volcánicas, outras que rodan polas canles dos ríos, outras que caen polos çaborcos, etc. A caída é impredecible e o seu estudio científico imposible porque esta vontade é arbitraria e non hai cousas ás que atribuíla.

Os pobos máis primitivos, consideraban válidas estas explicacións, e pensaban que coñecendo os conxuros ou ritos apropiados poderían intervir nos fenómenos naturais, ben directamente, ben mediante a intervención dos deuses. O home primitivo, ó atoparse na natureza con fenómenos que non podía controlar, pensaba que se coñecía ós secretos adecuados todo sería posible.

As explicacións de tipo relixioso non poden ser verificadas nin

.....

**"Newton: Os corpos caen porque a Terra os atrae"**

falseadas polo método científico ó ser imposible someter a un estudio experimental a vontade de deusa. E se, en calquera caso, isto fora posible, estaríamos negando o poder divino co que xa o punto de partida estaría falseado.

### Hipóteses científicas

A caída dos corpos sobre a Terra é un caso particular dunha lei xeral, enunciada por Newton, que afirma que calquera par de corpos se atraen cunha

.....

**"Einstein: Os corpos caen porque a Terra deforma o espacia que a rodea"**

forza proporcional ás masas deses corpos (que se poden medir cunha balanza) e inversamente proporcional ó cadrado da distancia que os separa.

Con esta hipótese explicáse a forma esférica da terra, os planetas e os satélites, as pequenas desviacións desa forma esférica, os movementos que presentan tódolos astros do sistema solar, os movementos dos graves na terra (caída dos corpos e movementos dos proxeccións) e a existencia das mareas terrestres.

No século XVIII Herschel atopou por casualidade o planeta Urano cando observaba o firmamento. Ó estudia-lo seu movemento atoparon perturbacións na súa órbita. Como os astrónomos estaban tan convencidos de que a lei de Newton era correcta, atribuíron ás perturbacións a alteracións causadas por un planeta descoñecido. E dicir que para que se cumprisen os cálculos segundo as ecuacións coñecidas debería existir no sistema solar un planeta, aínda non coñecido, máis grande que a Terra. Curiosamente no século XIX atopouse ese planeta que agora chamamos Neptuno, e apareceron de novo outras perturbacións atribuídas a outro planeta máis lonxano e tamén descoñecido.

A teoría da gravidade de Newton é tan impresionante que a miúdo se esquece os seus erros, ou mellor dito, as observacións que non pode explicar:

— As alteracións á órbita de Mercurio.

— O desvío da luz nunha proporción maior á esperada, ó pasar preto de corpos moi pesados.

— O abermellamento da luz ó abandonar obxectos moi masivos.

Ademais existían conceptos

que non estaban claros na teoría de Newton.

— A existencia dun espacia absoluto ó que refería calquera movemento sen ningunha xustificación experimental.

— A transmisión da forza de atracción a través dun espacia vacío. Podíase imaxinar unha forza de contacto entre dous corpos, pero corpos separados por millóns de quilómetros ¿como se poderían afectar mutuamente?

— ¿Como sería posible que fosen iguais dúas magnitudes tan diferentes como a medida da inercia dun corpo (masa inercial) e unha medida do seu peso (masa gravitatoria) se unha se mide cunha balanza e a outra cun cronómetro, unha cinta métrica e un dinamómetro?

Igual que unha pesada bola de ferro deforma unha cama elástica se se coloca enriba, a Terra tamén deforma o espacia que a rodea. E tamén, da mesma forma que unha canica situada na cama elástica deformada cae sobre a bola de ferro, un obxecto preto da Terra caería sobre ela. A deformación do espacia por parte da Terra é un caso particular dun moito máis xeral que di que calquera obxecto deformará o espacia que o rodea dun modo proporcional á súa masa. Calquera obxecto que pase por ese espacia deformado alterará a súa traxectoria dunha forma predicible.

Esta teoría elaborada por Einstein explica a traxectoria curvada da luz, certos movementos anómalos de Mercurio, e as anomalías na luz emitida polos astros. Predice a existencia duns obxectos astronómicos chamados buracos negros e a existencia de ondas gravitacionais. Con ela pódense facer modelos cosmolóxicos que informan sobre como se comporta e evoluciona o universo.

A pesar dos logros impresionantes da teoría de Einstein, tamén ela presenta problemas. Se a antimateria non se comporta nalgún caso como a mate-

ria, se hai algunha partícula material que viaxe a máis velocidade que a luz, ou se algunha das súas extrañas predicións non se cumpren, habería que elaborar outra teoría.

\*Gravidade cuántica: Os corpos caen porque a Terra emite unhas partículas que ó ser captadas polo corpo provocan que este se mova na dirección na que recibiu as partículas.

A esta teoría pídeselle que xustifique tódolos fenómenos anteriores e outros novos, como e que ocorrería dentro de un buraco negro ou no big-bang.

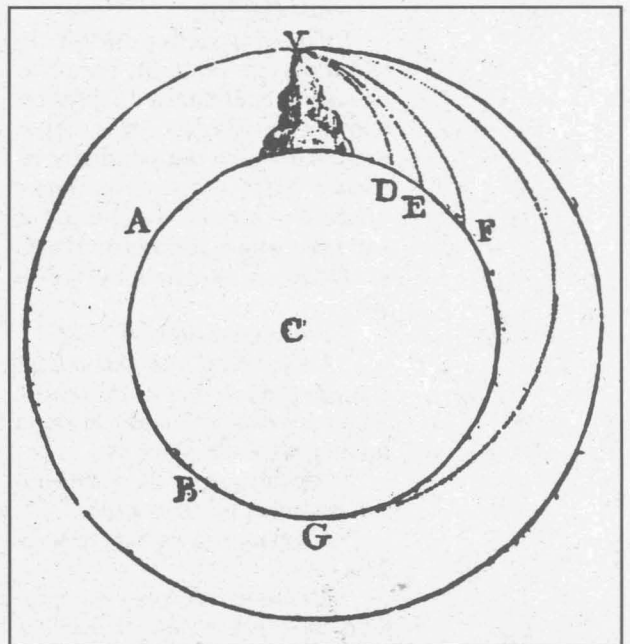
A teoría de Newton permitiu comprender o sistema solar, a de Einstein, as estrelas e a estrutura do universo a gran escala. Cando se consiga unha teoría capaz de explica-lo universo a pequena e gran escala "que novo poder de manipular a natureza nos agarda?"

## DESCRIPCIÓN DO NOSO TRABALLO

### Sobre O Sistema do Mundo de Newton

O mellor documento onde se podían atopar sintetizadas tódalas ideas básicas sobre a gra-

NUNHA ÉPOCA NA QUE A XENTE VIAXABA A CABALO, NEWTON, NUNHA ILUSTRACIÓN DO SISTEMA DE MUNDO PREDÍ A POSIBLE EXISTENCIA DOS SATÉLITES ARTIFICIAIS.





vidade parecía se-lo libro *O Sistema do Mundo* de Newton. Así pois, traballouse nesta obra co fin de selecciona-los conceptos máis importantes arredor do tema e podelos reflectir despois nas cuestións do test.

A continuación resúmense os tópicos que contén *O Sistema do Mundo* (os números que aparecen á dereita refírense á numeración orixinal dos apartados en que Newton devidiu o libro):

\* Non existen esferas nos ceos (1)

\* Os movementos celestes son circulares e non rectilíneos (2)

\* As forzas dos planetas son centrípetas (3 a 5)

\* A forza dun planeta é inversamente proporcional ó cadrado da distancia ó centro do planeta (6)

\* Os planetas móvense arredor do Sol a causa dunha forza que se dirixe ó Sol (7,8)

\* A forza dos planetas cara ó Sol é inversamente proporcional ó cadrado da distancia (9)

\* A forza que exerce a Terra é inversamente proporcional ó cadrado da distancia (10 a 12)

\* Comparación das forzas debidas ó Sol, á Terra e ós planetas (13,14)

\* Diámetros aparentes dos planetas (15,16)

\* As forzas dependen da cantidade de materia, pero non de outras cualidades da materia (experiencia da caída dos corpos e experimentos con péndulos, as forzas entre corpos pequenos, aínda do tamaño de montañas son insensibles, comparación da gravidade co magnetismo) (17 a 23)

\* Forma dos astros (24,25)

\* Os movementos dos planetas, da Lúa e dos satélites de Xúpiter e Saturno dedúcese da lei de gravidade (26 a 34)

\* Movemento de rotación dos planetas e a Terra (35)

\* Movemento de rotación da Lúa (36)

\* Precisión do eixo de rotación da terra e dos planetas e

forma esférica aplastada da Terra e os planetas (37)

\* Mareas (38 a 54)

\* Comparación entre as densidades Lúa-Sol e Lúa-Terra (55,56)

\* Distancia ás estrelas fixas (57)

\* Cometas: órbitas e cola (58 a 78)

Unha vez centrado o tema e lido o libro que se consideraría como referencia para selecciona-las preguntas relacionadas coa gravidade (*O Sistema do Mundo* de Newton) confeccionouse un test de repostas alternativas. Na elección das preguntas intentouse que tódolos grandes temas sobre a gravidade que Newton enunciaba fosen reflectidos en maior ou menor medida.

## O test

O método empregado para a detección da cultura científica e preconceptos sobre a gravidade foi un test no que se incluíron 61 preguntas enunciadas en forma afirmativa, negativa ou interrogativa. Cada unha delas tería catro ou cinco respostas alternativas, sendo correcta unha, varias ou ningunha delas. En total o test tiña 283 items.

Agrupámo-las preguntas en tres grandes grupos:

A Terra

Os astros

A gravidade

Analizamos un total de 35 fenómenos físicos coa seguinte distribución: 10 no primeiro grupo, 15 no segundo, e 10 no terceiro.

## A poboación

Para obter resultados significativos sobre un ciclo completo de estudos, considerouse relevante pasa-lo test ós alumnos que xa remataran o bacharelato. E co fin de unifica-lo seu tipo cultural, escolleuse ós que facían C.O.U. nas especialidades de ciencias.

Co fin de que realizasen o test cunha maior seriedade fíxose que os alumnos enquisados

escribisen o seu nome nas follas das respostas e que os profesores permanecesen con eles durante o tempo que durou a proba. Para evitar que os alumnos aprenderan algo sobre o tema obxecto de estudio na asignatura de Física en C.O.U., a proba realizouse a finais do mes de outubro de 1989.

O test pasouse a tódolos alumnos que asistiron a clase nun día normal nun instituto de bacharelato. O número de enquisados foi 124, o que situou o número de items analizados en 35.092.

O centro de ensino ó que pertencían os alumnos era o único instituto de bacharelato de Cangas do Morrazo (Pontevedra). Os alumnos matriculados neste instituto son veciños case exclusivamente da vila de Cangas.

Cangas é un pobo mariñeiro da provincia de Pontevedra. Está situado na ría de Vigo, en fronte desta cidade, o que o converte en zona turística durante os meses de verán. Conta cunha poboación de 22000 habitantes.

## Resultados

Unha vez feito o test rexistráronse, organizáronse e ordeáronse os datos obtidos. Posto que, a posteriori, detectáronse posibles ambigüedades nalgúnhas respostas, eses datos non foron tidos en conta na análise dos resultados.

### Grupo 1: A Terra

\* Fenómeno analizado: As mareas

O 11% dos alumnos atribúen o efectos das mareas a causas distintas da Lúa. O sol, os planetas e os ventos costeiros con causas ás que otorgan ese efecto.

\* Fenómeno analizado: O rizo do avión

Preguntándolle os alumnos sobre o que ocorrería co pasaxeiro dun avión cando este fai un rizo, un 84% resposta que "pode non caerse" cara abaixo. Un 9% resposta que debe caer cara abaixo cando o avión está o revés.

\*Fenómeno analizado: Obxecto movéndose por un túnel que coincide cun diámetro terrestre.

Preguntouse ós alumnos sobre o que ocorrería se se poidese facer un túnel que atravesase á Terra de parte a parte polo seu centro e se deixasen caer unha bola de chumbo dende un dos seus extremos. O 16% resposta que ese obxecto non caería. O 29% resposta que o obxecto sairía limpamente pola outra banda. O 34% que cairía ata o centro e quedaría alí. Cun enunciado similar ó anterior pero empregando tempos de caída, o 27% da poboación enquisada cre que tardaría o mesmo tempo en chegar dende a superficie ó centro que dende alí ata a outra superficie.

\*Fenómeno analizado: Obxecto en caída libre dende unha torre.

O 14% dos alumnos enquisados pensa que ese obxecto cae a velocidade constante. O 44% resposta correctamente.

\*Fenómeno analizado: Velocidade de escape.

Só o 54% dos alumnos cre que un obxecto lanzado ó espazo suficientemente rápido xamais voltaría á Terra. O 33% cre que tódolos obxectos que se lanzan dende a Terra deben voltar a ela.

\*Fenómeno analizado: Forma da Terra.

O 14% da poboación enquisada pensa que a Terra está achatada polo ecuador ou que é unha esfera perfecta. O 8% cre que a Terra está achatada polos polos a causa do peso dos casquetes polares.

\*Fenómeno analizado: Movemento do eixo de rotación terrestre ó longo do ano.

Só o 35% dos enquisados sabe que o eixo de rotación terrestre apenas varía de dirección ó longo do ano. Do resto, o 24% pensa que a dirección varía, e o 3% cre que o polo norte e sur xeográficos intercámbianse ó longo do ano. O resto non sabe responder. Un 1,6% cre que a Terra fai máis pequena a causa do movemento de rotación.

\*Fenómeno analizado: As estacións.

O 46% da poboación pensa que as estacións están relacionadas coa distancia ó Sol. O 17% da poboación cre que as estacións dependen unicamente da distancia. O 1,6% afirma que só hai estación no hemisferio norte e un 3,2% cre que só depende de actividade solar.

\*Fenómeno analizado: Factores que inflúen na traxectoria da Terra.

Un 25% da poboación enquisada cre que o cometa Halley, a temperatura solar ou a radiactividade terrestre inflúen na traxectoria da Terra.

\*Fenómeno analizado: Existencia de movemento terrestre arredor do Sol.

O 93% da poboación pensa que a Terra xira arredor do Sol. O 7% pensa que está queda (de este porcentaxe, o 4% afirma que está queda ou xira ó mesmo tempo, e o 3% que está queda unicamente).

## Grupo 2: Os astros

\*Fenómeno analizado: Existencia de esferas no sistema solar.

O 21% da poboación enquisada cre que existen esferas físicas e reais polas que se moven os planetas. O 72% afirma categóricamente que non existen tales esferas, e o 7% restante non resposta.

\*Fenómeno analizado: Movemento dos astros (Sol, Lúa, Terra, planetas, estrelas).

Só o 48% da poboación enquisada resposta que tódolos astros se moven fronte a un 17% que resposta que algúns astros non se moven.

Nota: Consideramos, como Newton, que existe movemento absoluto.

\*Fenómeno analizado: Movemento de Xúpiter.

O 12% da poboación enquisada cre que Xúpiter se move arredor do Sol, porque ese é o seu movemento natural, sen que exista ningunha clase de forza que obrige a iso. O 29% resposta que se move porque existen forzas no senso do movemento.

\*Fenómeno analizado: Velocidade Plutón na súa órbita.

Dase como dato que Plutón ten unha órbita moi elíptica. O 56% da poboación enquisada cre que se move cunha velocidade uniforme, o 15% cre que cando está preto do Sol o planeta móvese máis a modo.



\*Fenómeno analizado: O movemento de Venus.

Co dato de que Venus ten fases semellantes ás da Lúa, un 4% da poboación enquisada cre que isto é debido a que Venus non xira arredor do Sol, se non arredor da Terra.

\*Fenómeno analizado: Movemento da Lúa.

O 12% da poboación enquisada cre que a Lúa non ten cara oculta. Un 26% cre que a Lúa non xira sobre sí mesma e por iso vémosla sempre coa mesma cara. O 16% cre que a Lúa non dá voltas arredor da Terra, se non que o movemento da Terra é o que crea tal ilusión.

\*Fenómeno analizado: Atracción Terra-Lúa.

O 52% da poboación enquisada cre que a Terra atrae con máis forza á Lúa que esta á Terra. O 4% cre que non existe unha forza de atracción entre a Terra e a Lúa.

\*Fenómeno analizado: Os cometas.

Un 8% da poboación enquisada cre que os cometas son anacos do sol que saen despedidos durante as erupcións solares. Un 10% cre que atravesan o Sistema Solar en

AÍNDA QUE FAI MÁIS DE TRES SÉCULOS QUE GALILEO SUBIU A TORRE DE PISA PARA OBSERVAR COMO O PESO NON INFLÚE NA VELOCIDADE DE CAÍDA DOS OBXECTOS, MÁIS DO 50% DOS ALUMNOS ACTUAIS DE ENSINO MEDIO AFIRMA O CONTRARIO.

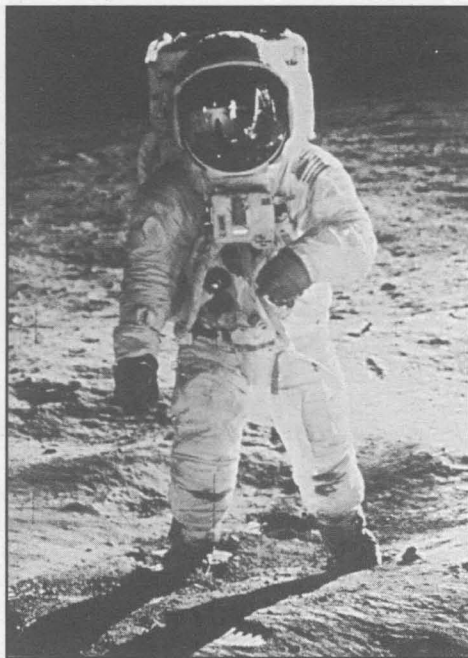


línea recta. Un 11% cre que o paso dun cometa preto da Terra provoca incendios forestais e/ou terremotos e/ou erupcións volcánicas.

\*Fenómeno analizado: Distancia ás estrelas.

Un 12% da poboación enquisada cre que as tódalas es-

O  
ASTRONAUTA  
ALDRÍN  
PESARÍA  
163 KG. NA  
TERRA PERO  
NA LUA SO  
PESABA  
27 KG.



trelas están á mesma distancia da Terra ou do Sol, ou que algunhas estrelas están entre Marte e Xúpiter.

\*Fenómeno analizado: Tamaño da Lúa.

Un 4% da poboación enquisada cre que o seu tamaño é semellante ó de España. Un 3% cre que é do tamaño dunha pelota de baloncesto (é posible que confundan o tamaño real co aparente, pero tiñan opción para non respostar así).

\*Fenómeno analizado: Tamaño comparado entre a Lúa e o Sol.

Un 4% da poboación enquisada cre que a Lúa é do mesmo tamaño ou máis grande que o Sol.

\*Fenómeno analizado: Visibilidades dos planetas.

Un 50% da poboación enquisada cre que os planetas non se poden mirar a simple vista

\*Fenómeno analizado: Peso comparado Sol-Terra-Lúa.

Un 12% da poboación enquisada cre que a Terra ou a Lúa son máis pesados que o Sol, que a Lúa é máis pesada que a Terra ou que todos pesan o mesmo.

\*Fenómeno analizado: Formas das estrelas e planetas.

Un 3% da poboación enquisada cre que as estrelas teñen puntas e un 7% cre que existen planetas cúbicos, icosaédricos, tetraédricos, etc.

\*Fenómeno analizado: Natureza do Sol.

Un 58% da poboación enquisada cre que o Sol está formado por lume, líquidos ou sólidos dándolle como alternativa que o Sol é unha bola de gas.

\*Fenómeno analizado: As estrelas fugaces.

Un 29% da poboación enquisada cre que son estrelas rápidas. Un 8% cre que son pedazos de Sol e un 2% cre que son trozos da Lúa.

### Grupo 3: A gravidade

\*Fenómeno analizado: A gravidade.

Un 17% da poboación enquisada cre que a gravidade só está relacionada coa Terra. Un 11% pensa que o universo ten un centro ó que son atraídos tódolos obxectos. Un 62% menciona que a gravidade é unha forza. Un 2% menciona que é unha deformación do espazo. Un 16% non sabe que a forza da gravidade afecta a tódolos corpos.

\*Fenómeno analizado: Factores que afectan ó período de oscilación dun péndulo.

Un 82% da poboación enquisada non sabe deducir que como un reloxo de péndulo depende da gravidade ó alonxarse da Terra atrásase.

\*Fenómeno analizado: Influencia da distancia na atracción do Sol a un planeta.

Un 41% da poboación enquisada cre que se un planeta está ó dobre de distancia do Sol que outro igual a forza de atracción será a metade. Un 11% pensa que se está ó dobre da distancia que outro

igual ó Sol debe atraelo con dobre forza para mantelo no seu sitio. Un 25% pensa que o Sol atrae a tódolos planetas coa mesma forza.

\*Fenómeno analizado: Influencia da altitude no peso.

O 29% da poboación enquisada cre que a altitude non inflúe no peso.

\*Fenómeno analizado: Influencia da forma, cor, natureza e masa no tempo de caída dos corpos.

Un 5% da poboación enquisada cre que a cor inflúe na velocidade de caída dos obxectos. Un 13% afirma que a forma inflúe na velocidade de caída dos obxectos. Un 39% que o tipo de material. Un 50% que o peso.

\*Fenómeno analizado: Magnitude da forza de atracción entre dous obxectos na Terra. Un 12% da poboación enquisada cre que un castelo grande atrae tanta a unha base que pode movela (se lle da como alternativa que non se nota ningún efecto).

\*Fenómeno analizado: Factores dos que depende a forza de atracción gravitatoria.

O 27% da poboación enquisada cre que a velocidade e/ou temperatura inflúen na forza da atracción gravitatoria. O 33% non saben que a forza de atracción é proporcional ás masas e o 38% non saben como inflúen a distancia na forza gravitatoria.

\*Fenómeno analizado: Influencia da masa e tamaño dun planeta no peso dun corpo.

O duplica-la masa e tamaño da Terra, un 52% da poboación enquisada cre que se pesa máis e un 16% que se pesa o mesmo.

\*Fenómeno analizado: Comprensión das antípodas.

Un 4% da poboación enquisada cre que os habitantes das antípodas de España poden vivir alí porque teñen un organismo diferente ó noso, adaptado a eses condicións.

## CONCLUSIONES

Os alumnos estudiaados elaboran teorías sobre o Sistema Solar e a gravidade que non se corresponden coas que actualmente se consideran válidas. Sen embargo, e en contra do que poida parecer, non son tan disparatadas pois resultan lóxicas segundo a experiencia que posúen sobre o tema. Así, cren que existen esferas nos ceos porque o firmamento nocturno parece esférico; poden crer que hai estrelas que teñen puntas porque as víron moitas veces desesa maneira, poden supoñer que a Terra non se move porque non a senten moverse, ou que a forma, cor ou clase de material importa no tempo que tardan en caer os obxectos no vacío porque saben que un papel non cae ó mesmo tempo que un trozo de ferro.

Incluso danse casos nos que coexisten dúas versións contradictorias da realidade nun mesmo suxeito, a estudiada nos libros de texto e a derivada espontaneamente da súa experiencia. E, se existise un mundo con dúas realidades, unha estaría gobernada polas leis derivada do seu propio coñecemento e a outra estaría polas complexas leis e teorías adquiridas mediante a educación. Por exemplo, saben que tódalas persoas son iguais, pero cren que os habitantes das antípodas son diferentes dos demais.

En casos particulares atopáronse non tanto teorías erradas se non falta de coñecementos xerais. Poden descoñecer a lei da gravidade de Newton ou aínda coñecendoa, crer que a forza de gravidade é tan grande que pode facer que unha barca se mova nunha lagoa como resultado da atracción gravitatoria dun castelo que está preto.

Noutros casos observouse que as súas opinións carecen absolutamente de datos reais nos que basearse (se cadra aquí

entren en xogo e confundan os datos das películas ou contos de ficción cos reais). Este podería se-lo caso de alumnos que cren que as estrelas fugaces son estrelas, que os cometas son pedazos do Sol ou que os cometas poden provocar terremotos e incendios forestais.

Atopáronse evidencias sobre a falla de cultura científica dos alumnos ó remota-lo bacharelato, así como a existencia a ese niveis, de conceptos sobre a gravidade e o Sistema Solar vixentes en antigas etapas do coñecemento humano. En ningún caso atopouse un alumno que chegase, en xeral, ós coñecementos e ó esquema conceptual que Newton asentara na obra empregada como referencia *O Sistema do Mundo* (1687).

Nunha conclusión sobre a cultura científica moita máis xeral que apresentada ata o de agora, facemos nosas as palabras de Mario Bunge "En conclusión, en case tódolos países vívese a paradoxa de que o alfabetismo científico-técnico decae ó mesmo tempo que medra a produción científica e técnica. Esta rematará por decaer a menos que se tomen medidas radicais para mellora-lo ensino da ciencia e da técnica a tódolos niveis. Se isto non se fai, a humanidade voltará axiña á barbarie".

Parece significativo, en relación co tema que nos ocupa, apunta-las causas ás que este mesmo autor atribúe a ignorancia científica-técnica da poboación dos países máis desenvolvidos:

\* O ensino da ciencia e técnica ocupa un lugar secundario na educación dos mozos.

\* Moitos mozos empréganse cando rematan os seus estudos secundarios en traballos que non esixen moitos coñecementos científicos e técnicos.

\* A importancia esaxerada que os pedagogos conceden á didáctica. Como consecuencia un profesor de ciencias cre

saber como ensinar ciencias sen saber ciencias.

\* Ideoloxía. O desprecio do traballo manual ou a condena da ciencia dende algún sectores sociais calificándola de perxudicial para unha sociedade.

\* A ausencia de laboratorios nas escolas primarias y secundarias.

\* En moitos medios de comunicación de masas non existen seccións diarias adicadas ós adiantos científicos ou técnicos mentres que publican diariamente o horóscopo.

\* O deterioro económico da universidade e a falta de recursos económicos da clase media na que se reclutan os científicos e técnicos.

\* O emprego de apuntes no lugar de libros no ensino elemental e medio. En palabras de Mario: "O mestre que pretende reemprazalos (ós manuais) por apuntes..., fai gala de arrogancia e incompetencia".

C. A. R. / C. P. L. / F. A. R.

## BIBLIOGRAFÍA

ASIMOV, I.: *La popularización de la ciencia*. Conocer. Febreiro 1990.

BUNGE, M.: *El analfabetismo científico-técnico*. La Voz de Galicia. Xuño 1989.

NEWTON, I.: *El Sistema del Mundo*. Sarpe, Madrid 1983.

NOVAK, J.: *Teoría y práctica de la educación*. Alianza, Madrid 1988.

ROSADO, I.: *Didáctica de la Física*. Luis Vives, Zaragoza 1979.

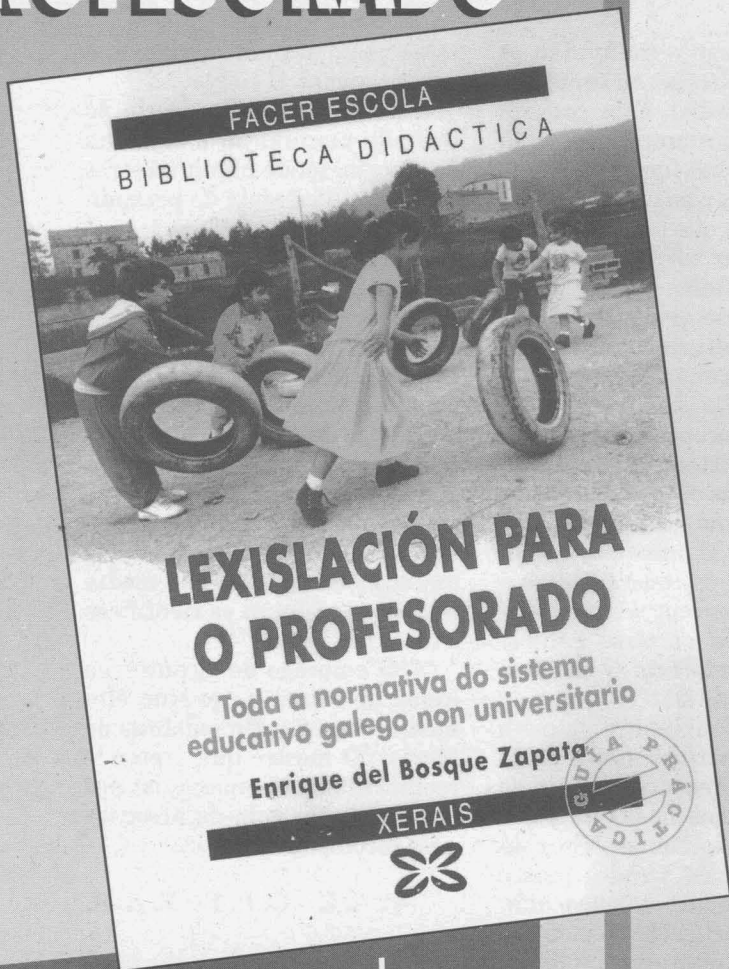
SAGAN, C.: *¿Por qué necesitamos entender la ciencia?* Muy interesante, Decembro 1989.



FACER ESCOLA

BIBLIOTECA DIDÁCTICA

# LEXISLACIÓN PARA O PROFESORADO



Lexislación para o profesorado

Enrique del Bosque Zapata

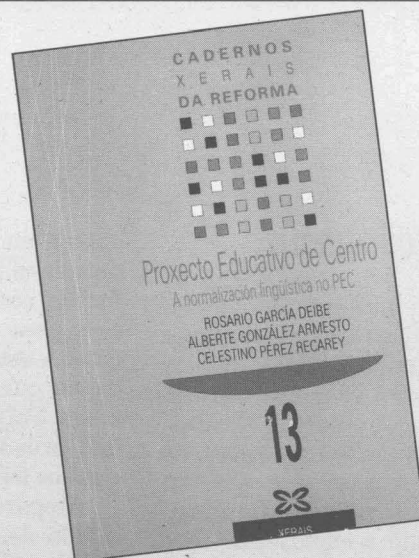
P.V.P: 1. 500 Pts.

A primeira guía práctica con toda a lexislación educativa galega.

XERAIS



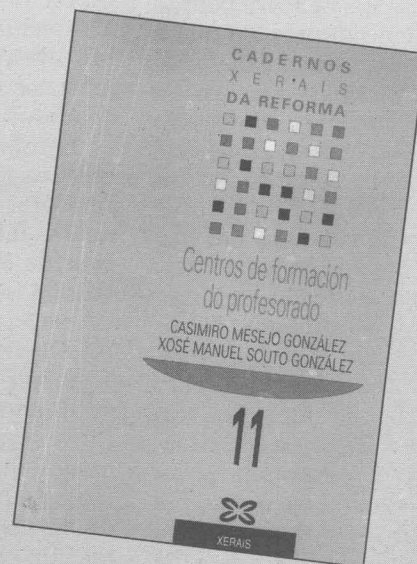
CADERNOS XERAIS DA REFORMA



Proxecto Educativo de Centro  
A normalización lingüística no PEC

Rosario García Deibe  
Alberte González Armesto  
Celestino Pérez Recarey

P.V.P: 460 Pts.



Centros de formación do profesorado

Casimiro Mesejo González  
Xosé Manuel Souto González

P.V.P: 600 Pts.

▼ **Pídeo na túa librería habitual ou a:**

✉ EDICIÓN XERAIS DE GALICIA  
Doutor Marañón, 12 36211 VIGO

Nome : ..... Enderezo : .....

Poboación : ..... C.P. : ..... Provincia : .....

- Desexo recibir a reembolso .....
- Exemplos de LEXISLACIÓN PARA O PROFESORADO
  - Exemplos de PROXECTO EDUCATIVO DE CENTRO
  - Exemplos de CENTROS DE FORMACIÓN DO PROFESORADO

Facer papel reciclado en Educación Infantil



## Unha reciclaxe infantil

### INTRODUCCIÓN

É unha preocupación en a pariencia "moi sinxela", a que temos nas aulas de Educación infantil, de conseguir xa dende ben temperá idade, que as nenas e nenos amosen unha actitude de valoración e respecto ao seu entorno próximo, mantén-

do nun estado de limpeza e, por tanto, comodidade óptimos.

Pero, a pesares da súa aparición tan sinxela, trátase dunha tarefa tan árdua, tan intensa como ingrata. Sabemos ben que non é nunca dabondoin axeitado-repetir ata a fartura: ¡Non botes o lixo polo chan! ¡ Bota os papeis na papeleira!...

Sobre todo nas idades tan temperás, cando nin sequera fai efecto noutras máis avanzadas.

Pero tamén sabemos que, xa, a educación medioambiental (que ten que comezar pola persoa para logò espallarse) ten un lugar e unha importancia fundamental no noso currículo: "A comunidade escolar, dende a

Rosario Guzmán Álvarez  
Colabora:  
Pepe Álvarez Castro  
Colexio Público de Dorrón (Sanxenxo)





*súa parcela de difusión de valores, pode e debe abordar a todos os que poidan contribuír a facer un mundo mellor e máis solidario, propiciando no neno-a dende as idades máis temperás a adquisición de hábitos de convivencia pacífica, democrática, participativa, motivándoo cara o coitado sensible do seu entorno" (1)*

## XUSTIFICACIÓN

A dificultade coa que se tropezaba sempre nesta labor, era atopar algunha actividade, algún acontecemento, ALGO, que fose tanxible dabondo e atractivo, como para estimular ás nenas e nenos, e, ó mesmo tempo, motivador a ese respecto e coitado do seu entorno.

A idea xurdiu dun profesor do ciclo superior, moi comprometido xa nas tarefas de coitado, estudio e recuperación do medio ambiente.

Propuxo un traballo cun potencial lúdico, activo, significativo, o suficientemente importante como para ser adaptado a este nivel dun xeito satisfactorio: **o reciclado de papel.**

## CARACTERÍSTICAS DO NIVEL E CONTEXTO DE TRABALO

Lévase a cabo este proxecto, nunha aula de Educación Infantil que reúne nenos e nenas de idades comprendidas entre os 3-4 e 4-5 anos. Trátase dun grupo de dezanove nenos e nenas, que separo do seguinte xeito:

- \* 3-4 anos.....4 nenas e 3 nenos.
- \* 4-5 anos.....8 nenas e 4 nenos.

Aproximadamente a metade teñen asistido á aula de E.I. no curso anterior, e, no actual, non tiveron en ningún caso problemas de adaptación.

Escolléuse o terceiro trimestre do curso, en concreto o mes de maio, para levar a cabo o proxecto. Nun principio unha quincena parecía tempo dabon-

do para o seu desenrolo, pero por diferentes motivos, (entre outros a coordinación co profesor), o reciclado ocupounos todo o mes, anque dende logo, non en sesións contínuas.

A maior parte da labor, desenvolveuse na nosa aula de cotío, anque algunha actividade e, en concreto o proceso do reciclado, realizouse no laboratorio contando coa colaboración do profesor.

O material empregado, en concreto o específico do reciclado, atopábase no laboratorio: tinallas, batedora, prancha, cribas, cordas, panos... O outro, era material usual en calquera aula de E.I.

O "aporte caseiro" eran xornais e revistas vellas, que as nenas e nenos traían das súas casas con grandes esforzos (polo peso) pero con moita leducia.

En liñas xerais, o esquema de traballo, proposto inicialmente, como xa teño dito, polo compañeiro do ciclo superior, era o seguinte:

- a- Traballos sobre as ideas previas:
  - \* Distintos tipos de papel, clasificacións...
  - \* Observación de papeis con lupas, estereomicrocopios...
  - \* De onde ven, como se fai, quen o fai, que se emprega...
- b- Motivación para o reciclado:
  - \* Narración dun conto.
  - \* Conversación-investigación.
  - \* Dramatización...
- c- O proceso de reciclado:
  - \* Presentación do cartel de "a bruxa piruxa Amalia"
  - \* "Estudio" de papeis reciclados.
  - \* Traballo no laboratorio.
- d- Exposicións e avaliación:
  - \* Invitación a nais e pais.
  - \* Conversación e explicacións...

## ASPECTOS METODOLÓXICOS

Este traballo sobre o reciclado de papel, ten un plantexamento inicial puramente orientativo, non directivo, é dicir,

unha vez comezado o estudio das ideas previas, as actuacións propostas irán sufrindo as oportunas variacións en función de diferentes aspectos, tales como os intereses e as capacidades de asimilación do alumnado.

Fundamentalmente, o feito de traballar con dúas idades diferentes, farán necesarias ditas readaptacións.

A pesares de traballar cun só nivel, considerado no seu conxunto como preoperacional (seguimos a Piaget) (2) temos que ter en conta que certas asimilacións, como por exemplo as temporais, non se van producir do mesmo xeito nas dúas idades que participan.

Anque as "experiencias físicas" sexan as mesmas en ámbolos dous casos, o interese centrarase en observar en que xeito cada idade é capaz de representar mentalmente o sucedido, expresalo, e logo anticipar un futuro próximo.

Plantéxanse por iso, como veremos, unhas actividades e unha organización, derivadas da seguinte liña metodolóxica:

\* SIGNIFICATIVA... Tráballase partindo do interese por fabricar o seu propio "papel novo".

\* LÚDICA... Non só porque o reciclado en sí é tratado como un xogo, senon tamén porque derivan del outros xogos (como veremos máis adiante).

\* SOCIALIZADORA... O traballo, na súa maior parte, faise en grupo ou en pequenos grupos, podendo falar incluso de "pequeno equipo" nalgunha ocasión.

\* ACTIVA... Porque non cabe dúbida de que mediante o proceso de reciclado, están intervindo e incluso modificando un entorno, unha realidade, próximos.

## VINCULACIÓN CO D.C.B.

Este traballo ou unidade, queda situado claramente, dentro da área: MEDIO FÍSICO E

.....  
**"Buscamos  
 algo"  
 motivador  
 para estimular  
 o respecto e  
 o coitado  
 do seu entorno"**

SOCIAL, e máis concretamente, no segundo e terceiro bloques de contidos: “o contorno natural” e “os seres vivos, xa que, como mencionei anteriormente, trátase de conseguir que as nenas e nenos sexan capaces de sensibilizarse ante o seu contorno, amosando conductas de respecto e coidado cara a el.

Neste senso, a finalidade do traballo, xa mencionada con anterioridade na introducción, poderíase desglosar en varios aspectos que, definidos en termos de capacidades, serían os seguintes obxectivos:

1-Explicar rudimentariamente o proceso de fabricación do papel empregado nos traballos da aula.

2-Chamar polo seu nome correcto aos distintos tipos de papeis (dos que nos empregamos)

3-Apreciar distintas cualidades nos papeis.

4-Valorar a importancia da presenza das árbores no entorno e na nosa vida cotiá.

5-Coñecer as tarefas necesarias para a reciclaxe dos papeis vellos.

6-Apreciar a importancia do proceso de reciclado.

7-Empregar correctamente as papeleiras.

8-Almacenar tódolos papeis que sexan reciclables.

9-Manter orde e limpeza no seu contorno.

## DESEÑO DE ACTIVIDADES

As primeiras actividades, que aparecen a continuación, son especificamente introductorias, é dicir, van encamiñadas a investigar as ideas previas ó tempo que se definen tamén cunha intención motivadora cara ao reciclado.

### Actividade 1: clasificamos papeis

Na aula temos unha caixa grande colocada nun rincón que empregamos para depositar os

“papeis vellos”, en lugar de botalos á papeleira. Temos nela restos de todo tipo: revista, xornal, charol, seda, prata... que logo usamos para todo tipo de traballos (agás, de momento, para o reciclado).

Nesta ocasión ímolos empregar para facer clasificacións, de xeito que nos sentamos ó redor da alfombra, repartimos bandejas valeiras que colocamos diante das nenas e nenos e botamos o contido da caixa no medio da alfombra.

Trátase de que, por orde, vaian elixindo un anaco de papel e nos expliquen as súas características: forma, cor, tama-

– Uns son vermellos e outros non. Non son todos iguais.

– Algúns azuis son iguais.

– Hai algúns vermellos, pero uns son escuros e outros claros.

A diferenza en canto á textura, non xurde espontaneamente. Nin mesmo os de catro anos lembran con facilidade os nomes dos papeis que se usan de cotío.

– Un é un papel que rompe o faceren as boliñas (papel de seda) e entón o outro papel pequeno sírvenos para pegar nas follas (papel charol). E non son o mesmo papel porque o outro racha deseguida e o outro racha con máis forza.



ño, textura... As explicacións vanse gravando nunha cinta cassette que servirá logo noutro intre, para reorganizar esta mesma actividade.

O máis sinxelo é clasificar pola cor e o tamaño. Agás algunha nena de tres anos, son perfectamente capaces de falar de tamaños: grande, mediano, pequeno, de cores, e mesmo, dentro da mesma cor, diferenciar claros e escuros.

### Actividade 2: a aula de papel

Buscamos agora pola aula obxectos de papel ou que teñan papel nalgunha parte: pano de papel, libro, conto, plato (pero é de plástico), carteis, pegatina.

Non son capaces de ver os obxectos que teñen papel pegado: caixas de xogos, cocina, tenda, prancha... Cunha sinxela pista que lles dou queda todo descu-



berto. En cada un dos casos, describen os distintos papeis: é suave, brilla, de cores, pequeno, esvara...

### Actividade 3: Somos detectives

O “profesor do laboratorio” mándanos unhas lupas para “investigar” os papeis. Esta é, en realidade, unha actividade previa ao uso do estereomicroscopio no laboratorio. Trátase de familiarizarnos con estes aparellos de aumento, anque a maioría xa os coñecían e mesmo os tiñan nas súas casas.

Observan con “detemento” os distintos papeis clasificados nas bandexas e logo investigan libremente pola clase. Alguén atopa un “bicho” e isto convírtese nunha boa ocasión para apreciar con maior claridade o efecto das lupas. Aproveitamos a ocasión para observar outros insectos máis coñecidos, nunha enciclopedia.

O que máis lles “fascina” é mirar os ollos das súas compañeiras e compañeiros ó través da lupa.

Queda claro que todo o que se mire coa lupa, verano “máis grande”.

### Actividade 4: Papeis reciclados

Tráennos do laboratorio outra nova: trátase duns anacos de papel un pouco raros (reciclados no colexio). Investigámoslos e, deseguida, observan que un é grosso e o outro delgado. Tamén cambia a cor, un é escuro e o outro claro “un pouco amarelo”.

Ó miraren coas lupas, ven con maior claridade que o máis grosso (papel feito a partires de palla) ten uns fíos delgadiños “pegados”. Tentamos colocalos nalgunha das bandexas de clasificación, pero é difícil: o máis delgado deciden poñelo cos anacos de xornal e o papel de palla na bandexa de cartolinas.

### Actividade 5: Falamos dos papeis

Xa que en todo este tempo non xurdiu aínda o interese por saber de onde sae e como se fai o papel, son eu a que “ataca” preguntándolledo. A súa procedencia ou polo menos a súa composición non parece estar clara:

– Sae da papelería.

– Na papelería teñen unhas máquinas, e logo van e lle poñen e as máquinas comezan e as encenden e vaixe aplastando o papel e logo despois algúns papeis covírtenos en cartón.

¿Que lle temos que botar á máquina para que faga papel?

– ¡Auga!

– ¡Auga e xelo!

– ¡E leite!

Alguén debe confundirse coas nosas recetas de cociña. Saben que hai varias componentes pero, de momento, descoñecen o fundamental.

Comezamos agora actividades

segue na páxina 67

## A árbore e o paxaro

*Érase unha vez un bosque no que vivían moi felices un montón de árbores. Unhas eran irmás, outras mamás, outras curmáns... Eran unha gran familia. Tódolos animais do bosque vivían alí moi felices e, na primavera, sempre chegaban os paxaros que eran moi amigos das árbores porque lles deixaban facer nas súas pólas os niños.*

*Tamén chegaban as bolboretas e voaban ao redor delas poñéndoas moi ledas, pois coas súas cores enchían todo de ledicia.*

*Como sempre, esta era unha primavera moi bonita e as árbores, que andaban a espertar, enchíanse de follas e algunhas botaban flor. Todo semellaba ir moi ben, pero... de repente chegou un paxaro que viña voando con moita presa e moi asustado:*

*– ¡Escoitade! ¡Escoitade todos! Mirei vir para acó aos cazadores. Son os cazadores das árbores que veñen coas súas serras e as súas machadas para levarnos.*

*As árbores temblaron co medo e deixaron cair algunhas follas. A máis valente, que era un carballo novo, dixo:*



*– Comigo non han poder, non me cortarán para levarme a esa fábrica e destrozarme.*

*– ¿Que fábrica? .-preguntou o seu amigo o paxaro.*

*– Esa fábrica onde nos cortan en cachiños e fannos papilla para facer logo os papeis.-dixo o carballo.*

*– ¡Así que é así como fan as follas onde pintan as nenas e os nenos !.-berrou o paxaro moi sorprendido.*

*– Pois si, amigo paxaro. Eses cazadores de árbores están destrozando o bosque, lévansen todas as árbores para facer os seus papeis. A vindeira primavera xa non poderás vir facer o teu niño nas nosas pólas. Xa non haberá árbores acó. Non virán as bolboretas e a primavera irase porque xa non lle gustará este sitio.*

*– ¡Pero iso non pode ser ! Todo vai quedar moi triste sin vós, as árbores. ¡Temos que buscar unha solución!*

*Deste xeito, o carballo novo e o paxaro, comezaron a pensar para atopar unha solución...*

*Un proxecto de creación de cooperativas no ensino secundario*

# Traballamos en cooperativa

**LIMIAR**

Este traballo é consecuencia dunha serie de reflexións sobre o cooperativismo e a escola que ten a súa orixe nas miñas aportacións ó Seminario de Formación Cooperativa, creado en 1992 por un grupo de profesores de ensino non universitario. Conteí tamén coa axuda da pedagoga María Jose Gómez García, xunto coa dos profesores do IESP de Narón en 1992.

A idea básica era dar un golpe de temón na organización das actividades extraescolares. Elimina-lo seu carácter de provisionalidade, e

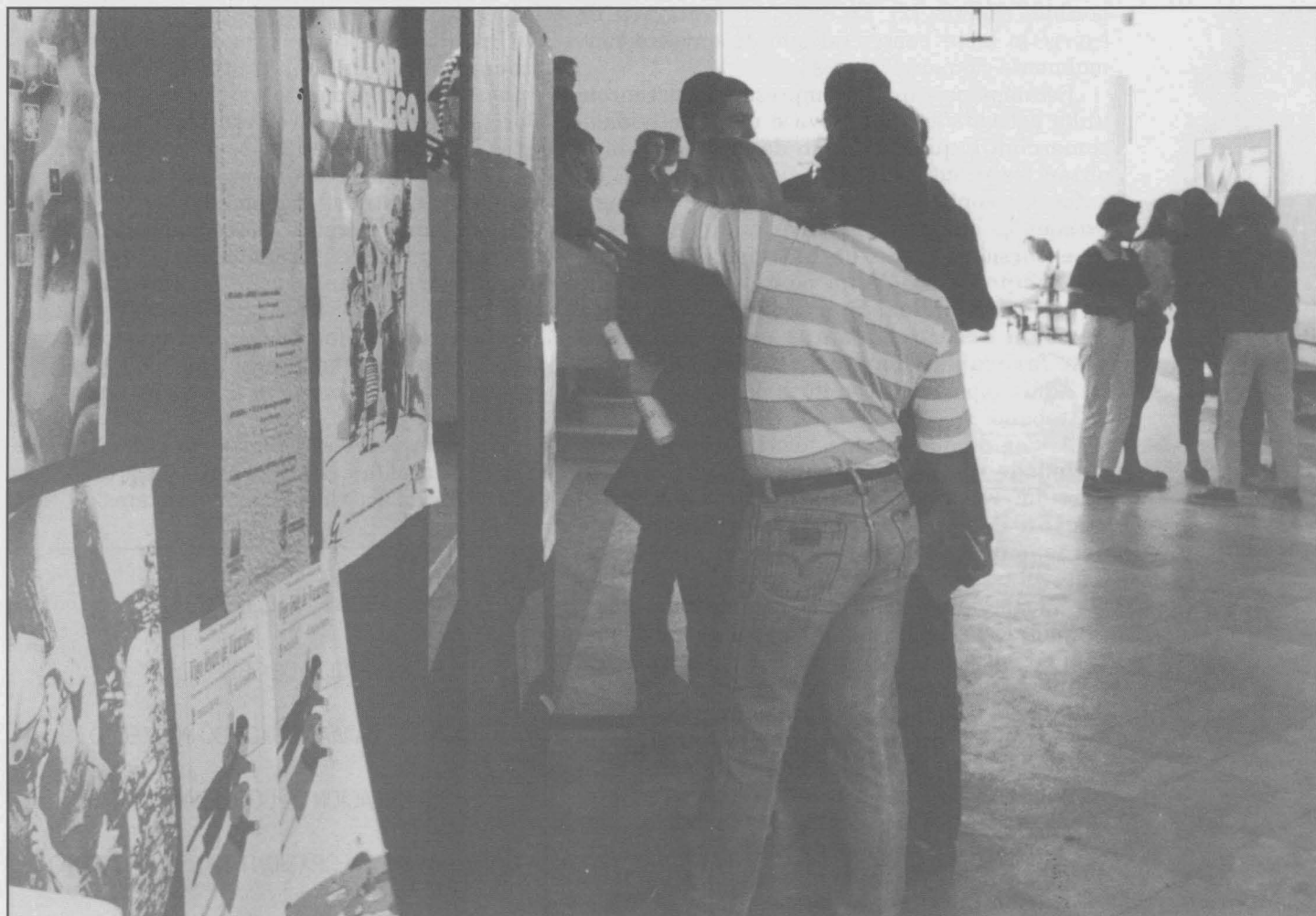
dotálas dunha estrutura formal que facilite a súa permanencia.

Simultaneamente, considerar que unha actividade extraescolar é unha actividade de produción na que un grupo de persoas elaboran bens ou servizos. Así, nos nosos centros elaboramos xornais, carteis, obxectos artísticos, e tamén ofertamos servizos que benefician ó conxunto da comunidade escolar.

Normalmente un grupo minoritario activo oferta ó conxunto da comunidade escolar unha serie de actividades ou servizos: interpretacións teatrais, coidado de xardíns, limpeza dos

Manuel F. Rivera  
Seminario de  
Formación  
Cooperativa  
SGEI. (C.I.G.)

CELINA





centros... Moitos alumnos, profesores e persoal non docente dedicamos parte do noso tempo libre a estas actividades. Se consideramos que constituímos un grupo de traballo estable, que elabora bens e/ou servicios, dimos xa o primeiro paso para darnos conta de que estamos a desenvolver dentro do Instituto unha actividade económica, e polo tanto ademais do proceso de aprendizaxe lectivo, estamos os membros do grupo embarcados noutra aventura, que complementa e enriquece a actividade escolar. Estámonos constituíndo en Empresa.

Unha empresa que non ten como obxectivo básico a obtención do máximo beneficio, polo tanto é **unha empresa algo especial...**

Unha empresa que emprega uns recursos humanos e uns materiais, e os transforma en bens e servicios. Pois ben, aínda que o noso obxectivo non é a maximización do beneficio, penso que debemos de esixir unha contraprestación polo noso traballo.

Para isto necesitamos un equipo con capacidade para negociar a contrapartida (1) ante o Consello Escolar do Centro, ante o Concello e outras Administracións Públicas, ou ante outros posibles clientes (2). En definitiva trataríase de exercer-lo labor comercial que desenvolva normalmente calquera empresa.

Estamos pois nunha empresa que desenrola unha actividade productiva e unha actividade comercial, e que a cambio da súa actividade obtén unha contraprestación (Ingresos) da suficiente contía para cubrir gastos e obter uns excedentes que empregaremos no financiamento de excursións, festas do Entroido, Nadal... ou ben, empregaremos na posta en marcha de novas actividades. En calquera caso, **esta decisión debe de tomarse en Asemblea co voto favorable da maioría do grupo.**

Aquí atopámonos con dúas das ideas básicas do traballo:

A idea de que estamos ofertando algo útil á sociedade implica a esixencia dunha contrapartida. **Estamos transformando a valoración do noso traballo.** O colectivo de persoas que desenrola unha actividade extraescolar non pide unha subvención a fondo perdido, porque rexeita a idea de recibir cartos a cambio de nada. Estamos formando rapazas e rapaces que no futuro incorporaranse á actividade económica, nunha economía de mercado, e polo tanto debense formar na idea de que a cambio do seu esforzo, e o seu traballo teñen que esixir unha contraprestación xusta.

A outra idea está relacionada co propio funcionamento do grupo de traballo. Necesitamos organizarnos de xeito democrático, porque así funcionan os grupos de traballo extraescolar que coñecemos; porque afor-

tunadamente vivimos nunha sociedade democrática, e pensamos que o mellor xeito de asumí-los seus valores é practicándoos no traballo cotián; porque temos que mellora-la nosa capacidade de traballar en equipo, esixencia social para calquera persoa que aspire a desenvolver unha profesión cualificada.

O traballo en equipo leva unha serie de valores que complementan e reforzan os procesos de aprendizaxe e desenvolvemento curricular. As/os mozas/os no grupo de traballo fórmanse e desenrolan unha serie de valores e prácticas como son a solidariedade, a responsabilidade, o respecto ás opinións dos demais, respecto ás minorías.... Este traballo diario interioriza hábitos participativos e democráticos

Buscamos pois unha estrutura organizativa que nos permita desenrolar unha actividade productiva e comercial dentro do contexto educativo. Asemade que sexa unha organización democrática baseada no traballo en equipo. Buscamos como xa dixéramos unha empresa algo especial... e atopamos no marco da "Ley General de Cooperativas" (3) a Cooperativa Educativa.

Pretende ser este proxecto, pola súa estruturación e os seus contidos, a simulación dun auténtico proxecto empresarial moderno. Por esa razón, unha vez establecidos os obxectivos do proxecto, e antes de crea-la cooperativa, temos que pasar por un proceso minucioso de validación e estudo da viabilidade.

Este punto é crucial, posto que si detectamos a tempo que a actividade é inviable, podemos abandonar, evitando esforzos inútiles; se do proceso de validación sacamos como conclusión que o proxecto é factible, iniciaremo-lo proceso de creación, coñecendo moito mellor o proxecto, e sabendo cales son os seus puntos fortes e os seus puntos febles.

Espero que este traballo sexa de utilidade para tódolos/as compañeiros/as que están desenrolando actividades extraescolares.

## PLANIFICACIÓN

DEFINICIÓN DE OBXECTIVOS

ANÁLISE DA VIABILIDADE DO PROXECTO

CREACIÓN DA COOPERATIVA

AVALIACIÓN E VALORACIÓN FINAL DO PROXECTO

## TRABALLAMOS EN COOPERATIVA. OBXECTIVOS

### OBXECTIVOS XERAIS

- 1- Introducir ao alumno no traballo cooperativo.
- 2- Profundizar na aprendizaxe significativa, baseándose na adquisición de coñecementos vncellados á resolución de problemas que se recoñecen como propios.

### OBXECTIVOS ESPECIFICOS

#### Desenvolvemento das capacidades de comunicación.

- 1- Capacidade de integración grupal:
  - \* escoitar aos demais.
  - \* relacionarse cos demais.
  - \* Tolerar a persoas e puntos de vista diferentes.
- 2- Capacidade de comunicación (traballo en equipo):
  - \* Comunicarse e dar información .
  - \* Organiza-las tarefas da súa responsabilidade e compartir actividades.
  - \* Aprender a negociar en caso de diferencias e desenrola-la capacidade de renunciar a algo para chegar a un acordo conxunto.
- 3- Aprendizaxe de técnicas de comunicación:
  - \* Oral: Dirixirse a un grupo e expoñerlle as súas ideas.
  - \* Escrita: Resumén das ideas máis importantes expostas nas reunións; elaboración de actas, instancias, saúdas...

#### Desenvolvemento de valores cooperativos

- 1- Aprender que tódalas persoas teñen dereito a participar no proxecto, independentemente do seu sexo, raza, creencias...
- 2- Comprender que a participación nun proxecto democrático implica:
  - \* Igualdade de dereitos entre os/as socios/as.
  - \* Asumir responsabilidades.
- 3- Entender que neste tipo de sociedades non se perciben intereses ilimitados en base ás ganancias da Empresa.
- 4- Diferencia-los procedementos de reparto de excedentes:
 

Sociedade cooperativa \_\_\_\_ Outro tipo de sociedade.
- 5- Potencia-lo asociacionismo.

- 6- Promover e espalla-lo cooperativismo na comunidade mediante a educación nun espírito cooperativo.

#### Desenvolver novas formas de avaliación, baseándonos no reparto dos excedentes

Coa creación dunha cooperativa de traballo asociado que teña como obxectivos económicos a elaboración/comercialización de materiais relacionados coa educación plástica/visual, a elaboración/comercialización doutro tipo de materiais e a prestación de servizos comunitarios, xéranse uns excedentes. Correspóndelle á Asemblea Xeral de Socios, decidir se eses excedentes que se van a empregar no financiamento de actividades extraescolares (excursións, festas do Antroido, do Nadal...) se reparten de xeito igualitario (tódolos socios levan a mesma porcentaxe do excedente líquido) ou ben establece esa porcentaxe en función do traballo feito por cada un deles dentro da cooperativa como establecen os principios da A.C.I.

Esta decisión da Asemblea Xeral de Socios é en definitiva un xeito de avaliación alternativa á que poda face-lo profesor/a que dirixe o proxecto. Esta decisión da asemblea, pode ser vetada polo Profesor-Asesor como establece a lexislación (L.X.C. Artigos 146,147).

Tamén lle corresponde á Asemblea Xeral de Socios aproba-la xestión económico-social da cooperativa. De tal xeito que será a propia Asemblea a que xulgue e avalíe tódalas actividades realizadas ao longo do proxecto, destacando os aspectos positivos e negativos.

#### Axudar a combater-lo fracaso escolar

O movemento cooperativo potencia a axuda mutua entre os seus socios. A axuda aos compañeiros/as menos integrados na vida escolar, con problemas de autoconfianza, motivación...; facilita non só a súa integración, senón que potencia o desenrolo persoal e social dos alumnos máis integrados. Esta axuda debe coordinala e dirixila o profesor e a comunidade escolar. Débese de responsabilizar aos socios da programación e execución das actividades de apoio, de xeito que a súa realización lles devolva a confianza e lles sirva de estímulo.

O obxectivo é facilitar ao xove menos integrado unha experiencia que lle mostre a importancia e o valor das súas aptitudes, devolvéndolle a motivación para participar plenamente na actividade escolar.



## ANALISE DA VIABILIDADE Definición dos produtos/servicios

Establecemos un modelo para describi-las gammas, os produtos e servicios, as tarefas a desenrolar, os grupos de traballo que van a organizarse arredor de cada tarefa, e os materiais necesarios na produción. Consideramos que:

1. Canto máis definido e analizado sexa o modelo máis posibilidades teremos de realizar e controlar o proxecto.

2. Debemos de facer unha estimación dos custes de materiais que entendemos necesarios para a elaboración dos produtos/servicios. Diferenciando na medida do posible entre materiais funxibles e non funxibles.



## VALIDEZ DA IDEA

Os promotores da cooperativa unha vez esbozado o proxecto e antes de pasar á posta en marcha, deben coñece-lo interese que esperta dentro da comunidade escolar o proxecto cooperativo. A tal fin é necesario que fagan un pequeno estudio para poñer de manifesto o grao de compromiso dos futuros socios co proxecto cooperativo. Algunhas das variables a estudar polos promotores serían:

### Participación

Unha vez que os promotores da cooperativa informan do seu proxecto ao conxunto da comunidade escolar, estimárase:

- Que porcentaxe de alumnos/as están dispostos a participar no proxecto.
- Que porcentaxe de pais/nais están dispostos a participar no proxecto.
- Que porcentaxe de profesores/as están dispostos a participar no proxecto.

### Asunción dos custes de participación no proxecto

Unha vez que os promotores da cooperativa coñecen a porcentaxe de membros da comunidade escolar dispostos a participar na experiencia, cómpre determina-lo nivel de compromiso que están dispostos a asumir na súa realización. Para tal fin poderemos pasar unha pequena enquisa individual, dentro dos colectivos de alumnos/as, profesores/as e pais. Como exemplo podemos poñer a seguinte:

Marca cunha x as aportacións que estás disposto/a a facer na futura cooperativa:

1. Dedicarlle algo do meu tempo libre.
2. Asumir responsabilidades nos órganos de goberno cooperativos.
3. Asumir responsabilidades dentro do meu grupo de traballo.
4. Acepta-las posibles críticas razoadas de alumnos/as, profesores/as, e pais na Asemblea Xeral, ou noutros órganos de goberno.

GAMMA DE PRODUCTOS SERVICIOS	DESCRIPCIÓN DOS PRODUCTOS SERVICIOS A REALIZAR

TAREFAS E GRUPOS DE TRABALLO	MATERIAIS NECESARIOS NA PRODUCCIÓN	CUSTE ESTIMADO

GAMMA DE PRODUCTOS SERVICIOS	DESCRIPCIÓN DOS PRODUCTOS SERVICIOS A REALIZAR
Deseño Gráfico	-Carteis -Afiches -Concursos de deseño -Deseño de portadas e ilustración interior de libros -Ilustración dunha unidade didáctica dende o punto de vista do grupo de traballo

TAREFAS E GRUPOS DE TRABALLO	MATERIAIS NECESARIOS NA PRODUCCIÓN	CUSTE ESTIMADO
-Maquetar, esbozar ideas. -Elaboración de produtos. -Comercialización. -...	-Cartolina. -Pintura. -Ceras. -Cristal. -Rotuladores. -...	

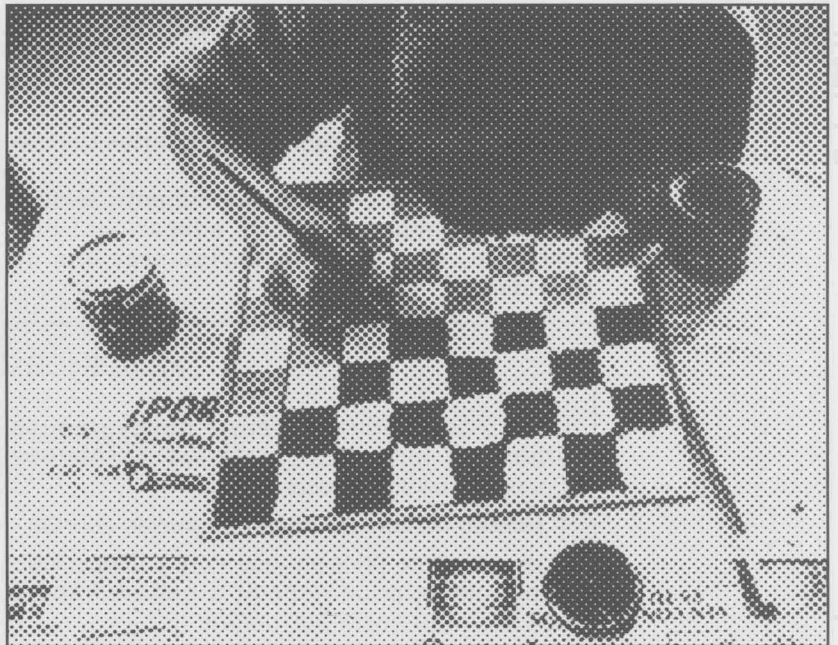
## ANÁLISE DO MERCADO POTENCIAL Productos

Os produtos elaborados pola cooperativa distribuiranse entre os membros da comunidade escolar. Organizaranse a tal fin actividades lúdico-festivas nas que se invitará a tódolos membros da comunidade escolar.

Os gastos das actividades correrán a cargo da cooperativa, e estarán considerados como gastos de distribución. Estes gastos, ben poden estar subvencionados (Consello Escolar, APA,...) ben cubriranse coa marxe bruta obtido da distribución dos produtos.

1) Estimación da participación na actividade.

\* Grao de participación estimado nas actividades lúdico-festivas.



	25%	50%	75%	100%
Pais/nais				
Alumnos/as				
Profesores/as				

\* ¿Que métodos considerades mais idóneos para lograr a participación de tódalas comunidade escolar?

No referido a:

- Información
- Motivación

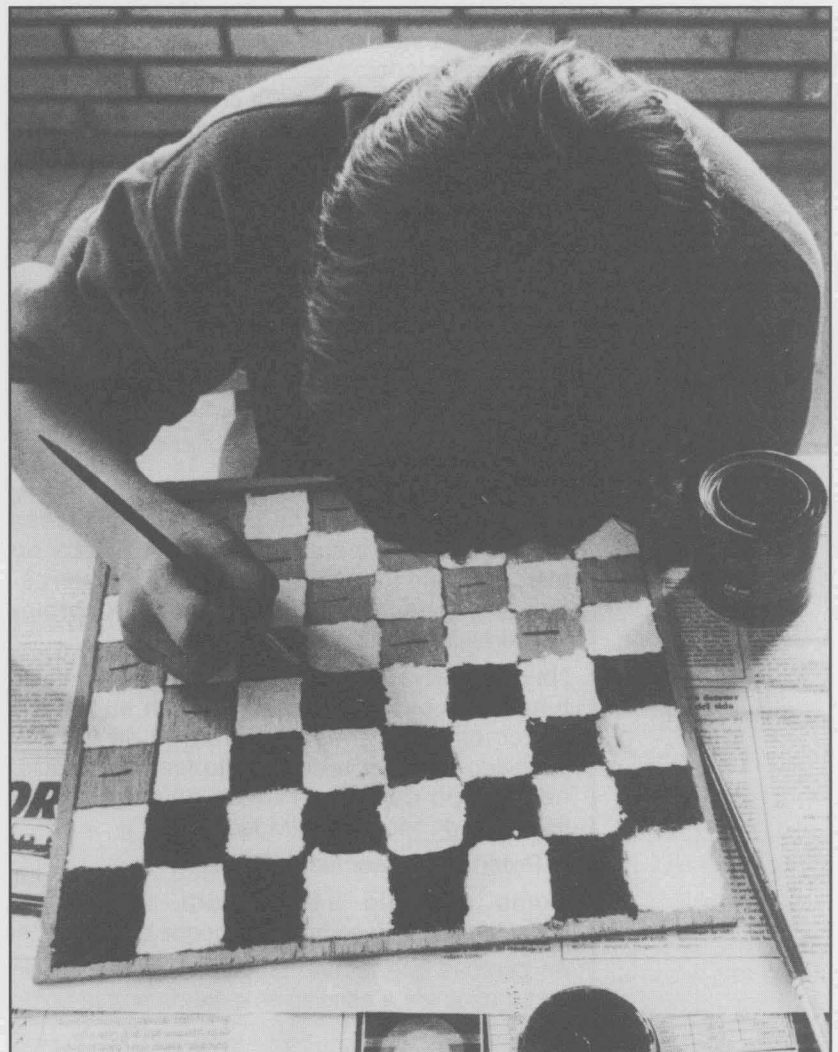
## Servicios

Os servicios ofrecidos, ben ao Consello Escolar, ben ao Concello, consistirán en limpeza do exterior do centro, xardinería, ...

1. ¿ Os promotores e o asesor cooperativo teñen un compromiso firme, ben do consello escolar, ben do concello para prestar estes servicios ?

2. ¿Asignarase un contrato co consello escolar ou ben co concello, no que se estipulen e concreten os traballos a realizar, así como as datas de terminación dos mesmos?

3. ¿ Credes que sería xusto que os clientes dos vosos servicios penalicen o incumprimento do traballo tratado ou ben as demoras nos prazos ?





## CREACIÓN DA COOPERATIVA

A cooperativa educacional pode funcionar con unha ou varias seccións de actividade coordinadas nun mesmo centro ou en varios centros docentes.

O camiño lóxico de funcionamento sería a creación dunha cooperativa educacional nun Instituto, con unha ou varias seccións de actividade.

Se seguimo-los exemplos de análise e viabilidade, a nosa cooperativa tería unha sección de deseño gráfico e unha sección de servizos de mantemento e medio ambiente. Cada sección estaría coordinada por unha persoa e disporía como mínimo dun grupo de traballo.

## PRINCIPIOS COOPERATIVOS

Unha cooperativa basease nuns grandes principios formulados pola A.C.I. (Alianza Cooperativa Internacional):

### 1. Dereito de libre adhesión ou portas abertas

Quer dicir este principio que nunha cooperativa nunca se lle pode impedir a unha persoa a condición de socio por razóns de sexo, raza, sindicais, políticas ou relixiosas.

### 2. Control democrático. Unha persoa/ un voto.

Significa na vida diaria a igualdade de dereitos entre os/as socios/as, e tamén asumir unha responsabilidade no traballo conxunto de tódolos socios. Xestión e control democráticos.

### 3. Os socios aportan un Capital percibindo un interese limitado.

Namentres noutras sociedades como a Sociedade de Responsabilidade limitada ou a Sociedade Anónima os accionistas perciben uns dividendos variables e ilimitados, que dependen dos beneficios que obtén a sociedade, na cooperativa, estes intereses son limitados, é dicir, non excesivos na súa cuantía, e independentes das perdas ou beneficios que obtén a sociedade.

### 4. Reparto de excedentes.

Os excedentes netos da cooperativa pódense reinvestir na cooperativa para consolidala no mercado, para medrar como empresa, ou ben pódense distribuír entre os socios, proporcionalmente a súa actividade cooperativa.

Na cooperativa os beneficios non se reparten en función do capital aportado. Senón en base a outros criterios ( nas cooperativas de traballo asociado en función do traballo feito polo socio, noutro tipo de cooperativas en base á participación do socio na actividade social ).

### 5. Potencia-lo asociacionismo.

Como principio básico para a defensa, consolidación e desenvolvemento das cooperativas

As persoas que forman unha cooperativa deben de ter asumida a asociación e axuda mutua como

un valor positivo fundamental para a vida da súa cooperativa.

Na sociedade actual criticase aos xoves por manter unha actitude pasiva ante os seus problemas, esperando que alguén lles busque unha solución para resolvelos, e criticase o seu comportamento individual e a súa falta de iniciativas asociativas para incorporarse ao mundo do traballo.

A realidade, non a podemos explicar atribuíndolle aos xoves unha pasividade innata, ou un individualismo innato. Estámolos educando nunha sociedade na que prima o consumismo, e o triunfo material individual. No ensino non se dan experiencias de traballo asociado, de tal xeito que cando chega o momento da súa incorporación ao mundo do traballo, o xove, descoñece, a posibilidade de levar adiante unha iniciativa de traballo asociado, por non ter participado en ningún proxecto pedagóxico teórico-práctico asociacionista.

### 6. Promoción da educación e espallamento na comunidade do espírito cooperativo.

O movemento cooperativo entende que estes principios, básicos, para calquera cooperativa, deben espallarse ao resto da comunidade, porque van asociados a uns valores que axudan a lograr unha sociedade cada día mais xusta, mais democrática, e mais participativa.

As persoas que deciden crear unha cooperativa fórmanse nunha serie de valores e prácticas como son:

- \* A solidariedade co resto dos compañeiros e compañeiras.
- \* A asunción de responsabilidades.
- \* Respecto ás opinións e prácticas dos compañeiros e das compañeiras.
- \* Defensa na práctica cotián da igualdade de dereitos entre compañeiros/as, razas ...
- \* Manter actitudes activas, eliminando a pasividade.

## GRUPOS DE TRABAJO

O grupo de traballo é unha forma de traballo conxunto nunhas tarefas comúns; implica unha organización, procedementos de funcionamento, distribución de roles...

Reúnense os membros do Consello Rector, coordinadores/as, e asesor/a, co obxecto de elaborar unha proposta de definición de tarefas a desenvolver, creación dos grupos de traballo necesarios, e socios a integrar nos diferentes grupos. Procurarase a máxima rotación dos alumnos/as socios/as polos distintos grupos de traballo, tendo en conta que os obxectivos prioritarios a cubrir son educativos e non económicos.

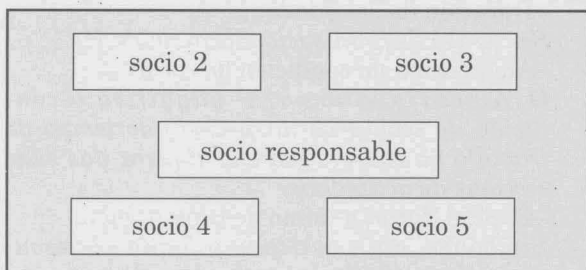
### Critérios a seguir na asignación de tarefas

1. A preferencia individual dos/as socios/as para formar parte dos equipos de traballo.
2. No caso de coincidencia de dous ou máis socios/as para desenvolver a mesma tarefa optarase en función das súas capacidades.

### Reparto de responsabilidades dentro do equipo de traballo

O coordinador/a encargado do grupo de traballo pode nomear un responsable do grupo de traballo, ou pode reparti-las responsabilidades entre tódolos integrantes:

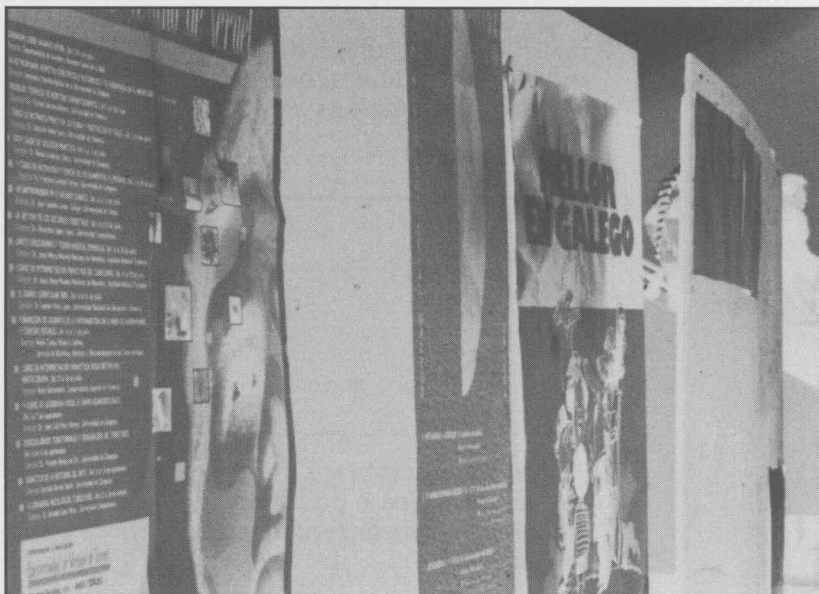
1. Se o coordinador do grupo de traballo nomea un responsable, as comunicacións dentro do grupo daranse en forma de estrela e establecerase unha xerarquización.



A comunicación en estrela pode favorecer o rendemento do grupo, pero tamén pode ocasionar conflitos dentro do grupo, derivados da xerarquización.

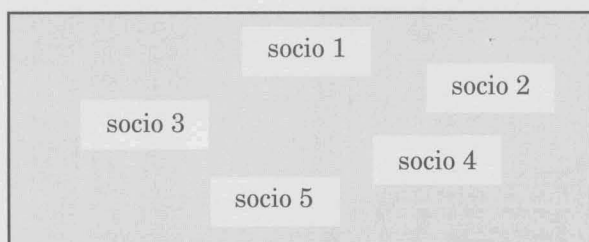
Nesta opción, o/a coordinador/a encargado do grupo de traballo nomeará ó responsable do grupo, a ser posible de xeito consensuado cos integrantes do grupo; teranse en conta como criterios de selección:

- Capacidade de liderato.
- Coñecementos e capacidades técnicas para desenvolver as tarefas.





2- Se o coordinador do grupo de traballo reparte responsabilidades dentro do grupo de traballo, as comunicacións daranse en forma de círculo, e as relacións serán horizontais e non xerarquizadas.



A comunicación en círculo pode ocasionar perdas de tempo e problemas de coordinación, pero é máis satisfactoria a nivel relacións entre os membros.

### Rotación dos alumnos/as socios/as

Procurarase que tódolos alumnos/as participen nos diferentes grupos de traballo. Para lógralo sen prexudica-la eficacia do grupo, farase de xeito secuencial, substituíndo un número determinado de alumnos/as cada certo período de tempo, garantindo a capacidade do grupo para face-los seus traballos.

### Papel do/a coordinador/a

A regra fundamental, dentro da autoxestión pedagóxica, é para o docente a non intervención, senón é a petición do grupo.

Na pedagogía tradicional, o docente transmite unha mensaxe ó grupo de alumnos/as, controlando e avaliando de xeito individual a adquisición de coñecementos, memorización, comportamentos...

Na autoxestión pedagóxica, o docente vólvese un consultor a disposición do grupo, na idea do **Movemento da pedagogía non directiva** de que cumpri-los obxectivos propostos ocasiona problemas dentro do grupo de traballo, e os coñecementos adquirisen con maior facilidade cando están vinculados a situacións que se captan como problemas concretos que se recoñecen propios.

Tódalas propostas relativas ós grupos de traballo debateranse entre tódolos socios e posteriormente presentaranse para a súa aprobación na Asemblea Xeral.

## PROCEDEMENTO DE CONSTITUCIÓN DA COOPERATIVA

### Elaboración de Estatutos

1. Elaboración dos Estatutos
2. Establecemento dos Órganos de Goberno
3. Elaboración das Actas de acordo e constitución
4. Entrega das actas e solicitude de autorización ó Consello Escolar e Consellería de Educación
5. Inscribi-la Cooperativa no Rexistro de Cooperativas de Galicia (Consellería de Traballo).

A redacción dos estatutos ten que ser conxunta, contando coa participación do maior número de participantes posible, pois son o conxunto de normas que rexerán a vida diaria da cooperativa.

Contidos mínimos:

-Nome e clase da sociedade cooperativa:

*O nome a elixir.*

*A clase "Cooperativa educativa" (1).*

-Domicilio Social:

*O enderezo do Instituto.*

-Ámbito territorial:

*O Concello.*

-Actividade ou actividades a desenvolver:

*No caso do noso exemplo:*

*Deseño gráfico*

*"Servicios de mantemento e medio ambiente"*

-Duración da sociedade:

*Sen prazo de finalización de actividades.*

-Adquisición da condición de socio:

*O/A noso/a alumno/a adquirirá a condición de socio tras un período de tempo de traballo na cooperativa en calquera das súas seccións de actividade.*

-Capital Social mínimo de constitución:

*Simbólico, ou repartindo o fondo de tesourería da actividade en partes alicuotas en función do número de socios*

*Por exemplo: Se a actividade de deseño gráfico desenrolada o ano anterior ten un fondo de 16.000 ptas, e participaron na actividade 10 persoas, corresponderalle a cada socio unha parte alicuota de 1.600 ptas; o capital mínimo de constitución será de 16.000 ptas. Se non ten fondos de tesourería, tomaremos unha cantidade simbólica, por exemplo 100 ptas/socio x nº socios*

-Responsabilidade dos socios nas débedas sociais:

*Ningunha, a cooperativa non se poderá endebedar con terceiros, se non é coa autorización do Consello Escolar, e baixo a súa responsabilidade.*

-Requisitos para a admisión de socios:

*Ser alumnos/as matriculados no centro*

*Pasar un período de proba traballando na cooperativa.*

-Normas de disciplina social:

*Estableceranse por consenso entre os promotores da cooperativa os deberes e dereitos dos socios, así como os motivos que ocasionan a baixa obrigatoria e a expulsión (5).*

-Forma de publicidade e prazo para a convocatoria da Asemblea Xeral.

-Aportación obrigatoria mínima ó Capital Social:

*No noso exemplo, a aportación é o traballo feito polo aspirante a socio nun período determinado de tempo. En termos monetarios eran de 1.600 ptas/persoa.*

## Establecemento dos Órganos de Goberno

### ASEMBLEA XERAL

É o órgano de goberno máis importante da cooperativa. Na Asemblea xúntanse todos os socios e socias para deliberar e tomar as decisións que marcan o rumbo da sociedade.

Nas votacións da Asemblea Xeral cada socio ou socia ten dereito a un voto. Este feito determina que a cooperativa sexa unha empresa democrática. A democracia da cooperativa pode ser real ou meramente formal:

-Se mantemos unha estrutura de poder centralizada, na que as decisións importantes son tomadas por profesores/as, deixando para os/as alumnos/as as tarefas de execución, estaremos nunha democracia formal; para lograr unha democracia real teremos que establecer dentro do grupo de traballo un clima participativo, asumindo todas as responsabilidades e estimulando o traballo en equipo.

### CONSELLO RECTOR

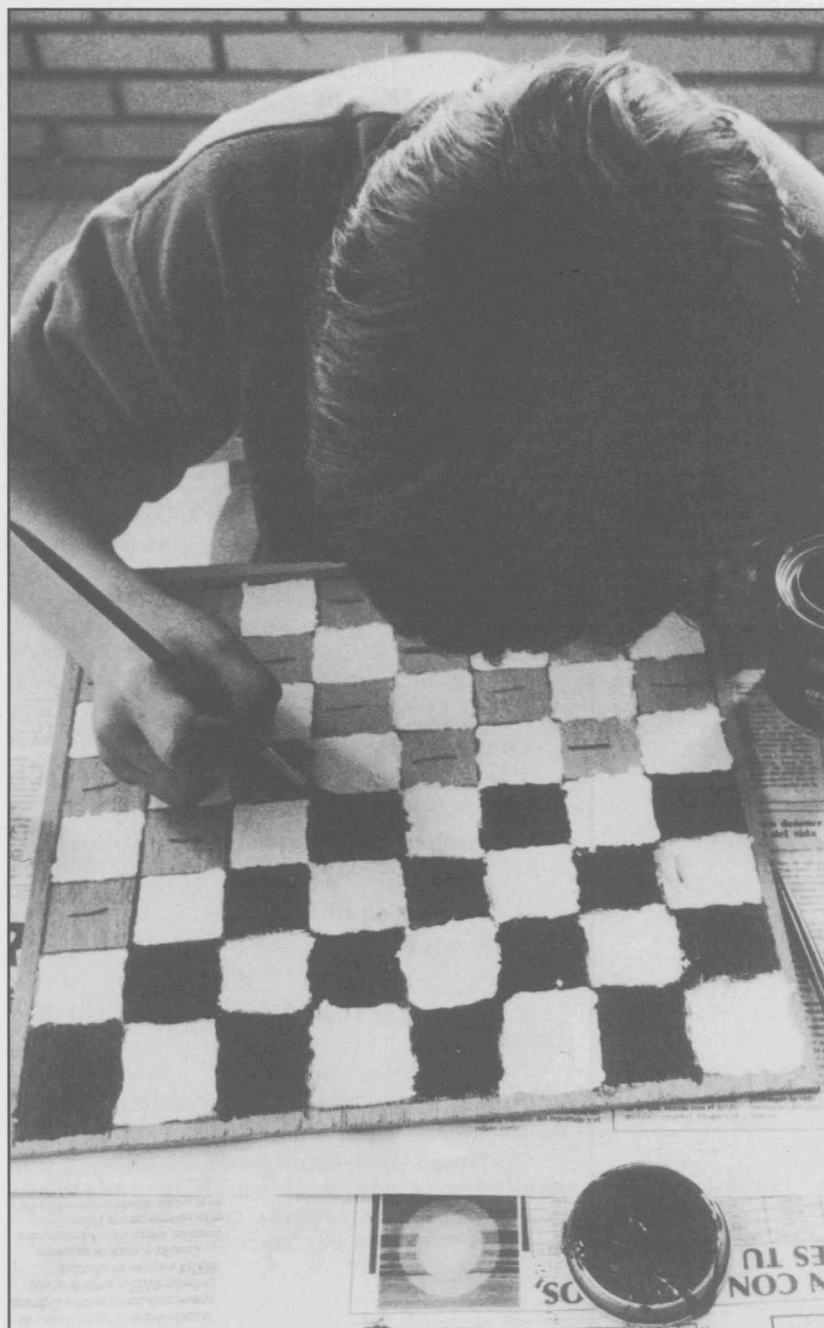
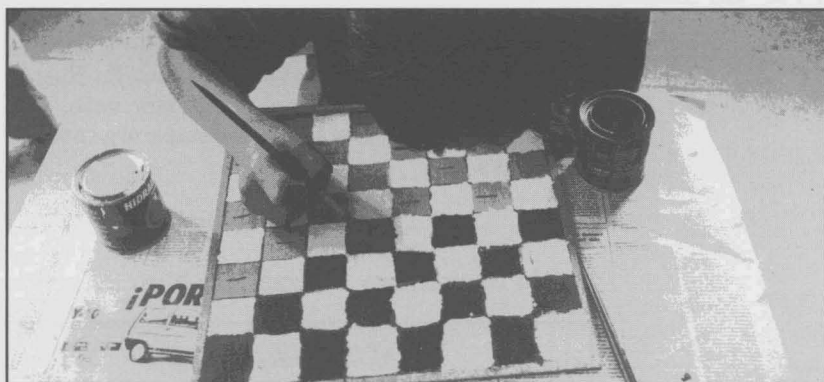
É o órgano de Goberno encargado de executar as decisións tomadas na Asemblea Xeral. Estará formado como mínimo por tres socios.

Os membros do Consello Rector son elixidos entre os socios pola Asemblea Xeral en votación secreta.

### INTERVENTOR/A

É elixido/a entre os socios na Asemblea Xeral, en votación secreta. Encargarase de fiscalizar e controlar as contas da cooperativa.

O cargo de interventor/a é incompatible co membro do Consello Rector.





## ASESOR/A

Persoa do Instituto nomeada polo Consello Escolar. Asistirá ás reunións do Consello Rector e da Asemblea Xeral con voz e sen voto, coa facultade de veta-los acordos destes organos de goberno .

### Elaboración de actas

Na cooperativa levarase un libro de actas;

neste libro recolleranse tódalas actas que faga a cooperativa, recollendo:

- Acta de Acordo.
- Acta de constitución.
- Actas do consello rector.
- Actas das Asembleas Xenerais.

Farase unha Acta para cada reunión do Consello Rector, na que se recollera todo o alí tratado, así tamén de cada Asemblea Xeral , recollendo tódolos puntos da orde do día.

### ACTA DE ACORDO

#### Contidos

Nomearanse os membros asistentes, que se constitúen en socios promotores da cooperativa, figurará o profesor asesor, os profesores/as, pais/nais, alumnos/as, participe no proxecto.

#### Orde do día:

Faranse constar entre outros os seguintes puntos:

- \* Constancia do desexo de constitución dunha cooperativa educacional de servizos.
- \* Exposición das actividades e servizos que serán o obxecto da actividade.
- \* Outros temas relativos á constitución.
- \* Rogos e preguntas.

### ACTA DE CONSTITUCIÓN

*No centro de..... de..... reúnen os abaixo firmantes, alumnos/as, pais/nais, profesores/as, co fin de constituirse en cooperativa educacional de servizos, e desenrola-las actividades necesarias para cumprir-los nosos obxectivos.....(\*)*

#### Orde do día:

Faranse constar entre outros os seguintes puntos:

1. Aprobación do proxecto de estatutos.
2. Nomeamento da Xunta Rectora.
3. Entrega da Acta.
4. Rogos e preguntas.

#### 1. Aprobación do proxecto de Estatutos.

Os reunidos aproban o proxecto de Estatutos redactado polos mesmos, tal como figura na presente Acta.

(\*) Nota: Os estatutos son as normas que gobernan a cooperativa. Non poden ser xeneralizables a tódalas cooperativas. Pero si deben ter uns contidos mínimos. (L.X.C. artigo 12).

- Denominación.
- Domicilio.
- Eido no que a cooperativa desenrola a actividade.
- Descrición das actividades a desenrolar para o cumprimento dos seus fins.
- Duración da sociedade.
- Responsabilidades dos socios.
- Requisitos de admisión dos socios.
- Participación mínima obrigatoria do socio.
- Normas de disciplina social.
- Publicidade e prazo para a convocatoria da Asemblea Xeral.
- Capital Social mínimo.

Outras esixencias impostas por lei.( En especial as referidas a L.X.C. ART. 146 e 147 xa vistos ).

#### 2. Aprobación da Xunta Rectora.

Chegase ó acordo de nomear unha Xunta Rectora composta por :

- Presidente/a.
- Vicepresidente/a.
- Secretario/a.
- Conselleiros/as.

#### 3. Entrega da Acta.

Finalmente acordase que a Asemblea de Socios entregue no prazo de ... días a contar dende a data da presente Acta de Fundación, a mesma e os Estatutos na secretaria do centro.

#### 4. Rogos e preguntas

Os abaixo firmantes, alumnos/as, pais/nais, profesores/as do centro.... adherímonos a vontade de crea-la presente cooperativa educacional.

Sinaturas:

- Membros do Consello Rector
- Profesor/a Asesor/a
- Coordinadores/as
- Resto dos/as socios/as

## MARCO LEGAL DO COOPERATIVISMO

Baseámonos na Lei Xeral de Cooperativas.  
Artigos 146, 147

### Características e obxecto

1. Posibilitará o acceso dos xoves ao coñecemento práctico das técnicas de organización empresarial, enmarcadas en criterios democráticos e de solidariedade propios da estrutura cooperativa, asociará alumnos dun ou mais centros docentes.

2. Adoptará a modalidade de servicios directamente relacionada coa actividade de estudo, cultural, deportiva e recreativa dos socios. Tamén a produción de bens para subministro de tódolos socios. Non se descartan novas actividades no futuro.

### Funcionamento e réxime económico

1. Os membros do consello rector elixiranse polo período que marquen os estatutos, período que non poderá superar os dous anos, podendo ser reelixidos.

2. Nas cooperativas educacionais, en que conforme os seus estatutos, mais dun 30% dos socios poidan ser menores de idade, aplicaranse as seguintes normas:

a) Como mínimo o 30% dos membros do consello rector serán socios menores de idade.

b) Os interventores serán socios, indistintamente maiores ou menores de idade.

c) Deberá designarse un asesor da cooperativa.

Cando, conforme os estatutos, soo poidan ser socios da cooperativa os alumnos dun único centro docente, a designación do asesor corresponderá ao consello escolar.

Se conforme ós estatutos, poden ser socios da cooperativa alumnos de diversos centros docentes, os estatutos designarán e, no seu caso regularán o órgano que designa ó asesor.

d) Poderán ser asesores, os membros do claustro de profesores, os pais de alumnos e os socios maiores de idade, en calquera caso, o cargo de asesor será incompatible con calquera outro cargo da cooperativa.

e) O asesor designarase por un período de dous anos, podendo ser reelixido indefinidamente.

f) O asesor ten dereito a asistir ás reunións da asemblea xeral e do consello rector, con voz e sen voto, e coa facultade de veta-los acordos da asemblea e do consello rector, no prazo de cinco días dende que ten coñecemento dos mesmos. O veto é inmediatamente executivo, sen prexuízo da obrigación do asesor de poñer en coñecemento do consello escolar, ou o órgano que o designou si se trata dunha cooperativa de alumnos de diversos centros, as razóns que determinaron a súa decisión, e da facultade do consello rector de recorrer o veto ante o órgano, que resolverá.





## NOTAS

1. A contrapartida pode ser tanto en diñeiro como en especie ( dotacións de material, asistencia a cursos ...); o ideal é establecer convenios de colaboración co Concello, empresas...

2. Entendendo por clientes non só a outros alumnos do centro, senón tamén a pais de alumnos, empresas do contorno...

3. En Galicia aínda non podemos dispoñer dunha lei de cooperativas, como teñen vascos, cataláns, valencianos... e temos que recorrer por tanto a esta lei estatal a espera da " Lei de Cooperativas de Galicia".

4. Os comentarios ó pe de cada punto dos contidos mínimos son a modo de orientación; a tal efecto tomamos o mesmo exemplo que no apartado da viabilidade, e dicir, unha cooperativa con dúas seccións de actividade

5. Na actual lei de cooperativas e á espera dunha lei de cooperativas galega, perde a condición de socio o alumno que deixe de estar matriculado no centro. ¿Non creedes que poden ser interesantes as aportacións de antigos alumnos dende a actividade laboral ou dende a Universidade?

Esperemos que si o noso parlamento elabora unha lei de cooperativas como xa fixeron entre outros en Cataluña, País Vasco, Comunidade Valenciana... mellorremos neste e noutros aspectos os textos legais vixentes no Estado.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALUMNOS DE FORMACION PROFESIONAL *Proyectos de creación de cooperativas.*

( Campaña cooperativismo y escuela ). IPFC Generalitat Valenciana.

- ALUMNOS DEL IFP LUIS SUÑER SANCHIS DE ALCIRA. *Proyecto de creación de la cooperativa S.E.P.A.* IPFC Generalitat Valenciana.

- BALLESTERO Enrique. *Teoría económica de las cooperativas.* Alianza Universidad.

- CONSELLERIA DE TRABALLO. *Primeiro congreso de Economía Social de Galicia.* Xunta de Galicia.

- CONSEJERIA DE TRABAJO. JUNTA DE ANDALUCIA. *Evaluación de la viabilidad de proyectos cooperativos "la cooperativa como empresa".* Dirección General de Trabajo Asociado y Empleo.

- CONSEJERIA DE BIENESTAR SOCIAL *¿Que es y como se crea la sociedad cooperativa ?* Comunidad Autónoma de Murcia.

- DELICADO ÁNGEL Y OTROS. *Cultura Organizacional Cooperativa en el País Valenciano.* IPFC, Generalitat Valenciana.

- Varios. *La economía social, una nueva forma de vida en el País Vasco.* Servicio Central de publicaciones del Gobierno Vasco.



- Revista: *Cooperativismo e economía social.* Aula de empresas cooperativas.

- Revista *JARDUN Revista de Economía Social.* Servicio central de publicaciones del Gobierno Vasco.

- Revista: *Boletín del cooperativismo y la economía social.* Gobierno Vasco.

que chamaremos formativas, pola súa capacidade para introducir os novos conceptos, procedementos e actitudes que pretendemos que as nenas e nenos acaden.

## **Actividade 6: A árbore e o paxaro**

Cóntolles un conto (inventado a propósito) no que se fala de como estamos a acabar cos bosques, debido ao emprego de madeira para fabrica-lo papel. Aproveito para levar a conversa cara ao mal emprego e despilfarrero que facemos de papel.

Deseguida observa alguén que na aula non despilfarrámos o papel (gardámolo todo, non só o papel), pero ¿é nas súas casas? A ocasión é boa para que fagan unha "consulta caseira" na procura de solucións á tala das árbores.

- Que poñan unha corda na finca.

- Que corten poucas árbores.
- Que cada un manda no seu.

As respostas non parecen servir de moita axuda. Facemos un descanso na conversa e aproveitamos para "coidar" unha solución ó conto, mentres dibuxamos nunha folla os nosos propios bosques, que poñeremos logo ó lado dos papeis clasificados.

## **Actividade 7: O laboratorio das sorpresas**

Queremos agora enterarnos de que é o que ten pegado o papel de palla, que semellan fíos. As lupas non son dabondo para averigualo, pero no laboratorio hai unha lupa "máis forte" que nos pode axudar.

Subimos, pois, ó laboratorio para examinar o papel. Pero antes o profesor déixanos observar un insecto a través do estereomicroscopio. Ven, efectivamente, que aparece moito máis grande que coas lupas e aprécianse detalles que, a simple vista, pasan desapercibidos.

Cando observamos o papel

de palla, o que alcanzan logo a explicar, é que ten "fideos" ou "pallas".

Unha vez que estamos na aula, amósolles as virutas que temos de lixar un dominó de madeira feito na aula. A algunhas nenas e nenos de 4 anos encéndeselles, por fin, a luciña:

- ¡É madeira!
- ¡Fideos de madeira!

Queren mirar de novo coa lupa. Despois debuxamos o noso papel de palla.

## **Actividade 8: O único bosque**

Alguén, voluntariamente, conta de novo a historia do bosque na procura de posteriores solucións. Non hai. Propoñemos logo, modelar un noso con plastilina: será o que nos quede como non atopemos pronto unha solución.

## **Actividade 9: O cartel da bruxa**

En vista de que non se nos ocorre nada, pedimos axuda ao profesor do laboratorio (Pepe). El préstanos un cartel que parece ter a solución ao noso problema. Colocámolo na aula no noso rincón de papeis á altura de todo o mundo.

Nun principio obsérvano pero non entenden ben o que sucede. Só un neno (catro anos) que ten un irmán maior coñecedor do proceso de reciclado, comenta rápidamente que se está a facer papel reciclado. O resto da clase non entende o que está a pasar.

"Lemos" a modiño o cartel despois de lles presentar á bruxa, e, anque a maioría só coñecen os números ata seis (4 anos), imos numerando as viñetas a medida que facemos a lectura. Tanto en tres como en catro anos, parecen entender ben o proceso.

Logo entramos na conversa:  
- Buscámoslle nome á bruxa: Bruxa Piruxa Amalia.

- Contamos os materiais que se empregan.

- Miramos se temos eses materiais na aula.

- Valoramos se nós somos quen de facer o mesmo...

## **Actividade 10: A variña conta contos**

En posteriores sesións, serán as nenas e nenos quen coa súa "variña máxica" (un apoio para superar timideces) vaian contando o conto ao resto da clase. Curiosamente, a primeira voluntaria é unha nena de tres anos que, cunha pequena axuda na secuenciación, é capaz de contar toda a historia.

## **Actividade 11: A cociña da bruxa**

Facemos un reconto de todo aquilo que necesita a bruxa para facer o "papel novo". Nunha folla dividida en tantos anacos como obxectos necesarios, debuxan todo o que se emprega no reciclado.

## **Actividade 12: O reciclado**

Ademais dos "papeis vellos" de que dispoñemos, tráense das casas xornais e revistas xa vistos. Por orde, explican como os trouxeron: no autobús, andando, no coche de mamá ou papá... (a bruxa lévaos no carro). Aproveitamos para falar insistindo na textura dos dous tipos de papel: un é suave e outro áspero. Ó final, traballamos dando cor ás dúas primeiras páxinas do conto.

Traemos á aula unha bañeira de plástico do laboratorio e enchémola con auga (imitamos á bruxa), logo, imos facendo anacos de papel (deixámoslos pequeniños) para botalos na bañeira. E un bó intre para traballar os tres tamaños de papeis: primeiro eran **grandes**; unha vez feitos os nosos traballos da aula, os sobrantes eran





**medianos** e agora, para metelos na bañeira, teñen que ser **pequenos**.

Deixámoslos a remollo ata o día seguinte e poñémosos a traballar a seguinte páxina do conto, comentándoa e dándolle cor.

Ímonos traballar ao laboratorio e levamos a bañeira da aula para continuar o labor. Agora é Pepe quen lles explica o proceso:

\*Cun bote, collemos unha cantidade de "papilla" da bañeira.

\*Batemos coa batedora (a bruxa faino cun cullerón, nós temos máis modernidades)

\*Vértese a papilla batida nunha nova bañeira e engádeselle auga.

\*Collemos as "bandexas-filtro" e metémolas na bañeira para retiralas con papilla na rede.

\*Pónselles un pano por riba,

damos volta e a papilla queda "pegada" ao pano.

\*Logo, para que poidan ver o proceso con maior rapidez, pónselle un pano polo outro lado e pránchase cunha prancha caseira normal. (Xeralmente, como no conto da bruxa, os panos coa papilla pegada cólganse dunha corda para que vaian secando sin necesidade de pranchar, pero neste caso, precisabamos uns resultados máis rápidos).

Xa explicado todo o proceso, cada nena e cada ñeno fixo a súa propia folla de papel reciclado. Como xa dixen, neste traballo contabamos coa axuda de Pepe e, por cuestións de horarios, realizáronse varias sesións para que todo o mundo poidera facer o seu papel. Por razóns obvias, suprimimos no proceso o paso de bater e o de pranchar.

### Actividade 13: O noso conto da bruxa

Para continuar co traballo do conto, repartíronse as distintas viñetas en distintas caixas e, nos ratos de traballo á volta do laboratorio, íbanse collendo as viñetas no seu orde e traballábanse.

A partires deste intre, as actividades realizadas son valoradas como de **avaliación** (aunque non sexan formulañas con esa intención, senón como unha continuación "natural" do traballo) xa que en todas elas entran en xogo os coñecementos e capacidades que procurabamos desenrolar con este proxecto.

### Actividade 14: Son protagonista dun conto

Íase repasando tamén o proceso, cando alguén que tiña feita xa a súa folla de papel reciclado, explicábanos a xeito de conto, todo o que fixera e o que necesitara empregar ("Érase unha vez unha rapaza chamada Sandra que...")

### Actividade 15: O mimo

Noutras ocasións, prescindindo de todo apoio físico e oral, explicaron (a través do mimo) o seu traballo no laboratorio. Neste caso, a maioría eran de catro anos e só tres de tres anos foron quen de dramatizar a situación.

### Actividade 16: Temos solucións

Lembramos o conto do bosque contando alguén voluntariamente. Trátase xa de ver si agora son capaces de dar unha solución ao problema da tala indiscriminada das árbores. Espontaneamente, unha nena e un neno de catro anos e un neno de tres anos, foron capaces de explicar o que se podía facer: gardar, como facemos na aula, os papeis vellos para reciclalos. De seguido, uníronse a maioría pero non coa mesma convicción. No que sí houbo unanimidade foi na conclusión de que os papeis non teñen que estar tirados polo chan, nin dentro do colexio nin polos camiños.

### Actividade 17: Co conto á casa

Isto facíalles moita ilusión, o poder levar o conto para a súa casa. Unha vez rematadas todas as viñetas, repartímolos, ordeámolos tomando como referencia para nos axudar o cartel da bruxa, colocámoslles unhas pastas de cartolina e, na portada, pegamos a folla de papel reciclado na que tiñan debuxada a **bruxa piruxa Amalia**.

### Actividade 18: Ensinamos a reciclar

A derradeira sesión foi dedicada ás nais e aos pais convidándoos a que asistiran. Fíxose unha folla de papel reciclado coa participación das nenas e

nenos da aula, que explicaron as nais asistentes o que se facía en cada parte do proceso.

Ademais de todas estas actividades, en maior ou menor medida "programadas", xurdiron algunhas outras que explico a continuación:

### **Actividade: A evaporación**

Un día, un neno trouxo a aula un conto no que o protagonista, que se ía de excursión, levaba ao campo un recipiente cuns cubos de xelo. Mentres ía xogar, deixou o recipiente ao sol e cando voltou, os cubiños tiñan desaparecido. Tiñamos que investigar quen os roubara.

Alguén deu rapidamente coa solución, pero non todo o mundo tiña claro o que pasara. Nun intre fun buscar uns cubiños de xelo e, nun prato, colocámoslos na fiestra ao sol.

Ó longo da xornada, foron mirando como os cubiños se facían máis e máis pequenos e só ía quedando a auga. Ó remate da segunda xornada, viron que xa non quedaba nin a auga.

A maioría dos de catro anos souberon explicar deseguida que o culpable era o calor do sol. As nenas e os nenos de tres anos tamén lle botaban a culpa ao sol pero non falaban para nada do efecto do calor.

Ligamos a experiencia coa fase do reciclado na que empregabamos a prancha. Case todos sabían que ao pranchar "subía fume" do papel e que ese fume era a auga que se evaporaba polo calor da prancha.

Fixemos na aula unha tarefa semellante, pero só cun anaco de pano. Mollámolo con auga e tocoulle todo o mundo (dende logo, estaba **mollado**) despois, cunha prancha ben quente, comecei a pranchar e todos (ademais de oír os chisporroteos) viron como "fuxía" a auga que se convertía en fume.

Despois dun bo rato deixou

de "fuxir" a auga: ¿por que? Contestaron que o pano xa non tiña auga porque estaba **seco**.

O mesmo ocorría có papel reciclado.

### **Actividade: Somos barrendeiras e barrendeiros**

Algunhas tardes, cando o tempo o permite, saímos ao patio de area co noso cargamento de caldeiros, botellas, vasos, carros, carretillas... e xa alí, adícanse a cargar, transportar, construír...

Unha desas tardes, a alguén se lle ocorreu recoller todos os papeis que estaban tirados polo chan, e, nas tres carretillas que temos, fóronos xuntando. De volta á aula, valdeiramos o contido na alfombra e clasificamos os papeis en tres montóns: papeis reciclables, papeis empregables nos nosos traballos e papeis para a papeleira.

### **Actividade: Cociñamos**

En momentos de actividade libre, tamén se lles ocorreu reciclar xogando na cociña. Para iso tiñan que organizar grupos de cinco, xa que na cociña non poden xogar máis. Empregaban a plastilina que facía as veces de "papilla", partíana en cachos, botábana nas olas, removían e pasaban aos platos que logo metían no forno (igual que a bruxa) para que se secase.

O proceso, neste caso, non era parello ao real nin era completo, pero era unha versión particular do reciclado.

### **Actividade: Modelamos á bruxa Amalia**

A raíz dun traballo feito sobre a primavera, no que unhas nenas e uns nenos ían de excursión ao campo, coidamos que o noso bosque, a pesares de estar na primavera, estaba un pouco triste, por iso decidimos mandar

a unha panda de bruxas Amalia para que o alegrasen.

Cada un, dentro das súas posibilidades, modelou a súa bruxa: unhas de coloríns, outras con chapen, vasoira, rodillo... e logo puxéronse no bosque.

### **AVALIACIÓN**

a) **Avaliación da unidade.** Como xa se dixo con anterioridade, o esquema de traballo plantexado para o desenrolo da unidade, era moi sinxelo e só orientativo. A finalidade deste plantexamento era a facilidade de reorganización e readaptación das actividades atendendo ás necesidades de nenas e nenos. Ditas actividades, anque en certo xeito, "preconcebidas" foron xurdindo ao longo do traballo por diferentes motivos:

- Adaptación aos espacios





- Adaptación aos tempos e horarios.
- Iniciativas dos nenos e nenas.
- Necesidade de ampliación das actividades...

O longo do traballo, como se pode observar, non houbo unha diferenciación de actividades cara aos 3 ou aos 4 anos. Un dos motivos foi o descoñece-

clado en días, moitas veces, alternos e sen precisar a axuda máis que das súas propias compañeiras e compañeiros, é un resultado máis que satisfactorio.

\*A iniciativa dos nenos e nenas á hora de organizar novas actividades relacionadas co traballo, dan proba do seu dominio sobre o mesmo.

\*A sesión dedicada á información materna (non asistiron pais) por parte do alumnado con resultados máis que positivos, foi unha satisfacción tanto para as nais como para nós, ao mesmo tempo que un elemento avaliativo definitivo.

Falando do seguemento mais en concreto, foron empregados medios como as gravacións magnetofónicas, anotacións, observación de tarefas realizadas... e foron estas axudas as que fixeron tamén que as actividades previstas fosen readaptadas, ampliadas ou ben rexeitadas, como xa se comentou.

As gravacións feitas das conversas na aula non teñen sentido pensando só na aplicación desta unidade, senón que sirven como referencia fundamental para a continuación do traballo de reciclado no próximo curso, buscando unhas implicacións algo máis amplias.

**Avaliación das nenas e nenos.** Algo fundamental na adquisición das aprendizaxes previstas e no desenrolo de certas capacidades, foi o carácter marcadamente activo da aprendizaxe, ademais das novidades que rodeaban todo o proceso.

A presenza do profesor "dos rapaces maiores" foi un bo estímulo para elas e eles, anque xa o coñecían dalgunha outra ocasión na que fixera o papel de substituto na aula.

Tamén se convertiu nunha grande motivación, o feito de trasladar a actividade ata o laboratorio, non só por ser un sitio fora da aula, senón por o seu potencial de sorpresas cara a todo o mundo.

Por último, o feito de conver-

tirse en profesoras e profesores das súas nais, foi como a "capa de verniz" que "fixou" a aprendizaxe do proceso.

Pero o valor das aprendizaxes realizadas non se centrará exclusivamente no proceso de reciclado. O valor real dos logros conseguidos referímolo á capacidade das nenas e nenos dun "compromiso co seu entorno" que defino do seguinte xeito:

\*Son capaces de notar a suciedade no seu patio de recreo (recollen o lixo).

\*Son capaces de empregar axeitadamente as papeleiras.

\*Son capaces de almacenar os papeis que serven para reciclar.

\*Son capaces de "reempregar" os papeis vellos en traballos novos.

\*Son capaces de facer extensiva esta disposición a outros aspectos de limpeza dentro da súa aula.

\*Por último, a maioría son capaces de contalo.

En conxunto, pois, pódese dicir, que o desenrolo da unidade -anque susceptible dalgunhas posteriores modificacións- foi satisfactorio.

De todos modos, este é un traballo que, como moitos, non remata ao fin da unidade senón que é un labor continuo e, sobre todo, conxunto de todas as idades.

R.G.A.

.....

## "O valor real dos logros conseguidos foi o desenvolvemento nos nenos e nenas dun compromiso co seu entorno"

mento total en ambas idades sobre o proceso de reciclado. Por outra banda, no momento do curso en que se levou a cabo a unidade todas as nenas e nenos tiñan acadado un desenrolo, na maioría dos aspectos implicados, suficiente para que así se fixese.

En realidade, o único problema con que nos atopamos, foi a dificultade cara a expresión oral dalgunhas nenas/os de tres anos e mesmo algunha de catro, a pesares de ser este un dos aspectos máis traballados, como xa sabemos, na Ed. Infantil áo logo de todo o curso. E non falo neste caso, nin de falla de vocabulario referido ao tema, nin de carencias nas construcións... senón que falo dunha falla de vontade para participar activamente nas conversas e contos.

Neste senso, por tanto, habería que plantexarse un novo enfoque cara ao traballo con este alumnado en cuestión.

En canto ao seguimento da unidade, avaliativamente falando, non foi preciso organizar ningunha actividade especial dirixida nese camiño, e iso por tres razóns fundamentais:

\*O feito de traballar o cartel da bruxa e de facer papel reci-

### NOTAS

(1) Educación infantil: *Deseño Curricular Base*. Páx.31-32.

(2) Labinowitz. *Introducción a Piaget*. Ed. Interamericana. 1982.Páx.67-70.

Unha experiencia interdisciplinar en 8º de E.X.B.

## Tintes naturais

### ¿CALES ERAN AS CORES DE MODA NOS TEMPOS PASADOS?

Se fai séculos existisen os grandes almacéns e publicasen catálogos sobre a moda textil que se ía levar na próxima tempada, posiblemente non terían un repertorio tan variado como o actual, pero sen dúbida, a súa publicidade podería utilizar como reclamo afirmacións tan de actualidade como “carácter totalmente ecolóxico”, “cores non agresivas”, “proceso de fabricación non contaminante”...

A curiosidade sobre un aspecto tan importante hoxe na vida das persoas, impulsounos a desenrolar esta experiencia sobre os tintes.

### ASPECTOS DIDÁCTICOS:

O obxectivo xeral é o achegamento por parte dos alumnos, a coñecementos que sirvan de soporte a gran cantidade de actividades da vida diaria e que, ás veces, se nos presentan como coutos reservados aos posuidores de complicados saberes. E un dos nosos fins, polo tanto, a desmitificación dos saberes científico-tecnolóxicos.

Destacamos o aspecto funcional da aprendizaxe; as noções básicas adquiridas nestas actividades, aplícanse nas diversas situacións da vida diaria e permiten entender procesos cotiáns.

Por outra banda, os aspectos sociais e históricos do desenrolo científico son tidos moi en conta, xa que este desenrolo está condicionado pola sociedade de cada época e, a súa vez, condiciona a esta. Así ao longo da ex-

periencia, propóñense tarefas de investigación histórica (Década Malva, o poder da púrpura..) e comentario de textos do mesmo tipo.

A experiencia lévase a cabo ao longo do curso axeitándose á variedade de materiais tintóreos que, en gran parte, están condicionados pola estacionalidade do ano: froitos, flores...O núcleo fundamental desenrólase no terceiro trimestre do curso.

Os alumnos pertencen ao octavo nivel de EXB, pero non sería moi difícil organizar actividades deste tipo con alumnos de menor idade. Os grupos de traballo constan de 5-6 alumnos. Os materiais empregados son de uso corrente: tarteiras, paos, lá, plantas, algúns produtos químicos moi usados e,

en xeral, inócuos e de baixo custo.

En canto a organización das actividades, hai unha serie de puntos básicos:

a) Autonomía de cada equipo. Os grupos deseñan actividades de investigación, experimentación, etc.. sempre dentro dun marco xeral de referencia.

b) O mestre. Ten unha labor fundamental tentando revelar contradicións, sacando a luz concepcións erradas, suxerindo liñas de investigación en determinados momentos de cara a conquistar os obxectivos fixados. Polo tanto, será un facilitador da aprendizaxe do alumno, graduando a súa intervención segundo o nivel da clase, evitando o dirixismo pero tamén a actividade desordenada.

Pepe Álvarez  
Castro  
(Nova Escola  
Galega  
C.P. Dorrón)





c) Postas en común. Teñen lugar en distintas fases da experiencia e nelas se expoñen os resultados dos distintos grupos, debátense, e vanse obtendo unha serie de conclusións que sirvan de base ao “corpo teórico” dos coñecementos alcanzados.

d) O informe elaborado polo alumno. Dentro de cada equipo, os alumnos anotan os aspectos máis destacables das actividades e as conclusións obtidas nas postas en común.

## A AVALIACIÓN

Lévase a cabo ao longo da experiencia e consta de diferentes apartados:

- Control dos informes do alumno.
- Orixinalidade e axeitamento das experiencias.
- Resultados obtidos no tinxido.
- “Clima de traballo” no equipo.
- Intervencións nas postas en común.
- Probas escritas sobre algúns aspectos básicos.

## ¿COMO TINXIÁN AS TEAS NA ANTIGÜIDADE?

Esta pregunta ou outra parecida pode servir de inicio para un debate na clase sobre os tintes. As intervencións dos alumnos dannos pistas sobre as ideas que teñen sobre os mesmos; hai unhas notas que se repiten sempre: necesidade de procesos complicados, emprego de produtos químicos non asequibles e asimilación entre tinte e pintura. Se facemos ver que os dous primeiros aspectos, moi ligados ó nivel tecnolóxico dunha época, eran difíciles de atopar fai séculos, reforzamos máis aínda a curiosidade da pregunta inicial. Sen ter un gran aparato tecnolóxico como na actualidade ¿cómo se arraxaban para tinxir os seus vestidos?

## OS CLÁSICOS DIN QUE...

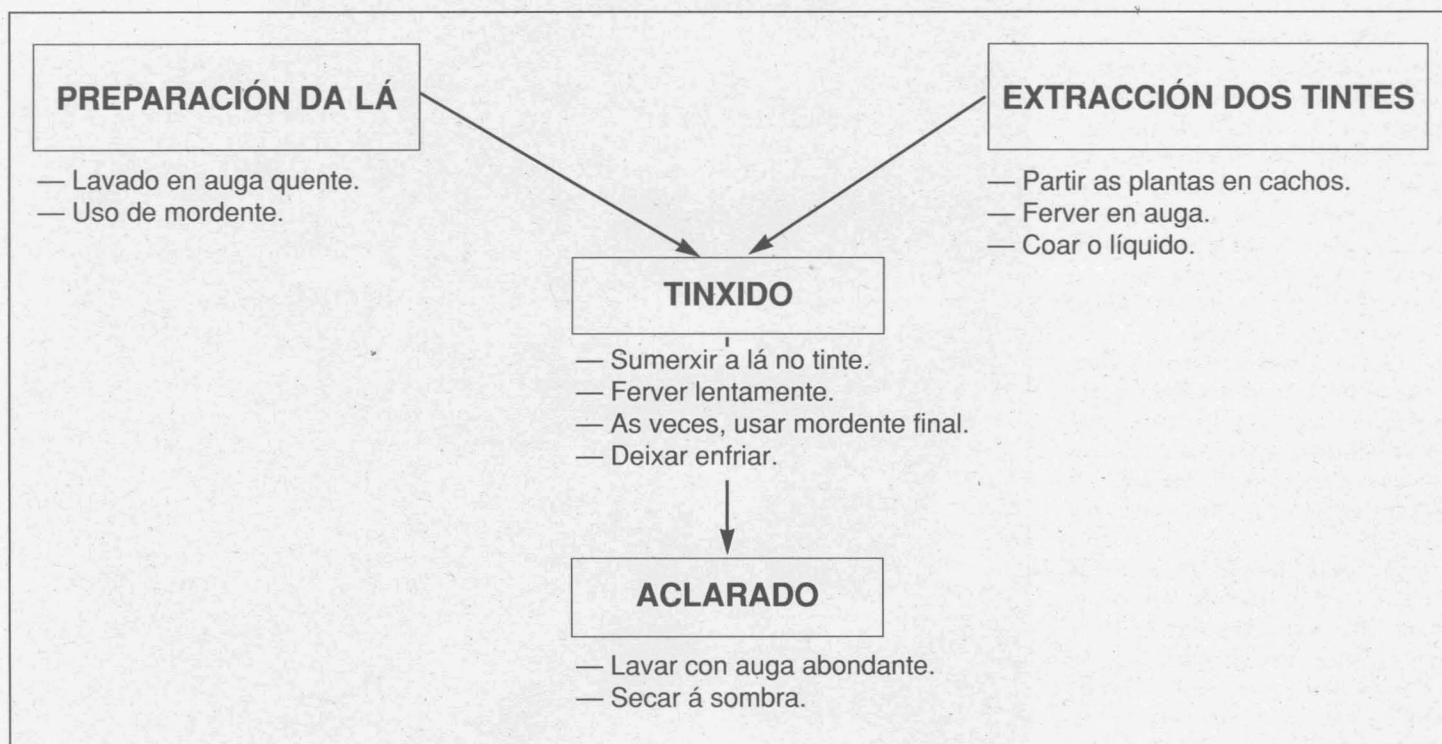
O mestre propón un texto histórico no que se fale dos tintes para que os alumnos fagan un comentario (o historiador Plinio, a mesma Biblia, Xulio César no Co-

mentario das Guerras da Galias, son fontes de textos axeitados). Os distintos equipos fan logo tarefas de recollida de información: na bibliografía que se lles facilita buscarán aspectos históricos e procedementos tecnolóxicos empregados. As preguntas á xente maior aportan pouca información xa que os coñecementos que perviven na actualidade soen limitarse a tinción dos vestidos de loito con tintes artificiais.

## CLAREXANDO IDEAS

Con toda a información obtida polos equipos, faise unha posta en común na que se sintetizan tódalas informacións recollidas nun esquema xeral de referencia.

O mestre insiste no carácter referencial, orientativo, do esquema, por tanto, na conveniencia de introducir no mesmo as modificacións que cada equipo coide convenientes. Estas modificacións deben ser anotadas coidadosamente para despois estudar os resultados das mesmas. O esquema tipo pode ser o seguinte:



## MANS AO TINTE

Os alumnos aportan a materia prima, a lá, pode estar xa fiada ou, o que é máis corrente, estar tal como sae da rapa dalgún colchón. Lavámola moi ben cun deterxente neutro para tirarlle a graxa. Non se utilizan outras fibras xa que os procesos de tinción son máis complexos e pouco axeitados para facer na escola; a lá, a máis de ser abundante, préstase moi ben pra o tinguido.

Ao longo das investigacións bibliográficas xa apareceron algunhas plantas tintóreas e o mestre pode suxerir algunhas elixindo para estas primeiras experiencias, materiais de resultados seguros (cascas de cebola, flores de xesta, herba carmín caléndulas...)

Unha actividade moi interesante é o tinxido sen mordente utilizando líquenes (tamén casca de noz ou bugallos). Debe facerse en pequena cantidade para evita-la destrución destas especies de crecemento moi lento. Pode aproveitarse a ocasión para elaborar unhas normas de respecto á natureza de maneira que as actividades escolares non propicien unha desfeita de certas especies.

A preparación dos tecidos con mordentes remóntase á noite dos tempos: auga salgada, cal, mexo fermentado, borralla, etc.. pero o máis utilizado ao longo dos séculos é unha mestura de alumbre e crémor tártaro (25g + 5g por 100g de lá). Pódese preguntar aos avos se, antigamente viñan comprar o "sarro" ou "rasuras" dos bocois e para que o usaban.

O mestre explica a función dos mordentes: substancias que forman un composto insoluble entre tinte e ion metálico.

## COMPARAMOS RESULTADOS

Os distintos equipos mostran os resultados obtidos e

analízanse as diferencias. Esta é ocasión para que o mestre suscite o debate sobre certos aspectos: ¿sempre obtemos as mesmas cores que as das plantas utilizadas? ¿As flores de cores moi vivas son sempre bos tintes? ¿Unhas cores eliminan completamente ás anteriores? Os alumnos verán as contradicións entre a idea inicial de tinte-pintura e os resultados que obtiveron. Pretendemos que adquiran o concepto de tinxido como reacción química entre unha proteína (a lá) e os tintes.

## BUSCANDO AO REDOR NOSO

Dedicamos dúas ou tres sesións ao exame de guías de campo e outros libros sobre vexetais, para confeccionar unha lista das especies tintóreas coñecidas e a súa posible existencia na nosa zona. ¿Qué indica a verba "tincoria" que aparece nalgúns nomes científicos? Os alumnos localizarán algunhas destas plantas e, mediante unha saída de campo recolleranse para realizar un herbario das plantas tintóreas da parroquia. Tamén se probarán outras plantas, especialmente as que manchan os dedos. A determinación de certas especies presenta algunhas dificultades solucionables mediante as fotografías e debuxos das guías e a axuda do mestre.

Cada folla do herbario levará unha ficha na que, ademais os datos da especie, aparezan mostras das cores que se obtiñen con ela. Será a base dunha desexable exposición escolar sobre o tema.

Unha lista non exhaustiva das topadas en Dorrón (Sanxenxo) e arredores: carballo, silvas, fentos, sabugueiro, brizo, nogueira, cártamo, xacinto, cebolla, millo, xesta, pampullos, espino, cenoiras, hedra, lirio, trebo, mapoula, estrugas, castiñeiro, ameneiro, malva, fiuncho, e moitas ducias máis.

## UN MUNDO DE CORES

Dedícase un número de sesións axeitado ás especies recollidas para facer actividades de tinguido. Insístese na necesidade de ter unha ficha rexistro para cada especie e na que se anotán cuidadosamente os datos. Os grupos experimentan con distintos mordentes, maior ou menor concentración, tempo de tinxido máis ou menos longo, engadido de certas substancias ou mordentes ao remate da tinción...

As mostras obtidas sométense a probas de resistencia á luz e ao lavado: Cóbrese a metade de cada mostra con algo opaco e ponse nunha zona soleada durante unha ou dúas semanas comprobando a solidez da cor. Ponse a metade da mostra en auga quente e deterxente durante media hora e remóvese varias veces; logo acárase, déixase secar e compárase coa outra metade.

## UTILIDADES CASEIRAS

En 8º de EXB ou cursos superiores, podemos experimentar co PH dos líquidos. ¿Son iguais as cores obtidas da mesma planta nun medio ácido que nun básico? ¿Varían da mesma maneira con todas? Experimentamos engadindo unhas pingas de limón ou vinagre, amoníaco, algunha lentelliña de sosa ou lexía... ¿Por qué, nas casas, se acostuma engadir vinagre no aclarado final dalgúnhas prendas?

Cando utilizamos líquenes, algúns deles que son grisentos ou azulados tinxen de vermello ¿A que é debido? ¿Qué ocorre se raspamos a súa superficie e lle engadimos unha pinga de lexía? De seguro que, no laboratorio do colexio hai indicadores de PH ¿cómo se obtiñen?

Cada equipo extrae as corantes dunha planta axeitada, filtraos e confecciona un indicador de PH.

.....

*"Unha actividade moi interesante e o tinxido, empregando elementos naturais"*



.....

**"A experiencia  
sirve para  
integrar  
coñecementos  
de diversas  
disciplinas"**

Pero non rematan aquí os usos dos extractos; podemos preparar con eles distintas pinturas misturándoos con "maizena, cola de empapelar ou mesmo deterxente en pó. ¿Cómo se fabricaba a tinta fai séculos? ¿Cómo se tinxen as preparaci3ns microsc3picas? Nos equipos sempre xurden outras iniciativas sobre aplicaci3ns pr3cticas dos extractos. Non estaría de m3is unha pequena pescuda sobre as corantes alimentarias, naturais ou sint3ticas.

### ¿ONDE ESTAN AS CORES?

Cando tinximos con plantas, de seguro que se plantexa a pregunta que encabeza este epígrafe, é o momento de plantexarnos unha labor de localizaci3n para atopar os almac3ns nos que se gardan as cores: cun microscopio observamos cromoplastos nos pétalos dalgunhas plantas. ¿Para que fervemos en auga as plantas?

### RENOVARSE OU ¿MORRER?

O mestre prop3n unha tarefa de investigaci3n hist3rica: ¿a

qué se chama a Década Malva? Búscase informaci3n en enciclopedias e outros libros. A historia do descubrimento do primeiro tinte sint3tico, na segunda metade do século pasado, pode utilizarse como base para comentar as repercusi3ns económico-sociais e de todo tipo que ten o progreso científico-tecnolóxico (ruína dos cultivadores de rubia tinctorum, liberaci3n de terras para producci3n de alimentos...)

O mestre prop3n a utilizaci3n dun tinte sint3tico. Séguense as instrucci3ns do prospecto e analízanse os resultados. ¿Cales son as ventaxas respecto aos naturais? ¿E os inconvenientes?

### CONCLUSIÓN

Esta experiencia non presenta dificultades de ningún tipo para levala a cabo xa que non require coñecementos especiais e ten un coste moi baixo. Serve como núcleo integrador dunha grande diversidade de materiais: botánica, química, historia, tecnoloxía...e de procedementos: filtraci3n, medidas, indicadores... dun xeito atracti-

vo para os alumnos e os mesmos os mestres. Ao cabo da mesma xa temos unha certa idea das cores que se levaban e como se conquerían nos tempo de...

P.A.C.

### PARA SABER MÁIS:

BARR, G. : *Aplicaciones de la ciencia*. Buenos Aires; Kapelusz, 1971.

ROQUERO, A. e C3RDOBA, C. : *Manual de tintes de origen natural para lana*. Barcelona; Ediciones del Serbal, 1981.

DERRY, T.K. e WILLIAMS, T.I.: *Historia de la tecnología*, vols 1 e 3. Madrid ; Siglo XXI, 1980.

*Enciclopedia de las artes decorativas CRAFTS*, tomo 2. Valencia; Mas-lvars, 1979.

ALVAREZ CASTRO, P. : *El teñido con tintes naturales*. Cuadernos de Pedagogía, n.º 189. Barcelona, 1991

VAN DE VRANDE, L. : *Teñido artesanal*. Barcelona: CEAC, 1988.

## Rotas didácticas pola Serra do Barbanza

*Unha completa proposta de itinerarios e recursos didácticos para contextualizar o Proxecto Curricular de Centro*

*Rotas didácticas pola  
Serra do Barbanza.  
Natureza, Arqueoloxía e  
Sociedade.*

Xulio Gutiérrez Roger  
(Coordinador).

Colección Materiais. 220  
pp. 1950 pesetas.



EDICI3NS XERAIS DE GALICIA

Un exercicio de ecoloxismo cultural para a recuperación dun senlleiro costume galego.

## As caveiras de cabaza na aula

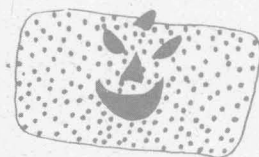


Rafael López Loureiro  
Mestre de primaria no C.P. Somozas

**H**AI UNS cinco anos puiden observar como unha profesora canadiana, que dá clases particulares de inglés no meu pobo –Cedeira–, incluía nas súas aulas de lingua e cultura inglesa unha celebración da, hoxe en día, moi americana festa de Halloxeen: disfraces de bruxas, esqueletes e... ¡cabazas talladas cal caveiras!

Este feito provocoume inmediatamente dúas reflexións. A primeira, unha lembranza nostálgica da miña infancia, rural e galaica, na que os nenos do ruiro esculpíamos ledamente facianas cadavéricas nas cortezas das cabazas (melóns deciamoslles nós), e a segunda a comprensión dunha realidade paradóxica, metáfora cruel da cultura galega: os nenos galegos estaban, xa, a recibir como unha aportación cultural allea (¿colonizadora?) o que non era máis –nin menos– que un compoñente antropolóxico da súa propia cultura, alicerce da esa ritualidade tradicional fundamentalmente enraizado co culto ós mortos e con presenza en case a totalidade da xeografía rural galega ata non hai máis de trinta anos.

Procurei entón atopar a maior cantidade posible de información escrita sobre o tallado





tradicional das cabazas para descubrir (¿podo enfatizar dicindo que desolado?) que ningún dos tan xustamente afamados etnógrafos galegos se tiña adicado a estudar ou publicar –nin sequera nun pequeno artigo ou referencia lateral, pesia a existir bibliotecas enteiras tratando o tema da morte en Galicia– algo sobre as caveiras de cabaza. Esquecemento que resulta misterioso se pensamos que moitos deles tiveron que facelas ou velas facer, e que só se pode explicar apelando a unha insuficiente investigación de quen firma estas liñas.

Co escaso corpo teórico que puiden reunir, baseado sobre todo en traballos ingleses, irlandeses e estudos xerais galegos axudado coas miñas experiencias infantís e un pequeno traballo de campo, argalloúse unha unidade didáctica que quería te-las pretensións de facer dende a escola un exercicio de ecoloxismo cultural (conqueri-la supervivencia dun dos máis fermosos e significativos costumes galegos, hoxe esmorecente) e aportar o proceso de Reforma Educativa un elemento novidoso, enriquecedor do curriculum para unha maior galeguización do ensino.

No C.P. "Somozas" (13 profesores, rural e 95% de nenos galego-falantes) puidemos leva-la a práctica por primeira vez no curso 91-92.

A idea matriz era a seguinte: aproveitando que o Magosto e as Cabazas probablemente teñen unha orixe común –a antiga festividade céltica de Samaín do 1 de novembro, posteriormente cristianizada en Santos e Defuntos– incluí-lo tallado de cabazas na

data, xa incluída no curriculum, do Magosto para así completar a este de contido e ó tempo non sobrecargar o calendario escolar de "días de celebracións".

A organización do traballo nese día xirou a carón da estrutura típica da xornada partida. As primeiras horas da mañá ocupáronse nunha explicación, axeitada ós niveis, do contido histórico e antropológico da tradición para continuar coa realización das caveiras nas aulas, xa individualmente, xa por grupos, ó tempo que confeccionábamo-los adornos necesarios para o lucimento da ocasión (móviles, colgantes, estandartes, murais,...) Deixar anotado aquí que no noso colexio

(rural como xa se dixo) non atopamos problemas para encontrar cabazas. A cooperación dos pais, leda e entusiasta, foi neste senso decisiva.

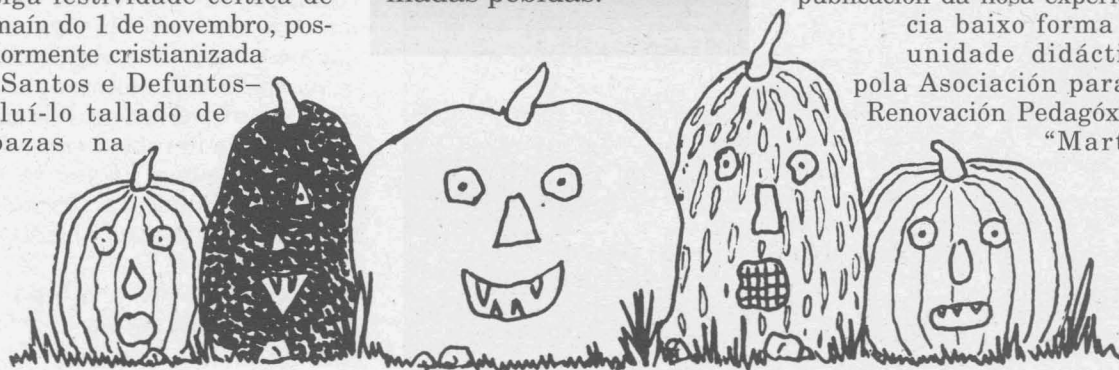
Logo do recreo –neste día para moitos nenos trocouse nunha insensible continuación do traballo– recollémo-las caveiras xa talladas e expuxémoslas polas ventás e pasillos, ó tempo que decorámo-lo colexio cos atavíos realizados anteriormente. O departamento de Plástica era o encargado de coordena-las actividades. Aproveitámo-la aula de Educación Infantil, que ofrecía máis posibilidades de escurecemento, para facer unha exposición das cabezas máis "enrolladas" coas velas prendidas e escintelando na escuridade da aula. Verdadeiramente preciosa, probade.

As horas da tarde, sinaladas de portas abertas para pais, familiares e veciños, adicámo-las a realización de xogos populares: zancos, billarda, tiro da corda... Os pais e visitantes, cando non miraban para os xogos entretíñanse en visita-la exposición e admira-los traballos escolares. Nin que decir ten que remtámo-la xornada comendo nas castañas e bebendo no leite en grata irmandade de toda a comunidade educativa. Veleiquí un magosto escolar como dios manda.

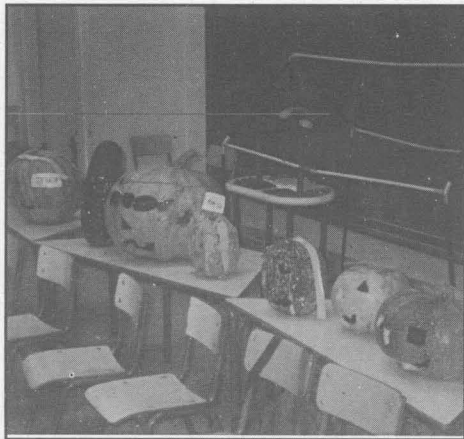
A experiencia do noso colexio seguíuse con interese por varios outros da bisbarra (C.P. A Barqueira, C.P. A Gandara-Narón, C.E.P.R.A. "Valdoviño", C.P. "Maniños") e logo de publicación da nosa experiencia baixo forma de unidade didáctica pola Asociación para a Renovación Pedagóxica "Martín

## A cabaceira. Un texto para o Ciclo Medio

A cabaceira é unha planta da familia das CUCURBITÁCEAS, de follas moles e amplas, cunhas flores comestibles de cor laranxa. O seu froito acada un grande tamaño e posúe unha cortiza dura que garda unha carne polposa na que se sosteñen dúcias de sementes chamadas pebidas.



# experiencias



Sarmiento” moitos outros de Galicia sumáronse a experiencia, constituindo así dende a Escola Pública Básica un espello didáctico no que devolver a Galicia a imaxe revitalizada dun esmorrente costume da súa tradición cultural que é fío conductor con un pasado histórico, milenario ó tempo que lanterna iluminadora das orixes do quizais mais sobreanceado rasgo antropolóxico galego: o culto á morte.

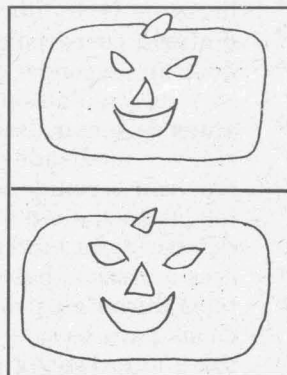
R.L.L.



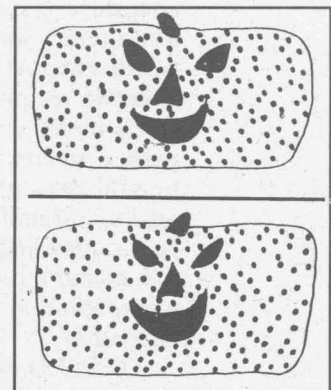
## ESTANDARTE DE SAMAIN

### Material

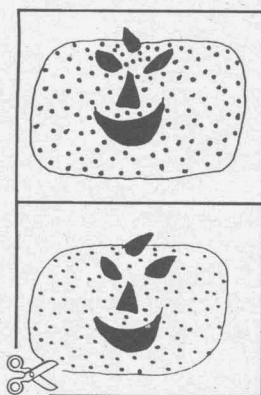
- 1 cartolina
- 1 listón de madeira
- Cores
- Tesouras
- Pegamento
- Papel de seda



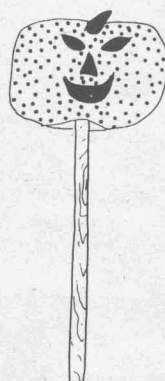
Dobramos a cartolina e debuxamos dúas cabazas iguais e simétricas respecto da liña de dobrado.



Coreamos



Recortamos ámbalas dúas cabazas



Pegamos unha coa outra e metemos o listón que será pegado ou grapado.



Adornamos con fitas de papel de seda



Florentina  
Peliquin Perez.  
Asesora  
Técnica  
Pedagógica de  
Lingua Galega  
e Literatura.  
Santiago

# Instrumentos diversos para a avaliación

## POR QUE SON NECESARIOS INSTRUMENTOS DE AVALIACIÓN

Ante a implantación da reforma educativa, unha das cuestións que preocupa ó profesorado é o novo enfoque da avaliación, esta deixa de ser unha recopilación de notas baseada en probas memorísticas a maior parte das veces, e pasa a ser un elemento fundamental para guiar o proceso de ensino aprendizaxe, e ó traveso da información que se obtén por medio da avaliación, poder así reconducir a intervención educativa.

O Real Decreto do currículo no artigo 10º, apartado 3 di:

*“Os profesores avaliarán tanto as aprendizaxes dos/as alumnos/as como os procesos de ensino e a súa propia práctica docente...”*

Outra cuestión importante será a elección de materiais, libros de texto, dunha área ou materia correspondente, que deberán responder ós proxectos curriculares de centro e área, e antes de tomar decisións deberán ser meditadas e estudias con serenidade as distintas opcións, e o por que dunha determinada elección, xa que eses materiais haberá de mantelos durante catro cursos nos ciclos para os que se elixiron, salvo autorización previa para o cambio dos mesmos, polo

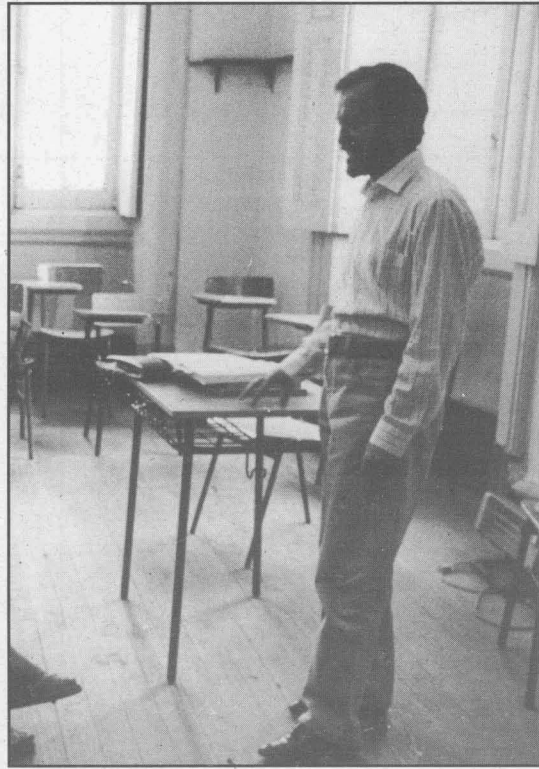
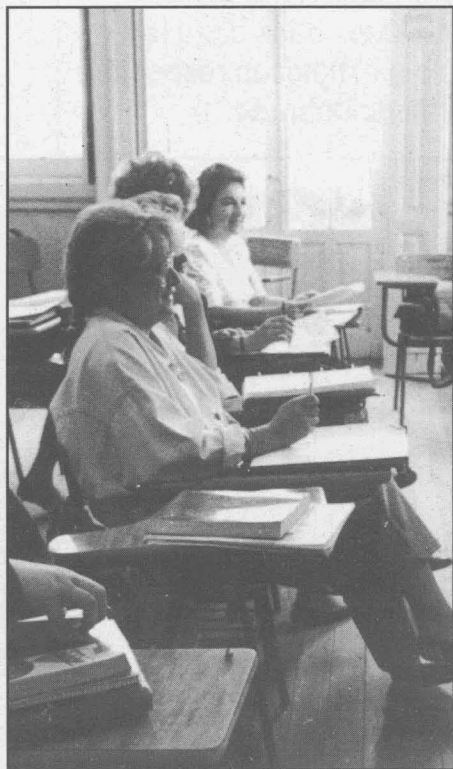
tanto deberán responder ós obxectivos de centro, ciclo e área reflectidos no proxecto curricular do mesmo.

Por todo isto é importante que o profesorado conte con instrumentos diversos para poder levar a cabo unha avaliación que cumpra realmente a finalidade que con ela se pretende alcanzar.

Así a continuación, presento os instrumentos de avaliación que se enumeran:

1. Valoración de materiais.
2. Ficha de observación.
3. Modelo para a avaliación do proceso de ensino.
4. Avaliación do/a profesor/a.
5. O diario de clase.

MANUEL SENDÓN



## 1. VALORACIÓN DE MATERIAIS

TÍTULO: -----					
AUTOR/ES: -----					
EDITORIAL: -----					
<b>1. FORMATO:</b>	<b>NADA</b>	<b>POUCO</b>	<b>ALGO</b>	<b>BASTANTE</b>	<b>MOITO</b>
1.1. Imaxes relacionadas co texto					
1.2. Información clave resaltada.					
1.3. Ilustracións de calidade e agradables.					
1.4. Símbolos axeitados ó nivel dos/as alumnos/as.					
<b>2. ORGANIZACIÓN DO CONTIDO:</b>					
2.1. Unidades interdisciplinares					
2.2. Unidades temáticas					
2.3. Permite conectar con aprendizaxes de fóra da escola					
2.4. Introduce recursos do contorno inmediato					
<b>3. SELECCIÓN DE CONTIDOS:</b>					
3.1. Aparecen temas transversais					
3.2. Ten orientación non sexista					
3.3. Está aberto a diferentes culturas					
<b>4. TIPO DE CONTIDOS:</b>					
4.1. Contidos conceptuais.					
4.2. Contidos procedimentais.					
4.3. Contidos actitudinais.					
<b>5. PROCEDENCIA DA INFORMACIÓN:</b>					
5.1. Contido con valor científico.					
5.2. Inclúe ámbitos de saber popular, tradicional.					
5.3. Hai diversidade nos textos seleccionados.					
<b>6. TAREFAS ORGANIZATIVAS:</b>					
6.1. Suxire agrupamentos flexibles de alumnos/as.					
6.2. Require o uso de recursos non específicos do nivel e contido que se trate.					
6.3. Preséntase fundamentalmente para o traballo individual.					
<b>7. MODELO DE APRENDIZAXE DO ESTUDIANTE:</b>					
7.1. Provoca este material a necesidade de buscar fontes de información fóra do material.					
7.2. Desperta no alumno intereses que van máis alá das tarefas propostas.					
7.3. Permite opcionalidade no tratamento cultural.					
7.4. Suxire estratexias de aprendizaxe adecuadas ó nivel dos/as alumnos/as ós que se dirixe.					
<b>8. PROPOSTAS DE AVALIACIÓN:</b>					
8.1. Probas de autoavaliación.					
8.2. Observación sistemática.					
8.3. Cadernos de traballo.					
8.4. Diarios.					
8.5. Probas obxectivas.					
8.6. Avaliación de capacidades.					
<b>9. GRAO DE AUTONOMÍA PROFESIONAL DO/A PROFESOR/A:</b>					
9.1. O material contén guía didáctica para o/a profesor/a.					
9.2. Guía didáctica con programación completa.					
9.3. Favorécese a introdución de novas ideas no material.					
9.4. Suxire ideas ou tarefas non dependentes do propio material.					
9.5. Pídese expresamente a opinión do/a profesor/a sobre o material.					
9.6. O material anticipa as dificultades posibles da súa posta en práctica.					



## 2. FICHA DE OBSERVACIÓN

ALUMNO/A: -----					
VALORACIÓN	NADA	POUCO	ALGO	BASTANTE	MOITO
<b>1. LINGUA ORAL E ESCRITA</b>					
<b>A. COMPRENSIÓN</b>					
– Interpreta correctamente os significados en contextos e situacións variadas					
– Resume correctamente textos orais ou escritos.					
– Recoñece as distintas posturas adoptadas nun debate, conversa...					
<b>B. EXPRESIÓN</b>					
– Usa un vocabulario preciso					
– Ten riqueza léxica.					
– Ten estruturación sintáctica correcta.					
– Usa as formas verbais correctamente.					
– Entoa adecuadamente e con vocalización correcta.					
– Apréciase intención comunicativa.					
– Argumenta con precisión.					
– É consciente no uso da lingua segundo o nivel de lingua en cada caso.					
– É creativo/a, orixinal.					
– Puntuá correctamente.					
– Acentúa e escribe con ortografía correcta.					
<b>2. ACTITUDES</b>					
<b>A. LINGÜÍSTICAS</b>					
– Aprécianse contradicións de cara o uso ou aprendizaxe da lingua galega.					
– Procede dun medio galego falante con subestima da súa lingua.					
– Procede dum medio castelán falante con actitudes negativas cara o galego.					
– Non presenta prexuízos sobre a lingua.					
<b>B. DE CARA Ó GRUPO</b>					
– É conflictivo/a nos grupos de traballo.					
– É participativo/a.					
– É un membro integrador para o grupo.					
– É desexado/a.					
<b>3. TÉCNICAS DE TRABALLO</b>					
– Leva ó día o seu caderno de clase.					
– É ordenado/a nos seus traballos e realízaos con boa presentación.					
– É responsable e presenta os traballos no prazo sinalado.					
– Sabe respecta-lo turno de palabra.					
– É reflexivo/a e matiza a súas respostas e intervencións.					
– Ten técnicas de traballo e de estudo adquiridas.					
– Gústalle ler.					

## BIBLIOGRAFÍA DE INTERESE SOBRE INSTRUMENTOS DE AVALIACIÓN

ALLAL LINDA: (1979): Estrategias de evaluación formativa: concepciones psicopedagógicas y modalidades de aplicación. *Infancia y aprendizaje*, 11, pp.4-22 (Setembro, 1980)

ALVAREZ FERNANDEZ, M. (1992): El libro de texto como punto de partida para la elaboración del PCC. *Aula de Innovación Educativa*, 9, pp. 45-49.

COLECTIVO (1990): La evaluación en la etapa 12-16. *Cuadernos de Pedagogía*, 181, pp.56-58.

GARRETA, N. e CAREAGA, P.(1987): *Modelos masculino y femenino en los textos* E.G.B. Madrid. Ministerio de Cultura. Instituto de la Mujer.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1989): El currículum: una reflexión sobre la práctica. Morata. Madrid.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1991): Los materiales y la enseñanza. *Cuadernos de pedagogía*, 194, pp. 10-15.

LÓPEZ, C., NOGUEROL, A. e VILARRUBIAS, P. (1990): Evaluación y calificación. *Cuadernos de Pedagogía*, 181, pp. 50-54.

MARCHESI, A e MÓRTI E. (1991): Lo que dice el MEC sobre materiales. *Cuadernos de Pedagogía*, 194, pp. 46-48.

MARTINEZ BONAFÉ, J. (1992): Cómo analizar los materiales. *Cuadernos de Pedagogía*, 203, pp. 14-18.

MARTINEZ BONAFÉ, J. (1992): Siete cuestiones y una propuesta. *Cuadernos de Pedagogía*, 203, pp. 8-13.

SANTOS GUERRA, M.A. (1988): Patología general de la Evaluación educativa. *Infancia y aprendizaje*, 41, pp. 143-158.

SANTOS GUERRA, M.A. (1991): Cómo evaluar los materiales. *Cuadernos de Pedagogía*, 194, pp. 29-31.

Pero antes de pasar ós instrumentos gustaríame clarificar algunhas cuestións.

## 1. VALORACION DE MATERIAIS

É moi importante o papel que xogan os materiais curriculares no proceso da reforma, é máis ás veces determinados materiais marcan unha liña educativa, de aí a importancia que ten unha elección de materiais meditada, pensada, consensuada, que responda ós obxectivos educativos que se propón o centro.

Ademais agora mesmo que se está a elaborar nos centros educativos o Proxecto Curricular de Centro, unha das formas de traballar é partindo dos libros e materiais que se van utilizar no centro, ou mesmo que se están a utilizar (Álvarez Fernández, M. 1992).

Por outra parte penso que o instrumento de valoración de materiais que se propón pode ser útil como punto de partida para a reflexión conxunta e o traballo en grupo.

## 2. FICHA DE OBSERVACION

A ficha de observación que se propón está pensada especialmente para o profesorado de Lingua Galega e Literatura, pero non cabe dúbida que moitos dos aspectos que aquí se recollen son perfectamente válidos para calquera outra materia e incluso facilmente adaptables. Así mesmo segundo as súas necesidades, cada profesor/a poderá adaptar cada un destes instrumentos para unha maior efectividade dos mesmos, á situación concreta da súa aula e materia.

Con este tipo de instrumentos podemos recoller abundante información dos nosos/as alumnos/as e avaliar así contidos actitudinais que tanto nos preocupan e que non podemos

esquecer, tanto a súa planificación como a avaliación dos mesmos.

## 3. MODELO PARA A AVALIACION DO PROCESO DE ENSINO

Unha das finalidades de avaliación é informar ó profesorado sobre a eficacia dos métodos que emprega, materiais que usa, comprobar se as súas explicacións son entendidas, contar coas opinións do alumnado... Todo isto vaille aportar datos, información para reconducir-lo proceso; se fóra preciso, ou ben continuar na liña que está a seguir. De aí a proposta deste instrumentos de avaliación do proceso de ensino.

## 4. A AVALIACION DO/A PROFESOR/A

Este instrumento aportará ó profesor/a datos da percepción que os/as alumnos/as teñen da súa práctica docente, á vez que favorecerá a confianza e facilitará a interacción co alumnado no sentido de que non se sente temor por ser avaliado. Os/as alumnos/as poden opinar, explicita-lo seu sentir, as súas inquedanzas. Non se avalían tan só os/as alum-

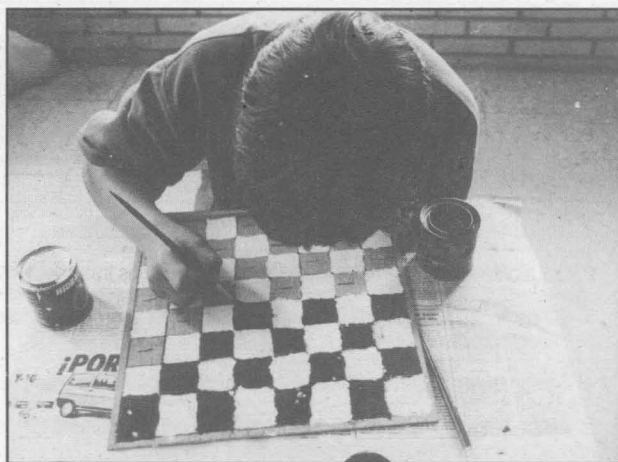


nos/as, senón todo aquilo que envolve o proceso de ensino-aprendizaxe, unha peza moi importante deste proceso é o/a profesor/a.

## 5. O DIARIO DE CLASE

A través dos diarios de clase obtemos un reflexo claro dos acontecementos que suceden na aula, desde a perspectiva do alumnado, factor moi importante. Aquí propono un esquema con algunhas suxerencias sobre o que pode interesar reflectir, do ocorrido na aula.

Á parte do diario de clase que cada día pode facer un/ha



alumno/a distinto/a segundo se chege a pactar, é mo interesante que cada un/ha dos /as alumnos/as faga o seu diario persoal, e incluso contrasta-las reflexións individuais que os/as alumnos/as fan nos seus diarios coas reflectidas no diario de clase polo/a seu/súa compañeiro/a, podendo aprender así dos distintos estilos de aprendizaxe que á través dos diarios se poñen de manifesto.

O diario resulta un instrumento de ensino-aprendizaxe moi útil, favorece a reflexión do/a alumno/a sobre a aprendizaxe e facilita ó profesorado o coñecemento do alumnado e do proceso de ensino aprendizaxe.



## 3. MODELO PARA AVALIACIÓN DO PROCESO DE ENSINO

<p>1. Os contidos resúltanche:</p> <table border="0"> <tr> <td><input type="checkbox"/> Moi difíciles</td> <td><input type="checkbox"/> Fáciies</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Difíciles</td> <td><input type="checkbox"/> Comprensibles</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Aburridos</td> <td><input type="checkbox"/> Interesantes</td> </tr> </table> <p>2. ¿As actividades que realizas resúltanche interesantes?</p> <table border="0"> <tr> <td><input type="checkbox"/> Nada</td> <td><input type="checkbox"/> Algo</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Moi pouco</td> <td><input type="checkbox"/> Bastante</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Pouco</td> <td><input type="checkbox"/> Moito</td> </tr> </table> <p>3. ¿Que che parecen os materiais?</p> <table border="0"> <tr> <td><input type="checkbox"/> Difíciles</td> <td><input type="checkbox"/> Comprensibles.</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Aburridos</td> <td><input type="checkbox"/> Agradables.</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Inaxeitados</td> <td><input type="checkbox"/> Axustados</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Escasos</td> <td><input type="checkbox"/> Abundantes</td> </tr> </table>	<input type="checkbox"/> Moi difíciles	<input type="checkbox"/> Fáciies	<input type="checkbox"/> Difíciles	<input type="checkbox"/> Comprensibles	<input type="checkbox"/> Aburridos	<input type="checkbox"/> Interesantes	<input type="checkbox"/> Nada	<input type="checkbox"/> Algo	<input type="checkbox"/> Moi pouco	<input type="checkbox"/> Bastante	<input type="checkbox"/> Pouco	<input type="checkbox"/> Moito	<input type="checkbox"/> Difíciles	<input type="checkbox"/> Comprensibles.	<input type="checkbox"/> Aburridos	<input type="checkbox"/> Agradables.	<input type="checkbox"/> Inaxeitados	<input type="checkbox"/> Axustados	<input type="checkbox"/> Escasos	<input type="checkbox"/> Abundantes	<p>4. ¿Como cres que aprendes mellor?</p> <table border="0"> <tr> <td><input type="checkbox"/> Cando explica o/a profesor/a.</td> <td><input type="checkbox"/> Cando traballas en grupo.</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Estudiando ti só/a</td> <td><input type="checkbox"/> Outros. (Explica cales).</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Cando fas traballos individuais.</td> <td></td> </tr> </table> <p>5. ¿Aprendes cando fas avaliacións ou autoavaliacións?</p> <table border="0"> <tr> <td><input type="checkbox"/> Nada</td> <td><input type="checkbox"/> Algo</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Moi pouco</td> <td><input type="checkbox"/> Bastante</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Pouco</td> <td><input type="checkbox"/> Moito</td> </tr> </table> <p>6. ¿Entende-las explicacións do/a profesor/a?:</p> <table border="0"> <tr> <td><input type="checkbox"/> Nunca</td> <td></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Ás veces</td> <td></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> Sempre</td> <td></td> </tr> </table> <p>7. ¿Que ideas aportarías para mellora-la túa aprendizaxe?</p>	<input type="checkbox"/> Cando explica o/a profesor/a.	<input type="checkbox"/> Cando traballas en grupo.	<input type="checkbox"/> Estudiando ti só/a	<input type="checkbox"/> Outros. (Explica cales).	<input type="checkbox"/> Cando fas traballos individuais.		<input type="checkbox"/> Nada	<input type="checkbox"/> Algo	<input type="checkbox"/> Moi pouco	<input type="checkbox"/> Bastante	<input type="checkbox"/> Pouco	<input type="checkbox"/> Moito	<input type="checkbox"/> Nunca		<input type="checkbox"/> Ás veces		<input type="checkbox"/> Sempre	
<input type="checkbox"/> Moi difíciles	<input type="checkbox"/> Fáciies																																						
<input type="checkbox"/> Difíciles	<input type="checkbox"/> Comprensibles																																						
<input type="checkbox"/> Aburridos	<input type="checkbox"/> Interesantes																																						
<input type="checkbox"/> Nada	<input type="checkbox"/> Algo																																						
<input type="checkbox"/> Moi pouco	<input type="checkbox"/> Bastante																																						
<input type="checkbox"/> Pouco	<input type="checkbox"/> Moito																																						
<input type="checkbox"/> Difíciles	<input type="checkbox"/> Comprensibles.																																						
<input type="checkbox"/> Aburridos	<input type="checkbox"/> Agradables.																																						
<input type="checkbox"/> Inaxeitados	<input type="checkbox"/> Axustados																																						
<input type="checkbox"/> Escasos	<input type="checkbox"/> Abundantes																																						
<input type="checkbox"/> Cando explica o/a profesor/a.	<input type="checkbox"/> Cando traballas en grupo.																																						
<input type="checkbox"/> Estudiando ti só/a	<input type="checkbox"/> Outros. (Explica cales).																																						
<input type="checkbox"/> Cando fas traballos individuais.																																							
<input type="checkbox"/> Nada	<input type="checkbox"/> Algo																																						
<input type="checkbox"/> Moi pouco	<input type="checkbox"/> Bastante																																						
<input type="checkbox"/> Pouco	<input type="checkbox"/> Moito																																						
<input type="checkbox"/> Nunca																																							
<input type="checkbox"/> Ás veces																																							
<input type="checkbox"/> Sempre																																							

## 4. AVALIACIÓN DO/A PROFESOR/A

Marca o recadro correspondente segundo a túa valoración. Podes utilizar este símbolo √.

VALORACIÓN	NADA	POUCO	ALGO	BASTANTE	MOITO
1. O/a profesor/a trata de que o entendan tódolos/as alumnos/as.					
2. O/a profesor/a fai que os/as alumnos/as máis tímidos traten de participar nas actividades orais.					
3. Cando os/as alumnos/as cometen erros o/a profesor/a corrixe, axudando ós/ás alumnos/as, sen encomodarse.					
4. A asignatura resulta agradable coas actividades que o/a profesor/a propón.					
5. Cando pregunta faino de modo que participe o maior número de alumnos/as, non está pendiente soamente duns/dunhas cantos/as.					
6. Axuda ós/ás alumnos/as que teñen máis dificultades.					
7. As explicacións do/a profesor/a enténdese facilmente.					
8. Atende as suxerencias dos/as alumnos/as.					
9. Negocia cos/as alumnos/as distintas formas de desenvolver-lo traballo na clase.					
10. Coa súa forma de ensinar apréndese mellor para traballar noutras áreas e estudar mellor.					
11.					
12.					

## 5. O DIARIO DE CLASE

Data: -----

1. - ¿Que fixemos hoxe?

2. - ¿Que aprendín?

3. - ¿Que me resultou máis difícil? ¿Por que?

4. - ¿Como tratei ou tratarei de resolve-las dificultades que encontrei?

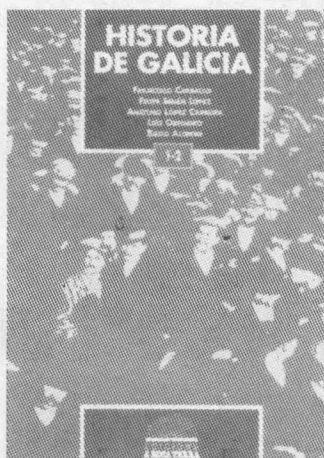
5. - Algunha experiencia, vivencia de especial importancia para min.

No manual "Historia de Galicia" (número doble 1-2) queremos subliñar os núcleos

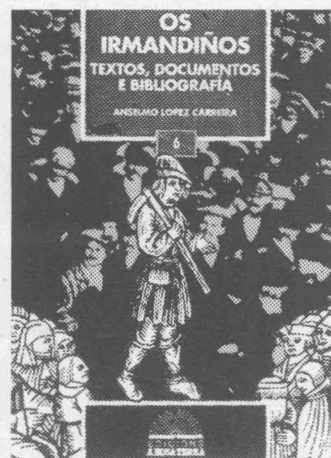
que nos parecen máis significativos no pasado do pobo galego. Contou co entusiasmo de todos nós porque nel tratamos de rescatar a "memoria histórica" da nosa nación; imprescindible tanto para calquer proxecto colectivo como para unha convivencia en liberdade. E quixemos comunicar este entusiasmo aos lectores por que só así poderemos librarnos das manipulacións que ocultaron a verdadeira situación de Galicia e os acontecementos máis significativos do noso fluír histórico. Precisamos liberarnos dunha historia imposta e coñecer a propia.

Os 19 volumes seguintes atêñense a unha maior aportación de datos sobre períodos e temas concretos. Cun número de autores numeroso e plural, agardamos que o produto final combine unidade e pluralidade de interpretación.

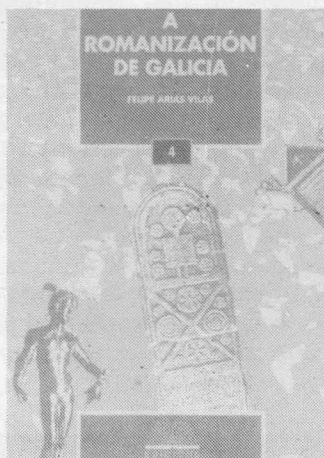
# Historia de Galicia.



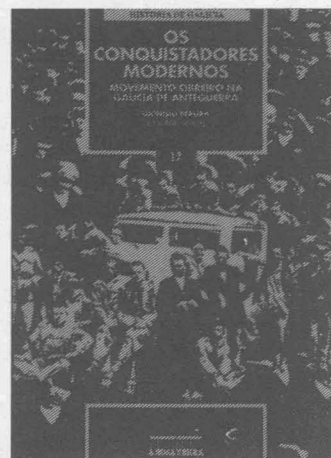
3ª edición / 10.000 exemplares.



2ª edición / 5.000 exemplares.



2ª edición / 6.000 exemplares.



Novidade / 4.000 exemplares.

- DESCONTO
- ESPECIAL
- A MEIO DESTA
- BOLETIN
- DO 15%

EN PREPARACIÓN:

- 3.- A cultura castrexa, de Francisco Calo. 5.- O Reino de Galicia, de X. Armas Castro. 7.- A igrexa galega, de Francisco Carballo. 8.- A burguesía galega, de X. R. Barreiro. 9.- A desamortización, de Ramón Villares. 10.- Historia económica contemporánea, de Xoán Carmona. 12.- Lingua e Historia, de Santiago Esteban. 13.- Prensa e outros medios de comunicación, de G. Luca de Tena. 16.- O Agrarismo, de Henrique Hervés. 18.- O nacionalismo, de Xusto Beramendi. 19.- Guerra civil e Resistencia antifranquista, de Bernardo Máiz. 20.- Transición e autonomía, de X. R. Quintana / A. Romasanta / M. Valcarcel.

Remitir a A NOSA TERRA unha vez cuberto en maiúsculas: APARTADO DE CORREOS 1.371 - 36200 VIGO. Máis información no teléfono (986) 43 38 30

Nome ..... Apellidos .....

Enderezo ..... C.P. ....

Teléfono ..... Poboación ..... Provincia .....

**PAGO DOMICILIADO. COBRIR OS DADOS DO BOLETIN ADXUNTO.**

BANCO/CAIXA DE AFORROS ..... CONTA/LIBRETA NÚMERO .....

TITULAR DA CONTA OU LIBRETA .....

Nº SUCURSAL ..... POBOACIÓN ..... PROVINCIA .....

Sérvanse tomar nota de atender até novo aviso, e con cargo á miña conta, os recibos que ao meu nome lle sexan apresentados por Promocións Culturais Galegas S.A. (A Nosa Terra).

ATEXAMENTE (SINATURA)

DATA



Federico  
Pérez Morán  
Mestre. Licenciado  
en Xeografía.  
Membro da  
Sociedade Galega  
de Xeografía

# O entorno: percepción e aprendizaxe xeográfica

**D**í Patrick Bailey no seu libro *Didáctica de la Geografía* que ésta estudia os fenómenos de distribución, é dicir, todos os fenómenos da superficie da terra. Todos estes fenómenos danse dentro dun ENTORNO cambiante do que eles forman parte, de tal xeito que o desenvolvemento dun punto cambia o entorno dos outros modificando as características desa área.

En consecuencia a xeografía

ten por obxecto o ESTUDIO DO ENTORNO, ocupándose dos fenómenos de superficie pero facendo especial fincapé nas condicións humanas de vida e traballo.

Pero, **¿Que se entende por entorno?** A Conferencia Internacional de Instrucción pública de Xenebra (1968) defíneo como... "... todo o exterior ó ser humano, o que lle rodea... o conxunto das influencias que se exercen sobre el e ante as que reacciona..., o ambiente fami-

liar, as circunstancias, o clima..., os usos, os costumes e as tradicións... o patrimonio ético e relixioso...". En palabras de Bailey o entorno "non significa só entorno físico... inclúe tamén factores tan diversos como os costumes, as tradicións, o tipo de coñecemento e percepción do home e as diversas políticas socioeconómicas".

Se o entorno é algo tan complexo non o é menos a forma como cada persoa percibe. A percepción do entorno é algo

CELINA



subxectivo que responde a factores de índole psicolóxica, ética, cultural, etc. E claro que, aínda dende antes de nacer a persoa ten experiencias relacionadas co seu entorno. Estas experiencias, aínda que confusas e, ás veces, inconexas, acrecéntanse e ordénanse a medida que o neno se desenvolve. En consecuencia cando chega á escola ten unha serie de vivencias ou experiencias que configuran un mundo propio dentro da súa cabeza, unhas "xeografías **particulares**", en palabras de J. BALE, que pensa que a esa idade "Tódolos nenos son exploradores, viaxeiros e trazadores de mapas: son xeógrafos sen ter recibido nin unha lección de xeografía".

Para levar a cabo unha ensinanza xeográfica interésanos pois saber que experiencias ten o neno e como as ten ordenadas na súa cabeza, é dicir, interésanos coñecer como percibe a realidade, como a ordena e como a transmite. A partir de ahí poderemos "actuar" para axudarlle a ordenar sistematicamente as súas experiencias e desenrolalas destrezas para ordenalas e transmitilas.

Esa "actuación" dáse nun proceso de aprendizaxe que para Bailey consiste na "sistematización das experiencias dos nenos en desenvolvemento... partindo da ordenación mental propia de cada neno, (das "xeografías particulares") para buscar-las relacións causais entre as partes do seu entorno".

Partir das propias experiencias supón un determinado método de traballo que procede dende o particular e concreto ó xeral e abstracto, é dicir, do coñecido ó descoñecido.

Imos, pois, por partes:

1. - **¿Como perciben os nenos/as a realidade espacial? ¿Que podemos esperar**

.....

**"Se o entorno é algo tan complexo non o é menos a forma como cada persoa percibe. A percepción do entorno é algo subxectivo que responde a factores de índole psicolóxica, ética, cultural, etc."**

**deles en función do seu desenrolo a hora de ordenar e transmiti-las experiencias ou vivencias xeográficas?**

Durante o período do ensino obligatorio os nenos atravesan as seguintes etapas según Piaget:

— Etapa intuitiva..... Ed. Infantil e 1º ciclo da Primaria.

— Etapa das operacións concretas simples..... 2º ciclo da Primaria.

— Etapa das operacións concretas..... 3º ciclo da Primaria.

— Etapa das operacións formais..... Ed. Secundaria obrigatoria.

Non é obxectivo deste artigo profundizar nos rasgos xerais do pensamento dos nenos nas distintas etapas nin no dominio das nocións espaciais e do seu modo de representación, pero si faremos uns breves apuntes sobre como perciben o entorno e cómo o representan, seguindo o traballo de Purificación Gil e de Rosario Piñeiro sobre o pensamento xeográfico en idade escolar publicado no libro *La enseñanza de las CC.SS.* (Visor, 1989).

A) Na etapa intuitiva os nenos perciben o entorno de forma egocéntrica, centrada en si mesmos, froito da combinación de tres aspectos: o que ve, o que imaxina e o que sente. A súa percepción é tamén rixida e estática, polo que se dificulta o recoñecemento dos obxectos que cambian de aparencia, e, totalizadora ou sincrética polo que ten dificultades para analizar as partes dun todo.

A representación nesta etapa é tamén egocéntrica e

afectiva en canto que representa os aspectos máis vividos por él: a súa casa, a súa rúa, etc. Nesa representación non se teñen en conta a dirección, a escala, a orientación ou as distancias, e os distintos elementos aparecen descoordinados.

B) Na etapa das operacións concretas simples a súa percepción aínda conserva moitos dos rasgos anteriores e os seus sentimentos seguen a xogar un papel importante nesa percepción polo que as súas observacións non coinciden moitas veces coas dos adultos. Teñen dificultades para recoñecer-lo seu entorno máis próximo nun plano ou fotografía aérea.

Nas súas representacións xa empezan a "casar" unhas rúas coas outras, dándolles unha certa orde e dirección. Aínda non dominan a perspectiva.

C) Na seguinte etapa que se corresponde co 3º ciclo da primaria os nenos xa son capaces de recoñecer-lo seu entorno próximo en planos e fotografías aéreas. Tamén empezan a entender-lo concepto de escala e enriquecese o seu sentido da orientación dentro do mapa.

A representación do espazo empeza a parecerse ós mapas, mellorando notablemente a coordinación das rúas, a escala e a orientación.

D) Cara ós 12 anos empeza a etapa das operacións formais na que os alumnos experimentan avances na interpretación de documentos cartográficos sobre todo se se entrenan nese traballo. A pesar diso aínda se lles fai difícil xeneralizar ou sacar conclusións a partir dos datos recollidos mediante a observación directa ou indirecta.

A representación do espazo respeta a orientación, as distancias e as formas que aparecen normalmente planas.

Tamén Bruner estudiou a evolución das formas de repre-



.....

**"Pode ser tamén interesante propoñer ó neno algún exercicio para facelo consciente da arbitrariedade da dirección e da necesidade dun punto de referencia para marca-la dirección"**

sentación do espazo e estableceu tres modos de representación que van dende o ENACTIVO, caracterizado pola acción directa, pragmática, sobre o entorno, ata o SIMBOLICO no que as accións e as imaxes reais son substituídas por símbolos que poden incluso representar situacións non experimentadas, pasando polo ICÓNICO, baseado en imaxes da nosa experiencia inmediata.

Sen embargo estes rasgos apuntados sobre as etapas evolutivas e as formas de represen-

tación non son idénticos en tódolos nenos, senón que varían debido, tal vez, ó entramento que teñan na súa capacidade de observalo entorno e de representalo. E, polo tanto, fundamental TRABALLAR tódalas destrezas que potencien esas capacidades perceptivas e representativas.

**2. ¿Que métodos temos que seguir e que destrezas temos que desenvolver para que o neno ordene e transmita a súas vivencias xeográficas?**

Deberíamos de seguir dous métodos:

a) Un método DIRECTO, baseado na observación directa da realidade e na recolleita de datos, mostras, etc. Para iso é necesario tanto confeccionar itinerarios para organizar saídas nas que se poidan observar os fenómenos xeográficos desexa-

dos, como dispor de aparatos que nos permitan obter datos da realidade (Unha caseta meteorolóxica, por exemplo).

b) Un método **indirecto**, baseado na comunicación dos fenómenos do espazo ben sexa mediante a expresión oral ou escrita, mediante a expresión numérica (tratamento e proceso dos datos recollidos no campo), mediante a interpretación visual de imaxes e, sobre todo, mediante a **"graficidade"** que consiste na comunicación da información espacial que non pode ser transmitida adecuadamente por medios verbais ou numéricos. Esta linguaxe, especificamente xeográfica, é á que Balchin e Coleman (citados por Bale) lle chaman o "cuarto As" da baralla educativa.

Esta comunicación especificamente xeográfica faise a través de planos e mapas. Estes, para ser realizados e interpre-

CELINA



tados correctamente esixen a potenciación dunha serie de **destrezas** cartográficas que deben ser desenroladas na escola primaria.

¿Cales son estas destrezas e como desenrolalas?

a) **A perspectiva:** Inténtase potencia-la observación dende distintos puntos, especialmente dende arriba. Para iso podemos colocar obxectos regulares no chan e facer que o neno os observe. Logo podémoslle pedir que debuxe o contorno deses obxectos: gomas, libros, libretas, etc. O retira-los obxectos temos un primeiro "plano". Outra práctica de gran interés pode ser a que se propón na ilustración seguinte tomada de Bale, consistente en identificar nun plano os obxectos representados tal como os observa o neno.

b) **A escala:** E necesario potencia-la idea de redución dos obxectos reais para poder representalos. Un exercicio válido podería ser debuxar obxectos pequenos en escala real nunha libreta. Posteriormente propoñemos algún obxecto mais grande ca propia libreta; comprenderán a necesidade de "reducilo". Empezarase por facer reducións sinxelas como "á metade". No último ciclo da primaria deberán facer redución de obxectos próximos utilizando escalas do tipo 1/100, 1/200, así como facer medicións e interpretar planos de gran escala (1/2000, 1/10.000).

c) **A localización:** O traballo de lateralidade é o primeiro paso que se debe dar na educación infantil para traballar esta destreza manexando conceptos como diante, atrás, esquerda, dereita, etc. Paulatinamente haberá que introducir xogos con coordenadas nas que os nenos practiquen exercicios de localización: o plano da clase con filas e columnas, o xogo dos submarinos, etc. ata chegar a introdución dos puntos cardinais para localizar un punto nun sistema de coordenadas.

d) **A dirección:** Igual que na destreza anterior o paso previo será o manexo de conceptos lingüísticos como esquerda, dereita, diante, detrás, fronte a..., etc. que se poden reforzar con exercicios como o seguinte:

Diante da mesa está....  
 Detrás da cadeira está...  
 A dereita do lapis está...  
 etc.

Pode ser tamén interesante propoñer ó neno algún exercicio para facelo consciente da arbitrariedade da dirección e da necesidade dun punto de referencia para marca-la dirección: colocamos un libro no centro da aula e, tal como están os nenos mirando á pizarra, colocamos unha papeleira diante do libro. Preguntamos: ¿Está diante ou

En función desa dirección deberían despois orienta-lo plano da aula, do colexio, da cidade, etc.

Cara ós 11 anos deberían coñecer-la rosa dos ventos e ser capaces de facer localizacións nos mapas según os puntos cardinais.

e) **O simbolismo:** A imposibilidade de representa-lo mundo en forma de imaxes lévanos á necesidade de utilizar símbolos ou convencionalismos como a cor, os diversos lindeiros, a canle dos ríos, a vexetación, etc. A utilización de símbolos fai necesaria ó mesmo tempo unha clave ou LENDA que sirva para interpretar eses símbolos.

Xa que os nenos adquiren antes a capacidade de interpretar planos ou mapas a grande

.....

***"Cara ós 7 anos xa poden facer sinxelos mapas imaxinarios baseados, por exemplo, en lendas ou contos nos que deben utilizar símbolos e face-la lenda correspondente"***

detrás do libro? Logo os nenos xiran as súas mesas poñéndose ó revés e voltamos a face-la pregunta. Se no primeiro caso dixeron que estaba diante agora dirán que está detrás. ¿Que cambiou se nin o libro nin a papeleira se moveron? O único que cambiou foi o punto de referencia.

A partir de aí será necesario introduci-los puntos cardinais facendo notar que o punto de referencia sempre é o norte.

Nos primeiros anos estes puntos pódense introducir mediante cores que teñan as iniciais coincidentes coas primeiras letras dos puntos cardinais ou mediante frases compostas por palabras que empecen por esas iniciais.

O paso seguinte podería ser-la búsqueda do norte na clase ou no patio do colexio mediante o sol ou a búsola e procedendo a marcar ese punto de referencia.

escala que de facelos, convén ofrecerlles mapas ou planos sinxelos con símbolos fáciles de interpretar para eles pola súa semellanza coa realidade, como poden se-los contornos simbólicos de formas planas como a mesa, un libro, etc.

Cara ós 7 anos xa poden facer sinxelos mapas imaxinarios baseados, por exemplo, en lendas ou contos nos que deben utilizar símbolos e face-la lenda correspondente

*Lenda:*  
 casa de carapuchiña  
 Bosque  
 casa do avoa

Progresivamente iran se introducindo mapas ou planos mais complexos como o plano da aula, planos da cidade e do concello, para finalmente cara os 11-12 anos establece-lo primeiro contacto co mapa topográfico da zona mais próxima ó



colexio facéndolles seleccionar algún tipo de información como, por exemplo, a localización dos ríos, as aldeas, as estradas, etc. facendo mapas propios con esa información seleccionada.

f) **O relevo:** A presentación plana do relevo é realmente complexa para a ensinanza primaria. Aínda a percepción das distintas formas do relevo na realidade é difícil nos primeiros anos. E por iso polo que defendemos a necesidade de construír pequenas maquetas que representen as distintas formas. A primeira delas pódese facer con plastilina ou barro que son materiais abondo fáciles de traballar. Cara ós 8-9 anos eses modelos poden ser máis complexos e na súa elaboración podemos usar materiais diversos como cucuruchos de cartón ou plástico, oveiras de

plástico, cartolinas, papel de aluminio para os ríos, etc.

Un cucurucho de cartón forte pódenos servir para establecer-lo primeiro contacto coas curvas de nivel. Diante dos nenos facemos tres ou catro cortes no cucurucho. Cada cacho cortado representámolo sobre a pizarra de forma concéntrica. Con iso empezarán a “ve-lo relevo “plano”.

O último paso cara ós 11 anos pode ser un proceso ó revés do anterior. Sobre o mapa topográfico escollemos unha configuración clara e sinxela de curvas mestras. Calcámo-las curvas sobre un taboleiro que logo recortamos e pegamos, unhas pranchas sobre as outras, pintando cada unha delas dunha cor diferente. Teremos feita unha maqueta a partir dunhas curvas de nivel. Con iso “interpretamos” un relevo do

mapa topográfico e podemos comparar a súa configuración tridimensional coa plana.

É posible que, pola dificultade e capacidade de abstracción que supón a representación do relevo non sexa asimilado pola maioría dos nenos pero este primeiro contacto irá fixando imaxes en relación co mesmo e preparándoos para idades máis avanzadas.

### 3.- ¿Cando debe ser ensinada esta linguaxe especificamente xeográfica?

Implícitamente xa queda contestada a pregunta na explicación de cada unha das destrezas básicas desta linguaxe, pero vamos a explicitala un pouco máis. En cada unha das fases evolutivas que antes comentamos os nenos teñen unha maneira propia de “VER” o mundo e explicalo. Tendo en

MARGA SAMPAIO



conta pois a etapa na que se atopan e coñecendo "como ven" o mundo, as destrezas cartográficas poden ser ensinadas en calquera delas. En palabras de Jerome S. BRUNER... "Calquera materia pode ser ensinada efectivamente dalgunha forma... A calquera neno en calquera fase no seu desenvolvemento". Isto é a idea central do que Bruner chama "plano de estudos en espiral" que pretende domina-las ideas básicas e usalas eficazmente. ¿Por que en espiral?... Porque, a partir dunha estrutura e dunhas ideas básicas, tense que profundizar nesas ideas e ensanchalas ata conseguir usalas de forma eficaz e con complexidade progresiva.

**4.- ¿Cal é o papel dos mestres neste curriculum en espiral?** Non é outro que adaptalos contidos ás capacidade e ás necesidades dos nenos tendo en conta que "a tarefa de ensinar unha materia a un neno, en calquera idade determinada, consiste en representa-la estrutura desa materia de acordo coa maneira que o neno ten de considera-las cousas".

Como di Norman J. GRAVES comentando este curriculum en espiral, os mesmos temas poden presentarse aumentando gradualmente o grao de abstracción a medida que o alumno entra no estadio en que pode representa-lo mundo simbolicamente.

Está pois nas mans dos mestres presenta-los temas dunha maneira que estean en consonancia coa visión que os alumnos teñen do mundo.

**En conclusión** pensamos que ensinar xeografía é ensinalo entorno. Nesta ensinanza xeográfica deberíase ter en conta as seguintes ideas:

1) É necesario partir das "xeografías particulares" dos alumnos, do inmediato, do coñecido, da propia localidade para

"É necesario partir das "xeografías particulares" dos alumnos, do inmediato, do coñecido, da propia localidade para proceder a unha "ordenación das experiencias" dos nenos mediante métodos directos e indirectos."

proceder a unha "ordenación das experiencias" dos nenos mediante métodos directos e indirectos.

2) Esa ordenación debe basearse no dominio dunha serie de destrezas que configuran unha linguaxe especificamente xeográfica, a "Graficidade".

3) A aprendizaxe desas destrezas debe facerse de maneira progresiva, adaptándose ó desenvolvemento dos nenos, seguindo un "curriculum en espiral"

4) O traballo dos ensinantes será adecuada-los contidos xeográficos ás capacidades dos nenos.

F. P. M.



## BIBLIOGRAFÍA

### POR SE QUERES SABER...

PATRICK BAILEY, *Didáctica de la Geografía*, Cincel, 1987.

JHON BALE, *Didáctica de la Geografía en la escuela primaria*, M.E.C. - Morata, 1989.

Jerome S. BRUNER, *El proceso de la educación*, Uteha, 1963.

NORMAN J. GRAVES, *La enseñanza de la Geografía*, Visor, 1985.

Purificación GIL, Rosario PIÑEIRO, "El pensamiento geográfico en la edad escolar" (en *La enseñanza de las ciencias sociales*), Visor, 1989.

Casimiro MESEJO, Augusto PÉREZ ALBERTI, "O entorno como método de aprendizaxe" (na revista *TERRA* Nº 3)

PIAGET J., *La representación del mundo en el niño*, Morata, 1983.

CAPEL Horacio, MUNTAÑO-LA Josep, *Actividades didácticas para los 8-12 anos de edad*, Oikos-tau, 1981

MORALES Montserrat, *El niño y el medio ambiente: orientaciones didácticas para la primera infancia*, Oikos-tau, 1984.

ATWOOD BETH S., *Como explicar mapas*, Ceac, 1985. *Trabajar mapas*, Recursos didácticos Alhambra.

RIO BARXA, F. Xavier, *Didáctica da xeografía*, Galaxia, 1981.



# Análise da situación e perspectivas de futuro

Anxo S. Porto Ucha



## O ESTADO DA CUESTIÓN

As primeiras aproximacións, feitas cunha metodoloxía moi distinta á actual, estiveron centradas na análise de figuras que trascenden o ámbito galego. Feijoo, Sarmiento, Concepción Arenal, etc., completan unha nómina de pensadores que fixeron grandes aportacións no campo da educación. A miúdo, a profundización nestas figuras correspondeu a investigadores non galegos. Pertencen, máis ben, ó campo da Historia da Pedagogía que da Historia da Educación.

Estudios máis recentes situánnos nunha metodoloxía de traballo diferente, na perspectiva social da educación. Neste orde de cousas destacan as memorias de licenciatura e teses de doutoramento levadas a cabo nos últimos 10-15 anos, da maioría das cales son produto distintos traballos en libros, revistas de especiali-

dade científica e comunicacións en Actas de Congresos e Coloquios, especialmente da Sociedade Española de Historia da Educación, á que pertencen cáseque todos os investigadores galegos. O *Boletín de Historia de la Educación*, órgano oficial da Sociedade, é un instrumento de primeira man para coñecer as investigacións realizadas ou en curso.

Sen ningún afán de exhaustividade, e soamente a título de exemplo, podemos citar a Antón Costa, quen, ademais de *O Ensino en Galicia* (1980) e da súa participación na parte histórica de *A Educación en Galicia. Informe Cero* (1988), en *Escolas e Mestres. A Educación en Galicia: Da Restauración á Segunda República* (1989) danos unha visión global do desenvolvemento da escola primaria en Galicia ó longo do período sinalado; a obra supuxo para o autor un arduo traballo de esculcas documentais en arquivos, bibliotecas e hemerotecas

O traballo de investigación histórica sobre a educación en Galicia está atravesando un bo momento. Existe un compacto grupo de investigadores que, ademais das obrigadas tarefas docentes, os máis deles nalgunha das tres universidades galegas, está realizando un estudo profundo e continuado, ó menos en determinados períodos históricos. As conseguíntes publicacións comezan a ter xa unha certa solidez. A introducción dunha disciplina adicada ó estudo da historia da educación en Galicia no currículo universitario vai a contribuír, sen dúbida, a mellora-la situación.

tanto en Galicia como no exterior, para ir abrollando –como di na introducción– datos e realidades insospeitados e descoñecidos.

Narciso de Gabriel, en *Agricultura e Escola. Contra a rutina e o éxodo rural* (1989) aborda o tema do ensino agrícola elemental en Galicia, dende mediados do século XIX ata 1936, onde se expoñen as bases que sustentan a reivindicación deste tipo de ensino e as razóns que determinaron a elección da escola primaria para facerse cargo do mesmo. En *Leer, Escribir y Contar. Escolarización popular y sociedad en Galicia (1875-1900)* (1990) hai –como apunta o profesor Escolano na presentación– unha interdependencia entre a historia da escola e a historia da sociedade de seu tempo. Non se reduce só a análise dos datos cuantitativos, senón que profundiza nas condicións materiais, curriculares e metodolóxicas que fixeron posible a súa

implantación. Debemos suliña-lo esforzo realizado na cuantificación, que posibilita o entronque con outras investigacións e o tratamento estadístico. Présbase especial atención á instrución elemental das clases populares, destacando as chamadas “Escolas do ferrado”.

Vicente Peña, en *Éxodo, organización comunitaria e intervención escolar. La impronta educativa de la emigración transoceánica en Galicia* (1991) demostra, entre outras cousas, como as Sociedades Galegas de Instrución promoveron, financiaron e operativizaron un proxecto de educación popular para a Galicia rural, que pretendía paliar-las carencias que rexistraba a rede escolar pública e incluso ofrecer un modelo de escola alternativo, como queda patente nas innovacións infraestructurais, organizativas, curriculares e de ideario que trataron de introducir nos seus centros.

Como reflexo da inquietude por este tema de estudo, o profesor Peña Saavedra coordinou e dirixiu un curso de verán na Universidade de Santiago de Compostela, da que é produto o libro *Galicia- América. Relacións históricas e retos de futuro* (1993). Relacionado co tema da emigración está a investigación de Carmen Pereira sobre *La labor educativa iberoamericana y la creación de las escuelas Pro-Valle Miñor a principios del siglo XX* (1908), que nos permite descubrir a figuras como Ares de Parga que proxectan o institucionalismo galego máis alá do Atlántico.

Uxío Otero Urtaza leva investigado sobre as Misións Pedagóxicas e Cossío; no libro *Las Misiones Pedagógicas: Una experiencia de educación popular* (1982) hai referencias importantes a Galicia; a súa Tese de Doutoramento *Pensamiento pedagógico y acción educativa de M. B. Cossío*, de próxima aparición, será unha magnífica aportación ó fenómeno do institucionalismo, estudiado tamén por nós en *La Institución Libre de Enseñanza en Galicia* (1986), do que hai un breve resumo no volume 3 (a punto da saír, tamén) da *Historia de la Educación en España y América*, coordinada por Buenaventura Delgado.

O libro de José David Fernández Fraga Lugo, *siglo XVIII. Educación e Ilustración* (1992) centra a atención en dous ilustrados lucenses, o bispo Armañá e Xoán Francisco de Castro, e a súa relación con unha institución tipicamente ilustrada, a Sociedade Económica de Lugo. A Tese de Doutoramento de Sánchez Rodríguez de Castro sobre *Los Programas Educativos del*

*Real Consulado de La Coruña (1785-1833)* axuda a completa-lo estudo do século XVIII.

En Ourense destacan os traballos de Xosé Manuel Cid, especialmente sobre o maxisterio ourensán no período republicano, con títulos como *Educación e Ideoloxía en Ourense na IIª República* (1989); a profesora Carmen Benso, dende a súa chegada á Universidade galega, ofrécenos tamén varias aportacións importantes. Mercedes Suárez Pazos, hoxe no eido da Didáctica, coma min, doutorouse cunha Tese sobre a educación en Galicia no Sexenio Revolucionario (1868-1874), lamentablemente sen publicar; sen embargo, segue tamén colaborando en tarefas histórico-educativas. Dende a Facultade de Dereito, Pilar Algue enriquecenos cun traballo actual sobre Sarmiento de utilidade no campo do pensamento educativo.

É verdade que quedan amplos espacios por investigar. Sobre a profesión docente do maxisterio de ensino primario está xa no prelo un traballo meu *A Escola Normal de Pontevedra (1845-1940)*; pero a historia do resto das Normais galegas está aínda por facer. Temos, si, un traballo sinxelo pero moi interesante sobre unha profesora e directora de Escola Normal, *Ernestina Otero Sestelo, pedagoga* (1992), de Manuel Puga Pereira. Queda así mesmo a historia de case tódolos Institutos, agás algunha publicación como a de M<sup>a</sup> Carmen Fariña sobre o Xelmírez de Santiago; tamén as institucións de carácter eclesiástico (seminarios, ordes relixiosas,



etc.), escolas de párvulos, adultos, dominicais e outras instancias formativas e para escolares non foron estudadas (ou, polo menos, aínda non contamos con traballos publicados) na súa maioría, ó menos dende o punto de vista educativo. Sobre a Universidade de Santiago de Compostela, da que, aunque pareza estraño, non abundan os estudos, temos dous traballos da Facultade de Xeografía e Historia: *La Universidad de Santiago (1900-1936). Reforma universitaria y conflicto estudiantil* (1989), de Isaura Varela, e, máis recente, *A Galicia do Antigo Réxime. Ensino, Ilustración e Política* (1992), de X. R. Barreiro Fernández, especialista recoñecido que traza o primeiro cadro global do desenvolvemento das institucións educativas en Galicia (Cátedras e Universidade) entre os séculos XVI e XVIII. A Historia e Colexios da Compañía de Xesús en Galicia foron estudados tamén nesta Facultade en traballo de Tese de Doutoramento por Rivera Vázquez.

É de destacar igualmente o estudo de Xavier Castro *O Galeguismo na encrucillada republicana* (1985) dende o campo da Historia. Producto das Semanas Galegas de Filosofía que se veñen celebrando en Pontevedra, remitimos ós traballos coordinados por X. L. Barreiro Barreiro (*O pensamento Galego na Historia*), onde figuran aportacións de R. Regueira Varela, que vén afondando no pensamento de Viqueira, de Purificación Mayobre sobre o Krausismo en Galicia, etc.; fai pouco tempo tiveron lugar na Universidade de Santiago, unhas xornadas sobre Johan Vicente Viqueira, organiza-

das dende a psicoloxía, con materiais de interese para o institucionalismo galego. Sobre Viqueira contamos tamén co estudio de Torres Regueiro *Xoan Vicente Viqueira e o nacionalismo galego* (1987). O mesmo Castelao foi estudado dende o punto de vista educativo por Avelino Lage Casal en *Castelao e a cuestión do ensino* (1989).

Da lectura destas notas dedúcese rapidamente que o corpo central dos traballos e publicacións tratan do fenómeno educativo nos séculos XIX e XX, con algunhas aproximacións ós séculos inmediatamente anteriores. Queda, polo tanto, un dilatado espacio no tempo. As dificultades metodolóxicas, de localización e interpretación de fontes, etc., son evidentes. Pero se queremos pensar na posibilidade de dotar ó alumnado universitario de materiais sobre o tema, enfocados nunha visión de conxunto, é necesario remontarse moito máis atrás. Neste senso, esperamos con confianza e interese un prometido traballo de Antón Costa; en "Institucionalización de la educación y escuelas de primeras letras en la Galicia de los siglos XVI-XVII", nas Actas do Coloquio Nacional de Historia de la Educación sobre *Educación y Euro-peísmo, de Vives a Comenio* (1993) cremos atopar un adianto do autor sobre o tema. O profesor Herminio Barreiro, moito máis xeneralista, pero verdedeiro mestre nestas tarefas, xa nos prometía en *Lorenzo Luzuriaga y la renovación educativa en España (1889-1936)* (1989) un libro sobre a influencia dos *Rapports* da Revolución Francesa nos sistemas educativos contem-

poráneos; en "Ignacio de Loyola, entre Vives y Comenio (notas marginales desde una visión generalista del siglo XVI)", (comunicación presentada ó referido Coloquio), o profesor Barreiro Rodríguez retrocede douscentos anos atrás no tempo, cunhas reflexións xurdidas en boa parte do traballo continuado cos seus alumnos.

## A Hª DA EDUCACIÓN EN GALICIA NOS NOVOS PLANOS DE ESTUDIO

Para non estendernos en demasía, queremos suliñar, finalmente, o feito da inclusión, como optativa, da materia "Historia da Educación en Galicia" nos novos Planos de Estudos para mestres, prevista así mesmo noutros Planos de Estudio de primeiro e segundo ciclo, relacionados co mundo da educación, que se están elaborando na Universidade de Santiago de Compostela. Pensamos que isto non sería posible se Antón Costa non estivese detrás. Os cataláns sempre foron vargardistas nesta cuestión. Incluso no texto da UNED "Sistemas Educativos Contemporáneos", de 1976, había un tema adicado ó movemento pedagóxico catalán (1900-1936), coa pléiade de pedagogos e educadores (Ruiz Amado, Ferrer i Guardia, Vila Dinarés, Bardina i Castarà, Palau Vera, Gil Parés, d'Ors, Rosselló, Rosa Sensat e un longo etcétera). Como exemplo desta continuidade, o BOE do 3 de novembro de 1993 publica o Plano de Estudos conducentes ó título de Licenciado en Pedagogía, da Universidade de Girona, onde figura, tamén como optativa, a

materia "Historia de la pedagogía catalana" (4 créditos=3 teóricos + 1 práctico), cunha breve descrición do contido: "Aportaciones de la pedagogía catalana: Desde el inicio del siglo XX hasta el advenimiento de la Segunda República. La Segunda República: Aportaciones del Gobierno español y de la Generalitat republicana. El Franquismo: La realidad escolar, la ideología educativa, la renovación pedagógica. La transición a la democracia. La etapa democrática: La obra educativa de la Generalitat".

Para Galicia, nos Planos de Estudos conducentes ó título oficial de Mestre nas distintas especialidades (Educación Infantil, Primaria, Musical e Lingua Estranxeira) da Escola de Maxisterio de Santiago figura en primeiro curso, no segundo cuatrimestre a materia optativa "Historia da Educación en Galicia" (4 créditos = 3 teóricos + 1 práctico). Sinálanse como obxectivos da asignatura na formación do titulado o coñecemento da realidade educativa galega a través da historia; a importancia da historia educativa de Galicia para unha mellor comprensión e coñecemento do sistema educativo galego. Como contidos básicos, os seguintes: Estudio da Educación e da sociedade galega na época moderna e contemporánea. Funcionamento do sistema educativo español en Galicia: Peculiaridades. As reformas educativas dos séculos XIX e XX: Experiencias sobranceiras. O pensamento pedagóxico galego: Figuras destacadas. Galicia e a súa especificidade educativa.

Inauguramos, pois, unha nova época.

# literatura infantil

Unha experiencia de organización da biblioteca do centro

## Temos libros. ¿E agora que?

Matilde Pena  
Cristina Lerma  
Xabier Vazquez

**P**ODIAMOS comezar subliñando aspectos tantas veces comentados sobre o índice lector da poboación galega, das crises literarias, as subvencións da administración... nós, queremos dar un enfoque positivo, co ánimo de facer da Biblioteca un espacio aberto a outros recursos que deriven e xurdan do gusto pola lectura.

Entendendo unha "Escola Nova" como unha escola na que teña cabida a creatividade e a imaxinación cómpre apostar pola lectura creativa no noso alumnado facendo da Biblioteca o eixo que dinamice as actividades enfocadas ó fomento da lectura e descartando aquelas que como a lectura pasiva, estática e obrigatória só produce rexeitamento nos nosos rapaces e rapazas. Con este traballo pretendemos evitar caer no reduccionismo de plantexa-la lectura no senso estrito dos materiais relativos á Literatura Infantil (libros, contos, álbumes).

Pretendemos recurrir a estratexias que teñan dous vieiros:

– Uns que conduzan ós libros por camiños expresivos.

– outro partindo do libro, convertelo en material expresivo.

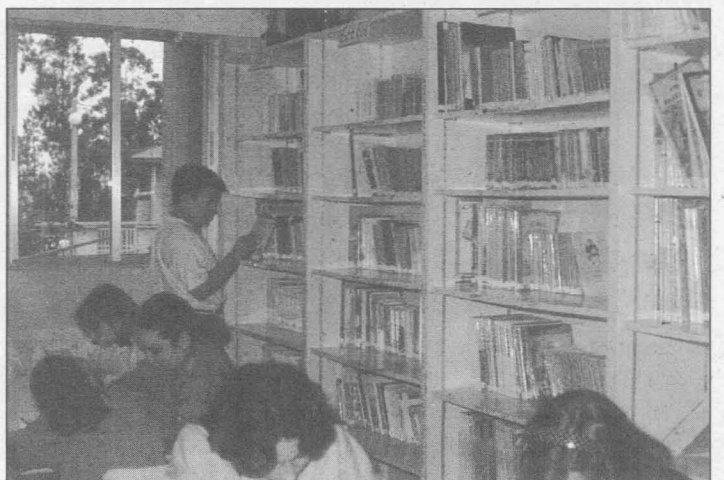
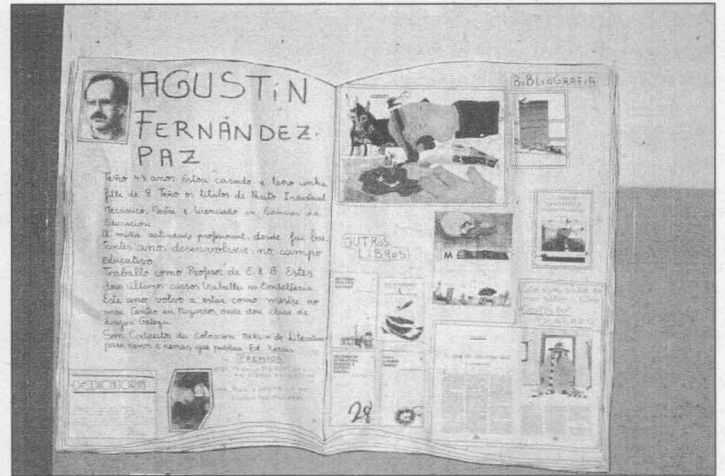
### ORGANIZÁMO-LA BIBLIOTECA:

Plantexámonos levar a cabo unha serie de experiencias enfocadas ó achegamento á lectura, as cales ofertamos dun xeito suxerente, atractivo motivador.

O primeiro aspecto importante a considerar, foi o da posibilidade de contar cun espacio amplo, con moita iluminación e un mobiliario axeitado. As mesas grandes permítnos unha distribución do alumnado en grupos arbitrarios, aneis específicos de Biblioteca clasificados segundo o C.D.U. (Código Decimal Universal) e os expositores e paneis coa finalidade de dar a coñecer escritores/as as súas obras.

O mobiliario co que contamos para uso específico da Biblioteca foi:

- Mesa con cabida para 6 ou 8 alumnos.
- Expositores.
- Paneis de información.
- Andeis e librerías.
- Ficheiros.
- Revisteiro
- Libro de rexistro
- Carnés do alumnado.
- Carimbo.



E sobretudo, libros suxerentes e en bo estado, que escolleremos seguindo estes criterios:

#### A. Temática axeitada a cada idade

– *Educación Infantil:* Libros de imaxes para ler

eles sós, libros con ilustracións para ler con adultos e libros con imaxe e letra gráfico.

– *Primeiro Ciclo de Primaria:* Contos tradicionais, libros de animais, contos que teñen como protagonista ó lobo, á bruxa...



– *Segundo Ciclo de Primaria*: Libros de aventuras, viaxes, lendas, personaxes famosos.

– *Ciclo Superior*: Libros de viaxes, biografías, aventuras perigosas e con certo sensacionalismo; comenza o itinerese pola novela que deberá ter un contido de grande dinamismo e acción.

## B. Atendendo as características físicas dos libros

Temos en conta o impacto visual que produce o libro ante o lector, por isto considerámo-la súa cuberta (cartón ou rústica), a tipografía (grande, mediana, pequena), as súas ilustracións (atendendo ás características dos debuxos como o espazo que ocupa no libro).

## C. Criterio de Normalización lingüística

No noso presuposto, damos preferencia ás publicacións en Lingua Galega (orixinais - traducións) para favorece-lo proeso normalizador nos nosos Centros, xa que, actualmente existe unha ampla e variada oferta de Literatura infantil e xuvenil na nosa lingua.

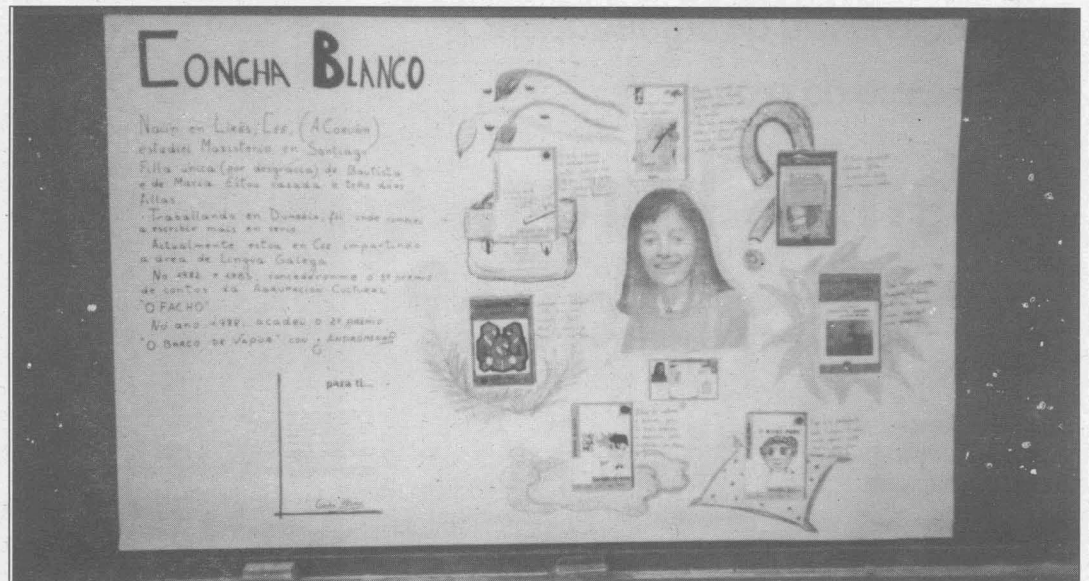
## QUE FACER CANDO CHEGAN OS LIBROS Ó CENTRO

Os pasos que seguimos son os seguintes:

- Rexistro.
- Selado.
- Catálogo.
- Forrado.
- Elaboración de ficha de Título e Autor.

A catalogación facémola seguindo o C.D.U. (Código Decimal Universal) como clasificación bibliotecaria. Escollemos este sistema polo seu carácter universalista que fará máis doado o uso doutras Bibliotecas.

Finalmente, a modo de



presentación, expoñémo-lo libro no taboleiro de novidades durante unha semana, despois da cal pasa á librería correspondente da Biblioteca.

## A PARTICIPACIÓN DE ALUMNADO

No funcionamento da Biblioteca colaboran voluntariamente alumnos e alumnas de 7º e 8º curso, que deste xeito familiarízanse co sistema de organización dos libros. O alumnado implicado ten uns equívocos do proceso que segue o libro dende que chega á Biblioteca ata que ocupa o seu lugar segundo sexa a súa clasificación. Asemade, funcionan equipos que semanalmente, realizan tarefas de reparación, amntemento e préstamos de libros.

## ACTIVIDADES

Técnicas de achegamento á lectura hi moitas; de entrada cremos que sería bo esquence-lo tópicos de "fai o debuxo do conto",... "escribe un texto o fai o debuxo", que estando ben como recurso non se debe abusar delas.

Busca-las diversas posibilidades que ofrecen as artes plásticas, pode facer de claquera actividade, un elemento motivador que axude ó neno/a á disfrutar dunha lectura creativa e participativa.

## SUXERIMOS

### Actividades que fan da biblioteca un lugar plástico dinámico e aradable

\* Encontros cos escritores/as da Literatura infantil e xuvenil.

Actividade fundamental polo traballo previo que conleva un coñecemento da obra e o interese que esperta o contacto directo co propio autor das aventuras e fantasías por eles lidas. Antes deste contacto confecciónase unha fichá biográfica e da súa obra, expóñense os libros, e posteriormente realízanse traballos nas respectivas sobre o autor; dáselle-la información necesaria e posteriormente confeccionan un cuestionario para a charla coloquio. Finalmente, realizamos murais monográficos.

\* Cartel de novidades mensuais onde figuran: título, autor, editorial de libros

novidosos. Serven de guía tanto para o profesorado como para o alumnado, indicando o Ciclo ó que vai dirixido.

\* Cartel dos libros máis lidos: indícanse os títulos máis solicitados segundo o Ciclo. Este listado ofrece unha dobre información, por unha banda os libros ós que máis se recorren e pola outra ofrécenos as valoracións que cada neno e nena lle otorga a cada obra.

\* Ambientación da biblioteca con portadas de libros, trípticos, caricaturas, fotografías, posters,... que fagan alusión a obras da Literatura Infantil e Xuvenil.

### Actividades a realizar dende a biblioteca cara ó Centro

\* Murais promocionando escritores/as e maila súas obras.

\* Realización de fichas de orientación bibliográfica onde figuran:

– Características físicas do libro.

– Argumento.

– Nivel aconsellado.

– Actividades a realizar sobre o libro.

\* Realización de personaxes sacados dos contos

# literatura infantil

con materiais plásticos (plastilina, barro, xornais...).

\* Selección - exposición de libros atractivos polas súas ilustracións. Facer notá-la importancia que a ilustración ten en determinados libros e o valor que adquire na Literatura enfocada ós primeiros niveis de lectura.

Da mesma maneira, esta actividade refórzase coa visita dun ilustrador/a.

\* Elaboración dun caderño de información composta por unha selección de libros de interese onde figuren os datos e o resume dos mesmos.

\* Actividade de Dramatización e Xogo Dramático: a primeira actividade, xúdanos á comprensión de moitos mecanismos narrativos: papel dos personaxes, narrador/a, e importancia do diálogo... etc. Na segunda o neno ou nena adoptan un rol a partires dun tema previamente consensuado, elixindo cada un o seu rol a desenvolver.

\* Dada a importancia que ten a linguaxe oral nos primeiros niveis, unha forma de estimulala e coa actividade "Contos de boca", considerandoos máis directos, dan lugar á imporvisación e axudan a unha mellor expresión.

\* "Imos regalar historias". Cada neno/a, simula regalarlle unha historia a un compañeiro/a (será o título dun libro por el coñecido). Con este "regalo" inténtase que exista un intercambio de información e motivación á lectura de novos libros.

## Obradoiro Literario

A través desta actividade preténdese que os nenos e as nenas cos seus contos, poesías, relatos... cheguen a experimentar coa imaxinación,

fantasía, ordena-las súas ideas e sabelas expresar; a sentir curiosidade polo que escriben os demais; en definitiva outro xeito máis afectivo, ameno e divertido do tratamento dalgúns aspectos da linguaxe.

Para levar a cabo o Obradoiro Literario cómpre: realizar unha serie de actividades previas enfocadas ó coñecemento das distintas técnicas literarias (poesía, narrativa e teatro), resaltando as súas características.

- Explicación das partes físicas do libro.

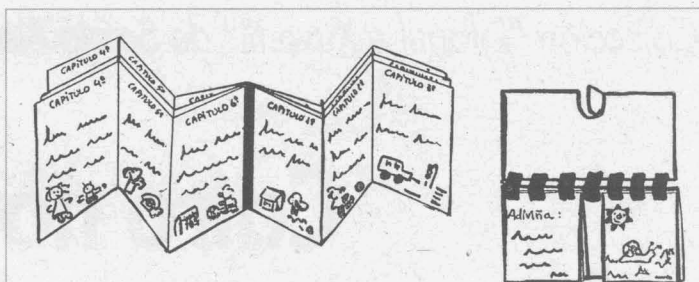
- Ilustracións. Necesitan un tratamento específico con coñecemento de distintas técnicas e a importancia das mesmas dentro do libro.

- Desenvolvemento do traballo de creación: Divídese o traballo en grupos onde cada membro elixe a actividade que desexa realizar (poesía, narrativa, teatro, adiviñas...) Unha vez realizado el traballo de creatividade proceden a face-las ilustracións distribuíndo o espacio en que vai cada debuxo; ou ben crear un equipo de ilustración que deseñe os debuxos das cubertas e dos textos realizados.

- Encadernación: Procédese á encadernación que se pode realizar co sistema tradicional de cosido, grapado, con espiral ou canutillo. Finalmente plastificanse os libros e pasan a formar parte da biblioteca de aula.

- Tipos de libros a realizar no obradoiro:

- . Adiviñas
- . Contos
- . Contos por capítulos
- . Libros en acordeón
- . Libros ilustrados con diversos materiais de plástico: teas, lás, papel charol, seda, folios de cores...



## CONCLUSIÓN

Iniciar ou continuar traballando neste tipo de actividades, non só é satisfactorio para o alumnado e para o Centro, senón tamén para o profesorado implicado.

Certo é que cómpre solventar dificultades de tipo organizativo, documental, de información e sobre todo económicas, pero son atrancos mínimos, facilmente solucionables.

Así pois pensamos que é primordial e fundamental nos Centros un desenvolvemento de actividades de animación e fomento da lectura como algo lúdico, creativo e non obrigatorio, que favoreza non só a eleva-lo índice lector do noso alumnado, senón tamén contribuír na formación de adultos lectores con espírito crítico.



DISEÑO E  
MAQUETACIÓN  
DE LIBROS,  
REVISTAS  
E XORNAIS

diana reiter  
e xan leira

(986) 22 69 81



Colección "Infantil e Xuvenil" de Sotelo Blanco

## Catro novos libros para primeiros lectores

**Título:** *Tres Nenos nas alturas*  
**Autor:** *Carmiña Blanco*  
**Editorial:** Sotelo Blanco  
"Infantil e Xuvenil"  
500 ptas.  
28 páxs.

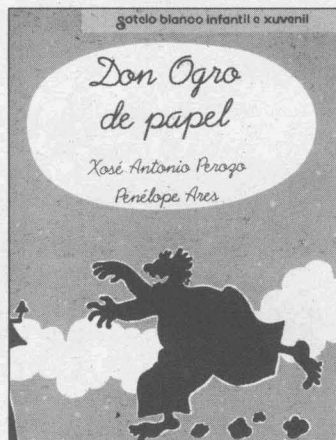
**Título:** *Don Ogro de Papel*  
**Autor:** *Xosé A. Perozo*  
**Editorial:** Sotelo Blanco  
"Infantil e Xuvenil"  
500 ptas.  
32 páxs.

**Título:** *A Aldea das Catro Primaveras*  
**Autor:** *Xoán Barbarro*  
**Editorial:** Sotelo Blanco  
"Infantil e Xuvenil"  
500 ptas.  
40 páxs.

**Título:** *Colección de bolboretas*  
**Autor:** *Luís Rei*  
**Editorial:** Sotelo Blanco  
"Infantil e Xuvenil"  
500 ptas.  
40 páxs.

Dentro da súa colección **Infantil e Xuvenil**, Sotelo Blanco Edicións presenta catro novos títulos para primeiros lectores –ata os oito anos–. Dous deles empregando letra caligráfica e os outros dous, cun texto máis longo e un argumento máis complexo, con tipografía grande e clara de doada lectura. Catro autores galegos xunto a outros tantos ilustradores tamén do país percorren diferentes camiños narrativos, aínda que todos eles imaxinativos e divertidos.

**Carmiña Blanco Leira** conta en *Tres nenos nas alturas* a historia de tres rapaces que realizan unha viaxe a través da imaxinación e do mundo das historias fantásticas e máis das fábulas. Piratas, xigantes, panteras e formigas son os outros personaxes deste libro adicado ós máis cativos escrito cunha linguaxe sinxela e asemada poética e reforzado cunhas ilustracións de **Alberto V. Ferreiro** que engaden máis poder



evocador e suxestivo ó conto.

**Xosé Antonio Perozo** é o creador dun personaxe co que volve á figura do ogro, pero desta vez cun aquel orixinal: trátase dun ogro de papel. Don Plutonio, un home moi rico e moi aburrido, decide crear, coa súa variña máxica e o xornal da mañá, un ogro de papel. O resto do conto, incluídas as falcatuadas de Don Ogro, resólvese pola intervención dun coleccionista de chubias. Con moito humor e sa ironía, *Don Ogro de papel* é



unha narración escrita para provoca-lo sorriso do lector, aspecto que salientan as ilustracións de **Penélope Ares** e a aparición, de cando en vez da rima interna.

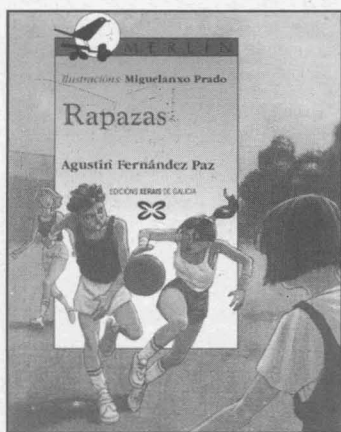
*A aldea das catro primaveras*, de **Xoán Barbarro**, é unha fábula ecolóxica na que a protagonista é unha aldea que non ten máis remedio que ir vivir á cidade. Toda a problemática urbana actual –a contaminación, a falta de espazos verdes, o ruído, o tráfico de coches– aparece inserida

nunha narración ben contada, sen complexidades argumentais excesivas e con moitas oportunidades para suscita-la curiosidade do lector verbo da disxuntiva mundo rural-mundo urbano e a loa do primeiro, habitual desde hai séculos na literatura. **Tokio** ilustra o libro coa sinxeleza e mailo bucolismo necesarios, sen esquecer algúns detalles expresionistas e unha grande autonomía narrativa.

Corcón, un neno fraco e longo coma as crías dos muxos, emprende a busca dun tesouro coa axuda dun pastor protestante e dun preso político e atopa unha *Colección de bolboretas*. Este libro de **Luís Rei** ilustrado por **Fausto** é unha historia de barcos e tesouros que se desenvolve nas Rías Baixas e está escrita con moito sentido do humor. As ilustracións, de grande orixinalidade, combina a colaxe co debuxo, conseguindo deste xeito efectos sorprendentes.

M.B.

# literatura infantil



**Título:** *Rapazas*  
**Autor:** Agustín Fernández Paz (1993)  
**Editorial:** Xerais  
Colección "Merlín"  
Idade recomendada: de 13 en diante.

A palabra de Agustín Fernández Paz, convertida outra vez en libro, acaba de sorprendérmolos de novo moi gratamente. O seu libro *Rapazas*, publicado por Xerais na colección Merlín, recolle cinco historias protagonizadas por cinco rapazas que están entrando na adolescencia. O feito de seren cinco nenas protagonistas

fai que Agustín elixira como título conxunto para os cinco relatos o de *Rapazas*, característica que dá unidade ó libro. Hai tamén outro elemento común e portador da unidade: o marco escolar.

Se Agustín Fernández Paz rachara nas súas obras anteriores co sexismo e androcentrismo que a literatura para rapazas e rapaces veu transmitindo —e aínda segue a transmitir— desde que esta existe como tal, agora aposta por unha literatura feita clara e conscientemente "a favor das nenas".

Centrarémonos só nun dos cinco relatos, o máis marcado, titulado "Un curso con Ana". Este conto aborda os grandes temas da coeducación denunciando cuestións como a do sexismo na linguaxe a través dunha alumna, Ana. Como bo coeducador que é, Agustín sabe que isto trae como consecuencia que nenas e nenos interiorizan a desvalorización e a negación do sexo feminino, fronte tamén eses prexuízos sexistas segundo os cales as nenas estarían máis dotadas para as humanidade e os nenos para a

tecnoloxía e a ciencia porque sabe que isto é negarlle a uns e a outras a posibilidade de realizárense en calquera dos dous sentidos. Denuncia, a propósito das clases de Educación Física, como eles ocupan os espazos abertos —a pista de xogos e de deportes—, prolongación da súa autonomía, e elas os espazos cerrados —o patio cuberto— facendo sempre o mesmo tipo de ximnasia rítmica, consecuencia desa falta de independencia atribuída ás mulleres. Rompe Agustín co estereotipo de que as nenas sexan valoradas polo seu atavía, coquetería e beleza, pois sabe que isto significa reducilas á condición de obxectos sexuais e decorativos. Elas e eles teñen dereito a desenvolver tódalas súas cualidades e potencialidades corporais, psíquicas e intelectuais a través de xogos, exercicios físicos, deportes, así como todo o ser potencial afectivo. Reivindica Agustín desde unha perspectiva totalmente feminista, o dereito á diferenza e non á igualdade co asunto das eleccións escolares e todo isto visto desde a múltip-

les perspectivas que nos dan os compañeiros e compañeras de Ana, ó falar cadaquén en primeira persoa de Ana, así coma dos cambios que esta vai producindo ó seu redor, que ás veces son entendidos e valorados e outras criticados.

Agustín sabe que escola, xogos, literatura e linguaxe son excelentes esforzos da realidade social androcéntrica. Por iso rompe moldes. El, como activo traballador do mundo da coeducación, sente a responsabilidade social de exercer unha acción contra a discriminación sexual, *desde e na escola, desde e na literatura* para axudar a destruír o ese modelo androcéntrico do sistema patriarcal que postula como modelo do ser humano o modelo masculino.

Voces coma a de Agustín veñen a dicir que a literatura pode axudar a recoñecermonos homes e mulleres diferentes pero en igual liberdade e disposición para inventármolos novas maneiras de estar no mundo sen bloqueos nin agresións.

**Sabela Álvarez Nuñez**



**Título:** *O derradeiro dos Mohicanos*  
**Autor:** Fenimore Cooper  
**Trad:** Xela Arias (1993)  
**Editorial:** Xerais  
Colección "Xabarán"  
488 Páxs. - 13 anos en diante

Fenimore (Burlington, Nova Jersey 1789 – Coopers-town, Nova York 1851) foi ademais un dos primeiros novelistas norteamericanos, creador dun ciclo narrativo coñecido como *Relatos de calzas-de-coiro* (*Leatherstocking Tales*), conxunto de novelas prota-

gonizadas por exploradores como Natty Bumppo (Ollo-de-falcón) ou Hawkeye.

Sen dúbida a máis coñecida das cinco novelas ambientadas na fronteira co indio é o *O derradeiro dos Mohicanos*, publicada en 1826, na que Cooper utiliza como protagonista principal a Ollo-de-falcón nunha trama de aventuras ambientada nas guerras coloniais entre franceses e ingleses durante o século XVIII, entre os que tentaban sobrevivir con dignidade defendendo a súa propia identidade os derradeiros

pobos indios do leste americano. A novela, inspirada nas vivencias e na experiencia xuvenil do autor, é sobre todo un canto á natureza da fronteira retratada estilisticamente como unha pintura realista decimonónica, pero peneirada por unha visión romántica e idílica do salvaxe, combinada coa inevitable visión eurocéntrica do "salvaxe", que o conforma case como un ser "menos humano", concepción que no século XIX se pode entender a todo o que non pertence á civilización occidental,

*segue na páx. 98*





**Título:** *O gaitero e o rato Pérez*  
**Autor:** Bernardino Graña (1994)  
**Premio Merlín 1994**  
**Editorial:** Xerais  
Colección Merlín  
128 páxs. - 10 anos en diante

A familia emigra e Silvino queda só na aldea onde traballa de canteiro; no seu tempo libre toca a gaita e, nun accidente, queda coxo e dedícase a ler. Faíse amigo dun rato, odia a cidade e suspira por voltar á súa aldea. Pinceladas das dificultades da vida urbana para contornar as penurias que un home de aldea como Silvino ten que sufrir para se adaptar a un medio que lle resulta hostil. E a aldea como referencia constante,

porque a cidade non ten volvetas nin flores. ¿Quen son os tolos, eles ou nós, os da cidade ou os da aldea?

E despois, a “difícil saída cara á noite”, na noitevella. A borracheira da voda, os medos da noite, o Silvino queda durmido no camiño e esperta medio sen vida. A poucos pasos da súa casa, non sabe se todo será un soño. A partir de aí, a confusión entre soño e realidade. Entón aparecen as nubes, o sol que fala, a montaña... E os perrepés e os papesús e, de súpeto, “todós desaparecen terra abaixo na busca de covas profundas cheas de xentes e ratos e marabillas que xa entreveran en soños”.

Bernardino plantexa dúas reivindicacións na súa obra. Por un lado, unha queixa sobre o sempiterno problema da lectura, do escaso hábito lector. As referencias ás lecturas e ás historias que os libros contan e que fan soñar, son dous datos que non pasan desapercibidos. Por outra parte, plantéxase unha reivindicación do mundo da aldea fronte ó mundo da cidade. As penurias e problemas da cidade aparecen enfrontados coas marabillas do mundo da aldea nunha defensa apoloxética, dos seus valores

e ritmos de vida. Nun primeiro plano aparece a amizade que un home das características de Silvino pode trabar cun rato. Dous espécimes con poucos atractivos serven de fio condutor a unha historia onde os matices que definen o mundo da aldea serven de plataforma introductoria, e mesmo de xustificación, ó que a partir da “difícil saída cara á noite” deixa de ter por marco a aldea e se converte nunha espiral galopante de imaxes e de personificacións que envolveran as figuras do coxo e do seu inseparable amigo, que os vai facer protagonistas dunha historia intrigante pero emotiva e chea de fantasía. A partir dese momento, os dous personaxes principais convertense nuns viaxeiros engaiolados pola sucesión vertixinosa de elementos da natureza que aparecen nunha especie de soño ou de ebriedade festiva de noitevella no que o sol, o vento, as nubes cobran un especial protagonismo.

Bernardino toma a noite como elemento transgresor da realidade nun relato que xoga cos sentidos e deixa en suspenso a solución final. ¿onde foi o Silvino? Este é un interrogante que hábilmente o autor deixa sen

resolver. E moi acertadamente queda a dúbida que soamente o lector deberá solucionar na súa marxe de intervención na historia que Bernardino constrúe arredor dunha figura case tópica como o Silvino.

O acerto de Bernardino reside no entramado que constrúe a partir do capítulo II que é onde xorde o máis meritorio da obra e onde, tanto polo ritmo, como pola sucesión de figuras que interveñen, o relato pode enganchar a un lector que ata ese momento soamente tiña como aliciente fundamental a busca da peripecia na relación entre o rato e mailo seu amigo coxo. O texto destaca pola súa limpeza e claridade na estruturación argumental, así como pola sabia dosificación e precisión do léxico. E Carroll, Cunqueiro ou o “fautista de Hamelín” non deixan de ser referencias que ben poderían acompañar os “soños” de máis de un lector desta obra que nos fai unha proposta: a aldea para soñar. Intúese, adivíñase o final, pero nin o autor nin o narrador omnisciente nos quitan da dúbida: somentes o lector acabará decidindo o final de Silvino mailo seu amigo.

**Xoan Couto**

ven da páx. 97

nunha actitude que abala entre o paternalismo, non exento de desprezo, e a idealización romántica do *outro*. Se ben é certo, como sinala Xela Arias, traductora e prologuista da versión galega, que Fenimore Cooper fornece unha visión do indio máis benigna que moitos dos seus contemporáneos, estas dúas actitudes están presentes na súa obra; os indios son o que

está fóra da noción colectiva que define a identidade occidental, superior a todos os pobos e culturas non europeos, mais de xeito compensatorio poden estar dotados de cualidades heroicas, nunha visión idílica e romántica do “salvaxe”, facendo xurdir paralelismos entre os indios americanos e os heroes célticos de James Macpherson, autor real dos

poemas do bardo Ossian, lido por Cooper e que está ben presente na retórica e na imaxinería das súas novelas.

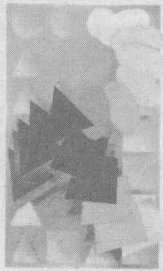
A traducción que nos ofrece Xela Arias rompe coa tendencia existente na maioría das versións do libro publicadas en diferentes idiomas a eliminar múltiples fragmentos do orixinal para facer máis doado e

dixerible a un público xuvenil o texto. Neste caso, cremos que con rigoroso criterio óptase por traducir o libro integramente, tentando que o estilo de longos períodos e as complicadas metáforas dificulten o menos posile a lectura da traducción galega, cun esforzo e cun resultado que merecen ser salientados.

**Carlos L. Bernárdez**

**Título:** *Las didácticas específicas en la formación del Profesorado*

**Autor:** *Montero Mesa, L. Vez Jeremías, J.M. (Coords.)*  
**Editorial:** Tórculo Edicións



LAS DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

(I)

LOURDES MONTERO MESA  
 JOSÉ MANUEL VEZ JEREMÍAS  
 (Eds.)



TÓRCULO EDICIÓN

## As didácticas específicas

A Conferencia Internacional sobre *As didácticas específicas na formación do profesorado* que tivo lugar na Universidade de Santiago de Compostela en Xullo de 1992, reuniu cerca de 500 participantes de 23 países diferentes e contou coa presenza de salientadas figuras no ámbito da formación de profesores/as cuxas aportacións favoreceron a discusión e a reflexión en torno a un conxunto de ideas que, sen dúbida, terán un impacto significativo respecto do desenvolvemento deste campo nos próximos anos.

Un importante factor que hai que salientar no éxito deste Congreso foi a calidade dos traballos apresentados en cada uno dos cinco núcleos temáticos do Programa:

– A indagación da identidade epistemolóxica das didácticas específicas.

– A interacción entre a teoría e a práctica.

– A contribución das didácticas específicas e a didáctica xeral aos procesos formativos de tódolos/as profesores/as.

– A articulación das didácticas específicas co resto dos ámbitos curriculares da formación do profesorado, e especialmente con aqueles campos de contidos incluídos no ámbito da didáctica xeral.

– A contribución a un mellor coñecemento das distintas realidades, con especial atención á Europa, no que atinxe a este ámbito curricular.

Unha boa parte dos mesmos –5 conferencias máximas,

28 ponencias correspondentes ás diferentes áreas curriculares, 16 comunicacións de especial relevancia– figuran neste primeiro volume para coñecemento dunha maior audiencia. O segundo volume, de próxima aparición, recollerá as demais comunicacións presentadas.

O conxunto dos traballos ofrece unha perspectiva actualizada de aquelas cuestións que preocupan ás áreas de Didáctica Xeral, Didáctica da Lingua e a Literatura, Didáctica das Ciencias Experimentais, Didáctica das Ciencias Sociais, Didáctica da Matemática, Didáctica da Expresión Plástica, Didáctica da Expresión Musical e Didáctica da Educación Física.

A.C.R.

**Título:** *Proxecto educativo de Centro. A normalización lingüística no PEC.*

**Autores:** *Rosario García Deibe, Alberte González Armesto e Celestino Pérez Recarey.*

**Colección:** *Cadernos Xerais da Reforma*

**Editorial:** Xerais 1993



Proxecto Educativo de Centro  
 A normalización lingüística no PEC

ROSARIO GARCÍA DEIBE  
 ALBERTE GONZÁLEZ ARMESTO  
 CELESTINO PÉREZ RECAREY

13



XERAI

A elaboración do **Proxecto Educativo de Centro** é unha das novidades da Reforma. Os autores propoñen estratexias de elaboración, con especial atención o proceso de **normalización lingüística** no centro.

*Proxecto Educativo de Centro*, a entrega número 13 da colección dos Cadernos Xerais da Reforma, vai dirixido ó profesorado que, desexando unha maior participación na xestión do seu centro, quere ter unha visión máis clara de como levala adiante.

Este traballo elaborado por **Rosario García Deibe**, **Celestino Pérez Recarey** e **Alberte González Armesto**, profesores e inspector na zona de A Coruña, define con claridade didáctica e rigor metodolóxico, o que é o Proxecto Educativo de Centro, analizando aqueles aspectos que deben quedar reflectidos neste documento que elabora cada comunidade

de educativa e que configura o estilo de instrucción-educación de cada centro.

Os autores analizan os contidos que debe abarcar o PEC. Proporcionan orientacións precisas para o estudo do centro, en base a análise dos seus elementos materiais e organizativos; e do contorno, analizando o medio humano, socioeconómico, institucional e histórico, artístico e cultural.

Neste traballo suxírense tres estratexias de traballo viables para a súa elaboración, que cada centro poderá escoller en función da súa práctica organizativa. Tres estratexias posibles: un modelo participativo, un

modelo restrictivo e un modelo dirixido.

A última parte do caderno serve para enmarcar no PEC os criterios e as actuacións tendentes á normalización do galego na vida educativa dos centros. Partindo do marco legal do galego no ensino, os autores realizan propostas de reflexión concretas para analizar a situación lingüística do centro, sobre a orientación da actuación do Equipo de Normalización e sobre a concreción de pautas normalizadoras que se plasmen nun compromiso que implique a toda a comunidade escolar.

M. B.



**Título:** *Lexislación para o profesorado. Toda a normativa do sistema educativo galego non universitario. Guía práctica. (1980-1993)*

**Autor:** Enrique del Bosque Zapata

**Colección:** *Facer escola*

**Editorial:** Xerais 1993



## Unha guía práctica

Unha **guía práctica** para o profesorado sobre a **lexislación educativa** do ensino non universitario galego, actualizada coas modificacións que introduce a Reforma Educativa.

Hoxe en día, a diferencias de momentos pasados, os docentes —na súa case totalidade— non reciben unha formación no campo do dereito administrativo, o que é unha carencia para os que exercen profesionalmente ó servizo das Administracións Educativas. Disto deriva a dificultade que se observa á hora de debulla-la lexislación educativa, en tanto que conxunto articulado de normas de distinto rango e capacidade ordenadora do sector do ensino. Dificultade á hora de enfrontarse á comprensión de normas polo xeral interrelacionadas. Para cubrir este baldeiro, a inqueda factoría cultural Xerais acaba de poñer a disposición dun

público extenso (profesores, pais, estudantes, administradores) o presente libro de Enrique del Bosque, *Lexislación para o profesorado*. "Vostede pregunte, e Enrique del Bosque, responde". Esta é a metodoloxía coa que o autor, mestre e avogado, constrúe un libro ben feito, ben artellado, didáctico e ben escrito. Un libro que responde de todo o fundamental en materia de ensino nos niveis non universitarios. Un libro que por forza de estar ben pensado e ben logrado, como auxiliar ou consultor que informa ou aconsella, vai estar nas escolas nos institutos e nas aulas universitarias de Pedagogía e Maxisterio.

e temático recollen todo o que agora mesmo hai que saber sobre a Administración Educativa, a xestión e a organización de centros, o alumnado, as asociacións de pais, a Inspección, o transporte e os comedores escolares, a xestión económica, os departamentos e os seminarios, o proceso de normalización do galego, a educación das persoas adultas, etc.

Con particular interese pásese tamén revista á vida profesional do profesorado en todo o que poden ser situacións administrativas, dereitos laborais e prestación.

Oportuno e preciso. Botábase de menos.

A. C. R.

Oos seus índices alfabético

**Título:** *Rotas didácticas pola Serra do barbanza. natureza, arqueoloxía e sociedade.*

**Coordinador:** Xulio Gutiérrez Roger.

**Colección:** *Materiais*

**Editorial:** Xerais 1993



## A Serra do Barbanza

Unha completa proposta de itinerarios e recursos didácticos para contextualizar o Proxecto Curricular de Centro.

A Bisbarra do Barbanza concentra nun territorio relativamente pouco extenso importantes zonas de interese ecolóxico, paisaxístico e arqueolóxico...

Nembargente non é doado conseguir datos específicos referentes á Serra, e hai que recorrer a traballos moi especializados.

*Rotas pola Serra do Barbanza* é un material que pretende dar unha nova visión da natureza, procurando ós viaxeiros, excursionistas, profesores ou alumnos que a utilicen as claves de observación e de estudo que permitan interpreta-las paisaxes. Os autores, profesores todos eles de ciencias sociais e naturais da comarca do Barbanza —coordinados por **Xulio Gutiérrez**— pretendemos que sexa o usuario desta

guía quen descubra os lugares máis interesantes desta comarca, dirixindo a súa atención cara a aqueles aspectos que lle poden resultar máis interesantes, despertando a súa curiosidade sobre eles e suxeríndolle actividades de investigación e acción sobre o medio.

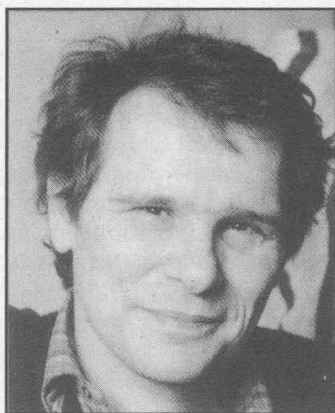
Esta guía é un libro fundamentalmente práctico, que aporta unha información sucinta e propón multitude de actividades dentro dunha liña de metodoloxía activa.

*Rotas pola Serra do Barbanza* está dirixida a grupos organizados baixo a supervisión dun monitor ou guía: asociacións culturais, deportivas, ecoloxistas, montañeiros, sendeiristas e, en xeral, a tódolos amantes da natureza. Pero tamén é especialmente axeitada a grupos de

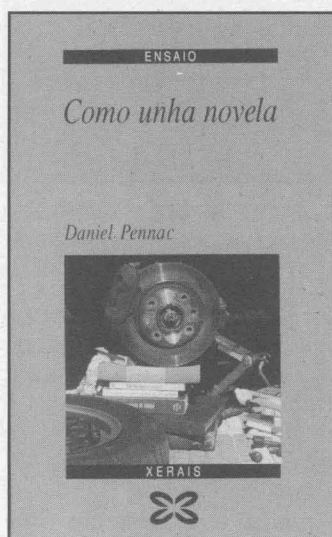
educación ambiental como os organizados polos concellos, organismos oficiais, así como para os alumnos do Ensino Secundario e do Bacharelato.

A primeira parte do libro (Módulo I) trata da descripción da Serra, acompañándose de actividades e preguntas que permiten afondar máis en cada tema. A segunda (Módulo II) consiste na proposición de varias rotas pola Serra, cada unha con varias zonas de estudio nas que se suxiren moitas actividades de observación e investigación. A terceira (Módulo III) desenvolve a metodoloxía axeitada para sacalo máximo proveito do libro. Acompáñase ó libro dun caderno de fichas de campo e de actividades.

M. B.



**Título:** *Como unha novela*  
**Autor:** Daniel Pennac  
**Tradutoras:** Moncha Fuentes e Emma Lazaré.  
**Colección:** Narrativa - Ensaio  
**Editorial:** Xerais 1993



## Como unha novela

### Carta a un amigo, mestre e lector

Querido amigo:

Xa che dixen hai algún tempo que estaba agardando a que en novembro, segundo as previsións confesadas por algún colega que traballa en Edicións Xerais, saíse o libro ese do francés. Si, home, dese bretón, Daniel Pennac. "Como unha novela". Un bo amigo madrileño amante dos libros xa mo regalara en castelán, pero non resistín a tentación de comparar. Mais diso xa che falarei máis adiante.

Sabes que xa me producira curiosidade aquel decálogo que Víctor Freixanes comentara en "A Nosa Terra", e non podía deixar pasa-la novidade sen pararme un pouquiño a coñecela.

Sei que quizais a moitos dos nosos compañeiros e, sen embargo amigos, non lles guste que lles critiquen a súa ficha de lectura; pero a verdade, a min o que realmente me gustaría é cumprir ese papel de casamenteiro que este libro nos atribúe. Fermoso matrimonio o das persoas coa arte e a imaxinación. Debo confesarche tamén que a súa lectura produciume sentimentos enfrontados, o desacougo, por un lado, e o alivio, por outro. O alivio porque iso é o que me fai sentir alguén que non se empeña nese eterno duelo co que nos consolamos entre a lectura e ese invento diabolicamente maravilloso que marca o decorrer do noso século, a televisión. E o desacougo de considerar que aínda sendo intelixente esa postura hai xa toda unha xeración marcada por un ritmo narrativo e unha concepción do audiovisual moi comodaticia.

Cando che mande o libro, atoparás unha serie de párrafos subliñados, non te alarmes porque o facía mentres lle daba voltas á cabeza posto que en moitas pasaxes debía

determe para ordena-las ideas que agromaban na miña mente ó fío dos comentarios e que desexaba ansiosamente anotar nesa axenda na que levo a contabilidade das miñas experiencias e organizo os meus proxectos.

Notarás que hai unha primeira parte máis centrada no afectivo, aínda que esta asociación libro-afecto unha presenza lineal e constante en tódolos capítulos. Unha segunda é a adicada a analiza-lo dogma da lectura e a súa presenza, mesmo nos non lectores. A terceira é máis escolar ou, se queres, máis didáctico-pedagóxica. Pero a parte máis fermosa é ese decálogo final, eses dereitos do lector que declara de inmediata e urxente aplicación. ¿Lembras que moitas veces temos falado e nos temos sorprendido da cantidade de xente que, coma nós, le no retrete ou da posibilidade de instalar unha pequena biblioteca permanente no cuarto de baño? Póis non perdas detalle do que conta que sucedeu no cuartel de Chalon Sur Marne porque algo do adoitamos facer está aí presente.

Deberías ler este libro porque para os da nosa profesión está ben que de vez en cando alguén nos poña o espello para contemplarnos no exercicio desta mística que é o esperar do amor pola arte literaria. Seguramente me cahaques que é un pouco superficial e non entra fondamente en ningún deses asuntos que tanto nos interesan, pero nesa superficialidade afronta moitos temas interesantes e polémicos nos que certamente alguén terá que profundizar, quizais nós mesmos, ¿por que non?, na nosa reflexión sobre o traballo diario.

O espacio xa se me vai esgotando e debo ir despedíndome. Pero non, non esquezo comentarche algo que quedou pendiente desde as primeiras liñas e quero que o que segue o tomes en consideración con tódalas prudentes reservas de que fores capaz. A tradución galega de Moncha Fuentes e Emma Lazaré fíxome disfrutar do libro dun xeito como non o fixen con ningunha outra versión, aínda que recoñezo que determinadas notas a pé de páxina, a 12 por exemplo, que distraeron a miña atención e non me enriqueceron en nada. Polo demais, le o libro (xa sei que é imperativo, pero é un imperativo cariñoso), nel encérranse moitas cousas de interese, desas que tantas horas teñen consumido nas nosas paroladas noctámbulas de sábado arredor dunhas tazas de café.

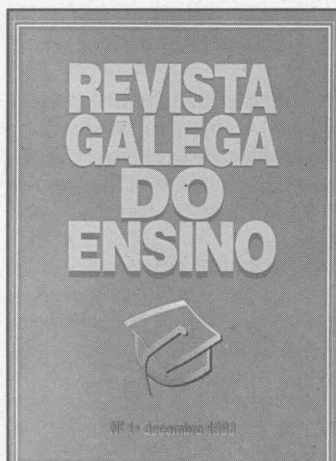
Un saúdo

Xosé Manuel

### OS DEREITOS DO LECTOR

1. Dereito a non ler.
2. Dereito a saltar páxinas.
3. Dereito a non terminar un libro.
4. Dereito a reler.
5. Dereito a non ler calquera cousa.
6. Dereito ó bobarismo (doenza de transmisión textual).
7. Dereito a ler en calquera sitio.
8. Dereito a ler ó rebusco.
9. Dereito a ler en voz alta.
10. Dereito a calar.





### BENVIDA A REVISTA GALEGA DO ENSINO

Dámo-la benvida a *Revista Galega do Ensino*, non tanto pola calidade global dos primeiros números, nin tampouco pola global composición do seu Comité de Redacción e do seu Consello Asesor, senón pola pertinencia e o interese de poder contar cunha publicación institucional oficial periódica en Galicia.

En calidade de tal haberá que demandar a súa mellora efectiva, por estar paga con cartos públicos.

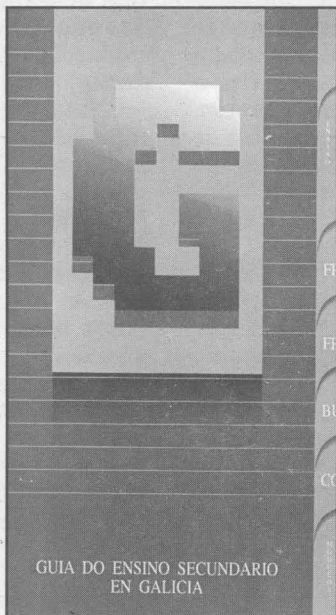
Desde a *Revista Galega de Educación* dámoslle a benvida ■

### GUÍA DO ENSINO SECUNDARIO EN GALICIA

A Dirección Xeral de Formación Profesional en colaboración coa D.X. de Ensinos Medios renovou no presente curso a *Guía de Ensino Secundario* que se comenzara a editar en 1992.

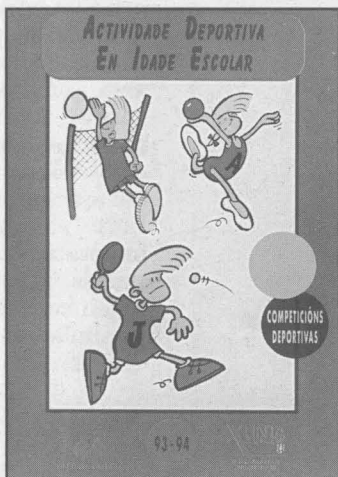
A organización dos ensinamentos medios de todo tipo en Galicia, as súas distintas modalidades e especializacións, as disciplinas e áreas didácticas, os centros e os seus enderezos e ofertas, entre outras informacións, compoñen un documento próximo

mo ás 100 páxinas que é valioso e áxil pola súa ordenación. Un documento de doada e socorrida consulta ■



### DEPORTE EN IDADE ESCOLAR

A Secretaría Xeral para o Deporte da Xunta de Galicia renovou a edición dunha Guía Informativa sobre o Deporte en Idade Escolar para este curso 1993-94, contendo información sobre as bases técnicas das competicións, as normas técnicas de distintos deportes, e teléfonos e enderezos dos servicios provin-

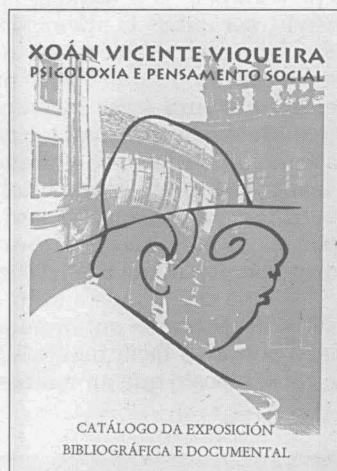


ciais de deporte e de distintas federacións deportivas galegas ■

### XOÁN VICENTE VIQUEIRA: A RECUPERACIÓN DA MEMORIA

Xa hai case un ano a Facultade de Psicoloxía de Santiago tivo a iniciativa de recupera-la figura de Viqueira. Un psicólogo, un filósofo, un pedagogo e un intelectual de primeiro orde na historia contemporánea do País.

Houbo na ocasión conferencia unha exposición documental arredor de tal figura. Cento setenta e cinco documentos poñendo de relevo a importancia de Viqueira, do que queda constancia no presente catálogo ■

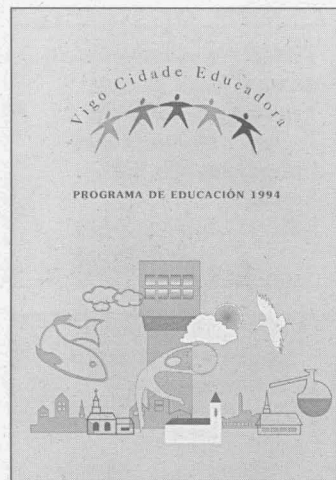


### VIGO CIDADE EDUCADORA. PROGRAMA DE EDUCACIÓN 1994

Un amplo dossier de propostas educativas é o que se presenta a través do Programa de Educación do Concello de Vigo para o presente ano de 1994: programas de dinamización educativa, servicio de documentación e préstamo de recursos

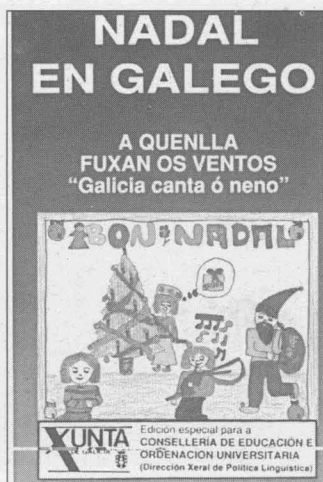
didácticos, publicacións, a coordinación con outros servicios municipais e a presentación de programas educativos en cooperación con outras entidades e institucións.

Un coidadoso plan educativo co obxectivo xeral de que Vigo sexa unha Cidade Educadora ■



### NADAL EN GALEGO

Con ocasión do último Nadal, a Dirección Xeral de Política Lingüística editou unha Carpeta e unha Cinta de audición musical, contendo letra e música de 27 Panxolas, Nadais, Cantos de Aninovo e de Reis, coa colaboración dos grupos "Fuxan os Ventos", e "A Quenlla" ■



## MATERIAIS PARA A EDUCACIÓN MUSICAL

*O Caixón da Música* como material conformado por dous cadernos para o primeiro ciclo de Educación Primaria e unha cinta, máis un libro para o profesor ou

profesora foi preparado polas profesoras Ana e Cecilia Portela, da Escola de Maxisterio de Santiago co obxectivo de que os alumnos e as alumnas se expresen a través da música e sexan conscientes do mundo sonoro que os rodea. A edición correu a cargo de Edicións Lea.

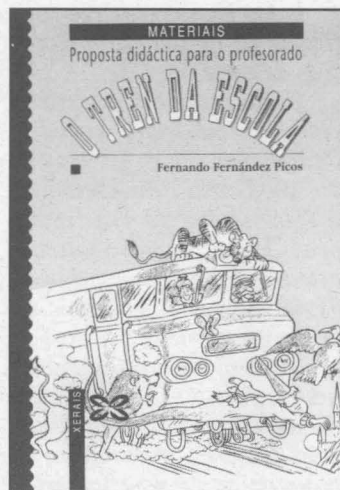
Xosé A. Diaz Escolante é o autor dun segundo caderno de *Xogando coa Música* editado por Sotelo Branco para o primeiro ciclo da Educación Primaria. Presentase como un método de aprendizaxe musical desde unha óptica lúdica e estimuladora da actitude receptiva e creativa diante da música.

40 fichas atendendo á canción, ao ritmo, á melodía e á creatividade, con xogos e actividades de grande vitalidade, acompañadas dunha cinta de audicións musicais ■



Fernando Pérez Picos é o autor dun interesante material para a área de música: *O tren da escola* (Edicións Xerais de Galicia, Vigo, 1.993). Un proposta didáctica e unha cinta casete de 40 minutos de duración que recolle 12 cancións totalmente orixinais.

Estas cancións constitúen unha viaxe imaxinaria, cun claro fio narrativo por diferentes ritmos (canon, balada, pandeirada, rock). Identificables pola súa simplicidade e pola actualidade dos seus arranxos musicais, abordan temas de interese dos máis pequenos: o mundo dos contos, dos animais, dos



fenómenos meteorolóxicos, os oficios, o mundo da escola, etc ■

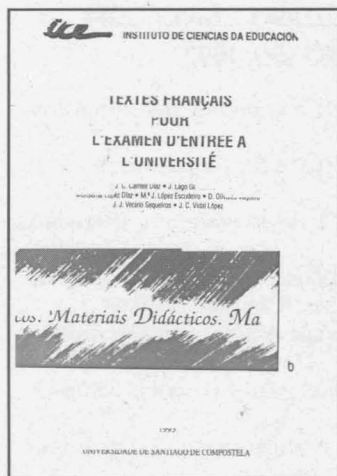
## XUNTA DE GALICIA. CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN MATERIAIS DE APOIO ESO, 1993

1. M. CASTRO MORÓN, *O latín nas orixes das nosas linguas* (Cultura clásica).
2. J. PARRA CASTELO, *Mitos de la concepción del Universo*, (Ciencia Clásica).
3. BALLESTERO GARCÍA, J.; *A Arte románica*, (Ciencias Sociais).
4. FERNÁNDEZ ARES, E.J.; *Poboación e desenvolvemento económico. A emigración en Galicia*, (Ciencias Sociais).
5. PÉREZ VÉREZ, P.; *Autonomía e heteronomía moral*, (Ciencias Sociais).
6. BACHMAIER CARRILES, M.C.; *La voz como medio de expresión musical*, (Música).
7. HERMIDA GARCÍA, M.; *A prensa en galego*, (Lingua galega e Literatura).
8. GARCÍA PUGA, M.F.; *En torno al texto narrativo*, (Lengua Castellana y Literatura).
9. DÍAZ SOAZ, A. M.; *Facendo estatística na clase*, (Matemáticas).
10. RODRIGUEZ DANS, A.; *Los bancos y sus operaciones*, (Tecnoloxía).
11. GARCÍA MARTINEZ, X.R.; *Clasificación e biodiversidade*, (Ciencias da Natureza).
12. PARDO FERNÁNDEZ, M.I.; *Reacción química*, (Ciencias da Natureza).
13. LÓPEZ RICO, F.; *Orientación vocacional y profesional*.
14. BERNAYS BROWN, M.J.; *English na Escola Oficial de Idiomas da Coruña*.
15. CANEDA RENDO, C.; *La Bretagne si loin... si près*.

## A HISTORIA DO ENSINO EN GALICIA - NOVIDADES

- SÁNCHEZ RODRIGUEZ DE CASTRO, *El Real Consulado de La Coruña: impulsor de la ilustración (1785-1833)*, Do Castro, 1992, 320 pp.
- ROMANÍ, M., RODRIGUEZ SUÁREZ (Eds.), *A Real Universidade de Santiago de Compostela: Actas da visita do Licenciado D. Pedro Portocarrero, Gobernador de Galicia (1577)*, Universidade de Santiago, 1992, LXXIV + 492 pp.
- GONZÁLEZ GARCÍA-PAZ, S.; *O Colexio de San Clemente de Pasantes de Compostela*, Universidade de Santiago, 1993, 385 pp.
- ALLEGUE AGUETE, P.; *A filosofía ilustrada de Frei Martín Sarmiento*, Xerais, 1993, 255 pp.
- FRAGA VÁZQUEZ, MATO DOMINGUEZ (Coords.); *Diccionario Histórico das Ciencias e das Técnicas de Galicia. Autores 1868-1936*, Do Castro, 1993, 200 pp.
- BARREIRO FERNÁNDEZ; *Historia Contemporánea. Ensino e Cultura*, T.IV de *Galicia Histórica*, Hércules, A Coruña, 1993, 220 pp.
- VALÍN FERNÁNDEZ, A.; *Laicismo, Educación y Represión en la España del siglo xx*, Do Castro, 1993, 325 pp.
- MARCO, Aurora; *As Precursoras* ("Profesoras e pedagogas"), La Voz de Galicia, 1993, 190 pp.
- RIVERA VÁZQUEZ, E.; *Historia del Colegio Apostol Santiago* (120 anos do Colexio dos Xesuítas de Vigo), 1993.
- COSTA RICO, A.; *A Colonia Escolar Compostelana de 1893 (Primeiro Centenario)*, Consorcio de Santiago, 1994, 120 pp.





## NOVIDADES DO ICE DA UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

Entre as últimas publicacións do ICE facémonos eco das seguintes:

1. **CEBREIRO LÓPEZ, MIGUEZ RODRIGUEZ**, 20 anos de investigación educativa en Galicia (1970-1990), Universidade de Santiago, 1992, 615 pp.

O volume conforma un amplo, extenso e ben organizado repertorio dando conta de practicamente toda a investigación e publicística educativa, agás libros de texto e outros materiais, ao longo dos case últimos vinte anos.

2. **GRUPO AULA SETE** do ICE, *Proyectos curriculares de Ciencias Sociales, 1993*, 210 pp.

O volume recolle as Ponencias presentadas por diversos grupos de traballo de todo o Estado Español ao IIº Seminario que sobre desenvolvemento curricular na área de Ciencias Sociais (Xeografía e Historia) e na Educación Secundaria, organizou o ICE da Universidade de Santiago. Un material que foi moi ben valorado polo grupo de traballo afectados.

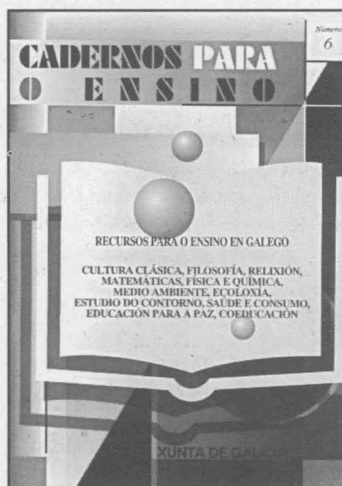
3. Equipo de profesores da Facultade de Filoloxía de Santiago, *Textes français*

*pour l'examen d'entrée à l'Université*, Universidade de Santiago, 1993, 192 pp.

Un valioso conxunto de textos, de léxico e de guiños didácticos para a didáctica do francés en COU.

4. Por fin hai que sinalar que no pasado ano a Consellería de Educación editou e enviou aos centros un volume de síntese sobre a Xornada Única, como derivación dunha investigación anterior: **CARIDE GÓMEZ, J.A. (Dtor.)**, *A Xornada escolar de sesión única en Galicia. Estudio avaliativo: conclusións xerais e criterios de actuación* ■

## POLÍTICA LINGÜÍSTICA



**Cadernos para o Ensino. Materiais de apoio á normalización lingüística nos centros de ensino** Dirección Xeral de Política Lingüística, 1993.

A partir da colaboración dos profesores e profesoras que actualmente desempeñan as funcións de apoio aos equipos de centro para a normalización lingüística en toda Galicia, puido levarse a cabo a edición de once

prácticos Cadernos, aos que nos referimos:

0. **Aspectos normativos.** Responsables técnicos. Enderezos.

1. *Unha experiencia normalizadora.* (I.B. S. Paio de Tui).

2. *Viaxes con Tortín* (Campanha normalizadora no C.P. de Riotorto - Lugo).

3. *A lingua galega no proxecto educativo de centro (PEC) e no proxecto curricular de centro.*

4. *Os materiais curriculares como recursos normalizadores* (Unha análise de propostas).

5. *Recursos para o ensino en galego. Áreas de educación artística, educación física, música, educación visual e plástica.*

6. *Recursos para o ensino en galego. Cultura clásica, Filosofía, Relixión, Matemáticas, Física e Química, Medio Ambiente, Ecoloxía, Estudo do Contorno, Saúde e Consumo, Educación para a Paz, Coeducación.*

7. *Recursos para o ensino en Galego. Formación profesional* (con atención a 16 campos).

8. *Os Equipos de Normalización lingüística nos centros de ensino.*

9. *Normalización e currículo: posibilidades interdisciplinarias.*

10. *Unha aproximación a literatura de tradición oral. Unidades didácticas: este é o cantar que cantamos* (Tradición oral e cantos de berce na escola).

11. *Recursos para o ensino en galego: Coñecemento do medio, ciencias da natureza, sociais, historia, arte, etnografía, xeografía, estudos económicos, métodos de lecto-escritura.*

Cun chisco de sorte, a colección chegara aos centros e será boa compañeira do galego no ensino ■

## INTERMÓN

*Para se achegar a tódolos nenos do mundo*

A activa Fundación para o Terceiro Mundo "Intermón" desde a súa sede na Coruña vén desenvolvendo unha intensa presenza entre os colexios e escolares de Galicia e a prol da solidariedade e a cooperación coas nenas e nenos de todo o mundo subdesenvolvido.

Recentemente e con colaboración económica de Dirección Xeral de Política Lingüística veñen de editarse distintos materiais en galego para ser empregados nos colexios.

Compoñen a serie do programa ¡Tamén queren ser nenas e nenos! distintos cuaderniños, carteis e videos:

- Os caderniños
- *O dereito a ser neno* (Doc. base),
- *Semana das nenas e*

**Queremos participar na Campaña de INTERMÓN "¡Tamén queren ser nenas e nenos!"**

Por favor, marca no cadro correspondente se queres contribuir economicamente ós proxectos de Campaña e/ou se desexas recibilo divulgativo. Cubride os vosos datos, engomade a parte sombreada e enviade o sobre por correo. Moitas grazas.

9317-0600

Queremos contribuir ós proxectos da Campaña "¡Tamén queren ser nenas e nenos!" cunha aportación económica de: \_\_\_\_\_ pts.

Talón adxunto

Transferencia bancaria (envíemose duplicado) "La Caixa" of. 0765, c/c. 0200048911 Caja de Madrid of. 0603, c/c. 6005465263

9340-7103

Desexamos que nos envíede-lo material preparado para a Campaña, que consta de:

- Documento base "O dereito a ser neno"
- Colección de 12 carteis de 95x45 cms.
- Vídeo "¡Tamén queren ser nenas e nenos!" (19')
- Carpeta de actividades de solidariedade e cooperación
- Cómic "Traballadores de 10 anos"

Achegamos talón barrado a nome de INTERMÓN- EDUCACIÓN por importe de 4.575 pts. incluídos gastos de envío.

---

Persoa de contacto  (particular)  (grupo)

Nome \_\_\_\_\_

1º Apelido \_\_\_\_\_

2º Apelido \_\_\_\_\_

Domicilio (particular) \_\_\_\_\_

Nº Andar Porta \_\_\_\_\_

C. P. Localidade \_\_\_\_\_

Teléfono \_\_\_\_\_

Centro/Institución/Grupo \_\_\_\_\_

Domicilio (grupo) \_\_\_\_\_

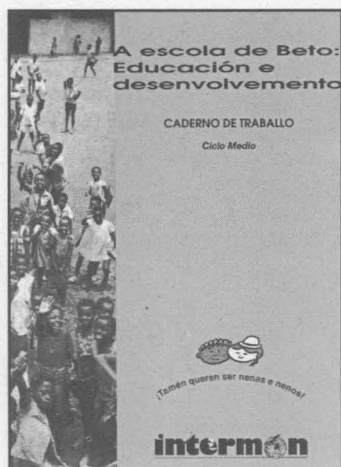
Nº \_\_\_\_\_

Andar Porta C. P. \_\_\_\_\_

Localidade \_\_\_\_\_

Teléfono \_\_\_\_\_

# outros materiais



nenos do mundo (Guía didáctica),

— *Beto quere medrar: educación e saúde* (Caderno de traballo: Ciclo Inicial)

— *A escola de Beto: Educación e desenvolvemento* (Caderno de traballo: Ciclo Medio).

— *O Barrio de Beto: nenos da rúa* (Caderno de traballo: Ciclo Superior)

— A Carpeta de actividades de solidariedade e Cooperación,

— Doce carteis con imaxes e textos para a solidariedade

— Os vídeos *Mozambique: o País de Beto e os seus amigos*, e, *Tamén queren ser nenas e nenos*.

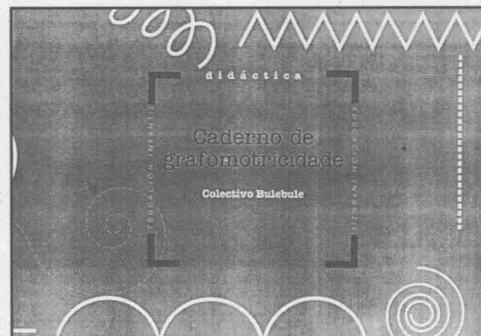
Un xogo de material ben completo e de moito interese que se pode pedir a sé de Intermón na Coruña.

## SANTIAGO, CAMIÑO DE SOLIDARIEDADE

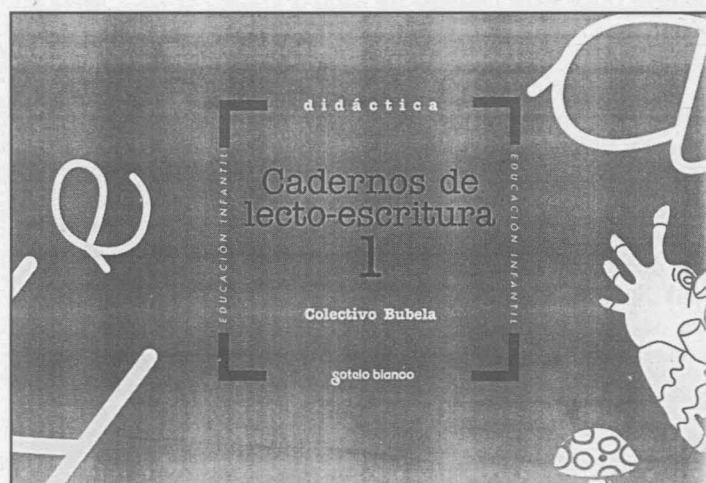
En similar perspectiva de traballo, o Departamento de Educación do Concello de Santiago en colaboración con Intermón puxo en pé un conxunto de actividades con este horizonte de solidariedade: apoio a proxectos socio-culturais en Bolivia e Venezuela, posta en marcha do Seminario permanente de educación para o desenvolvemento, apertura da exposición "Redescubrir América Latina", Exposición de Arte Africana, apoio á Campaña de Intermón a favor das nenas e nenos do mundo, ciclo de cine, proposta de elaboración de monografías e a quincena de educación para o desenvolvemento ■

Colectivo Bulebule  
*Caderno de Grafomotricidade* (para a educación infantil)  
Edicións Sotelo Branco, Santiago, 1993.

O Colectivo Bulebule composto por trece profesores ourensans, entre eles membros destacados do Instituto Galego de Socio-pedagogía, experimentou e preparou un interesante material a base de fichas e de láminas motivadoras, para poder traballar trazos que inclúen aspectos coma a discriminación visual, os xogos corporais, e manipulación de obxectos e as actividades psicomotrices, nos que se asenta a aprendizaxe da escritura e mailo proceso do

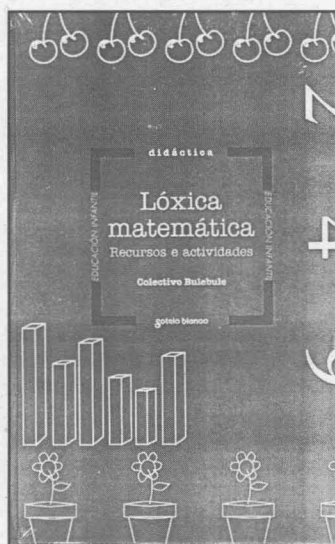


xesto gráfico sobre o papel ■



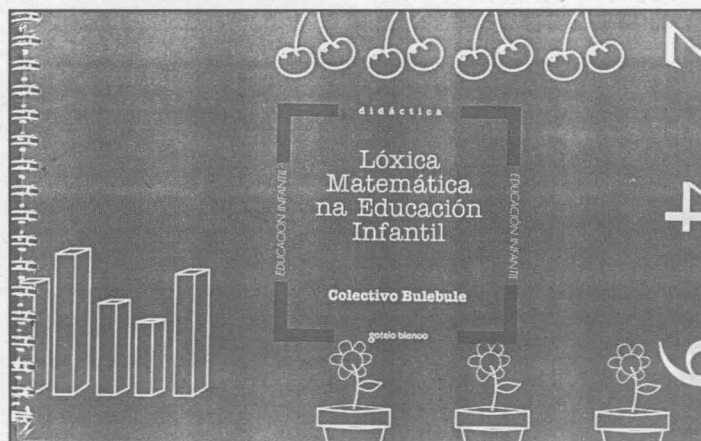
Colectivo Bulebula  
*Cadernos de lecto-escritura 1, 2, 3, 4*  
Edicións Sotelo Branco, 1993.

O Colectivo de profesores Bulebula prepara uns cadernos de lecto-escritura que contemplan a lectura e escritura das vocais e o seu grafismo, así como a lectura e escritura das consoantes, exercicios de comprensión lectora, xogos con palabras e exercicios adicados a completar frases ■



Colectivo Bulebule  
*Lóxica matemática. Recursos e actividades* (Educación Infantil) e *Lóxica matemática na Educación Infantil*  
Edicións Sotelo Branco, Santiago, 1993.

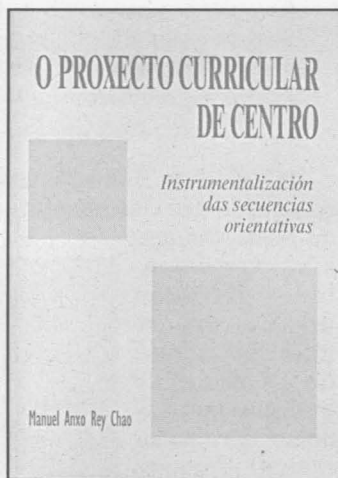
O mesmo colectivo ofrecenos tamén un interesante material e orientacións pedagóxicas para o traballo lóxico-matemático na educación primaria ■



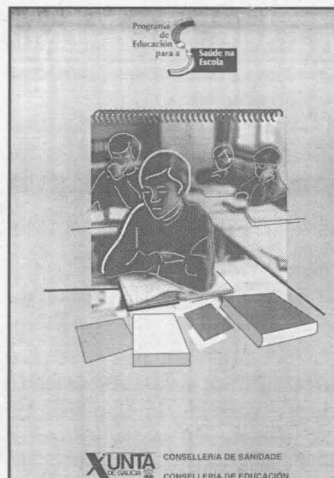




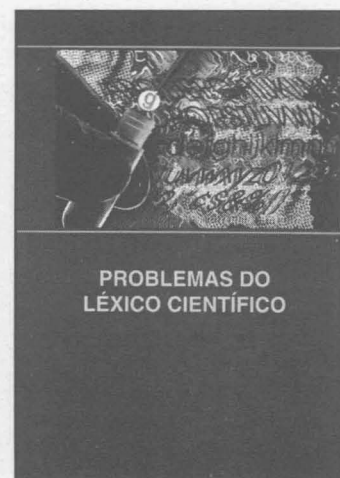
Rey Chao, M.A.,  
*O proxecto curricular de Centro. Instrumentalización das secuencias orientativas*  
Tórculo, Santiago, 1993, 235 pp.



Consellería de Educación  
*O proxecto curricular de Centro*  
Santiago, 1993.



Consellería de Sanidade,  
Consellería de Educación  
*Programa de Educación para a Saúde na Escola*  
Xunta de Galicia,  
tres carpetas, 1992.



Daviña Facal, L.  
*Problemas do léxico científico. Algunhas propostas de solución*  
Dirección Xeral de Política Lingüística,  
300 pp. 1993.

O autor, que ven facendo distintas aprotacións escritas no campo da elaboración curricular, emprende a presente obra co ánimo de propoñer instrumentos e estratexias para a adecuación dos obxectivos xerais da etapa de Educación Primaria á realidade contextual de cada centro, coa axuda de cadros e esquemas globalizadores, que faciliten o proceso de traballo dos distintos equipos docentes.

Trata de construír vías de secuenciación cara á elaboración das concrecións e desenvolvementos curriculares específicos, para facilitar a elaboración de proxectos curriculares e a planificación de aula.

O volume constitúe un notable material de apoio, elaborado desde un evidente dominio técnico-pedagóxico e capacidade expositiva ■

Co título indicado e autoría de profesores cataláns ben coñecidos neste dominio, a Consellería de Educación editou a principio de curso un volume do máximo interese, como así foi recoñecido polo profesorado.

Dando resposta ao que, ao para que, ao como e ao quen elabora o PCC, preséntase un documento de excepcional calidade didáctica, favorecida polos ben escollidos ámbitos conceptuais e claves ■

O presente material documental trata de orientar as actividades educativas arredor da educación para a saúde mediante os case 75 documentos contidos nas carpetas.

Sirven como organizadores un total de seis temas: a promoción da saúde na escola, as enfermidades máis frecuentes, as drogodependencias, a prevención de accidentes e primeiros auxilios, os cuidados en caso de enfermidade e a alimentación ■

O autor fai unha pormenorizada análise conceptual e terminolóxica a través de distintos Dicionarios e outros textos galegos arredor de termos ante os que se rexistran vacilacións, choques coa norma, erros... facendo particular referencia aos campos da física, da química e das ciencias naturais. Na parte máis divertida o autor preséntanos unha galería de animais raros, extravagancias biolóxicas, dispartes anatómicos, entre outros.

A ter en conta polos profesores e profesoras para o cuidado do léxico galego ■



Casimiro Mesejo González. Xosé Manuel Souto González.  
*Centros de formación do profesorado.*  
Colección "Cadernos Xerais da Reforma" nº 11.  
Edicións Xerais de Galicia.  
Vigo, 1.993.

Os autores desta entrega, a número 11 dos cadernos Xerais da Reforma, estudian os diferentes mo-

delos de organización dos centros de formación en exercicio do profesorado, deténdose no caso galego:

os CEFOCOPS. Estúdanse as funcións e a estrutura dos CEFOCOPS e propóñense estratexias para a formación do profesorado: no propio centro, en grupos e seminarios de traballo e por medio de cursos institucionais. Un material imprescindible para os asesores de formación e para o debate sobre o proceso de formación en exercicio ■

# outros materiais



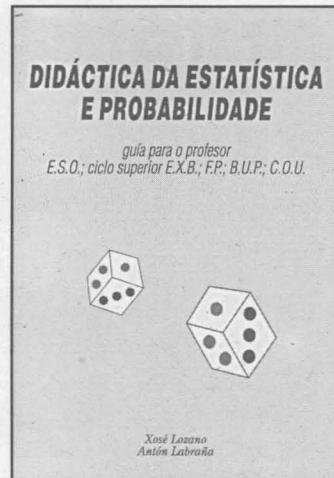
Vidal Bolaño,  
*O espacio teatral. Unha viaxe arredor do círculo*  
Unidade didáctica  
do Departamento  
de Educación do Concello  
de Santiago, 1993.

Vidal Bolaño constrúe unha historia do teatro para escolares a través da historia das civilizacións, desde Exipto, pasando por Grecia, Roma, a Idade Media, o Renacemento, o Oriente, ata o presente. Con ilustracións de Fausto Isorna, compoñendo unha Unidade Didáctica de doda lectura ■



Hernandez Les, J.A.  
*Cine e Literatura: a especificidade da imaxe visual*  
Xunta de Galicia,  
1993, 90 pp.

Presentamos unha monografía adicada a presentarnos a linguaxe cinematográfica e a súa tradución visual. Hai lugar para falar dos diálogos e dos argumentos, do que significa o relato, do guión cinematográfico e da posta en escea, compoñendo un documento de interese ■



Lozano Alvariño,  
Labraña A.  
*Didáctica da estadística e probabilidade. Guía para o profesor*  
(EXB, ESO, Medias),  
Tórculo,  
1993, 118 pp.

Os autores, profesores de matemáticas en institutos compostelanos e asesores de grupos didácticos sobre as matemáticas, ofrecen unha interesante e práctica guía arredor das matemáticas, da medición do azar, da probabilidade, con diversos exercicios de combinatoria e outros ■



IESP Sta. Cruz,  
IFP F. Wirtz;  
*Cadernos de Secundaria,*  
Tórculo, Santiago,  
1993. .-

Estamos diante dun exemplo de como aborda-la realización de materiais didácticos, mediante sistema de autoedición, de modo tal a proveer de carpetas de documentación para o traballo de aula.

Os equipos prepararon Carpetas para as diversas áreas didácticas, aunque aquí só recolleemos graficamente a carpeta adicada as Matemáticas ■



Fundación Germán  
Sánchez Ruipérez.  
Grupo Estel.  
*Historias familiares.*  
*Una selección bibliográfica para niños y jóvenes.*  
Edita Fundación  
Germán Sánchez  
Ruípérez  
Madrid, 1993

O Grupo Estel de animación á lectura e os especialistas do Centro do Libro Infantil e Xuvenil da Fundación G.S.R. prepararon este coidadoso catálogo que recolle trescentas cincuenta reseñas de libros de literatura infantil e xuvenil, todos eles coa temática común da familia. Dirixido a pais, profesores e bibliotecarios, o catálogo, coidado-

samente editado, realiza unha orientación por idades agrupando os libros por eixos temáticos como: familia e relacións familiares, relacións pais-fillos, irmáns, avós, conflitos familiares e carencias familiares. O catálogo complétase con tres índices analíticos de autores, ilustradores e títulos. Verdadeiramente recomendable ■



# outros materiais

**NOVA ESCOLA GALEGA**  
 BOLETÍN INTERNO 29  
 NADAL 1993



**SUMARIO**

NOVA ESCOLA GALEGA, unha revista de opinión

Escudo de Nova Escola 1993.

VII Xornadas de Experiencia e Experimentación na Música.

V Xornadas de Educación Ambiental de Santiago.

«O Congreso '79 de Inca».

Comisión de Corrección Directoras de CEDECO.

**En tempos de Reforma, subscribete á REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN**

**O CARTAFOL**

Revista do Servizo de Normalización Lingüística da Universidade de Santiago de Compostela

**EDITORIAL**

**FAI A TUA TESE EN GALEGO. SAIRACHE MELLOR**

Unha tese en galego é unha tese máis clara e máis comprensible para o lector. Ademais, é un acto de cidadanía e de compromiso coa lingua galega. Sairache mellor porque a túa tese será máis clara e máis comprensible para o lector. Ademais, é un acto de cidadanía e de compromiso coa lingua galega.

**PRUTA EN GALEGO, mande mellor.**

*Visítanos polo polo. Longueira. Os seus dereitos lingüísticos.*

**PREESCOLAR**  
 na casa

Nº 83 Novembro 1993

**Dúas necesidades e dúas aprendizaxes**

**Necesidade de sobrevivir**

**Necesidade de vivir en harmonía**

Este número aborda as necesidades de sobrevivir e de vivir en harmonía. Contém artigos sobre a importancia da familia e da comunidade na educación dos nenos e nenas.

**saudíña**

Editorial

Este número de Saudíña aborda temas de saúde e educación. Contém artigos sobre a importancia da saúde na vida dos nenos e nenas.

## Vai de Boletíns, Revistas e outros

A *Revista Galega de Educación* tense referido xa moitas ocasións á presenza doutras revistas pedagóxicas en Galicia, como son *Quinesia*, a *Revista Galega de Psicopedagogía* ou *Escola Crítica* que ven de editar hai pouco o seu número 5. Queremos hoxe facer mención dalgúns dos *Boletíns* que actualmente se editan para servizo do profesorado. E o caso do de *Nova Escola Galega* que vai xa para o número 30 dando conta puntualmente da vida da Asociación e que se envía a Francia, Italia, Bélxica, Portugal e Brasil, e do da


*Mesa pola Normalización Lingüística*. Tamén anotamos o *Cartafol* do Servizo de Normalización Lingüística da Universidade de Santiago. Hai pouco outro Boletín comezou a súa andaina, *Saudíña* ou periódico de educación para a saúde contendo referencias bibliográficas, información sanitaria e experiencias escolares no tocante á educación para á saúde. Sen esquecermos tampouco de *Nova Paz* xa consolidado como expresión dos traballos de educación para a Paz desde a asociación Nova Escola.

Longa vida desexamos para todos eles ■

De periodicidade trimestral, cada número estará dedicado a un tema monográfico de actualidade, abordado desde distintos puntos de vista. No primeiro número un acreditado plantel de especialistas achégase á cuestión do fomento da lectura. A destaca-la súa novidosa sección de debate e a fermosa iniciativa de incluír artigos en lingua galega, nesta ocasión a cargo de Agustín Fernández Paz.

Desde a *Revista Galega de Educación* desexámoslle a *Vela Mayor* longa e proveitosa singradura.

**VELA MAIOR**  
 REVISTA DE ANAYA EDUCACIÓN  
 AÑO I Nº 1 1994



**LA AVENTURA DE LEER**

**ANAYA**

Saudámo-la aparición dunha nova revista profesional, *Vela Mayor. Revista de Anaya Educación*. Primorosamente editada, pretende estar en sintonía coas inquietudes e motivacións dos profesores e profesoras como profesionais da educación e da cultura. Harmonizará con carácter innovador o pensamento e as diversas manifestacións do saber coa reflexión sobre a práctica educativa. Os seus promotores pretenden que *Vela Mayor* sexa unha revista aberta e plural, que constitúa entre os seus lectores unha plataforma de debate e opinión, e sexa un documento para ler e conservar na biblioteca dos centros escolares.

De periodicidade trimestral, cada número estará dedicado a un tema monográfico de actualidade, abordado desde distintos puntos de vista. No primeiro número un acreditado plantel de especialistas achégase á cuestión do fomento da lectura. A destaca-la súa novidosa sección de debate e a fermosa iniciativa de incluír artigos en lingua galega, nesta ocasión a cargo de Agustín Fernández Paz.

Desde a *Revista Galega de Educación* desexámoslle a *Vela Mayor* longa e proveitosa singradura.

# Actualidade educativa

Antón Costa Rido

## MARUXÍA NO ENSINO MEDIO

Non houbo un inicio de curso especialmente conflictivo, máis aínda así houbo problemas de escolarización en cidades como Pontevedra e Santiago.

Houbo tamén no mes de Novembro mobilizacións dos estudantes de ensino medio en toda Galicia en demanda de presupostos precisos para gastos de funcionamento, de mellores dotacións para bibliotecas e de persoal auxiliar, así como dun pagamento digno das prácticas de formación profesional. Reivindicacións todas elas ás que se sumaron tamén moitos directores de centros, poñendo en cuestión a distancia existente entre os recursos que se manexan en Galicia, con respecto a Cataluña e ao Territorio do MEC.

## CONCELLOS E CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN

A Federación de Concellos Galegos preocupada pola problemática escolar pediu en Outono un novo marco de colaboración coa Consellería de Educación, ante as cargas que a Administración Local está a sufrir ante a insuficiencia dos actuais presupostos de Educación para o ensino público.

## A IMPLANTACIÓN DA LOXSE

Non vai ao ritmo debido a incorporación da Loxse ao sistema educativo.

Faltan recursos, falta planificación, falta negociación sindical, descoñécese o mapa de especializacións e centros e existe incertidume sobre os cadros de profesores.

Así o veñen poñendo repetidamente de manifesto os sindicatos de profesores e os movementos de renovación pedagóxica, mentres na Consellería de Educación, as cousas do Pazo van despaacio. ¿Ata cando?

## ENCUNTROS DE PROFESORES

No pasado mes de Setembro a Asociación Anllar organizou en Santiago unhas Xornadas sobre a dimensión europea na educación, mentres que a Asociación Galega de Psicopedagogía organizou na Coruña as súas VIas. Xornadas, coa participación de 200 profesores. Asemade a Dirección Xeral de Política Lingüística organizou en Pontevedra unhas xornadas de Formación en Lingua Galega moi concorridas.

Pola súa parte, a Consellería de Pesca organizou tamén na Illa de Arousa o curso "O mar desde o mar" con traballos de laboratorio e de observación da flora e da fauna, da xeoloxía, así como tamén de coñecemento doutros aspectos do medio marino, como a acuicultura, o marisqueo, a pesca de baixura, e as artes de pesca, todo elo co auxilio de dous barcos utilizados na ocasión.

## INTERCAMBIOS INTERNACIONAIS

Entre outros intercambios citamos o de 30 alumnos de Toulouse recibidos por bachareis de Carballo, o de 50 rapaces da Loira fran-

cesa recibidos en Carnota e o dos alumnos de 8º de EXB de Rubiáns e de Vilagarcía que foron a Matosinhos en Portugal.

## PREMIOS E RECONECIMENTOS

Recoñecementos aos 10 anos da revista *Quinesia* que desde Vigo labora pola dignificación e cualificación da educación especial, ao tempo de promover a integración.

Premios, os que se deron desde a Casa das Ciencias na Coruña a traballos de divulgación científica. Ao cértame presentáronse 45 títulos publicados durante 1992 por 15 editoriais españolas.

## TAXAS, SELECTIVIDADE E MATRÍCULA UNIVERSITARIA

O pasado trimestre houbo dous longos conflitos que aquí enumeramos: o pago das taxas universitarias esixido desde a Universidade de Santiago, aos profesores e familiares que desexasen optar a un posto universitario, con valoración negativa desde o conxunto do movemento sindical, e, por outra parte, a desafortunada cuestión da imposibilidade de matricularse nas Universidades de Galicia por parte de moitos novos aspirantes, ante as deficiencias do sistema de procesamento da información, derivando en incomprensibles problemas familiares, que non atoparon a debida resposta pública.



TAMÉN EN SETEMBRO MEDIO CENTENAR DE MEMBROS DE COLIDIGA, PLATAFORMA QUE AGRUPA OS LICENCIADOS E DIPLOMADOS EN PARO DE GALICIA SE CONCENTRARON Ó MEDIODÍA ANTE A CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN PARA DENUNCIAR O FEITO DE QUE FUNCIONARIOS EN PRÁCTICAS, INTERINOS OU CONTRATADOS QUE SUSPENDERON AS OPOSICIÓN DO 91 CONSEGUIRON O ACCESO A ALGUNHA DAS PRAZAS DE PROFESORADO VACANTES. COLIDIGA ESIXIU DESDE O PRIMEIRO MOMENTO O CAMBIO DO BAREMO QUE CONCEDEU MÁIS PUNTUACIÓN POLA EXPERIENCIA ACUMULADA.



## MIL PRIMAVERAS MÁIS PARA O CORREO GALEGO

O 6 de xaneiro deste ano producíase a nova. Por fin contabamos cun xornal escrito integramente en lingua galega. A empresa editora de El Correo Gallego tomou a fermosa iniciativa de editar diariamente un xornal na nosa lingua, O Correo Galego.

Diversas institucións, asociacións (entre elas Nova Escola Galega e a Mesa pola Normalización Lingüística) e numerosos particulares manifestaron publicamente a súa satisfacción e apoio a unha iniciativa que dende aquí, tal como xa fíemos chegar ó propio xornal, queremos volver a saudar. Como os bos viños agardamos que o proxecto gane en interese xornalístico e en profundidade informativa. Agora non imos poñerlle chatas á obra.

Sen embargo, e como se laiaba o propio director do xornal, Xosé Manuel Rey, nun seu artigo publicado o día 6 de febreiro, houbo silencios clamorosos que amosaron a súa resistencia pasiva. "Entre estes últimos escribía Xosé Manuel Rey, soamente dous merecen figurar no cadro de honra. Un, o conselleiro de Educación, Piñeiro Permuy, responsable da normalización lingüística. Non felicitou, non escribiu, non chamou, non dixo esta boca é miña. Cala. Logo non di nada. Nin sequera se suscribe. Non lle gusta a idea. Un xornal en galego, mesmo estando ben escrito e normativizado, pode ser un perigo para a noralización que a el lle gusta. Mellor non lle dar máis voltas".

Tamén é esperanzador o anuncio realizado polo semanario *A Nosa Terra* da súa próxima aparición bisemanal. Dúas novas raiolas na prensa galega.

## VII XORNADAS DE EDUCACIÓN PARA A PAZ

Organizadas polo Grupo de Educadoras/es pola paz de Ourense e pola Facultade de Humanidades de Ourense, e coa colaboración da Cruz vermella de Ourense, o CEFOCOP de Vigo e o Departamento de análise e Intervención Psicosocioeducativa, celebráronse os días 2, 3, 4 e 5 de marzo, as VII Xornadas de educación para a paz.

Carlos Taibo, profesor da Dereito da Universidade Complutense de Madrid inaugurou as xornadas cunha conferencia sobre "Novos conflitos en Europa". Javier Sábada disertou sobre o tema "Paz, problema colectivo". Realizáronse diversas mesas redondas sobre "Galicia, despois de Maastrich" e "Paz e problemática ambiental".

## VIII ENCONTRO GALEGO DE EDUCADORAS /ES POLA PAZ

Organizado polo Grupo de Educadoras / es pola paz de Nova Escola Galega e o Movemento dos educadores para a paz de Portugal celebrouse en Lisboa, nas instalacións do Instituto Español, os días 15, 16 e 17 de abril o VIII Encontro de educadoras /es pola paz e I Encontro de educación para a paz galego portugués. Contouse coa colaboración do Sindicato dos profesores da grande Lisboa e das cámaras de Lisboa, Seixal e Almada.

Fíxose posible, así, un antigo proxecto-soño de colaboración, alén das fronteiras, entre o veterano movemento galego de educadores pola paz e o movemento portugués. Máis dun centenar de educadoras/es galegos, completaron dous autobuses, e compartiron tres intensas

xornadas de debates e intercambios de experiencias.

Como en ocasións anteriores, os encontros constituíron un espazo para o debate e a reflexión crítica, para o intercambio de experiencias, proxectos, convivencia, tendo en conta o enriquecemento do acto educativo e a súa proxección no futuro colectivo da humanidade. Futuro desexado que queremos que sexa xusto, solidario, pacífico e fraterno.

Froito do encontro foi a asinatura dun protocolo de colaboración entre as organizacións convocantes, institucionalizando o encontro. O vindeiro celebrarase en Lugo o próximo ano 1.995.

## XI ASEMBLEA ANUAL DE NOVA ESCOLA GALEGA

O pasado 23 de abril celebrouse en Santiago a XI asemblea do movemento de renovación pedagóxica NOVA ESCOLA GALEGA.

Na asemblea debatéronse catro documentos elaborados polo Secretariado nacional sobre: "O desenvolvemento do currículo no contexto do proceso de Reforma", "A defensa do ensino público", "A organización escolar" e "A formación do profesorado".

Os asistentes aprobaron unha serie de medidas dirixidas a impulsa-lo desenvolvemento do currículo no actual proceso de Reforma: asumir con coherencia a elaboración do propio Proxecto Curricular de centro e da programación de aula; potenciar recursos e estratexias para a elaboración de proxectos curriculares e programacións de aula renovadoras; garantir PCCs e de aula adecuados ás necesidades educativas do alumnado; favorecer unha oferta educativa ampla e estruturada que, cunha orientación, faciliten a diver-

sidade dos procesos educativos do alumnado.

As 77 medidas recollidas no documento do MEC, *Centros educativos y calidad de enseñanza*, foron obxecto de debate, especialmente as referidas á organización escolar, subliñándose a necesidade de constituír verdadeiros equipos docentes. Acordouse a constitución dun equipo de traballo permanente para estudar máis detidamente esta problemática, para mellor valora-las propostas do Ministerio.

A XI Asemblea acordou ratifica-lo seu apoio á constitución da Plataforma pola defensa do Ensino Público, integrada por organizacións e pais (Federación de Apas de Ferrol e Santiago), de estudantes (CAF, CAE, AUGÉ e Sindicato de Estudiantes) e de profesionais do ensino -sindicatos (CIG, FETE-UGT, CC.OO e STEG) e MRP's (Nova Escola Galega, escola Viva e ASPG)-.

Por último, no relativo á formación do profesorado, a Asemblea de Nova Escola Galega definiu a súa estratexia de participación nos Consellos directivos dos CEFOCOPS e os riterios a introducir nos planos de formación do profesorado da Administración Educativa.

A Asemblea aprobou o seu programa de actividades para o ano 94 e renovou os cargos da súa Xunta Directiva que estará formada a partir de agora por Xóse Álvarez, como Presidente, Cecilia Bello, secretaria e Carmela Cons como tesoureira.

## PÉ DE IMAXE A REALIDADE INVENTADA

Do 4 ó 8 e xullo celebrarase en A Coruña, na Escola de Imaxe e Son, o IIIº Congreso

Internacional de Pedagogía da Imaxe. Como en edicións anteriores será organizado por Nova Escola Galega e a Escola de Imaxe e Son, coa colaboración do Gabinete da Reforma.

O congreso xirará ó redor do tema: "A realidade inventada", contando coa participación de ponentes internacionais como Manuel Sendón (I. B. Álvaro Cunqueiro de Vigo), Len Masterman (profesor da Universidade de Nottingham), Guillermo Orozco (Universidade Iberoamericana de México), Margarita Ledo Andiñón (Universidade de Santiago), Robero Aparici (UNED).

Os obradoiros previstos serán: "Lectura e análise de imaxes: información versus propaganda", "Percepción e lectura de imaxes", "Lectura de imaxes. Iniciación", "Xo-

guetes ópticos", "Guión", "Cinema e literatura", "Fotografía", "Inventar a nación", "Simulacións na elaboración de noticias e documentais", "Cinema e Historia", "Edición e post-producción en Vídeo: formatos domésticos".

A matrícula custa 12.000 pesetas (10.000 para as persoas asociadas a Nova Escola Galega). Pode solicitarse información nos teléfonos (981) 29.07.47 e 10.41.24.

#### IIº CERTAME GALEGO DE VIDEO NA ESCOLA

Paralelamente ó IIIº Congreso Pé de Imaxe convócase o IIº Certame de Vídeo na Escola no que poderán participar tódolos alumnos e alumnas dos centros de ensino de Galicia.

A duración das obras non

poderá sobrepasar os 30 minutos e a lingua empregada deberá se-lo galego.

Establécense catro modalidades de participación: creación documental, animación, experiencia pedagóxica e vídeo didáctico.

O prazo de envío das obras remata o día 1 de xuño de 1.994. Pode solicitarse información escribindo a: Escola de Imaxe e Son de Galicia, Rúa Someso 6. 15008 A Coruña.

#### Iº CONGRESO EUROPEO DE EDUCACIÓN PARA A PAZ

Celebrarase en Santiago de Compostela do 7 ó 10 de xullo de 1.994 en Santiago de Compostela. Reunirá a educadoras /es pola paz de toda Europa. Pódese solicitar información e solicita-la inscrición dirixíndose a: Iº

Congreso Europeo de Educación para a Paz. R/ Santiago de Chile 28, entrecán esquerda. 15706. Santiago de Compostela. Fax: (981) 57.10.82 / 59.47.04. Teléfonos: (981) 57. 58.43 / 57.94.50/ 59. 94. 54.

#### IVº CONGRESO DE AVALIACION PSICOLOXICA

Celebrarse en Santiago de Compostela do 21 ó 24 de setembro de 1.994 no Auditorio da Universidade de Santiago. Pódese solicitar información a: Secretaría Executiva. Profesor Domingo Gómez. Facultade de Psicoloxía. Universidade de Santiago. Campus Universitario. 15.702 Santiago. Teléfono: (981) 56. 31. 00. Extensións: 2103 e 2104. Fax: (981) 52. 18. 18.



## 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                  | 7- A educación matemática           | 14- Ensinar a aprender                       |
| 2- As novas tecnoloxías e a escola:<br>a imaxe | 8- Socioloxía da educación          | 15- Literatura infantil                      |
| 3- A escola rural                              | 9- A saúde na escola                | 16- A Educación Primaria                     |
| 4- Globalización e interdisciplinidade         | 10- O ensino das ciencias           | 17- A dimensión internacional da<br>Educauón |
| 5- A Reforma das Medias                        | 11- O profesorado                   | 18- Os contidos transversais                 |
| 6- Os pais na escola                           | 12- A educación das persoas adultas | 19- Os xogos.                                |
|  | 13- Educación ambiental             |  |

Pódense solicita-los números atrasados, contrarreembolso a:

**REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN**

Edicións Xerais de Galicia

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



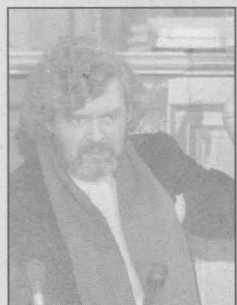
## Dezasete de outubro

A derrota. Fraga arrasou nas eleccións. O Bloque medrou tamén espectacularmente. Pero eu non o podo vivir como unha victoria. Non vexo razóns para o optimismo. Non creo que ninguén pense que o Bloque, por si só, poida conseguir desprazar a Fraga. A mensaxe do PSOE nestas elec-



cións foi confusa: presentábase á vez como partido do poder e oposición. Pero Fraga parece moito máis poder có Presedo.

Moitos votantes de Fraga hoxe, poden ser moi ben votantes de Felipe mañá. O que os galegos votan maioritariamente é o poder. Mentres, a caída do PSOE, máis a morte política de Camilo

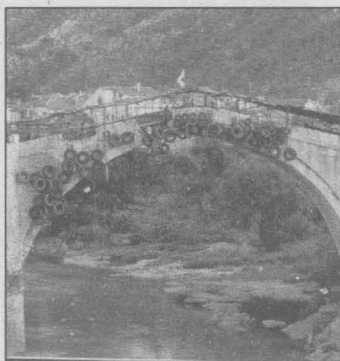


(¿resultado previsible das súas vacilacións dos últimos anos que remataron por desconcertar ó seu xa limitado electorado?),

deixa o Parlamento case reducido a un puxilato Beiras vs. Fraga, para min excesivamente personalizado. Non gusto desta política trocada en xestos para a televisión e líderes carismáticos.

## Vinte de outubro

Leo: nas guerras contemporáneas cada vez son máis os mortos civís respecto do número de mortos militares. Antes, un 10 %. Na Segunda Guerra Mundial os mortos civís foron xa un 25 %.



Agora, en Bosnia, en Angola, en Somalia, en Burundi, son o 90 %. Nas guerras de mañá, o máis seguro será facerse militar.

¿Mañá? Hoxe. ¿Como podemos vivir despreocupadamente a nosa normalidade mentres existen Saraxevo e Cuito? Nesta cidade angolana, os sobreviventes do seu asedio polas salvaxes tropas da UNITA (ata onte mesmo financiadas a medias por Sudáfrica e os Estados Unidos) confesaron ter practicado a antropofaxia. Come-los cadáveres dos amigos para sobrevivir. Sobrevivir. ¿Porque se quere sobrevivir despois de vivir Saraxevo, Cuito? ¿Por que queren seguir vivindo os que sobreviviron a Auschwitz?

## Vintenoventa de outubro

*Veritatis splendor.* Merquei a encíclica do Papa nunha vella e cotrosa librería especializada en libros relixiosos. Dáballe as beiras á nova edición do *Mentireiro verdadeiro*, que tamén merquei. ¿Quen minte máis, quen di a verdade? A mentira verdadeira é sen dúbida máis verdade cá verdade pretendidamente verdadeira.

## Tres de novembro

Morreu Fellini. Pola tele pasan E a nave va (jen versión inglesa

subtitulada!). Federico Fellini, mentireiro verdadeiro, como tódolos auténticos artistas, ofrécenos unha profunda sentenza: "Nada se coñece, todo se imaxina".

## Tempo de reformas

A penas resulta posible non facer referencia a este tempo de outono como metáfora: tempo no que as follas das ilusións caen, batidas polos ventos fríos das coxunturas económicas e político-sociais. Tempos escuros nos que as tebras da crise nos abafan o panorama vital, profesional e mesmo ideolóxico. Falamos, claro, da reforma. Non pensemos mal: pensemos que quen a deseñou inicialmente coidaba que efectivamente ía contar con cartos para a financiar. Ninguén albiscaba a durísima recesión económica que agora nos afoga. Pero, ¿que facer cando se ten en marcha unha reforma deseñada para tempos de vacas gordas (ou alomenos ben mantidas) en tempos de vacas fracas? Non está tan lonxe un tempo (algunha amiga aínda o ten vivindo ben recentemente), no cal, ó chegarmos a unha nova escola, só atopabamos, por todo mate-



rial, dous ou tres "cahallóns" de plastilina marrón cheos de pó, deitados nalgún curruncha da aula. As metodoloxías activas moitas veces non eran senón o recurso imposto por aquelas deplorables condicións. O balei-

ro da aula empuxábanos ó exterior, onde se nos ofrecía un medio rico e coñecido polo alumnado: clasificar e contar millo e patacas, observa-los labores periódicos no campo, medi-lo paso do tempo polos cambios estacionais, visita-lo castro máis próximo, recoñece-la fauna e flora do entorno. Non hai mal que por ben non veña, dirá alguén. Eu digo: o descubrimento e aproveitamento do medio non é bo que naza como resultado da pobreza da aula.

¿Queren de novo obrigarnos ó mesmo? A reflexión sobre a práctica cada vez sobrevive peor en medio do abafo de reunións. Os "materiais curriculares" échense de manchas de grasa dos bocatas en comidas apesuradas. Mal soa o chifre da última hora e todo o mundo sae fuxido cos coches ós cursos dos CEFOCOPS, na procura de receitas para a confección dos PCE, PCC, deseño e secuencializacións de obxectivos e outra morea de novos términos que a penas deixan albiscar en que fraga vivimos. Algún curso houbo que propuxo a receita máis simple: copia-los disquetes, producidos por algunha editorial, que ofrecía PCCs "personalizados".

¿Que clase de formación está resultando desta voráxine de cur-

ros e cursiños? Moito me temo que os CEFOCOPS se están a converter nunha a xeito de xestora de feira de mostras de estrelas da pedagogía. Pero, ¿están a ter repercusións reais na modificación das prácticas da aula?

Anoxa ter que dicir isto cando se len os artigos que desde a dereita política e a dereita profesional se lanzan contra a reforma. Cómpre dicilo claramente: o problema non está nos contidos da reforma, o problema está en como se a está levando á práctica. E fronte a iso é obrigada a crítica. E digo eu que, neste país, manter unha actitude crítica, no canto de servir para gañalo alcume de "conflictiva", debería procurar méritos no ranking da carreira docente.

## CINE A excepción cultural

¿Será posible que haxa alguén que conserve algunha dúbida sobre o colonialismo ó que está sometida a industria cultural europea? Hai. ¿Como explican, logo, que agora mesmo, neste día

xusto no que escribo este diario (e cambien a data, e poñan outra calquera, en día, mes ou ano, e nada variará no esencial) entre o 80 e o 90 % das películas que se proxectan nas salas cinematográficas de toda Galicia,

entre o 80 e o 90 % das series que se emiten polas nosas televisións, sexan made in USA?

Pois explícanos. Abonda con Iler *La Voz de Galicia*. Carlos Luis Rodríguez ten sempre a explicación perfecta para canto os anacrónicos esquerdistas irredentos non somos quen de entender. Carlos Luis, o noso François Revel, o noso Fernando Swartz. A explicación é ben sinxela: os usamericanos fan mellor cine cós europeos, por iso os europeos vemos máis cine usamericano cá europeo. Por iso tamén as salas de cine usamericanas nunca

xamais (ou case) poñen películas europeas. Así de sinxelo. E nós sen nos decatarmos. E non só nós (os esquerdistas irredentos), senón tamén Jack Lang ou Solé Turá (esquerdistas redentos, eles). De nada valerá que se lles faga ve-lo pouco que ten que ver coas leis libérrimas do mercado o feito de que as máis poderosas distribuidoras españolas estean nas mans das grandes produtoras estadounidenses (as mesmas que posúen tamén a maioría do capital das grandes distribuidoras na mesma USA), de xeito que imponen ós exhibidores que por cada película de éxito programen un lote de outras de dubidosa calidade. O mesmo sucede na televisión. Ninguén se queixa de ter que escoller entre *Tomates verdes fritos* e *O silencio dos cordeiros*, ou mesmo *O Imperio contraataca*. O malo é cando nos obrigan a escoller entre *Os albóndegas en celo atacan de novo* (parte enésima) e *Louca*

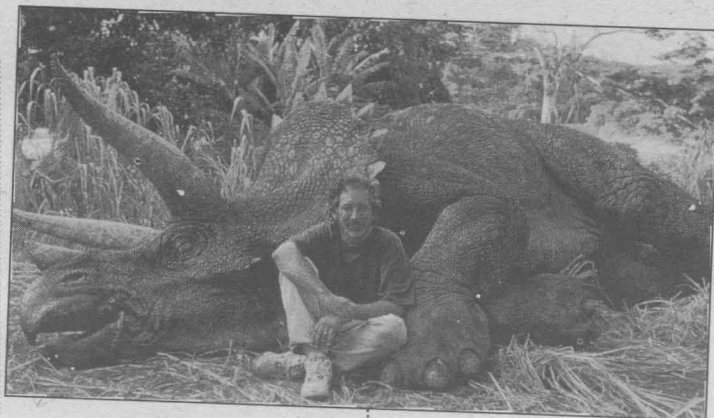


*academia de policía* (18). E iso é o que acontece no setenta e cinco por cento do ano. ¿Que terá que ver isto coa calidade dos produtos nin coas leis do mercado? Isto chámase prácticas

monopolistas, e ata nos mesmos Estados Unidos existen leis que as combaten.

## A marca de fábrica

Os usamericanos. Se en verán botaron moreas de cine lixo, e no Nadal ameazan co cine caramelo, no outono adoitan deixar caelo mellor da tempada. Mellor quere dicir xeralmente cine industrial ben feito. Ou sexa: actores/actrices perfectos/as e cri-



bles (pero tamén, case sempre: perfectísima e increíblemente guapos/as), acción electrizante narrada con precisión económica nas imaxes e destragamento de medios técnicos na produción e realización. Pero: moitas veces, por debaixo desa acción vista a velocidade de máis de doce planos por segundo e co ollo cabalgando sobre grúas e travellings infinitos, os contidos redúcense a unha nada mil veces sabida: chico perde chica, malo colle chica, chico vence a malo, chico recupera a chica.

Eu non o nego: non hai quen faga mellor o cine entretenemento. Pero, ¿debe se-lo cine só entretenemento? ¿Cómpre reducir toda expresión cultural a simple diversión? ¿Teñen as chicas que agardar sempre a que veña o chico bo a rescatalas do home malo?

## Parque Xurásico

Admito que eu o pasei moi ben vendo Parque Xurásico. Tomei primeiro as miñas precaucións: procureime unha auténtica parella de sobriño e sobriña preadolescentes, tres bolsas de manises e outras tantas barras de chocolate. Primeira advertencia: non convén que os/as sobriños/as (ou fillas/os) teñan menos de oito/nove anos. A peli contén secuencias de auténtico terror, só soportables para espíritos xa curtidos en aventuras vividas ó límite. Segunda advertencia (só para

adultos): colocarse os ollos de ver cine propios dos doce/catorce anos. Nesas circunstancias, Spielberg non decepciona. Por suposto, unha vez despedídosos sobriños con cadanseus bicos nas fazulas aínda quentes e vermellas polas emocións pasadas, unha ponse a medrar e reflexiona: o tema da manipulación xenética e os límites do desenvolvemento científico-técnico é moi serio para o reducir a dous diálogos de menos de dous minutos, entre interminables secuencias de dinosaurios agresivos perseguindo a seres humanos maiormente inconscientes. Pero pedir máis é case o mesmo que pedir ó cine USA que traicione a súa marca de fábrica. Algo así como pedir que o chico non teña os ollos claros ou a chica pese máis de oitenta quilos. E falando de quilos... O meu sobriño só saeu cabreado por unha cousa da película: o malo era o único gordo que nela aparecía. Os amigos do meu sobriño chámanlle cariñosamente "gordi". A el non lle fai puñeteira gracia. E menos despois de ver Parque Xurásico.

## Cine de actor

Noutras tres magníficas películas comerciais, a estrela xa non é o director, senón o actor: Harrison Ford (*O fuxitivo*), Tom Cruise (*A tapadeira*) e Clint Eastwood (*Na liña de fogo*). Tamén nos tres casos, o actor estrela conta cun secundario (sempre actor, nunca actriz) que lle dá unha medida



réplica, tendente a reforza-lo seu propio brillo, aínda que nalgún dos casos case o eclipse: Tommy Lee Jones, Gene Hackman (este é quen chega a eclipsar ó empachoso Tom Cruise que, non obstante, fai, penso, un aceptable traballo) e John Malkovich (extraordinario, coma sempre).

Destas tres películas, a primeira -*O fuxitivo*- non é senón unha máis de Indiana Jones, pero sen Indiana Jones. Cine de aventuras en estado puro, que non pretende outra cousa senón manter en suspenso ó espectador pola sorte que corra no plano seguinte o sufrido protagonista. Pretensión que cumpre, desde logo, á perfección.

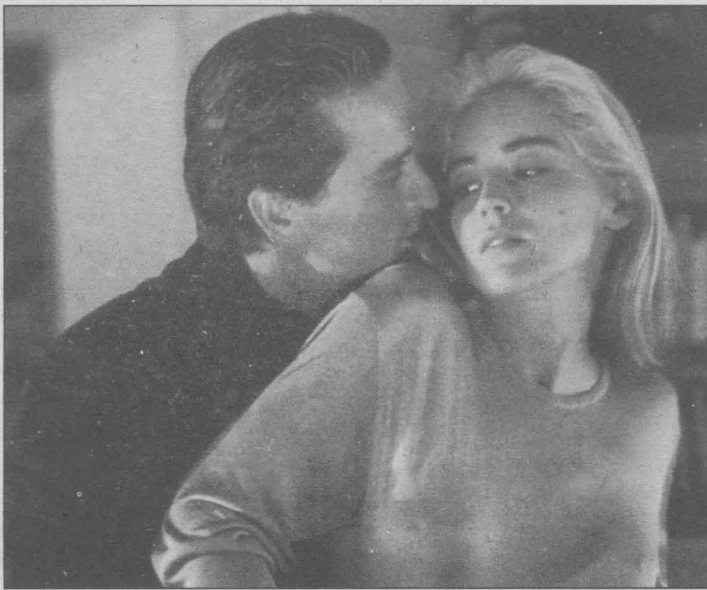
As outras dúas atrevéanse con temas máis complexos e polo mesmo deixan máis visibles as súas limitacións. Unha quería que o tema das mafias e o branqueo de cartos a través de banqueiros e avogados (*A tapadeira*), ou a decepción do vello e honesto policía (non sei por que, a pesar da vellísima insistencia do cine e as teleseries en nos convencer da súa existencia, a min me segue parecendo un personaxe imaxinario) diante da cobiza, corrupción ou simplemente falsidade dos políticos (*Na liña de fogo*) fosen tratados con menos superficialidade.

Pero, xa o dixeran, cómpre non pedir peras de profundidade ó olmeiro do cine made in USA. Mesmo cando trala cámara está un liberal da vella escola (liberal á americana, ou sexa, liberal de esquerdas) como Sidney Pollack. Polo menos este, en *A tapadeira*, intenta proxectárla imaxe de que é posible combater a delincuencia, en calquera das súas formas, sen recorrer ós métodos fascistoides de *Harry o Sucio*. Xa é algo.

## Cine e mulleres

Non deixa de ser curioso certificar que o actual *star system*

*hollywoodense* é case rigorosamente masculino. As boas actrices estadounidenses queixáanse de que os guionistas xa a penas escriben bos guións para elas, reducidas a escoller entre o papel de esposa decente e paciente ou puta ninfómana. E é curioso que



aconteza xustamente cando o movemento feminista ten unha valedora na mesmísima Casa Branca. Pero o certo é que, fóra da excepcionalidade de obras máis ou menos abertamente militantes, as grandes producións lle seguen concedendo ás actrices papeis manifestamente marxinais, como proban as catro que vimos de citar. As Katherine Hepburn de hoxe non teñen un Cukor que as potencie. Os novos "creadores" de estrelas son do tipo do besta de Verhoeven (*Robocop*, *Instinto básico*): o máximo da súa orixinalidade consiste en colocala cámara diante da cona, e o máximo da súa capacidade de dirección en convencer á actriz para que se esqueza das bragas. Katherine Hepburn trócase en Sharon Stone e todas e todos saímos perdendo. A primeira, a propia Sharon Stone.

En realidade, como en todo, as mulleres só debemos confiar nos cambios que veñan de nós mesmas. Pero, ¿onde están as mulle-

res-directoras que, como os negros directores, rachen co monopolio masculino (e, ata o de agora, branco)? Eu agardaba moito dunha chamada Nora Ephron. Chegou á dirección despois de acadar sona merecida como guionista. É a autora do

lidade feminina. Hai putas e maricóns, hai o drama profundo da soedade da muller madura, o drama tamén da pobreza, pero todo narrado cunha autenticidade que para nada precisa sensacionalismos de xinecoloxía e casquería. Unha sae do cine compartindo o inxenuo optimismo da maravillosa protagonista. Un optimismo no que quizais só podemos crer as mulleres. Un optimismo, polo menos, que só as mulleres sabemos transmitir. Cine de mulleres para todos e todas. Cine universal.

Eu, francamente, prefíroa á sobrevalorada *Como auga para chocolate*, mexicana tamén, unha película onde a historia -belísima, digna de García Márquez- está moi por riba das imaxes. Non digo eu que teña nada que ver con que aquela -a historia, o guión, baseado nunha novela de éxito da escritora Laura Esquivel- sexa obra dunha muller, e estas -as imaxes, a dirección da película- obra dun home. Non o digo, pero se cadra si ten que ver.

## TEATRO

O Centro Dramático Galego estrea unha nova obra que aínda non tiven oportunidade de ver. Si vin, en Santiago, a nova montaxe do brasileiro Roberto Cordovani e o seu *Arte Livre: Todos os homens*. Francamente, Cordovani, excelente actor e bo director de actores, convence máis cando parte de textos alleos (aquele espléndido *Amar, verbo intransitivo*) que cando intenta inventalos el. Aínda que procure a axuda nada menos que de Adolfo Domínguez. Os figurinos, ben, moi ben: moda existencialista, París anos cincuenta, moi convincente. O texto, pois non. ¿Que sentido ten escribir, coarenta anos despois, o mesmo drama existencial que escribiron moito mellor Camus e Sartre, e mesmo Anouilh, coarenta anos antes? Menos sentido ten aínda repre-

sentalo, por moito que os actores inutilmente se esforcen. Hai non obstante dignidade (se cadra un bocado patética, pero dignidade á fin) no esforzo de Cordovani, que contrasta coa súa absoluta ausencia nas últimas montaxes de Artello, un grupo semella que definitivamente entregado a explotar, sen pudor e co máis aberto oportunismo, a ínfima parodia dos máis ínfimos subproductos. Agora tocoulle, disque, ó "gore" (nome con que se denominan as películas de terror versión casquería, do tipo *Venres 13* ou *A matanza de Texas*). As referencias son de

números de maxia nunha estrutura dramática convencional non funciona de todo. A ficción dramática resta espectacularidade ós números, de xeito que estes semellan simples recursos escenográficos ou efectos especiais ó uso. Pero o número de maxia recibe a súa forza de que é real (é dicir, que aínda que saibamos que ten truco, semella non telo), non unha ficción escenográfica. Eu recomendaríalle ó Mago Antón que incluíse máis "tachán-tachán" para salienta-la forza dos números máxicos, aínda que sexa co custo de rachar un chisco máis a acción teatral.

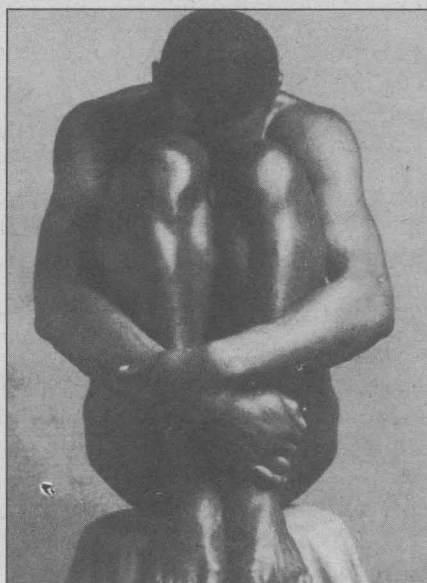
dados e traballados, outros propios de humoristas de Tele 5. Ténome que a procura do éxito fácil poida levarlos a insistir no segundo no canto de se esixilo primeiro.

Algo semellante ocorre coa Compañía de María, esa parella de excepcionais actrices cómicas que teñen montado un número de cabaret teatral, no cal oscilan entre a imitación da mellor Loles León (a dos espectáculos en directo nos bares da rúa Malasaña de Madrid) e a imitación da peor Loles León (a colaboradora en TVE da Rafaella e partenaire do impresentable don Emilio Romero). E ademais, penso, deberían coidar máis os números musicais. Non é o mesmo cantar mal para facer rir que facer rir por cantar mal. O mellor é facer rir e cantar ben. Elas poden facelo.

## Tempo de nostalxia

Remexo nos meus papeis vellos e atopo unhas notas que quero chamar antinecolóxicas.

10 de marzo de 1989: morre nun hospital de Boston (USA) o fotógrafo Robert Mapplethorpe, ós 42 anos.



*a morte vén varrendo polo vestíbulo coma un traxe de señora a morte vén cabalgando pola autoestrada no seu traxe de domingo*

(Patti Smith)

Mapplethorpe, que acadou sona fotografando a unha estrela de rock. Patti Smith. "Unha década máis e o rock and roll será arte" (Patti Smith, 1975). A década pasou: ¿é o rock and roll arte? ¿É Patti Smith unha artista? Unha década na que a fotografía xa é arte. Pero, ¿sabía Mapplethorpe que era un artista? ¿É el que é ser un artista?

*"todo é unha merda. precísase redefini-la palabra arte"*

(Patti Smith)

Mapplethorpe está morto. Patti Smith muda. O rock and roll é a cultura universal de milleiros de adolescentes progresivamente mudos. Ritmos africanos profundos trocados en danzas domésticas para rapaces domesticados e rebeldías de andar por casa. ¿Foi por iso que calaches, Patti Smith?

*"todo é unha merda. precísase redefini-la palabra arte. esta é a idade na que todos crean"*

(Patti Smith)

Quizais todo é unha merda, pero quizais tamén, ou quizais por iso, a arte é posible ou, polo menos, necesaria. Porque non todos crean nesta idade anque moitos crean que calquera crea (que calquera cousa é creación).

Finalmente o máis auténtico é a verdade, o real, a morte. Un venres de marzo de 1989 Robert Mapplethorpe, fotógrafo, morreu vítima da SIDA nun hospital de Boston.



espanto. Desde logo, eles teñen todo o dereito de converte-lo terrible drama da violencia rural nunha parodia de parodia, como o Lobatón e a Herrero teñen todo o dereito (?) de converte-las pequenas ou grandes traxedias individuais en espectáculo de gran audiencia. Eu teño todo o dereito tamén de dicir que paso, e de me laiar de que uns bos actores rematan caendo tan baixo.

En contraste, paga a pena acudir ó espectáculo do Mago Antón: Vía Láctea. Aquí hai oportunismo de boa lei, por se pór ó servizo dun admirable e cobizoso intento de renova-los tradicionais espectáculos de maxia. Aínda que, na miña opinión, non de todo conseguido. A introducción dos

A penas se observa risco, tensión experimental nos grupos teatrais galegos. Por iso mesmo cómpre valora-la valentía das xentes que están detrás das dúas únicas salas estables que en Galicia agora mesmo abren as súas portas á innovación: a NASA e a Sala Galán, as dúas en Santiago. As dúas naceron do pulo movido por dous grupos: Chévere o primeiro, Matarile o segundo. Confeso que eu me sinto máis próxima da liña deste último. Chévere, aínda que moi lonxe das chocalladas dos últimos Artellos, móvese no terreo da parodia, onde o chiste fácil sempre asexo coa súa eficacia segura e superficial. No seu último espectáculo -Big Bang- hai, xunto a números tan eficaces como coi-



# A Educación nas Constitucións e leis fundamentais da Historia de España.

*O autor realiza un percorrido desde o texto da*

*Constitución de 1812 á actual de 1978,*

*analizando o tratamento educativo que recollen*

*cada un dos textos constitucionais.*

Enrique del Bosque Mestre.  
Licenciado en Dereito.

**S**E entendemos por Constitución “todo aquel complexo de normas xurídicas fundamentais, escritas ou non escritas, capaz de trazar as liñas mestras do mesmo ordenamento”, é dicir, do ordenamento supremo do Estado, o reflexo que nela teñan os deberes, dereitos e liberdades, así como as diversas institucións, vai significar o interese e valor que o poder constituínte lles outorga nese momento histórico. Pero, maticemos para evitar malentendidos; que un determinado tema non teña presenza na Constitución, non implica que non estea presente no resto do ordenamento xurídico —e moitas veces de abondo—, senón que por razóns políticas ou lexislativas non se incluíu na norma suprema que debe informar e guiar a actuación dos poderes estatais.

Que o tema educativo figure nas Constitucións denota unha consideración da mesma como informante do resto do ordenamento e unha vontade por parte do lexislador de que os principios e valores aí fixados se superpoñan ás demais normas. Pero, lóxicamente, non en tódalas Constitucións a educación ten o mesmo tratamento —nalgunhas é amplísimo e noutras tan só unha referencia— senón que en varias delas nin tan sequera se fai mención. De tódolos xeitos insisto en que entre a vixencia dunha a outra Constitución, contémplese ou non o tema educativo, houbo as veces unha importante obra lexislativa referida ó mesmo e, a modo de exemplo, cito normas educativas correspondentes ós periodos comprendidos entre as diversas Constitucións: Entre o ano 1812 e o ano 1834 publícase o Regulamento Xeral de Instrucción Pública; entre 1834 e 1845 se publican o regulamento e o plan de instrucción primaria, secundaria e superior; entre 1845 e 1856 apróbase a famosa Lei de Instrucción Pública (Lei Moyano) e a Lei de Instrucción Primaria; entre 1873 e 1876 se aproba un Real Decreto regularizando o exercicio da liberdade de ensinanza; a partir desta data a lexislación é abundantísima.

Pero non é obxecto deste artigo analizar o contido destas normas senón, sinxelamente, da norma suprema con contidos non pormenorizados, abstratos e xerais.

¿Por qué incluío proxectos constituicionais que non chegaron a promulgarse e as leis franquistas que non caben dentro do concepto de Constitución? Con respecto á primeira cuestión, estes proxectos forman parte da ideoloxía política de grupos ou fraccións de clase que exerceron brevemente tarefas de goberno e que representaron unha alternativa clara nas loitas e alianzas polo control do poder. Con respecto á segunda cuestión, considerei máis importante ver como se contempla a educación desde a óptica da Lei que tenta ser a superior nese contexto independentemente de que non teña os atributos dunha Constitución.

Analícemos agora os diversos Textos Constitucionais.

## CONSTITUCIÓN DE 1812

É esta de marcado carácter democrático. Froito do compromiso entre liberais e absolutistas, as circunstancias socio-históricas déronlle o protagonismo ós primeiros. Por todo o texto percíbense os desexos dun novo modelo de sociedade, que sendo o da burguesía, representa un avance enorme fronte o sistema anterior. Con case o 90% de analfabetismo, o texto constitucional contempla moi extensamente o tema educativo ó igual que outros aspectos coa confianza inxenua de que todo se pode resolver normalmente.

Os artigos referentes á educación son os seguintes:

Art. 131. "As facultades das Cortes son.... 22º. Establece-lo plan xeral de ensinanza pública en toda a Monarquía e aprobar o que se forme para a educación do Príncipe de Asturias".

Art. 231. "Estará a cargo dos Axuntamentos... 5º. Coidar de tódalas escolas de primeiras letras e dos demais establecementos de educación que se paguen dos fondos do común"

Art. 335. "Tocará ás Deputacións... 5º Promove-la educación da xuventude conforme ós planos aprobados".

Art. 266. "En tódolos pobos da Monarquía se establecerán escolas de primeiras letras, nas que se ensinará ós nenos a ler, escribir e contar, e o catecismo da relixión católica que comprenderá tamén unha breve exposición das obrigacións civís".

Art. 367. "Asemade arranxarse e

crearase o número competente de Universidades e doutros establecementos de instrucción que se xulguen convenientes para o ensino de tódalas ciencias, literatura e belas artes".

Art. 368. "O plano xeral de ensinanza será uniforme en todo o Reino, debendo explicarse a Constitución política da Monarquía en tódalas Universidades e establecementos literarios onde se ensinen as ciencias eclesiásticas e políticas".

Art. 369. "Haberá unha Dirección Xeral de Estudos, composta de persoas de coñecida instrucción, e que estará ó cargo, baixo a autoridade de Goberno, da inspección do ensino público".

Art. 370. "As Cortes por medio de planos e estatutos especiais, amañarán canto pertenza ó importante obxecto da instrucción pública".

Art. 371. "Tódolos españois teñen liberdade de escribir, imprimir e publicar as súas ideas políticas sen necesidade de licencia, revisión ou aprobación calquera anterior á publicación, baixo as restricións e responsabilidade que establezan as leis".

## ESTATUTO REAL DE 1834, CONSTITUCIÓN DE 1837 E CONSTITUCIÓN DE 1845

En ningunha delas existe ningún artigo que se refira á educación.

Tampouco no proxecto de Constitución de 1856, que non chegou a promulgarse e que expresaba o ideario dos progresistas, atopamos referencias específicas ó tema educativo.

## CONSTITUCIÓN DE 1869

Froito esta Constitución da "gloriosa" revolución de 1868 co resultado da expatriación de Isabel II, é claramente radical e progresista e é a primeira que en España establece o sufraxio universal (masculino). Nela preténdese acabar coa estrutura artellada polos moderados. A educación como tal, non ten amplo eco no seu articulado; pero debemos ter en conta que había pouco se aprobaran as Leis de Instrucción Pública e Primaria de 1857.

O seu artigo 24 di así: "Todo español poderá fundar e manter establece-

mentos de instrucción ou de educación sen previa licencia, agás a inspección da autoridade competente, por razóns de hixiene e moralidade".

## PROXECTO DE CONSTITUCIÓN FEDERALISTA DE 1873

A Iª República foi unha breve experiencia, e o desexo de establecer un modelo de Estado federalista así como o de dotarse dunha Constitución democrática non foi posible polo rechazo das clases dominantes. Esta Constitución presentada ás Cortes o 17 de xullo de 1873, non chegou a promulgarse.

A contemplación do tema educativo nas súas páxinas é amplo e detallado. Así di o seu articulado: "O dereito á difusión das súas ideas por medio da ensinanza", recollido como un Dereito natural na súa Declaración inicial.

Art. 26. "Todo español poderá fundar e manter establecementos de instrucción ou de educación sen previa licencia, agás a inspección da autoridade competente por razóns de hixiene e moralidade".

Art. 44. "En África e en Asia posúe a República española territorios nos que aínda non se desenrolaron suficientemente os organismos políticos, e que, polo tanto, rexiranse por Leis especiais destinadas a implantar alí os dereitos naturais do home e a procurar unha educación humana e progresiva".

Art. 96. "Os Estados (federados) rexirán a súa propia política, a súa industria, a súa facenda, as súas obras públicas, os seus camiños rexionais, a súa beneficencia, a súa instrucción e tódolos asuntos civís e sociais que non foran por esta Constitución remitidos ó Poder Federal".

Art. 98. "Os Estados terán obrigação de conservar un Instituto de segunda ensinanza por cada unha das actuais provincias e a facultade de fundar as Universidades e escolas especiais que estimen conveniente".

Art. 108, párrafo 5º. "As Constitucións dos Estados deben esixir de todo Municipio: Que sosteñan escolas de nenos e de adultos, dando unha instrucción primaria gratuita e obrigatoria".

Somentes se reserva ó Poder Federal no Art. 20, o "Establecemento dunha Universidade federal, e de catro Escolas



Normais Superiores de agricultura, artes e oficios nos catro puntos da Federación que se determinen por unha Lei”.

## CONSTITUCIÓN DE 1876

Coa liquidación da República e a restauración da monarquía borbónica garantíase de novo a estabilidade á oligarquía e a do caciquismo. O marco xurídico ideal para a explotación da clase obreira e campesiña era unha Constitución de marcado carácter conservador como a presente.

A educación aparece no seguinte artigo:

Art. 12. “Cada quen é libre de eleixir a súa profesión e de aprendela como mellor lle pareza.

Todo español poderá fundar e sosteñer establecementos de instrución ou de educación con respecto as Leis.

O Estado correspondelle expedir os títulos profesionais e establece-las condicións dos que pretendan obtelos e o xeito en que teñan de probar a súa aptitude.

Unha lei especial determinará os deberes dos profesores e as regras ás que deba someterse a ensinanza nos establecementos de instrución pública costeados polo Estado, as provincias ou os pobos”.

## CONSTITUCIÓN DA REPÚBLICA ESPAÑOLA DE 1931

Pesía a represión sistemática exercida contra as clases populares e as súas organizacións, cando o verniz liberal non abondaba para manter o dominio da oligarquía, 41 das 50 capitais de provincia votaron á República. O texto constitucional de 1931 recolle os avances políticos e sociais que se lograran tra-la Iª guerra mundial, e afonda no carácter democrático das institucións. Os artigos relativos á educación son os seguintes:

Art. 16. “Nas materias non comprendidas nos dous artigos anteriores poderán correspondere á competencia das rexións autónomas a lexislación exclusiva e a execución directa, conforme ó que dispoñan os respectivos Estatutos aprobados polas Cortes”.

(A educación non se contemplaba nos artigos referidos, polo que podía ser competencia das Autonomías).

Art. 48. “O servicio da cultura é atribución esencial do Estado, e prestarao mediante institucións educativas enlazadas polo sistema da escola unificada. O ensino primario será grauíto e obrigatorio. Os mestres, profesores e catedráticos da ensinanza oficial son funcionarios públicos. A liberdade de cátedra queda recoñecida e garantizada.

A República lexislará no senso de facilitar ós españois economicamente necesitados o acceso a tódolos graos do ensino, a fin de que non estean condicionados máis que pola aptitude e a vocación.

A ensinanza será laica, fará do traballo o eixe da súa actividade metodolóxica e se inspirará nos ideais de solidariedade humana.

Recoñécese ás Igrexas o dereito, suxeito á inspección do Estado, de ensinar as súas respectivas doutrinas nos seus propios establecementos.

Art. 49 “A expedición de títulos académicos e profesionais corresponde exclusivamente ó Estado, que establecerá as probas e requisitos necesarios para obtelos aínda nos casos nos que os certificados de estudos procedan de centros de ensino das rexións autónomas. Unha Lei de Instrución Pública determinará a idade escolar para cada grao, a duración dos períodos de escolaridade, o contido dos planos pedagóxicos e as condicións nas que se poderá autorizar a ensinanza nos establecementos privados.

Art. 50. “As rexións autónomas poderán organiza-la ensinanza nas súas linguas respectivas, de acordo coas facultades que se concedan nos seus respectivos Estatutos. É obrigatorio o estudo da lingua castelán, e esta usaráse tamén como instrumento de ensinanza en tódolos centros de instrución primaria e secundaria das rexións autónomas. O Estado poderá manter ou crear nelas institucións docentes de tódolos graos no idioma oficial da República.

O Estado atenderá á expansión cultural de España establecendo delegacións e centros de estudio e ensinanza no estranxeiro e preferentemente nos países hispanoamericanos”.

## LEIS FUNDAMENTAIS FRANQUISTAS

O sistema político de corte fascista, imposto ó fin da guerra civil, dótase

duns instrumentos normativos reunidos baixo o nome de Leis Fundamentais, que sendo unhas malas caricaturas, tentan de encher o valeiro dunha Constitución, imposible neste tipo de réxime.

Vexamos agora as referencias educativas contempladas nestes textos:

Na Lei de Principios do Movemento Nacional, dise no principio IX: “Tódolos españois teñen dereito... a unha educación xeral e profesional que nunca deixará de recibirse por falla de medios materiais”.

No Fuero dos Españois di o artigo 5: “Tódolos españois teñen dereito a recibir educación e instrución e o deber de adquirila, ben no seo da súa familia ou en centros privados ou públicos, á súa libre elección. O Estado velará que ningún talento se bote a perder por falla de medios económicos”. E o artigo 23 di: “Os pais están obrigados a alimentar, educar e instruír ós seus fillos. O Estado suspenderá o exercicio da patria potestade ou privará dela ós que non a exerzan dignamente e transferirá a guarda e educación dos nenos a quen por Lei correspondan”.

Na Lei Constitutiva das Cortes o artigo 10 fai unha reserva: “As Cortes coñecerán, en pleno, os actos ou Leis que teñan por obxecto... 1) Os planos nacionais de ensinanza”.

## CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA DE 1978

Coa caída da dictadura e o retorno a un sistema democrático, elabórase a Constitución vixente na actualidade. O tema educativo refléctase nos seguintes termos:

Art. 27. “1. Todos teñen o dereito á educación. Recoñécese a liberdade de ensino.

2. A educación terá por obxecto o pleno desenvolvemento da personalidade humana no respecto ós principios democráticos de convivencia e ós deberes e dereitos fundamentais.

3. Os poderes públicos garantirán o dereito dos pais para que os seus fillos reciban a formación relixiosa e moral que estea de acordo coas súas propias conviccións.

4. O ensino básico é obrigatorio e grauíto.

5. Os poderes públicos garanten o dereito de todos á educación, mediante unha programación xeral do ensino,

# l e x i s l a c i ó n

coa participación efectiva de tódolos sectores afectados e a creación de centros docentes.

6. Recoñécese ás persoas físicas e xurídicas a liberdade de creación de centros docentes, dentro do respecto ós principios constitucionais.

7. Os profesores, os pais, e no seu caso os alumnos, intervirán no control e xestión de tódolos centros sostidos pola Administración con fondos públicos, nos termos que a Lei estableza.

8. Os poderes públicos inspeccionarán e homologarán o sistema educativo para garanti-lo cumprimento das leis.

9. Os poderes públicos axudarán ós centros docentes que reunan os requisitos que a lei estableza.

10. Recoñécese a autonomía das Universidades, nos termos que a Lei estableza”.

O artigo 149.1. párrafo 30º, atribúe competencia exclusiva ó Estado para: “A regulación das condicións de obtención, expedición e homologación de títulos académicos e profesionais e normas básicas para o desenvolvemento do artigo 27 da Constitución, co fin de garanti-lo cumprimento das obrigacións de poderes públicos nesta materia”.

No artigo 20.1.c) recoñécese e protéxese o dereito á liberdade de cátedra.

E. B. Z.

## BIBLIOGRAFIA

FARIAS, Pedro; *Breve Historia Constitucional de España*, Editorial Doncel. 1975. Madrid

BISCARETTI DI RUFFIA, Paolo; *Derecho Constitucional*, Editorial Tecnos. 1973.

SOLÉ TURA, Jordi y AJA, Eliseo; *Constituciones y Períodos constituyentes en España*, Editorial Siglo XXI. 1978.

VILLARROYA, Joaquín Tomás; *Breve Historia del Constitucionalismo Español*, Editorial Planeta. 1976.

## 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.....

Enderezo.....Poboación.....









# PARA SABER DE NÓS

O pracer de aprender, o pracer de ensinar

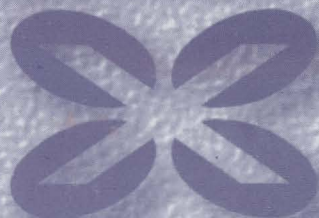
## 5º curso de Educación Primaria Terceiro Ciclo

Unha proposta rigorosa  
e útil para o Coñecemento  
do Medio e a Língua  
de Galicia.



1994

**XERAIS**





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.

