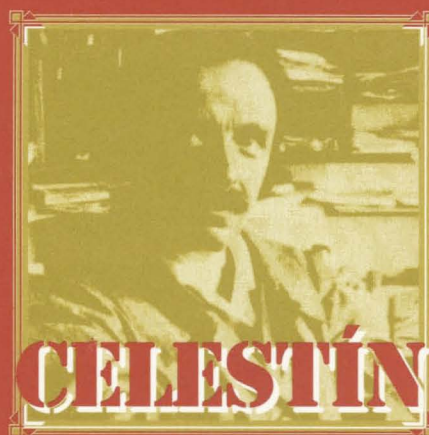


r e v i s t a
GALEGA DE EDUCACIÓN

26



**CELESTÍN
FREINET**

centenario de freinet • experiencia xelmírez
• ponte nas ondas • o traballo por proxectos •
centenario de freinet • experiencia xelmírez
• ponte nas ondas • o traballo por proxectos •

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN

26 - Abril / Maio / Xuño de 1996
Publicación de Nova Escola Galega
Impresa en papel reciclado
Prezo 1000 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,
Xesús R. Jares, Luis Otero Gutiérrez,
Miguel Vázquez Freire.

Consello Editorial:

Xosé Álvarez Castro,

María Dolores Candedo 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,
Antón Rozas Caeiro, Carmen Soto Carballada,
Mercedes Suárez Pazos,
Francisco Veiga García, Manuel Vieites,
Elixio Villaverde.

Deseño interiores e maquetación:

Diana Reiter / Xan Leira

Fotografías:

Cal 3, Celina, Manuel Sendón, Marga Sampaio,
Ánxo Iglesias, Manuel Vicente, Xexé, Arquivo Xerais.



CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN
E ORDENACIÓN UNIVERSITARIA

Dirección Xeral de Política Lingüística

Edición patrocinada pola Dirección Xeral de Política
Lingüística. Consellería de educación e Ordenación
Universitaria. Xunta de Galicia

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

Procesado: VALCOGRAF (Vigo)

Imprime: Gráficas NUMEN

ISSN: 1132-8932

Dep. Legal: C-22/1986

s u m a r i o

revista galega de educación

26

editorial 2

o tema

- No centenario de Celestín Freinet
ANTÓN COSTA RICO, XESÚS R. JARES 5
O itinerario de Celestín Freinet 6
A pedagogía Freinet. Supostos, principios, instrumentos e técnicas 9
A orixinalidade de Freinet
GUY AVANZINI 13
O tenteo experimental
JOSEP ALCOBÉ 14
A correspondencia interescolar
PINO TAMAGNINI 15
As propostas organizativas
XESÚS R. JARES 16
José B. González, un mestre galego nos anos 30
JOSÉ MUNTADA BACH 24
Textos Freinetianos 26
A pedagogía Freinet valorada. O camiño da razón e do corazón
LOUIS LEGRAND 28
Freinet, moitos anos despois
FRANCISCO IMBERMON 29
Un pedagogo singular
GONZÁLEZ MONTEAGUDO 30
Unha lección de vida: un federador de persoal
ALDO PETTINI 31
Productores de pensamento e de cultura
MARIO LODI 31
O magnetismo freinetiano: a articulación da creatividade do neno e o compromiso colectivo
JAUME CARBONELL 31
Unha pedagogía para o futuro
JOSEP ALCOBÉ 32
O movemento cooperativo da Escola Popular Galega (1975-1983)
ANTÓN COSTA RICO 33
Luis Iglesias. Un mestre freinetiano galego-argentino
ANTÓN COSTA RICO 38
O MCEP na actualidade 43
O movemento da escola moderna portuguesa (MEM) 44
A Federación Internacional de Movimentos da Escola Moderna (FIMEM) 44
Para saber máis 45

experiencias

- Dez anos de Experiencia Pedagóxica no I.B. "Arcebispo Xelmírez I"
XOSÉ CALVIÑO PUEYO 48
Ponte... Nas Ondas!
SANTIAGO VELOSO TRONCOSO 55

entrevista

- Proxecto de aula: Posición didáctica e política educativa
HOLGER KOSSIK 60

estudios

- Dous modelos de Avaliación de Linguas Estranxeiras GCSE e DELE
M^o XOSÉ FREIXO MARIÑO, XOSÉ M^o DE CASTRO ERROTETA 67

reforma

- Os Movimentos de Renovación Pedagóxica e a Reforma Curricular
MERCEDES SUÁREZ 70

literatura infantil

- O dado entre os dedos
FEDERICO MARTÍN 74
Onda curta
X. M. GONZÁLEZ BARREIRO 76

libros 78

outros materiais 82

in memoriam

- Xosé Luis Darriba, "O Sacha"
SANTIAGO VELOSO TRONCOSO 90
A Lois a natureza entráballes polos ollos
PABLO OITABÉN 91

panoraula

- "A través dos teus ollos e coas túas mans" 92
O catálogo de postos de traballo en Primaria ou a historia dunha discriminación non respondada
N.E.G. 93

hemeroteca 97

tachola 98

humor 100

A rede da ESO: un rigor necesario

A IMPLANTACIÓN no vindeiro curso 1996-97 do 1º da ESO suscitou o conflito da rede de centros da Secundaria. Gran parte desta problemática estivo motivada polo retraso inxustificable, por parte da Consellería de Educación, en publicar e promover o debate sobre o documento da rede de centros e realizar o conseguinte proceso de adscrición do profesorado.

Desde estas páxinas reclamamos reiteradamente que o proceso de elaboración do novo mapa escolar da Reforma debería ser aberto e participativo. Mesmo se a súa publicación e difusión se fixera máis rapidamente e poñendo tódolos datos sobre a mesa, teríanse evitado o nerviosismo, a preocupación ou o desánimo de numerosas comunidades educativas desconcertadas diante do proceso.

Nova Escola Galega manifestou a súa posición sobre o documento, reclamando que fose completado con datos demográficos e da rede actual co obxecto de fundamentar a toma de decisións, ademais de incluír información sobre as previsións da rede da Educación Secundaria Post-Obrigatoria (ESPO), que afectará ás novas modalidades dos Bacharelatos e á nova Formación Profesional.

Como mantivemos nas páxinas da nosa revista, reafirmamos o noso criterio de manter toda a ESO nun único centro, evitando a súa desvirtuación como etapa educativa, e poñendo as bases para a creación de centros dotados dos recursos humanos e didácticos que a etapa precisa en tódolos ámbitos xeográficos e sociais.

Tal como establece o dictame do Consello Escolar de Galicia, cremos que poderían constituírse centros de unha soa liña en casos moi excepcionais e cando isto sexa a única forma adecuada de resolver graves problemas ós escolares, suscitados polas singulares características da zona ou as súas notables diferencias infraestructurais.

A implantación da nova rede da ESO require unha serie de condicións que as administracións educativas deben respectar. Cómpre que o Parlamento aprobe un plano de financiamento detallado para abordar un proceso de posta en marcha que ten indubidable transcendencia social e elevados custos. A carencia de financiamento da Reforma, unanimemente criticada por tódolos sectores educativos, foi e está sendo, unha das causas de que a LOXSE non cumpra satisfactoriamente o seu

obxectivo de supoñer un revulsivo na calidade do ensino. Non se pode caer, de novo, no mesmo erro.

Preocúpanos moito as declaracións conformistas do novo conselleiro de Educación cando afirma que non se vai contar con recursos suficientes para a implantación da ESO, porque non os envía o MEC.

Continúa sendo estrictamente necesario que as diferentes administracións educativas fagan unha campaña informativa sobre o significado dos cambios da LOXSE, para evitar así, interpretacións parciais ou interesadas dos profundos cambios que debe supoñer a implantación do modelo da Reforma na súa totalidade. Débese contemplar a posibilidade de adaptar solucións especiais para as

De novo coa relixión

zonas rurais, como manter unidades con ratios menores das establecidas noutros contextos ou flexibilizar a estrutura dos centros nestas zonas. Tódolos esforzos para frear o proceso de descapitalización cultural e humana das zonas rurais son poucos, tanto dende a perspectiva da planificación e a racionalización dos recursos como dende a máis elemental xustiza social. Non se debe admitir que queden espacios, fundamentalmente en zonas urbanas, carentes de oferta pública favorecendo así os centros privados que se convirten na única oferta razoable posible nesos ámbitos. A implantación da secundaria, por último, terá que conlevar unha mellora no funcionamento de tódolos servizos complementarios. Velaí o reto.

A PRIMEIRA medida educativa do Goberno do Partido Popular foi devolver á asignatura de Relixión Católica o valor académico que perdera a raíz do Real Decreto de 16-12-1994, e reforzar ese valor mediante a introducción dunha asignatura optativa de novo tipo denominada "Cultura relixiosa".

Os sectores progresistas e laicos do mundo educativo non podemos quedar máis ca perplexos diante desta insólita medida que consideramos inaceptable e que só podemos entender como un trato de privilexio do novo Goberno para coa Igrexa Católica.

Este privilexio, que contradí o principio de non confesionalidade establecido na Constitución, agrávase coa cesión ás presións da xerarquía católica sobre o novo Goberno porque a reinstauración dunha asignatura alternativa á Relixión Católica non se pode soste en base a ningún argumento de carácter pedagóxico, único que debería ser aceptable

á hora de establecer o currículo escolar.

A xustificación aducida habitualmente pola Igrexa para manter a clase de Relixión nos centros públicos —mantemento que consideramos en si mesmo inaceptable e contradictorio cos principios propios do estado democrático e laico— é, que responde ós requerimentos da maioría da poboación, demóstrase con esta medida falsa, xa que é evidente que a clase alternativa é exclusivamente un recurso para forzar a continuidade da opción do alumnado de Relixión. Advírtese, pois, que a propia Igrexa non confía na espontaneidade e voluntariedade, por parte do alumnado, para apoiar a clase de Relixión.

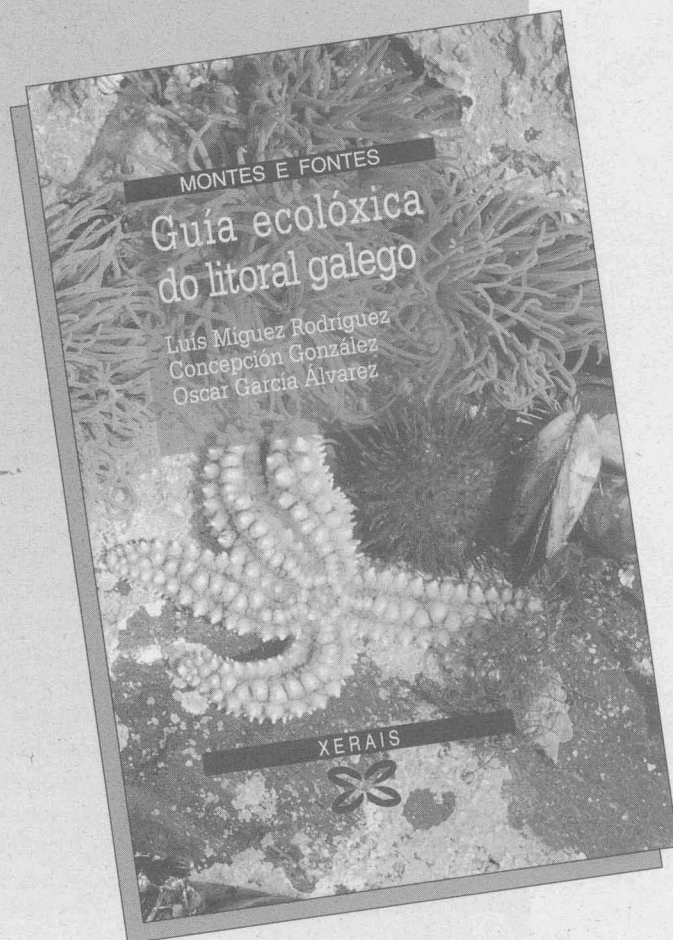
Debemos de salientar, tamén que se era incoherente desde o punto de vista pedagóxico opoñer a clase de Ética á de Relixión, tamén o é establecer a alternancia coa nova asignatura de Cultura Relixiosa. Non nos parece rexeitable a inclusión no currículo deste tipo de coñecementos de cultura relixiosa (de feito, xa no ano 1989 os membros de Nova

Escola Galega o propuxemos cunha ponencia no IIº Congreso de MRPS), porque existen boas razóns para defender a conveniencia de que tódolos cidadáns coñezan a diversidade das tradicións relixiosas que forman parte indiscutible do acervo cultural da humanidade. Se se aceptase este noso criterio, esta formación debería ser incluída no currículo ordinario dalgunha área (Coñecemento do Medio ou Ciencias Sociais), ou ben nunha opción a escoller entre outras materias dirixidas a ampliar a formación cultural do alumnado, pero nunca como opción fronte a unha formación relixiosa de carácter estritamente confesional, como é a materia de Relixión Católica.

Creemos que a consecuencia desta opcionalidade forzada que establece o Goberno só pode ser afondar nas actitudes excluínentes e de enfrontamento entre idearios relixiosos e entre a diversidade de crenzas, en vez de promover a tolerancia e a aceptación da diversidade.

MONTES E FONTES

Guía Ecolóxica do litoral galego

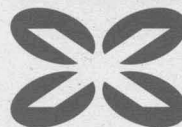


Guía Ecolóxica
do litoral galego
Luís Míguez Rodríguez
Concepción González
Oscar García Álvarez

UN PERCORRIDO
POLOS 1.675 Km.
DE COSTA GALEGA
CON INFORMACIÓN
BIOLÓXICA,
OCEANOGRÁFICA
E XEOLÓXICA.
ITINERARIOS
E FOTOGRAFÍAS

*Un libro
excepcional*

XERAIS



*Se queres obter máis información
podes chamar*

á Oficina de Vendas de XERAIS

ós teléfonos:

986. 29 61 16 ou 29 62 32



A pedagogía para unha educación popular

No centenario de Celestín Freinet

HAI CEN ANOS nacía nos Alpes Marítimos franceses, nun contexto rural, quen co tempo sería un mestre rural, e un constructor dunha das orientacións pedagóxicas de maior trascendencia; unha orientación que nace e parte da sólida árbore da Escola Nova e Activa, para endereitarse cara o horizonte da escola pública, democrática e popular. Unha pedagogía que dá o protagonismo aos nenos; singularmente atenta á sorte social e cultural dos nenos de medios populares e que pretende configurar comunidades ao servizo da vida; espazos e vivencias articulados sobre o principio da cooperación e da solidariedade social, como marco posibilitador do desenvolvemento individual.

Desde a práctica escolar revisada, amosando a todos un dos exemplos máis acabados de investigación-acción, antecedéndose ao constructivismo, Celestín Freinet, coa colaboración íntima da súa dona Elise, e de moi diversos mestres e educadores, acertaron a construír unha nova didáctica para unha nova escola. O que por moito tempo se coñeceron como as "Técnicas Freinet da Escola Moderna". O seu enriquecemento paulatino autoriza a falar hoxe, de modo máis simplificado, da Pedagogía Freinet.

Os seus principios e orientacións, as súas técnicas, a súa visión social da educación, a súa

radical aposta polo mundo infantil, os exemplos vivos e a linguaxe directa e cálida dos seus textos pedagóxicos e mesmo o seu espírito militante, sen dúbida, teñen atraguido e continúan atraendo, con forza magnética, a moitas educadoras e educadores de diversos lugares do mundo. Tamén de Galicia. O Movemento Cooperativo de Escola Popular iniciado en 1975 e de onde parcialmente deriva a actual Nova Escola Galega, nace baixo os estímulos da Pedagogía Freinet.

Porque non é algo do pasado, senón, polo contrario unha das fontenlas de onde seguirán a

nacer orientacións de futuro no campo pedagóxico, facemos este número da *Revista Galega de Educación*, coa preocupación por amosar a auga cristalina desta fontenla, que é a Pedagogía Freinet. En tempos de dúbida, non virá demais reler o que escribiu un matrimonio de mestres, Celestín e Elise, a partir dunha práctica pedagóxica constantemente reflexionada. E o que escribiron moitos outros educadores que os tiveron en conta.

Tamén estamos no centenario do nacemento de J. Piaget, o psicólogo infantil xenebrino, que é tamén piar da Pedagogía do noso tempo. Sen dúbida merecería tamén un Tema da *Revista Galega de Educación*. Vaia a nosa homenaxe e invitación cordial a súa re-lectura.

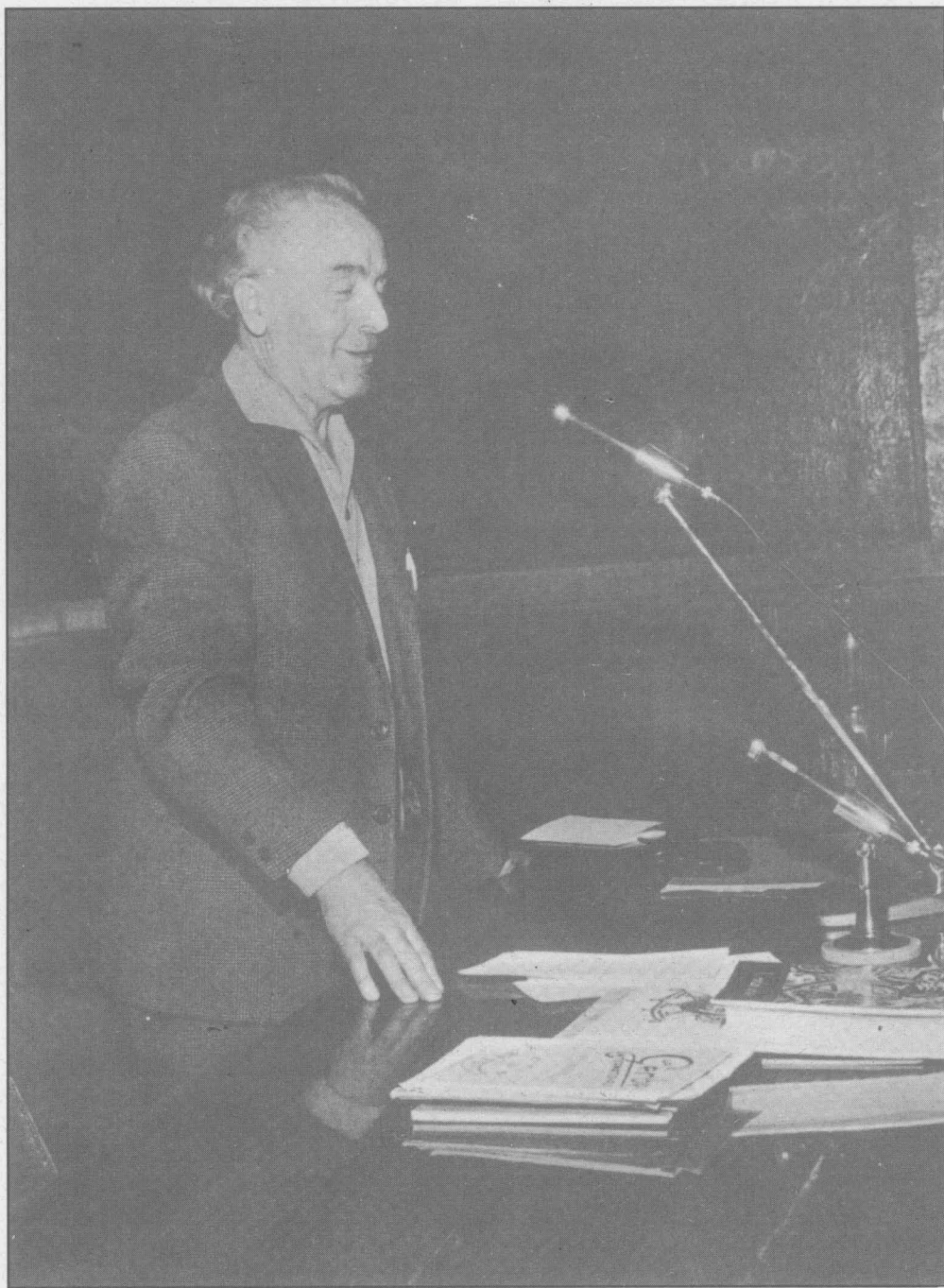
E voltando a Freinet, anque o protagonismo en maior medida se lle concede a Celestín, cómpre salientar que sen Elise, a súa dona, á obra pedagóxica que Celestín impulsara sería moito menos coñecida e peor entendida. Paul Le Bohec, ao caso dixo: "Podemos dicir con seguridade que sen Elise non teríamos o Movemento da Escola Moderna". Facemos tamén á nosa cálida homenaxe a quen é tamén constituínte fundamental da Pedagogía Freinet.

Francesca Cerocchi definiu a *Elise*, como *o corazón pensante da pedagogía popular*.



C. FREINET. 1927

Antón Costa Rico
Xesús R Jares



NUN CONGRESO DA ESCOLA MODERNA, 1963

CELESTÍN FREINET naceu o 15 de outubro de 1896, en Gars, pequena poboación montañosa dos Alpes marítimos franceses.

A súa xuventude transcorre entre os traballadores do campo, nunha rexión pobre e de clima duro, onde el mesmo gardará do gando e fará outros traballos campesiños, o que impregnará a súa posterior produción pedagóxica, na que de seguido se alude a imaxes da natureza e da vida campesiña.

No ano 1913 ingresa na Escola Normal de Niza, sendo movilizado militarmente no ano 1914 con ocasión da primeira guerra mundial. Con 19 anos no 1915 é ferido gravemente nun pulmón, do que nunca se curará

completamente, aínda despois de pasar catro anos en hospitais; durante toda a súa vida posterior respirará mal.

No 1920 consegue o posto de profesor adxunto da escola de dúas clases de Bar-Sur-Loup, poboación de 1000 habitantes dos Alpes marítimos, próxima a Vence, nunha zona de vales, montañas e oliveiras distanciada da costa, onde vai desenvolver todo o seu traballo pedagóxico. E alí constata a súa incapacidade para instruír aos nenos mediante os métodos tradicionais, polo que improvisa algunhas actividades: escoitar o que contan os nenos, escribir algunhas daquelas narracións no encerado, de onde nacerá o primeiro texto libre... Fóra da aula comeza a colaborar na pri-

Unha vida creadora

meira organización sindical do ensino e escribe en *L'École Emancipée*.

Pensa por un momento en preparar as oposicións á Inspección primaria, sendo ocasión para familiarizarse cos grandes autores da pedagogía e estudar os movementos da Nova Educación. Le a Rabelais, a Montaigne, a Rousseau, a Pestalozzi, Montessori, Cousinet, Decroly, Makarenko, Ferrière. A *Escola Activa* de Ferrière cáusalle unha moi notable impresión. Participa en encontros pedagóxicos en Hamburgo nos anos 1922 e 1923 e toma contacto con pedagogos alemáns. No Congreso da Liga Internacional da Nova Educación en Montreux (Suiza) toma contacto con Ferrière, Claparède e Bobet. Tamén con Cousinet e con Coué.

Entretanto, desde 1923 será director da escola de Bar-Sur-Loup e no contacto cos nenos comprende definitivamente a necesidade de buscar na vida deles, os elementos do seu traballo pedagóxico; de apoiarse sobre os seus intereses profundos para satisfacer a necesidade de actividade, da que Ferrière falara. Polas tardes a escola ábrese á vida da vila. Á volta dos paseos escolares, redáctase un pequeno informe do paseo, que os nenos len e escriben no caderno de cada un, ilustrándoo. Nacen, así, o texto libre e as enquisas. Establécense lazos entre a escola e o pobo. Con algunha xente crea Freinet unha cooperativa de consumo e de venda de produtos locais.

No ano 1924 inicia a correspondencia escolar cunha escola da Bretaña. Neste ano descobre o anuncio da imprenta CINUP. Descubre a imprenta, os compo-

O itinerario de Celestín Freinet

ñedores, os caracteres. Merca unha e nace a imprenta na escola. Este instrumento vai orientar totalmente a súa pedagogía. A través del vai entrar o pensamento do neno no contexto escolar: o texto libre fai do neno o actor da súa propia educación.

Nas páxinas das revistas *Clarté* e *L'Ecole Emancipée* comeza a sentar as bases dunha técnica pedagóxica nova. *Plus de manuels scolaires!* escribe, ao tempo que informa dos resultados favorables da súa experiencia.

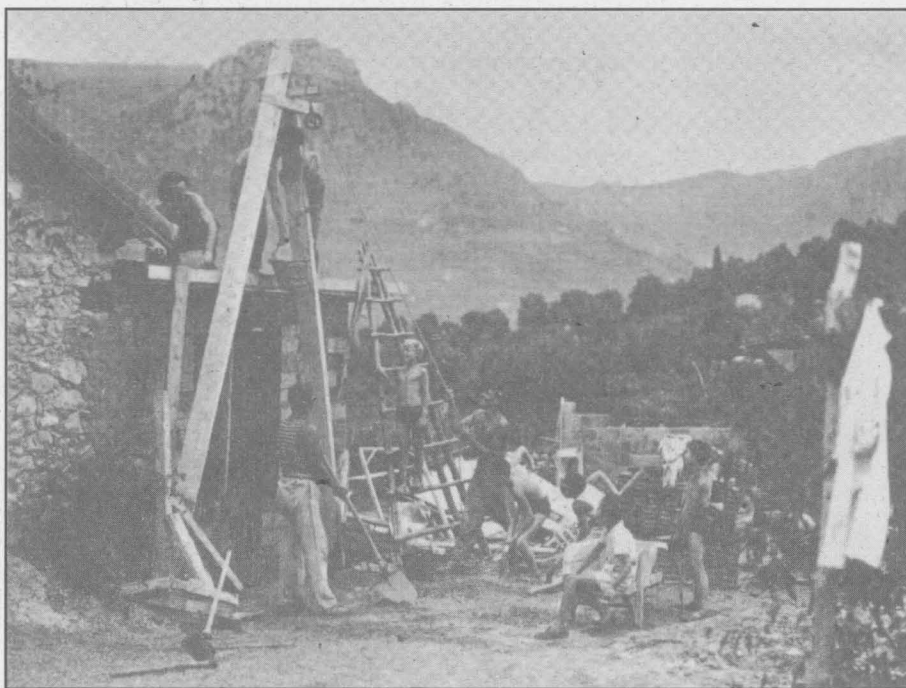
Continúa Freinet por outra parte coas súas actividades cooperativas e sindicais. Despois de ter realizado lecturas de Marx, Engels e Lenin e sendo membro do Partido Comunista francés, no 1925, vai á URSS xunto cunha delegación sindical, coñecendo alí as prácticas pedagóxicas soviéticas e mesmo a Krupskaja, muller de Lenin e Ministra de Educación. Coñece alí a pedagogía dos complexos de interese, que vai adoptar, distanciándose formalmente do termo "centro de interese" de O. Decroly.

No 1926 casa con Elise, que como mestra tamén vai traballar en Bar-Sur-Loup, colaborando con el, ao punto de enriquecer os seus puntos de vista. Novos amigos mestres se sumarán aos seus traballos.

No 1927 publica *L'imprimerie a l'école*, mentres prepara imprentas adaptadas para un traballo escolar que se estende, polo que aparece a revista infantil *La Gerbe* con textos de nenos de diversas escolas. Elise dirixe a publicación *Enfantines*. No mesmo ano celébrase o primeiro congreso da Imprenta Escolar en Tours, ao que asis-

ten uns 40 mestres. Por fin, funda a Cooperativa de Ensino Laico (CEL) para a edición do

Cooperativo, como complemento dos textos libres. Nas clases utiliza as BTs (Biblioteca de traba-



A CONSTRUCCIÓN DA ESCOLA DE VENCE, 1935

material didáctico que están a preparar entre grupos de profesores e aparece o boletín mensual *A imprenta na escola*.

No ano 1928, ano de creación da Cooperativa, á que se adhíren 95 mestres, é nomeado profesor en Saint Paul de Vence. Celébrase o II Congreso en París. É designado delegado para o Congreso Pedagóxico Internacional de Leipzig por parte da sección francesa da Internacional do Ensino. Freinet xa é coñecido mesmo a nivel internacional. En Vence prepara como libro os seus anteriores artigos *Plus de manuels scolaires*. Escribe e pón a punto as súas ideas, xunto con Elise, e en 1929 lanza o proxecto de Ficheiro Escolar

llo), que empezarán a ser editadas en 1932. Celébrase o III Congreso en Bensaçon, mentres a CEL está xa formada por 200 socios. En todos os anos seguintes haberá tamén congresos anuais en distintos lugares.

Por outra parte, está preparando a que será o método natural de lectura e escritura. No ano 1931 publica *La Grammaire en quatre pages*. Lanza o Ficheiro autocorrectivo de cálculo, a partir dos problemas que a vida lle plantea aos nenos. No ano 1932 xa había tamén en España un pequeno grupo de mestres influenciados por Freinet, sobre todo en Cataluña. Así, Herminio Almendros publica *La Imprenta en la Escuela*, obra editada en Madrid.

En 1932 empezan os problemas, coas autoridades locais de Vence. Aparece a revista *L'Éducateur proletarién* na vez do boletín *L'Imprimerie a l'écolé*. As autoridades locais tratan de trasladar en 1933 indebidamente a Elise e a Freinet de novo a Bar-Sur-Loup, a pesar dos apoios franceses, belgas e españois á obra do matrimonio Freinet, conseguen apartalos do ensino público.

Será así como vai nacer a idea dunha escola libre experimental coa axuda dos amigos e de moitos militantes de esquerda; construirán a escola en Vence, —en lugar apartado— abrindo as súas portas en outubro de 1935, no mesmo ano no que Freinet fala das súas técnicas na Escola de d'Estiu de Catalunya. Aquí, en Barcelona abrírase nunha escola Freinet en 1936. No mesmo ano 1935 crea a Fronte da Infancia, traballa en mobilizacións sindicais, axuda á creación de cooperativas agrarias. Da CEL forman parte 1000 socios.

No 1936 adhírese á Fronte Popular. Comeza a publicación da Biblioteca da Escola Moderna: serie de pequenos libros sobre as novas técnicas. Na escola de Vence son acollidos nenos fillos de traballadores. Pón en marcha a Liga dos Pais Proletarios, fronte a asociación de pais de espírito reaccionario. Quere facer do movemento da nova educación un movemento de masas. Contribúe á creación de 80 sindicatos campesiños nos Alpes marítimos, de cooperativas e abre a escola de Vence a mozos obreiros interesados polos problemas educativos. Establece novos lazos co Grupo Francés da Nova Educación. A influencia das técnicas Freinet e dos seus puntos de vista comezarán mesmo a sentirse seriamente en Bélxica, en Catalunya e por suposto en Francia.

Durante o ano 1937 nace a colección editorial Brochures d'Education Nouvelle Populaire (BENP), tratando importantes asuntos pedagóxicos. Na Escola de Vence son acollidos nenos españois refuxiados a causa de guerra civil. Freinet escomeza a madurar as súas obras *Essai de psychologie sensible* e *L'Éducation du Travail*.

En 1939, comezada a II Guerra Mundial, sospeitoso pola súa pertenza ao Partido Comunista será detido, anque pronto liberado, pero en maio de 1940 será internado en campos de concentración e desfeita a CEL. No seu internamento Freinet seguirá escribindo sobre as súas ideas pedagóxicas. Obtén a liberdade vixiada en outubro de 1941. Ata a fin da II Guerra Mundial forma parte da resistencia, chegando a dirixir un maquis. É tamén membro do comité de liberación de Gap, mentres escribe *Conseils aux parents* e *L'École Moderne française*.

Rematada a guerra, Elise e Célestin voltan a Vence, onde todo fora desfeito, debendo partir de cero, entremedias de insidias e animadversións.

No 1947 reábrese a escola de Vence. Reaparece a revista *L'Éducateur*, saen novos folletos da Educación Nova Popular. Un ano antes publicara *L'Éducation du Travail* e *L'école moderne française*. En 1950 publica *Essai de psychologie sensible appliquée à l'éducation*. Elise publica *La santé de l'enfant*.

Tamén no 1947 volve a celebrarse o congreso da CEL e créase o ICEM (o Instituto Cooperativo da Escola Moderna), organizándose en comisións nacionais e seccións departamentais, instalándose os dous organismos con sé central en Cannes. O traballo é retomado en todas as variantes: publicacións, congresos, encontros,

grupos de traballo, preparación de materiais... As publicacións continúan: *Les méthodes naturelles dans la Pédagogie Moderne* (1946), *Le Journal Scolaire* (1957), *Les Dits de Mathieu* (1959), *Les Techniques Freinet de l'École Moderne* (1964). Entre 1937 e 1953 aparecen máis de 80 folletos da Colección B.E.N.P. (25 escritos por Freinet); entre 1960 e 1966 editanse 20 títulos da Colección da Escola Moderna, entre eles *Les Invariants pédagogiques* en 1964. Cada quincena sae *L'Éducateur*. En 1958 lanza a proclama "25 alumnos por clase". No 1957 créase a Federación Internacional de Movementos da Escola Moderna (FIMEM). Aparece a revista *L'Art Infantín*, utilízanse e preconízanse os procedementos audiovisuais, os xornais, os ficheiros, a correspondencia, as exposicións, os ficheiros de autocorrección...

O 8 de outubro de 1966 morre Célestin Freinet. Pero non morre a súa obra.

A súa obra —escribiu Emile Thomas— *conservará á súa resistencia á destrución e o seu poder de conquista, na medida en que saiba multiplicar a súa riqueza interna mediante a posta en común dos recursos da obra colectiva; na medida sobre todo na que os útiles creados (ou por crear) sexan utilizados no espírito e para as finalidades que xustifican o seu uso de modo que, sen cesar, práctica e teoría se interpenetren*".

Freinet escribía:

Outros irán máis lonxe e máis seguros cá nós nesta ascensión pola que nos temos humildemente aplicado a excavar os puntos de saída, e a construír, segundo ás nosas posibilidades, o sendeiro que sobe cara á fortaleza do home.

A pedagogía Freinet

Supostos, principios, instrumentos e técnicas

A pedagogía Freinet ten como punto de partida a confianza na natureza, unha pedagogía centrada no neno deberá axudar a desenvolver o potencial de vida de cada neno, a través dunha educación polo traballo, mediante unha metodoloxía natural que parte do tenteo experimental e o uso de técnicas de vida, técnicas pedagóxicas, favorables, sabendo que a intelixencia non é o motor senón o resultado da experiencia. Partindo da tendencia natural do neno á acción, a expresarse, a crear e a exteriorizarse, cómpre crear un ambiente educativo que faga posible os procesos de aprendizaxe, ensanchar o horizonte escolar e “desintelectualizar” moitos dos procesos de aprendizaxe.

SOBRE ESTES supostos, podense establecer os seguintes principios pedagóxicos:

– *Respecto do neno:* partir do neno e permitir-lle expresarse, crear, comunicar, expansionarse...

– *A confianza no neno:* ao poñer o acento sobre o éxito.

– *A escola aberta sobre a vida:* nada de ruptura coa vida.

– *O tenteo experimental:* que reconece a dialéctica entre a teoría e a praxe.

– *A educación polo traballo.*

– *A personalización das aprendizaxes e a individualización do traballo:* no marco dunha dinámica de grupo.

– *A organización cooperativa da clase* (asunción por parte dos mesmos nenos da xestión das súas actividades e das súas regras de vida...)

– *A escola aberta ao futuro.*

En resumo, unha pedagogía popular que poida formar persoas libres, conscientes, autónomas e responsables.

Principios que Freinet expresou do seguinte modo á

hora de referirse á organización escolar, na súa obra *Por unha escola do pobo:*

1. A finalidade da educación debe posibilitar que o neno desenvolva a súa personalidade ao máximo no seo dunha comunidade racional á que serve e que lle serve.

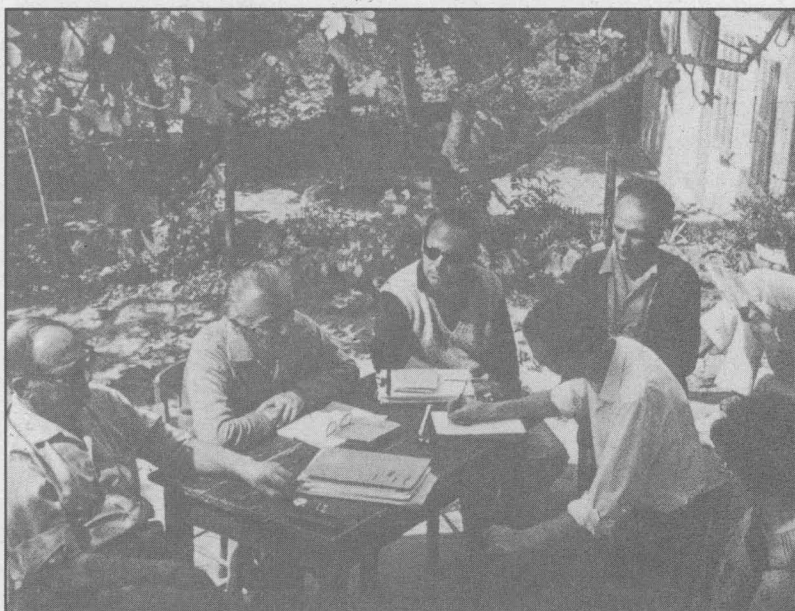
2. A escola centrada no neno, membro da comunidade.

3. O neno constrúe por si mesmo a súa personalidade coa nosa axuda.

4. A escola de mañá será a escola do traballo.

5. Cabezas ben formadas e mans expertas antes que foles cheos.

6. Unha disciplina racional, emanación do traballo organizado.



CON OUTROS
COMPAÑEROS, EN
VENCE CARA A 1965

A finalidade da educación debe posibilitar que o neno desenvolva a súa personalidade ao máximo no seo dunha comunidade racional á que serve e que lle serve.

7. Unha escola do noso tempo, que cómpre readaptar partindo da base, sabendo da complexidade social desta readaptación.

8. A escola do pobo non pode existir sen a sociedade popular.

INSTRUMENTOS E TÉCNICAS PARA TAL PEDAGOXIA

Aqueles que favorezan:

- a *expresión libre* oral, escrita, corporal, estética... individual e colectiva;

- o *intercambio, a apertura, a comunicación*;

- un achegamento aos feitos e fenómenos mediante o *tenteo experimental*;

- a *auto-organización* e a *asunción* do traballo persoal, do traballo colectivo, das regras da vida da clase;

- a *consciencia da súa identidade*, da súa historia..., o desenvolvemento do potencial de vida.

- o desenvolvemento perosal e colectivo do *espírito crítico*.

Entre eles:

- *os textos e debuxos libres*, expresión profunda dos nenos;

de onde pode derivar unha rica, viva e complexa dinámica escolar.

- *A correspondencia escolar*.

- O *xornal* da clase e do centro.

- *A cooperativa*.

- *A asamblea de clase*.

- *Os planos de traballo*.

- *Os inqueritos*.

- *As conferencias de aula*.

- *O cálculo vivo*.

- *O estudio do medio*.

- As monografía que compoñen a *Biblioteca de Traballo*

- *Os talleres* ou *obradoiros* de expresión artística e de traballo manual.

Organizada a clase como taller ou conxunto de talleres, uns servirían ao traballo manual de base e outros á realización de actividades de coñecemento, de experimentación, de creación, de expresión e comunicación.

A EXPRESIÓN LIBRE

En cada momento da vida escolar é mester *favorecer as situacións auténticas de expresión e de comunicación*, correspondentes a unha necesidade real do neno de marcar o seu contorno, de informarse e de expresarse.

As situacións son múltiples:

Expresión corporal. O neno exprésase con todo o seu corpo.

Debuxo.

Canto, coa descuberta de sons, comparación de voces, ...

A fala. Expresión oral dos pensamentos, diálogo, exposición de descubertas.

A escrita dos pensamentos, das observacións.

A experimentación.

A realización de inqueritos.

O feito de documentarse, apropiándose da experiencia acumulada no tempo e no espazo.

A utilización de técnicas audiovisuais para conservar e comunicar o previamente creado.

A gravación de cantos, músicas, diálogos, discusións.

A fotografía e os filmes.

O feito de facilitar a expresión libre mediante as diversas técnicas de comunicación favorece:

1) A emerxencia de representación mentais do neno e dos estereotipos culturais adquiridos por cada neno no seu medio.

2) A utilización dun certo saber polos nenos, ao utilizar diferentes códigos de comunicación (de comunicación non verbal, da lingua oral, da lingua escrita, das matemáticas, da linguaxe icónica, da linguaxe audiovisual); permite facer uso de saberes disciplinares.

3) A existencia de diferentes círculos de escoita.

4) A emerxencia e a motivación por mellorar. Quen le o seu texto, quen explica a súa descuberta, quen argumenta sobre a análise dun fenómeno, se o vocabulario é impreciso, se a sintaxe fose incorrecta e deixara lugar a interpretacións diferentes do pensamento, encontrará reaccións no auditorio que lle revelarán a insuficiencia.

5) A relación co círculo de escoita é benéfica para todos os participantes, mesmo para o locutor porque pode tomar conciencia das representacións mentais e dos estereotipos culturais dos seus ouvintes, o que lle pode permitir corrixir e mellor axustar a súa linguaxe aos receptores.

6) A mellora da comunicación. A necesidade de facerse comprender motiva unha mellora inmediata despois do tenteo. A axuda dos outros, do mestre e dos instrumentos pedagóxicos tornan eficaces as situacións de aprendizaxes motivadas.

7) O dominio dos códigos non se adquire só por mera análise, por imitación da expresión do mestre ou por unha simulación de expresión non motivada (os deberes escolares). Por outra parte, para que esta pedagogía da expresión se afirme cómpre a existencia de instrumentos pedagóxicos específicos para

En cada momento da vida escolar é mester favorecer as situacións auténticas de expresión e de comunicación.

que cada neno axuste os códigos ao seu ritmo e segundo as súas necesidades. Por iso se empregan: ficheiros autocorrectivos, fichas guías e ficheiros programados.

UN NOVO MODO DE XESTIÓN DO ESPACIO E DO TEMPO ESCOLAR

Cómpre unha organización escolar á vez rigurosa e lixeira, a fin de aproveitar as múltiples interaccións entre todos os factores, o que non poderá ser realizado máis que mediante a coxestión cooperativa mestre-alumnos. É do caso ter en conta:

-O mobiliario e o material deben permitir pasar sen discontinuidade desde as actividades individuais ás grupais.

-Cómpren espazos-talleres; espazos de agrupamento, de silencio, de exposición.

-A indicación de áreas de traballo, coa disposición oportuna do material.

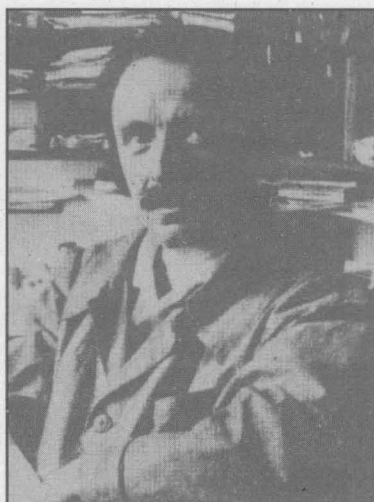
-Cómpre un plano de proxectos dos nenos, que respondan á demandas fundamentais dos nenos.

-Cómpre un plano das esixencias do mestre a longo termo.

-Plano de traballo da clase, tendo en conta os dous anteriores.

-Plano de traballo individual. O que vai executar cada neno en función das súas eleccións de expresión, das esixencias de mellora dos códigos de comunicación e das esixencias da súa inserción nun grupo social.

A coxestión cooperativa do espazo e do tempo escolar consiste en facer tomar conciencia das múltiples interaccións entre os factores que modelan a vivencia individual e a social, de modo que os nenos aprendan o seu dominio, a partir das seguinte consideración: o que se quere facer, o que se debe facer, o que se fará, quen o fará, como o fará e segundo que regras da vida social.



EN SAINT-PAUL, 1930

O dominio dos códigos non se adquire só por mera análise, por imitación da expresión do mestre ou por unha simulación de expresión non motivada (os deberes escolares).

As invariantes pedagóxicas

I. A NATUREZA DO NENO

1. O neno é da mesma natureza que o adulto.

2. Ser maior non significa necesariamente estar por riba dos demais.

3. O comportamento escolar dun neno depende do seu estado fisiolóxico, orgánico e constitucional.



II. AS REACCIÓNS DO NENO

4. A ninguén lle gusta que o manden autoritariamente; o neno, neso, non é distinto do adulto.

5. A ninguén lle gusta aliñarse, porque é obedecer pasivamente a unha orde externa.

6. A ninguén lle gusta verse obrigado a facer determinado traballo, mesmo se este traballo en si mesmo non lle desagrada particularmente. É a compulsión o que o paraliza.

7. A cada un góstalle esco-ller o seu traballo, anque a selección non sexa a mellor.

8. A ninguén lle gusta traballar sen obxectivos; é dicir, actuar e plegarse a pensamentos inscritos en rotinas nas que non participa.

9. Cómpre que motivemos o traballo.

EN 1925



10. a. Abonda de escolástica.

10. b. Todo individuo quere saír airoso. O fracaso é inibidor, destructor do ánimo e do entusiasmo.

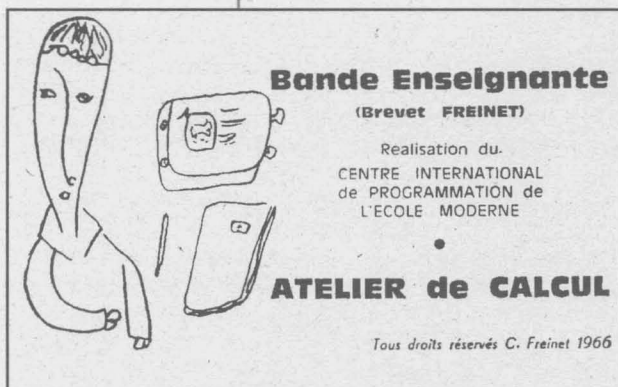
10. c. Non é o xogo o natural no neno, senón o traballo.

III. AS TÉCNICAS EDUCATIVAS



11. A vía natural de adquisición non é de ningún modo a observación, a explicación e a demostración, (pasiva), senón o tenteo experimental, vía natural e universal.

12. A memoria, pola que se interesa tanto a escola non é valedeira e precisa senón cando está integrada non tenteo experimental, que é cando está verdadeiramente ao servizo da vida.



13. As adquisicións non se conseguen, como ás veces se cre, mediante o estudo de regras e de leis, senón pola experiencia. Estudiar primeiramente estas regras e estas leis, na linguaxe, na arte, nas matemáticas, nas ciencias é colocar a carreta diante dos bois.

14. A intelixencia non é unha facultade específica que funcione como circuito cerrado, segundo ensina a escolástica, independentemente dos demais elementos vitais do individuo.

15. A escola non cultiva senón unha forma abstracta de intelixencia, que actúa fora da realidade viva, mediante palabras e ideas fixadas na memoria.

16. Ao neno non lle gusta recibir leccións ex cathedra.

17. O neno non se cansa facendo un traballo que esté dentro da liña da súa vida, que é funcional para él, por dicilo así.

18. A ninguén lle gusta o control e a sanción, que sempre se consideran unha ofensa á dignidade, sobre todo cando se exercen en público.

19. As notas e as clasificacións constitúen sempre un erro.

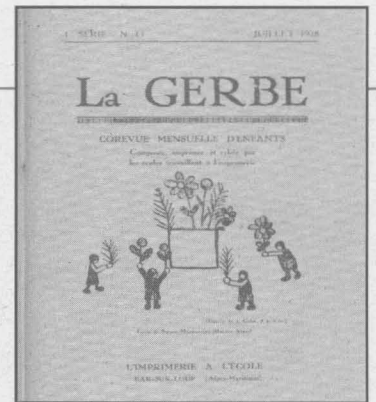
20. Falade o menos posible.

21. Ao neno non lle gusta o traballo en rebaño, ao que debe someterse o individuo. Góstalle o traballo individual ou o traballo de equipo no seo dunha comunidade cooperativa.

22. A orde e a disciplina son necesarias na clase.

23. Os castigos son sempre un erro. Son humillantes para todos e xamais conducen á finalidade buscada. Todo o máis son unha mala solución.

24. A vida nova da escola supón a cooperación escolar, é dicir, a xestión da vida e do traballo escolar polos usuarios, incluíndo ao mestre.



25. A sobrecarga das clases é sempre un erro pedagóxico.

26. Os grandes conxuntos escolares son un erro e unha dificultade.

27. A democracia de mañá prepárase coa democracia na escola. Un réxime autoritario na escola non será capaz de formar cidadáns demócratas.

28. Somente se pode educar dentro da dignidade. Respetar aos nenos, debendo estes respetar aos seus mestres, é unha das primeiras condicións da renovación da escola.

29. A oposición da reacción pedagóxica, elemento da reacción social e política, é tamén unha invariante coa que haberá que contar.

30. Por fin, unha invariante que xustifica todos os nosos tenteos e autentifica a nosa acción: é a esperanza optimista na vida.



A orixinalidade de Freinet

Guy Avanzini

Unha valoración crítica da obra Freinetiana por parte dun dos máis rigurosos pensadores franceses no campo psicopedagóxico.

DESDE diversos puntos de vista, Freinet sitúase en estreita continuidade coa Escola Nova. Durante os anos 1920-22 puido ler aos principais teóricos, singularmente a Ferrière, a quen admiraba, chegando a coñecer a varios dos grandes mentores no Congreso de Montreux no 1924; deles mesmos recibiu abondosos apoios e apor-táronlle moito á súa cultura.

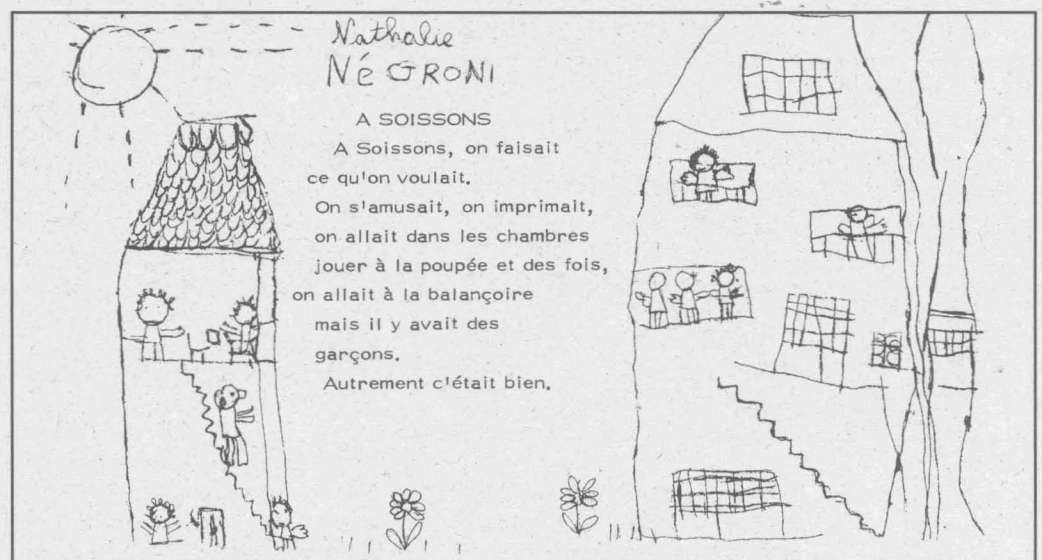
Sen embargo, sendo certo que o seduciron, en canto atopou cabo deles as súas propias aspiracións, non por iso deixaron de decepcionalo ao adiviñar ben pronto a inaplicabilidade das súas proposicións na depaupera-da escola primaria pública, sobre todo no campo e a imposibilidade dunha simple transposición.

Ademais, o seu referencial marxista sensibilizouno sobre o contraste entre o contexto socio-económico e socio-cultural dos centros que visita no estranxeiro e o seu, cos febles recursos dos que dispón. Sen dúbida, a súa simpatía e admiración por Pestalozzi proceden de que este se tivese destinado sempre aos nenos pobres e desgraciados, nas casas que tiña sucesivamente fundado.

Convenceuse, pois, axiña —isto é esencial— do inevitabile da invención dunha verdadeira didáctica que inspirándose por completo nos mesmos principios

fundamentais que os da Escola Activa, puidese axustarse aos alumnos de familias modestas dunha escola rural ou de bairrada. Noutras palabras, adhi-rese globalmente á mesma psi-

tiña marcado e aos medios dos que dispoñía: “A nosa orixinali-dade, é a de ter creado, experi-mentado e difundido instru-mentos e técnicas de traballo coas que, na práctica, se trans-



coloxía do neno e á mesma filo-sofía da infancia que a dos teó-ricos da Escola Nova, pero distínguese deles pola súa socio-loxía: do feito da súa percepción da dependencia estreita da escola e do medio, Freinet descubre as dificultades suplementarias para a modernización escolar francesa.

Esta situación específica foi, pois, para Freinet un desafío que quixo vencer inventando procedementos novos, apropiados á súa representación dos escolares, ás finalidades que se

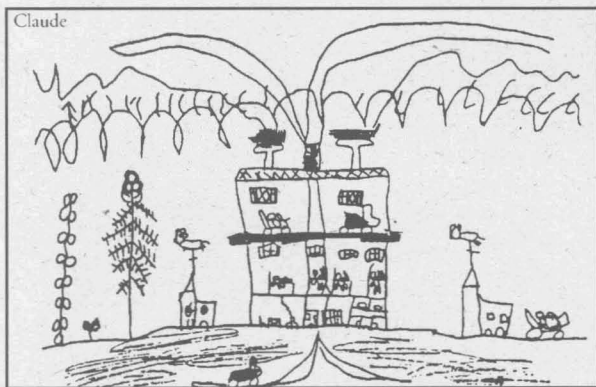
forman profundamente as nosas clases”.

Freinet preferirá durante moito tempo falar de “técnicas” en lugar de “métodos activos”, anque nos últimos anos da súa vida, aceptaba que se empregara tamén a expresión “pedago-xía Freinet”, para poder amosar que a explicación doutrinal do senso das súas prácticas non era algo extraño ao seu deseño.

Así podemos ver a novidade do seu posicionamento; se o dos autores clásicos consiste en extraer dun sistema, por exem-

Poucos souberon librase con tanto vigor e seguridade como Freinet da pesada tradición doutrinal que supón a actividade intelectual incapaz de mobilizar aos alumnos

plo filosófico, que define un tipo de home, unha teoría educacional destinada a multiplicalo e, eventualmente, unha metodoloxía que indica as vías de obtención deste obxectivo, o posicionamento de Freinet é exactamente inverso; de entrada inductivo; comeza polo



ensaio de modalidades didácticas e reflexiona de seguido sobre o seu éxito ou o seu fracaso para derivar a súa significación; a esto corresponderán sobre todo, e parcialmente, os conceptos de *experiencia tentada* ou de *tenteo experimental* que lle eran tan queridos. É desta forma que Freinet, pouco a pouco, pon a punto, antes de formalizalas, as súas diversas “técnicas” sobre todo a do texto “libre”, é dicir, escrito polo alumno no momento e sobre o tema da súa elección.

En definitiva, hai que recoñecer forzosamente que, prevendo o enquistamento prematuro, a pedagogía Freinet supe-

ra as lagoas da Educación Nova e evita as obxección que se lle facían.

Así é verdadeiramente inducida esta *pedagogía do traballo* na que sen ten visto o mellor da súa aportación. O acento sobre o gusto do neno polo traballo e a insistencia coa que denuncia o valorización das conductas lúdicas, mostran que Freinet superou, ao mesmo tempo que as ilusións libertarias, a tentación de transformar as tarefas escolares en divertimentos. Poucos souberon librase con tanto vigor e seguridade como Freinet da pesada tradición doutrinal que supón a actividade intelectual incapaz de mobilizar aos alumnos; é o contrario o que el afirma con resolución; como ten expresado, *non é o xogo o que é natural no neno, é o traballo*. E el deriva de esta constatación o consello de organizar ante todo o traballo e non a disciplina: “Practicade as técnicas modernas para un traballo vivo; os nenos disciplinaranse eles mesmos porque eles queren traballar e progresar segundo regras que lles son propias. Entón teredes nas vosas clases unha auténtica orde”.

As técnicas Freinet non perderon o seu valor pola única razón de que elas, non dependen “da moda”. Mantemos a hipótese de que, a condición de ser obxecto dunha sólida nova consideración teórica e dunha presentación que evite á vez o risco do enquistamento e o da disolución, elas poden —e deben— axudar a saír do “impasse” onde as meteron as tendencias laxistas posteriores a 1968, tanto como as correntes retrógradas extendidas baixo o pretexto de valorizar o saber, como se este se asimilase independentemente dos seus métodos de asimilación.

L'originalité de Freinet”
L'Éducateur. Documents,
190-1, Suplement, 1987,
p.23

O tenteo experimental

Josep Alcobé

UNHA DAS características que distinguen á pedagogía Freinet, xunto á cooperación e o concepto da educación popular, é a teoría psicoloxía do tenteo experimental, proceso individual e colectivo de adquisición de habilidades e coñecementos, de formación persoal.

A vida e a realidade plantean problemas a cada neno, que resolverá polos seus propios medios, anque ás veces requira a participación do adulto. O esencial é que o logre, porque este éxito é a plataforma que lle permitirá ir mais lonxe cando a técnica teña sido incorporada aos seus automatismos.

Alén das reaccións mecánicas, no ser humano interven unha propiedade superior, intrínseca, resultado das adquisicións e habilidades de todos os seus antecesores: á permeabilidade á experiencia, primeiro escalón da intelixencia.

O tenteo experimental, completado co principio da permeabilidade á experiencia, é un proceso xeral e universal. No ser máis evolucionado, os tenteos puramente mecánicos pasan rapidamente cara a formas intelixentes de exploración. A transposición das diversas etapas varía segundo os individuos. A rapidez e seguridade coa que os individuos aproveitan intuitivamente os resultados dos seus tenteos exploratorios depende da súa capacidade e madurez intelectual.

.....

*Tenteando, probando,
volvendo sobre a proba
infrutuosa para rectificala, o
neno e o adulto aprenden
verdadeiramente.*

.....

A aprendizaxe non pode realizarse mediante unha intervención exterior ao alumno. O esencial debe proceder do propio alumno, partindo da necesidade interior de quen busca, búsqueda que non pode estar libre do erro. Tenteando, probando, volvendo sobre a proba infrutuosa para rectificala, o neno e o adulto aprenden verdadeiramente. Á teoría clásica das probas e dos erros coñecida a través de Paulov, Freinet engádelle dous elementos fundamentais: a respostas das probas ás necesidades; por outra parte, o éxito supón a memorización espontánea do proceso e a súa repetición ulterior, en situacións parecidas, o que constitúe toda a esencia da aprendizaxe.

A comprensión destes procesos que constitúen á metodoloxía natural da aprendizaxe conleva unha práctica pedagóxica que se acha na base da pedagogía Freinet.

Cadernos de Pedagogía 54 (1979)

A correspondencia interescolar

Pino Tamagnini

A CORRESPONDENCIA, no particular modo como é practicada pola Pedagogía Freinet, é un aspecto orixinalísimo e determinante das técnicas Freinet. Coa correspondencia ráchase o illamento das escolas particulares e dos seus respectivos ensinantes; creáse un circuito, pola súa propia natureza en constante ampliación e enriquecemento, establécense conexións entre ensinantes, para intercambiarse informacións e materiais, para acordar programas e eventuais encontros, para levar a cabo inda-

entre centros escolares, mesmo distantes, crea a oportunidade para que se establezan entre nenos relacións individuais de correspondencia. Coa correspondencia, ábrense novos horizontes a cada neno; o seu mundo alóngase e poboase de persoas amigas. O neno inmerso neste vivo proceso de vida, ábrese aos problemas do mundo que o circunda, á amizade, á comprensión, á solidariedade, fórmase no seu carácter, enriquecese culturalmente. Nesta escola, o neno pode atopar todo o que precisa a súa personalidade para realizarse e expresarse libremente e desenvolverse en todas as potencialidades consentidas pola súa natureza, sempre no respecto de aqueles valores ético-universais sobre os que descansa e actúa a escola.

Cooperazione Educativa, 1 (1996) 12.

.....

*Coa correspondencia,
ábrense novos horizontes a
cada neno; o seu mundo
alóngase e poboase de
persoas amigas.*

.....

gacións, para compilar conxuntamente informes, etc.

A correspondencia, unida ao xornal escolar, ademais de favorecer e determinar relacións entre ensinantes, ademais de consentir a conexión



Xesús
R. Jares

A Pedagogía Freinet

As propostas organizativas

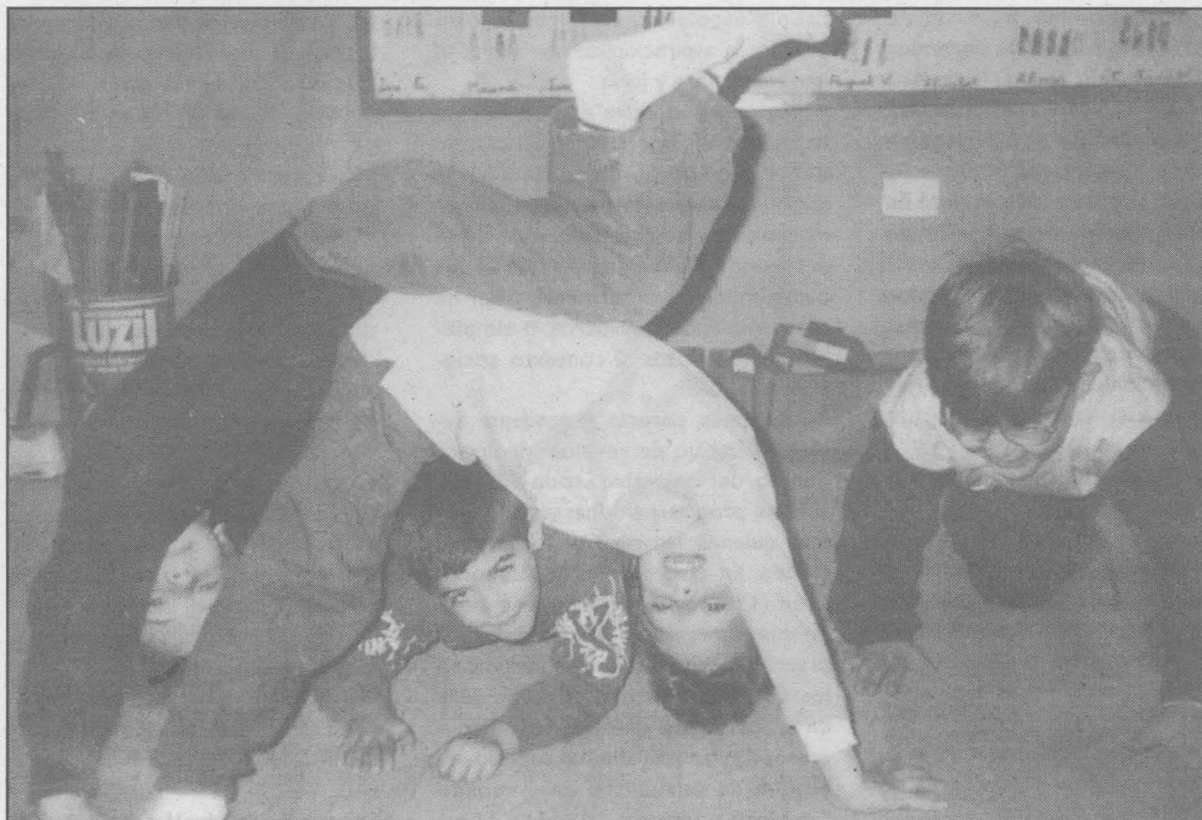
UNHA DAS CLAVES máis significativas e atractivas da pedagogía Freinet é a súa inequívoca vocación organizativa, non só no traballo co alumnado, integrando perfectamente o triángulo currículum-metodoloxía-formatos organizativos, senón tamén na súa vertiente de organizar ao profesorado, como foi o caso da Cooperativa de Ensino Laico (CEL), o Movemento de Cooperación Educativa (MCE) en Italia, o Movemento Cooperativo de Escola Popular (MCEP) en España, o Movemento Cooperativo de Escola

Popular de Galicia (MCEPG) ou a Federación Internacional de Movements de Escola Moderna (FIMEM). Desde o punto de vista persoal, esta foi, tamén, a vertente que máis me sorprende cando entrei a formar parte do MCEPG a finais dos anos setenta: o feito de observar e escoitar a mestres e mestras das catro provincias galegas presentando e debatindo as súas experiencias e máis planificando de xeito cooperativo traballos en común. Por conseguinte, a dimensión organizativa freinetiana hai que entendela tanto no traballo da aula e do centro, como no traballo asociativo do

profesorado, e, este a súa vez, integrado nas organizacións sociais e políticas progresistas da sociedade. Como dicía Freinet, o traballo pedagóxico nin pode estar separado da vida, nin esta daquel. Por razóns de espacio, ímonos centrar nas técnicas Freinet de organización da aula, comezando polos principios subterandadores das mesmas.

1. PRINCIPIOS ORGANIZATIVOS FREINETIANOS

Contrariando certas visións simplistas da pedagogía Freinet que a reducen a un mero rece-



tario de técnicas, temos que dicir que é un movemento cunha inequívoca posición ideolóxica no plano social como científica no pedagóxico. Sobre o primeiro, como dicía Freinet, a construción dunha “escóla do pobo”, non é outra que unha escola pola democracia, o socialismo e a paz: “Nós non sabemos se a nosa escola formará anarquistas, socialistas ou comunistas; nós formamos a uns homes que saberán dicir non á autoridade brutal, ao escurantismo, á explotación, á opresión. Homes que saberán defender a súa personalidade, os seus ideais, para garantir o éxito definitivo da democracia e da paz” (Freinet, cit. en Alfieri, 1975:72). Sobre o segundo, a dimensión pedagóxica, o propio Freinet chamaba a atención sobre a necesidade dun “cambio profundo dos fundamentos pedagóxicos, psicolóxicos e humanos do ensino para chegar a unha nova organización e a un novo espírito de clase” (Freinet, 1978:56).

Por outro lado, como xa sinalamos, non podemos esquecer a enorme insistencia que desde o seu inicio se fai verbo do entroncamento da práctica pedagóxica coa práctica social, conxugando dialécticamente o binomio escola-vida e a integración dos mestres nas organizacións sociais, como único xeito de construír unha sociedade máis xusta e unha escola “do pobo”, democrática e aberta ao medio.

Pero sen dúbida é a **cooperación** o principio máis xenuíno e emblemático da pedagogía Freinet, nos dous planos expresados anteriormente, traballo de aula e vertebración da estrutura organizativa do movemento docente freinetiano. Traballar desde e para a cooperación -entre o alumnado, entre estes e o profesorado e entre o profesorado-, é, ademais dun obxectivo curricular na súa triple dimensión -conceptual, pro-

cedimental e actitudinal-, unha estratexia didáctica e unha proposta organizativa. Mediante esta triple funcionalidade, preténdese conseguir escolas que sexan en si mesmo **comunidades de apoio** onde o alumnado e o profesorado as perciban como súas -mal andan as cousas cando non se cumpre esta condición-, construíndo un sistema de relacións de mutuo apoio, respecto e afecto. “A organización da clase, a disposición do material, todo permite a seguridade para o neno de dispor dun lugar propio, onde ordenar as súas cousas, e preserva o espacio vital aos grupos que queiran inscribirse alí” (Girardin, 1979:20). Acadar este tipo de clima organizativo, non só é un obxectivo en si mesmo senón que se sitúa, ao mesmo tempo, como requisito para a aprendizaxe das actitudes e comportamentos cooperativos. “O neno aprópiase dos valores éticos e culturais do grupo ao que pertence só se este está estruturado como unha auténtica “comunidade” fundada sobre unha tradición común, uns costumes consolidados, unha afectuosa comprensión e unha sabia autoridade” (Ciari, 1967:81).

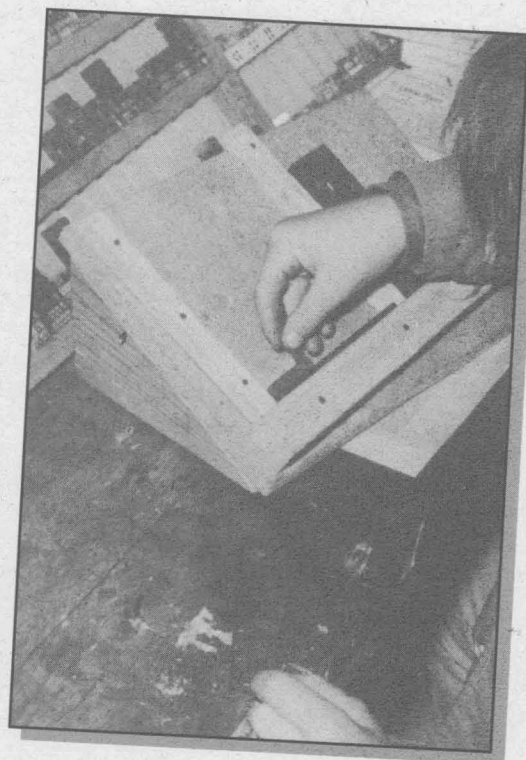
Esta aposta pola cooperación non é só unha opción ideolóxico-pedagóxico, que o é, senón que ademais está asentada en dous principios fundamentais. Por unha banda, a búsqueda da coherencia entre os fins a perseguir e os medios a empregar; para dicilo de xeito sinxelo pero non por iso menos contundente, **só chegaremos a formar persoas cooperativas, respectuosas e responsables mediante a práctica da cooperación, o respecto e o exercicio da responsabilidade.** Desde esta perspectiva, a pedagogía Freinet sempre outorgou unha dimensión especial ao rol do profesor, a súa coherencia e compromiso cos valores que propugna, tanto dentro como

.....

A enorme insistencia que desde o seu inicio se fai verbo do entroncamento da práctica pedagóxica coa práctica social, conxugando dialécticamente o binomio escola-vida e a integración dos mestres nas organizacións sociais

.....

fóra da aula. Por outra, quere facerse fincapé na estreita relación entre teoría e práctica; “a cooperación formounos, permitiunos adquirir unha visión máis clara do problema educativo, determinou a formación en torno ao Movemento dun grupo de educadores que non son empíricos secuaces dun método aprendido pasivamente, e nin sequera teóricos capaces unicamente de escribir doutros artigos ou de pontificar desde a

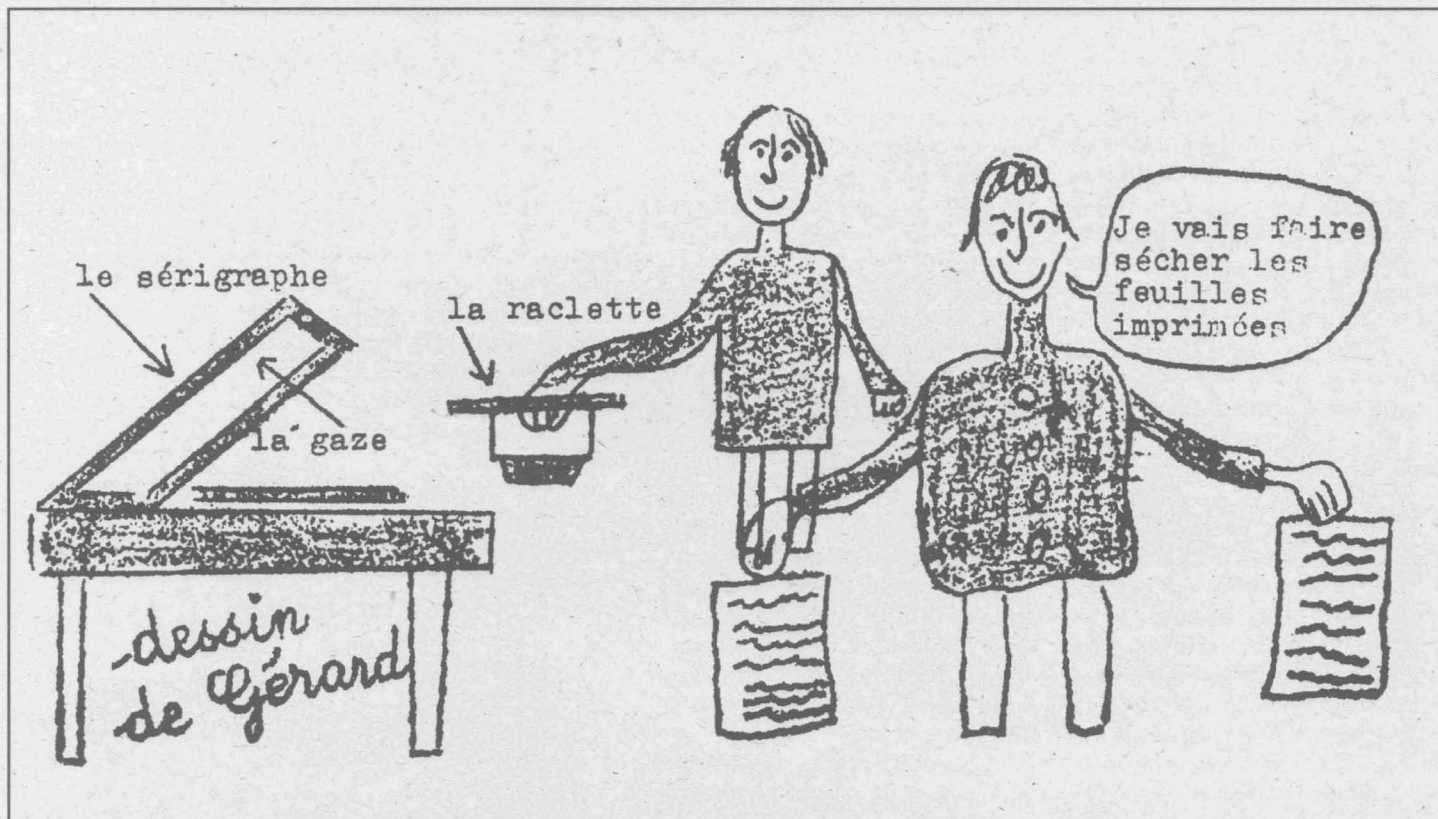


cátedra, senón persoas nas cales teoría e práctica –en síntese dialéctica– se concentran nunha obra constante, consciente, dinámica, creativa” (Tammagnini, 1962. Cit. en Alfieri, 1975:94).

Ligados á cooperación aparecen outros principios que tanto no plano da formulación teórica

escola do traballo, conxugando os principios e técnicas resenadas, pretende dar resposta aos problemas de disciplina e de falta de motivación: É o alumnado o que ten que asumir tarefas, responsabilidades, decisións, etc. de tipo organizativo ante si mesmo e o grupo-clase, que actúa de control. “A disci-

ciosamente a vida da escola, para que desta organización se desprendan con naturalidade o equilibrio e a harmonía que resolvan beneficiosamente os problemas de disciplina” (Freinet, 1974b:106). Desde hoxe, sen que o explique e o resolva todo, seguimos pensando na validez deste pensamento



como na súa concreción didáctico-organizativa están intimamente interrelacionados. Referímonos á **participación**, á **autonomía** e á **autoxestión**. A través de propostas organizativas como o plan de traballo, a asemblea, os ficheiros autocorrectivos, a biblioteca de traballo, a cooperativa, etc., estamos a construír unha tearaña organizativa que asegure a aprendizaxe dos principios citados. É máis; pártese do suposto de que os problemas de disciplina son en boa medida problemas non achacables ao alumnado senón a unha mala organización. A

plina da escola do mañá será a expresión natural e o resultado da organización funcional da actividade e da vida da comunidade escolar. En consecuencia, o problema disciplinario pasa a un segundo plano en beneficio da organización material, técnica e pedagóxica do traballo, que debe ser o elemento esencial e decisivo do equilibrio escolar” (Freinet, 1974b:27). A confianza absoluta de Freinet na organización e no traballo como mecanismos para resolver os problemas disciplinarios queda aínda máis nítida cando máis adiante engade, “organizaremos minu-

para afrontar o problema disciplinario que tanto preocupa.

Neste senso, a **participación** do alumnado en todo o proceso educativo, e moi especialmente no ámbito organizativo, é, como dicíamos, outro principio ou requisito imprescindible na pedagogía freinetiana. A intervención pedagóxica faise “xunto a” ou “co” alumnado. Fronte á escola tradicional que relega aos escolares a ser meros receptores pasivos do ritmo e propostas do profesorado, e fronte á Escola Nova que actúa en función dos impulsos e intereses do alumnado, a peda-

goxía Freinet actúa co alumnado para conseguir uns obxectivos previamente pactados. Como sinala Freinet, "contrariamente a algúns teóricos da nova educación non pensamos que se deba deixar aos nenos que vaian ao capricho das súas tendencias e das súas fantasías individuais. Isto significaría enganalos acerca da vida, e suscitar neles un desequilibrio que os enfrentaría tarde ou cedo ás esixencias do ambiente natural e social" (Freinet, 1974a:13).

O principio da participación tamén se estende aos pais, tanto no aspecto organizativo como nas tarefas didácticas. No primeiro caso, participando nos Consellos Escolares; no segundo, xunto co conxunto da cidadanía, colaborando co profesorado nas tarefas educativas. A escola ten que estar integrada e aberta ao medio, así, nas escolas Freinet é habitual que pais e cidadáns en xeral participen aportando os seus coñecementos. Non é casual neste senso, que as experiencias facilitadoras do uso didáctico do medio para as escolas nas súas diferentes denominacións (utilización didáctica do medio; escola e territorio; cidades educadoras; etc.), fosen auspiciadas por persoas do movemento freinetiano.

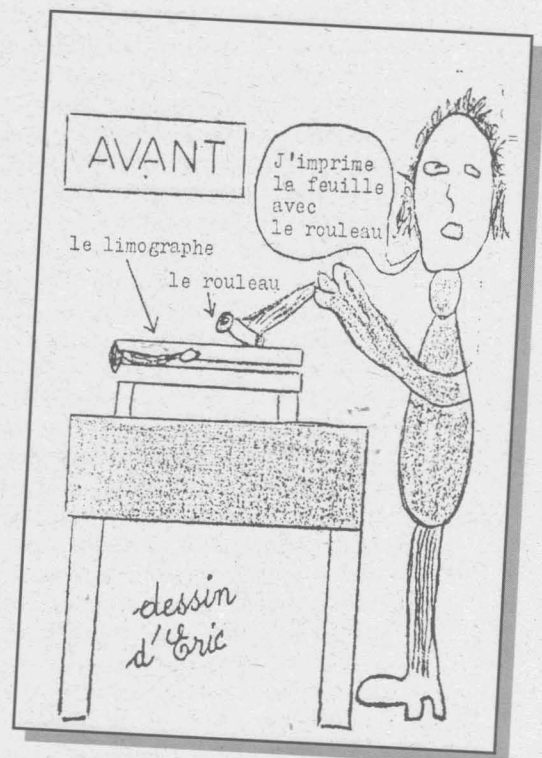
2. O PLANO DE TRABAJO

O Plano de traballo representa o esqueleto organizativo da proposta freinetiana de organización da aula. O principio da autoxestión, da formación da autorresponsabilidade, da cooperación e participación do alumnado na súa propia programación e planificación do seu traballo educativo, ten aquí a máis singular expresión. O obxectivo e regra concreta que se plantea é que o alumno/a participe na planificación do seu propio ritmo de traballo escolar, rompendo coa dependencia do mestre na escola tradicional, e

saiba en todo momento en que momento está, o que fixo e o que lle queda por facer. Na escola como no resto da actividade humana, é indispensable que haxa unha orde e unha disciplina; co plano de traballo preténdese evitar a desorde e a improvisación. Trátase, de combinar a elección individual co traballo organizado. Como escribe Fiorenzo Alfieri noutro libro de fondo impacto persoal, *El oficio de maestro*, o plano de traballo "é un instrumento para a autorregulación das actividades e para a realización dunha liberdade que coincide ca orde ..." (Alfieri, 1975:36). Unha orde que non é a da escola tradicional, imposta, autoritaria e allea ao alumnado, senón que se lle brinda unha experiencia efectiva ao alumnado para que participe do seu propio proceso educativo, dándolle voz e voto na organización da aula e do traballo. Non hai auténtico plano de traballo se os interesados non o elixen e aceptan.

A realización do plano de traballo subdividímola en tres fases. A primeira é a **compilación ou confección**, que pode ser, no tempo, diario, semanal, quincenal, mensual, trimestral ou anual. Na miña experiencia de mestre o plano de traballo co alumnado do ciclo superior da EXB era case sempre quincenal. Nunha folla ou cartolina, cada alumno vai anotando as tarefas que pensa levar a cabo durante a quincena, tendo en conta uns mínimos que marcaba o profesor. Esta primeira fase, aínda que en apariencia é de sinxela aplicación, reviste unha vital importancia para obter o éxito desexado. Pódese dicir que ás veces a mala realización desta fase pode producir determinados fracasos ou situacións non desexables, nuns casos por exceso de entusiasmo ou, pola contra, por falta de axuste entre o tempo e o compromiso do plan. Por outro lado, o papel activo do

profesor nesta fase tamén se refire ás posibilidades de traballo que se poden ofertar para esa quincena, as diferentes opcións para que cada alumno escolla o que máis lle interese. Tamén deberá estar atento para animar e motivar a aque-



les alumnos que sistemáticamente só se comprometen aos mínimos esixibles.

A **segunda fase**, é o desenvolvemento ou aplicación do plano. Segundo avanzan os días, o alumnado vai anotando as diferentes tarefas que vai realizando, tanta as individuais como as colectivas, así como autoavaliando o seu traballo e comportamento. Do que se trata é que ninguén poida dicir "non teño nada que facer". Se isto sucedera porque xa rematou as súas tarefas do plan, haberá que telo en conta para a confección do seguinte. O profesor tamén poderá, pola consulta dos planos, observar a situación na que se atopa cada alumno.

Finalizado o tempo marcado, entramos na **terceira fase, a**

da corrección ou control.

Neste facer balance, o primeiro que temos que ter en conta é se o plano foi rematado totalmente ou non. As veces hai alumnos que levados por un excesivo entusiasmo ou por unha certa competitividade entre eles, asígnanse tal cantidade de traballo que logo eles resulta difícil acabalo. Tamén pode suceder que non se faga por unha falla de responsabilidade do alumnado; sen embargo, debo dicir que na miña experiencia persoal, foron casos moi concretos os que deixaron de cumprir "o seu compromiso". Entre outras cousas, porque esta fase de control non debe circunscribirse ao día sinalado para facelo, senón que o profesor durante o tempo de realización ten que facer un seguemento do traballo do alumnado, axudando a aqueles que teñan calquer tipo de dificultade. Nesta fase, tamén hai que avaliar se os mínimos marcados polo profesor están axustados á realidade da clase. No plano das actitudes, nesta fase, o control comprende a autoavaliación do traballo efectuado e a valoración da clase do traballo desenvolvido. En canto ao pri-

meiro, a autoavaliación, cada alumno presenta o seu gráfico da quincena (como o que se presenta), resultado de unir os diversos puntos das diferentes tarefas e autovaloracións. O exame sucesivo dos diversos gráficos de cada alumno dará a medida dos progresos realizados e do esforzo empregado para conquerilos. A comparación é de cada alumno consigo mesmo, non co resto da clase nun senso competidor. Por outra banda, o segundo control ou avaliación é o que fai o conxunto da clase, incluíndo ao profesor, sobre cada un dos que a compoñen. Aspecto que xa nos leva á seguinte técnica.

3. A ASEMBLEA

A asemblea é o aspecto complementario do plan de traballo na organización da aula. Na nosa práctica, a asemblea celébrase ao finalizar o período de duración do plan, agás daquelas de carácter extraordinario que non poidan esperar tal secuenciación. Na asemblea avaliase o conxunto de aspectos que inciden na marcha da clase, o que

quere dicir fundamentalmente, o plano de traballo, individual e colectivo, e o "Mural de propostas, críticas e felicitacións". Este mural é unha cartolina dividida en tres apartados, ou ben tres folios cos rótulos expresados, nos que en calquera momento, e sen interromper a marcha da clase, o alumnado e o profesorado poden escribir as súas propostas, críticas ou felicitacións sobre calquer aspecto da clase. Da avaliación deste mural era frecuente comparar o que se tiña escrito co aprobado nas "Normas da clase", ou ben, na viveza do debate, que dese lugar a incorporar novas normas ou/e correxir as xa aprobadas. Por conseguinte non se trata da imposición de normas alleas senón suscitadas no debate vivo da clase.

A través desta actividade desenvolvida dentro do horario da asignatura, pretendemos reforzar o carácter educativo da organización da aula no mesmo senso do expresado para o plano de traballo: aprendizaxe da autorresponsabilidade, da autoxestión da clase e dos hábitos democráticos de convivencia. Despois dun tempo máis ou menos longo, e sempre con "subidas e baixadas" na escala da aprendizaxe democrática (lembro as voltas de vacacións como un período que obrigaba a retomar certos hábitos teoricamente xa aprendidos), no transcurso da asemblea "suceden cousas como que algún rapaz mande calar a outro nun debate porque non tiña pedida a palabra, ou ben, que alguén lle advirta con certo enfado ao presidente da asemblea o erro deste cando outorga equivocadamente un turno de intervención. Igualmente, chegouse a aprender que cando hai algún problema, do tipo que sexa, temos reservada unha sesión dentro do plano de traballo bisemanal adicada a asemblea e na que, entre outras cousas, se tratan

| ASAMBLEA DE CLASE | |
|---|--|
| Programada: <input type="checkbox"/> . Data: ----- Duración: ----- Orde do día: ----- | |
| Esporádica: <input type="checkbox"/> . Data: ----- Duración: ----- Tema debatido: ----- | |
| ALUMNOS-AS ACTITUDES | |
| Interven para expoñer | |
| Interven para criticar | |
| Interven para felicitar | |
| Interven para responder | |
| Interven para interrogar | |
| Fala en corrillo | |
| Mostra desinterese/rechazo | |
| Puntuación | |
| OUTRAS | |
| Acepta críticas | |
| TOTAL | |

• : intervencións en tomo a grupo
 X : intervencións en tomo a palabra
 0 :
 Desenvolvo e contribúo ao debate

aula, que levaban o control dos fondos da clase e do horto escolar, éste último na miña experiencia en Vigo; os encargados dos ficheiros; etc.

4. A BIBLIOTECA DE TRABALLO (BT)

O principio didáctico-organizativo da autonomía do alumnado na súa propia aprendizaxe, de fomentar a investigación, de romper coa unidireccionalidade do profesorado, etc., esixe dispor de recursos materiais e mesmo humanos. Como sinalaba Freinet, “se non dispoñedes dunha Biblioteca de traballo, nen tedes un ficheiro o bastante completo que permita aos alumnos atopar rapidamente os documentos que concernen aos temas de estudio, é superfluo lanzarse a desenvolver os complexos de interese. Os alumnos desanimáranse ante a súa impotencia técnica; vós poredesvos nerviosos con eles; en definitiva, faredes un mal labor” (Freinet, 1974b:127-8).

Na Biblioteca de aula ou de



traballo, tiñamos tres tipos de materiais. En primeiro lugar, as publicacións adquiridas nas librerías ligadas á temática da asignatura. Eran compradas cos fondos da cooperativa xerados coa cota aprobada na asemblea; máis adiante, cando fixemos o horto, coa venda dos produtos cultivados obtiñamos uns ingresos que tamén servían, para mercar novos libros. Ás veces tamén proviñan de aportacións do colexio. Outros libros e revistas eran aportados en réxime de préstamo, habitualmente anual, nuns casos ou doados noutros polos alumnos/as-pais e nais, institucións e entidades privadas. No caso das nais e pais, pola asemblea de comezo de curso, sabían da importancia da biblioteca e do seu funcionamento, entre outros aspectos, por estar no proxecto educativo que se lles explicaba. En segundo lugar, monografías, traballos, fichas e revistas elaborados polo propio alumnado, tanto do centro como dos corresponsais. En terceiro lugar, os arquivadores cos dossiers temáticos (drogas, mundo submarino, deportes, saúde, música, horticultura, ecoloxía, etc.), propostos e feitos polo propio alumnado con recortes de prensa e revistas fundamentalmente. Con esta estrutura rompemos non só a unidireccionalidade do profesor senón tamén a do libro de texto, contribuíndo, como as demais técnicas que abordamos, a crear “un clima de confianza e de colaboración e un ambiente de riqueza intelectual e afectiva” (Belperron, 1977:129).

A Biblioteca estaba supervisada por un ou dous bibliotecarios/as, coas funcións de facer a ficha de cada novo libro e incluílo no rexistro xeral, e levar o control dos préstamos. Quero chamar a atención como desde esta actividade se tiña en conta a decisión e a compra física de novos libros como **actos en si mesmo educativos**. Sobre o

primeiro, esixía por unha banda unha coordinación coa Biblioteca xeral do centro para non repetir títulos e, por outra, ter en conta as prioridades e as opinións de todos e todas. Sobre o segundo, cada vez que mercabamos libros, desprazabámonos en horario extraescolar unha “delegación” rotativa da clase, na que sempre estaba o bibliotecario/a e o tesoureiro/a. Así que chegabamos á librería, eran os propios alumnos/as quen entregaban a lista cando se levaba relación de títulos, os que preguntaban, os que buscaban e remexían polas estanterías. Esta era unha destreza e un obxectivo educativo que nos parecía importante en relación coa lectura e os libros.

5. A CORRESPONDENCIA INTERESCOLAR

Ademais da investigación do medio, os programas de radio e as revistas escolares, outra técnica que implica unha relación da aula co exterior do centro é a correspondencia. Esta actividade faciamola tanto para solicitar información -lembro por exemplo a mantida coas embaixadas, revistas, colectivos cidadáns, colexios, etc.- como para fomentar e dar saída á necesidade de comunicarmos. Esta última acepción foi no senso inicial na que a usamos e ao que lle dabamos maior importancia, tanto polo principio da comunicación expresado como pola súa contribución na formación da autorresponsabilidade e o traballo cooperativo do alumno/a. Desde as súas primeiras experiencias en Bar-sur-Loup, no ano 1925, Freinet aplicou esta técnica. “A partir do noso segundo ano de traballo, en 1926, a miña pequena clase encetou un intercambio moi regular coa escola de Tragunc (Finisterre), onde o noso amigo,

o vello Daniel acababa de introducir a imprenta. A experiencia foi decisiva e dende aquel momento caseque nunca realicei intercambios máis seguidos nen máis entusiastas ... Cada dous días saía con dirección a Tregunc un envío de trinta exemplares dos nosos impresos. E cada dous días, o carteiro entregábanos unha cantidade parecida de impresos dos nosos correspondentes. Intuíñ enseguida as considerables posibilidades de semellante intercambio: os nenos xa non escribían para eles, senón para os seus correspondentes ..." (Freinet, 1966:14).

Como no plano de traballo, a correspondencia pode facerse, e nós así o fixemos, tanto de xeito colectivo, unha clase que se escribe con outra, como individual. Habitualmente a correspondencia entre dúas clases ou escolas, xurdía do contacto previo de dous mestres que se coñecen e que desexaban aplicar esta técnica. Neste contexto era frecuente que, ao remate do curso ou dun determinado tempo escribindose e intercambiando todo tipo de obxectos (traballos, textos, postais, fotos, guías da zona, cintas, etc.), houbera un encontro entre ambas clases. Lembro, por exemplo a visita a Quíns cos meus alumnos/as de Astariz-Castro de Miño, ambas localidades da provincia de Ourense; ou a que recibimos no C. P. García Barbón en Vigo do Colexio P. de San Sadurniño (A Coruña), que, coma nós, tiñan un horto escolar, sendo precisamente o motivo que suscitou ditos contactos. Despois do encontro de ambas clases, sempre quedaban concretados, pola iniciativa do propio alumnado, os contactos individuais.

Ademais de fomentar a comunicación e a responsabilidade de contestar, a correspondencia posúe a virtualidade de motivar ao alumnado e, ade-

mais, de ser unha fonte de obtención de datos, especialmente no que atinxe ao coñecemento do medio, aspecto éste último ao que os freinetianos somos especialmente sensibles (véxase, por exemplo, os diferentes artigos adicados a esta temática na *Revista Pedagógica Galega As Roladas 2*, editada polo MCEPG). Sobre estes dous aspectos, motivación e obtención de datos, reférese outro clásico da pedagogía freinetiana en Italia, Bruno Ciari: "As cartas que se reciben e as conversas que delas se derivan, plantean unha serie de interrogantes; un ou varios alumnos se encargan de formulalos aos seus respectivos amigos. Para poder satisfacer a curiosidade dos seus correspondentes, os nenos senten a necesidade de organizar un estudio do seu ambiente... Deste xeito o traballo realizado será útil, non só aos que reciben a información, senón tamén, e en maior grado, aos que a recolleron e elaboraron. En calquera caso, os nenos de ambas clases atopan neste intercambio motivo para estudar profundamente o propio ambiente e descubrir un mundo diverso" (Ciari, 1967:143-144). Por esta razón recomendábase o intercambio entre escolas de ambientes xeográficos e culturais diferentes.

Como nas anteriores técnicas, a correspondencia interescolar tamén quere servir ao obxectivo de formar persoas responsables e cooperativas. "A forma que actualmente damos aos intercambios, misturando o colectivo e o individual, permite que xurda un sólido espírito de cooperación. Unha folla impresa, un álbum, é o resultado de esforzos aunados nos que cada cal participou do mellor xeito para contribuír ao éxito da obra común ofrecida á clase amiga" (Gervillers e Outros, 1977:44).

X.R.J.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALFIERI, F. (1975): *El oficio de maestro*. Barcelona, Avance.
- BELPERRON, R. (1977): *El fichero escolar*. Barcelona, Laia, 2ª edición.
- CIARI, B. (1967): *Nuevas técnicas didácticas*. Madrid, Iberoamericana.
- FREINET, C. (1966): *Les correspondences interescolaires*. Cannes, Cooperative de l'Enseignement Laic, nº 32.
- FREINET, C. (1974a): *Los planes de trabajo*. Barcelona, Laia.
- FREINET, C. (1974b): *Por una escuela del pueblo*. Barcelona, Laia, 3ª edición.
- FREINET, C. (1978): *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. México, Siglo XXI, 10ª edición.
- GERVILLERS, D. e OUTROS (1977): *Las correspondencias escolares*. Barcelona, Laia.
- GIRARDIN, J.C. (1979): "Celestín Freinet, pedagogo revolucionario". En MCEP: *La Escuela Moderna en España*. Madrid, Zero-Zyx.
- JARES, X.R. (1988): *Educación para a paz*. Santiago de Compostela, Dto. de Educación, Concello de Santiago.

José B. González, un mestre galego nos anos 30

José Benito González Álvarez foi un de tantos mestres galegos preocupados nos anos 30 pola renovación da escola pública. Sabemos do seu exercicio profesional na vila de A Cañiza (Pontevedra), onde era considerado un home “culto e modernizado”.

Foi alí fundador da Casa do Pobo; intervívoo cos socialistas Botana, Poza Juncal e con Paratcha en diversos mitíns políticos; escribiu con frecuencia no semanario Nueva Cañiza; fixo campañas contra a bebida de alcol, “o que lle trouxo a inimidade de grande parte dos taberneiros” da Cañiza, segundo se recolle no Libro de Actas do Consello Local de Primeiro Ensino.

Como profesor primario, con máis de 80 nenos na súa aula, desenvolveu un traballo abeirado á pedagogía Freinet, constando como o único galego pertencente ao grupo Freinet español daqueles intres, anque, as técnicas Freinet era tamén practicadas noutras escolas galegas.

Quedou un testemuño do seu traballo nas páxinas do *Boletín de Educación* de Pontevedra, en 1935, e así o reproducimos, nesta ocasión, sen alterar a lingua española na que este testemuño se escribeu.



UNA CONQUISTA DE LA ESCUELA ACTIVA

Estudiamos hoy una escuela rural pontevedresa donde una lección, por ejemplo, no alborozan ni ocupa a la vez a todos los niños. Una escuela que exalta la individualidad para la obra común bien hecha y donde el goce del trabajo nace de una técnica maravillosa: *La imprenta en la escuela*.

La técnica de la imprenta en la escuela se debe a Celestin Freinet que la ideó en su escuela de Bar-sur-Loup (Alpes marítimes, octubre de 1924).

Freinet, pues, supo ver que la escuela languidece entre libros que nada dicen a los niños, y rompió con la organización tradicional que padecemos. Implantó la imprenta en su escuela para que se sirviera ese derecho de dinamismo que en los niños rechaza toda sujeción externa o impuesta y que precipita al desborde de la propia actividad. La imprenta, por tanto, canalizaría la actividad escolar y con ello se vivificaría la escuela: los niños elaborarían su material: la impresión del propio pensamiento, la recreación del diario hacer.

Los niños, que imprimen en su escuela se educan e instruyen activamente. Asistimos a un momento en que a imprimirse una conversación resultante de un trabajo hecho por un equipo de niños con el Maestro. Este distribuye el trabajo. Primero se vive esa gran realidad pedagógica de tener delante, reiteradamente, el texto en bloque, para reconstruirlo de nuevo en los componedores (globalización). Siguen después todas las demás ventajas de actividad inteligente: por cooperación los niños se cazan faltas; son los más interesados en que la impresión resulte limpia, exacta y bella.

Un niño cuida de ese aspecto delicado que consiste en la ilustración de las páginas impresas. Del mismo modo que los adultos consideran humano y obligado decorar la vida, los niños reputan sus dibujos, que recortados en cartón delgado pegan en tacos de madera, como el ensueño, y la alegría insustituibles de lo que hacen.

Ante la página compuesta el Maestro habla, conversa, hace observaciones que ya sugieren correcciones, ya igualación de caracteres, ya habilidad de colocación para causar efectos agradables y útiles. Un poco de técnica del dibujo moderno publicitario no estará mal.

Y un niño entinta, otro coloca las hojas de papel y otro imprime y todos se precipitan sobre la primera hoja impresa y volandera que trae para ellos la noticia más viva del día.

Alrededor de la imprenta puede hacerse girar toda la vida de la escuela y entonces la técnica Freinet resulta un método de educación, nueva.

En esta escuela rural hemos aprendido a afirmarnos en la excelencia de la imprenta con una aplicación a los paseos, visitas y excursiones que poquito a poco va entrando en la realidad escolar española.

Veamos como los niños en estilo de frase corta y sincopado nos reflejan sus impresiones de un paseo:

“Salimos a las dos de la tarde para la colonia de la Calzada. Vemos bien nuestro pueblo. Allí vimos una cantera. Señalamos el suelo y el subsuelo. En el suelo había tierra negra y debajo arcilla y rocas...”

Pasó una señora y como algunos niños no contestaron al saludo, don José Benito les llamó la atención.

Volvimos a conversar. Recordamos el origen de las montañas y de los valles.

En el camino vimos un roble con agallas. Pablo recuerda que el fruto del roble son las bellotas. Con esto nos detenemos y estudiamos lo que la gente llama “cocas” y “bugallas”. “Las abrimos para verlas...” (Fermín Migueles, de la Escuela de niños de La Cañiza).

Y de una visita:

“... Al llegar a la fábrica nos colocamos bien para ver... En una mesa había pepitas de cacao, azúcar, canela, vainilla, manteca de cacao, cascarilla, chocolate hecho de varios precios...”

“Un cerdo iba por el río Miño nadando. Lo vi en Pousa hacia la orilla de Portugal. También los caballos y las vacas atraviesan el río... (Urbano Estévez, de La Cañiza).

Hoy en la sesión de la mañana con motivo de un centro de interés hubo que hablar de la oveja, y al final, los niños desearon que quedara el recuerdo impreso de lo que dijo Amador Mera González, su compañero:

“La oveja que nosotros tenemos es muy cariñosa. Va detrás del caballo y da saltos que causan risa”.

Y lo que dijo otro:

“Nosotros tenemos una cabra que anda detrás de mí. Yo cuando me levanto le echo de comer. Me quiere. A mí me conoce. Yo lo acaricio y no le pego”. (Adolfo Lourido)

Y otro Eduardo Pérez:

“... Os bois corrían e metían grande comeos co vicio. Querían furar o chao cos cornos. A cabra berraba porque estaba sola”.

(Tomado de “FARO INFANTIL”, periódico de los niños de la Escuela Nacional de La Cañiza, dirigida por D. José Benito González Álvarez. Año II - 1935 - números 3 y 4).

Hemos sorprendido a un niño embebido en la lectura de “ENDAVANT” periódico de los niños de Plana Rodona (Barcelona). La Escuela extiende su obra y mensualmente canjea su periódico con las publicaciones infantiles nacionales y extranjeras. La escuela tiende un puente para el conocimiento y estimación de los niños del Mundo.

El primero que ensayó en España la técnica Freinet fue José de Tapia, que administra la Cooperativa que facilita el material adecuado (Calle de Pons y Gallarza, nº 1, 4º dra. San Andrés - Provincia de Barcelona).

Varias casas comerciales se lanzan ya a la venta de imprentas más o menos perfeccionadas; pero deben desecharse aquellas que en aras de la “perfección” material tienen el grave inconveniente de que en ellas el niño hace pocas manipulaciones y las galeradas “salen” sin su actividad creadora.

Estamos ante una “moda” pedagógica que, lejos de traernos frivolidades e inconveniencias, resuelve los problemas del lenguaje en la escuela (enlace de las palabras y frases manuscritas, primer caudal de un niño en la lectura global, y los caracteres impresos por los mismo niños); del material abundante, sencillo y vivo; de los verdaderos libros escolares; del influjo en los padres, que se acercan a la escuela sin saberlo; de la afición a leer; del intercambio con niños de escuelas lejanas...

La imprenta en la escuela es una conquista firmísima de la educación activa.

José Muntada Bach

(De *Boletín de Educación*, Pontevedra, Marzo de 1935, nº 13)

Textos Freinetianos

C. Freinet escribía sen cesar cunha Underwood sobre a mesa do seu despacho, inundada de cartas e circulars, que constituían cos paquetes, unha correspondencia moi voluminosa.

E. Freinet

En contacto cos nenos, comprendeu definitivamente que tería que buscar na vida mesma dos nenos os novos elementos do seu traballo pedagóxico, apoiándose no seu interese por cada cousa, para satisfacer a súa necesidade de actividade, gran novidade maxistralmente descuberta por Ferrière en L'École Active

E. FREINET, *Nacemento dunha pedagogía popular*, Laia, 1975, p. 25.

UNHA ESCOLA ABERTA A VIDA

O que inqueda, por veces, aos pedagogos é esta parte de imprevisto e de accidental que sempre concedemos á exploración dos nosos intereses funcionais. O pedagogo ten que dar as súas leccións a hora fixa; o emprego do tempo e os programas preveen e impoñenas. (...)

Desconfiái da escolástica, das leccións, dos exercicios. Son procesos aparentemente cómodos, consignados pola tradición: os seus resultados metódicos poden ser coidadosamente rexistrados en cadernos que son, con efecto, modelos ou en cadros moi ben feitos e moi ben presentados para conmoernos. Interesade profundamente aos vosos nenos pola vida; pola súa propia vida e pola vida que os rodea, unide a través da correspondencia interescolar esta vida á vida dos nenos apartados, motivade inquérutos e traballos mediante textos libres, a imprenta, o xornal escolar, as conferencias, o cine e a fotografía. Veredes entón ao neno concentrarse diante do terrarium como Favro diante dos seus escarabellos; teredes o espectáculo conmovente dun equipo, ou á veces de toda a clase, concentrada ao cen por cen, no exame dunha planta, dun ani-

mal, ou no volume que chega dos vosos correspondentes e que revela unha flora ou unha fauna que vos era descoñecida; partiredes para o campo non para explicar a cada paso, ao xeito escolástico, calquera cousa, senón para pescudar, procurar, sondear, para medir (...).

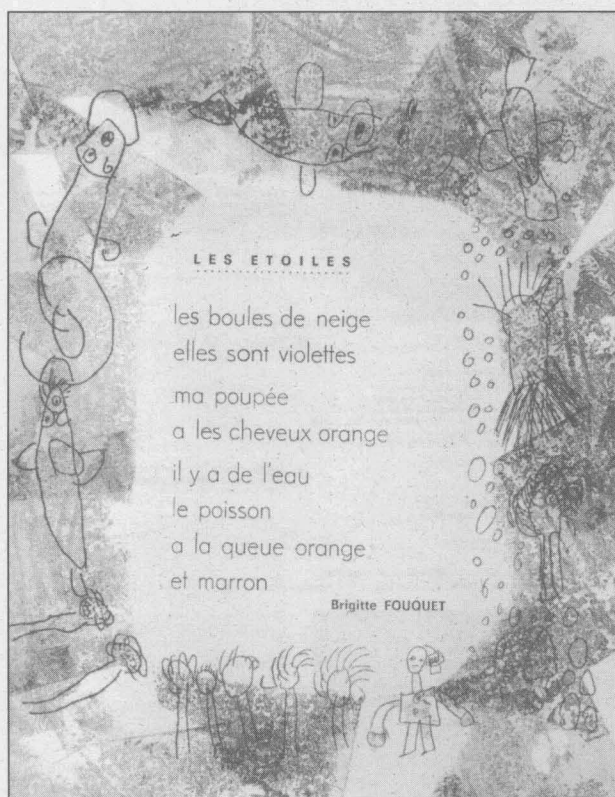
C. FREINET, *L'Éducateur*, xaneiro 1947.

O neno mesmo é quen debe educarse, elevarse *coa axuda do adulto*. Desprazamos o eixe educativo: o centro da escola xa non é o mestre senón o neno; a vida do neno, as súas necesidades, as súas posibilidades, son a base do noso método de educación popular.

C. Freinet, 1928

Non temades pola vosa autoridade de mestres. Quizais non haxa na vosa clase tanta submisión e docilidade como se aparenta. Pero notaredes ao voso redor un ambiente novo, un impulso natural que vos chegará ata o fondo do corazón, que se cadra vos reconciliará coa actividade docente.

C. Freinet, 1929



HARMONIZACIÓN ENTRE O TRABALLO ESCOLAR E A VIDA

Todos os mestres que utilizan a nosa técnica notan unha explosión de vitalidade nas súas clases que vai parella a un aumento do sentido social e moral, é dicir, á verdadeira educación.

C. Freinet. 1930

A través do *texto libre* compréndese a acción do medio social sobre o neno e reciprocamente.

C. Freinet

A *imprenta* abriu ante Freinet a personalidade psicolóxica e humana do neno no seu devenir e en relación estreita co seu ambiente, orientándose Freinet cara a concepción dunha pedagogía unitaria e dinámica que ligue ao neno co seu medio.

E. Freinet

A imprenta dalle á palabra unha dignidade cun prestixio que é fundamento sentido polos nenos... É un xesto que ten a beleza dos dun escultor ou gra-

vador... un escolle as palabras con moitísimo máis coidado e respecto cando existe a perspectiva de que cheguen á gloria da composición... Formar as palabras "levantando cada letra" é unha forma obxectiva de aprender ortografía.

A propósito da Escola de Freinet

HARMONÍA INDIVIDUAL / HARMONÍA SOCIAL

Dereito do neno a vivir plenamente a súa vida infantil, á capacitación, á formación integral da personalidade; todo moi ben. Pero, para o pedagogo, estas preocupacións non poden constituír unha finalidade separada do obxectivo final humano e social.

Unicamente, a educación burguesa, individualista ao extremo, pode plantearse problemas semellantes ao estar en función da explotación e da opresión social. Coidamos que no lugar dunha formación integral da personalidade, que a miúdo autoriza as peores anomalías, debemos apuntar cara a realización da harmonía individual na harmonía social.

C. Freinet, 1931

ACCIÓN SOCIAL / ACCIÓN PEDAGÓXICA

A acción pedagóxica, analizada ata as súas últimas consecuencias, convértese necesariamente en acción social e, consecuentemente, en acción política....

¿Acaso alguén pretenderá acusarnos de mezclar perigosamente a acción política ou sindicalista coa actividade pedagóxica? É evidente que a súa íntima relación non depende de nós e non hai que caer na perspectiva anticientífica dos que pretenden illar un feito social tan complexo como a educación, de todos aqueles determinantes extraescolares que en definitiva a condicionan.

O noso papel consiste en examinar honradamente e con sinceridade todos os problemas que se nos plantean, en abrir ben os ollos, en demostrar a necesidade pedagóxica da acción política e sindical e, baseándonos nesta realidade, presentar alternativas esperanzadoras aos educadores.

Con esta acción clarificadora —que non deberá ser vista como unha actividade política sectaria— pretendemos converter ao mestre convencido da necesidade renovadora da nosa loita, nun home capaz de considerar cientificamente aqueles feitos sociais que o rodean, para que aprenda a coñecer aos verdadeiros enemigos da escola popular e da nova pedagogía, para que loite contra o réxime antieducativo que nos oprime, e para que se convirta así nun traballador consciente da educación proletaria na loita pola construción da futura sociedade socialista.

C. Freinet,
en *L'Éducateur proletarien*,
1933.



Louis Legrand

A pedagogía Freinet valorada

O camiño da razón e do corazón

Freinet é sobre todo un mestre practicante. A súa principal virtude foi innovar na aula e crear, ao mesmo tempo que un movemento, un instrumento de produción de material educativo indispensable para xeralizar os seus conceptos e prácticas. Freinet cría que a pedagogía era un medio, ou mellor, o medio de transformar a humanidade. Un medio de rexeneración social e de superación do capitalismo explotador e belicista. O Freinet pedagogo era neste aspecto un político. A súa especificidade consistiu en baixar á aula o materialismo histórico.

(...) A filosofía profunda de Freinet é a que el mesmo denominará "técnicas de vida". Ao seu xeito, esta fórmula expresa a idea fundamental dunha desconfianza con respecto a todo o que é formal, o que é obrigado e artificial, fronte a unha confianza agradecida na natureza.

(...) Na actualidade, Freinet ten aínda moito que dicirnos. O tenteo experimental expresa de

.....

O tenteo experimental expresa de modo sinxelo o que as teorías modernas da aprendizaxe din de modo máis preciso e elaborado.

.....

modo sinxelo o que as teorías modernas da aprendizaxe din de modo máis preciso e elaborado.

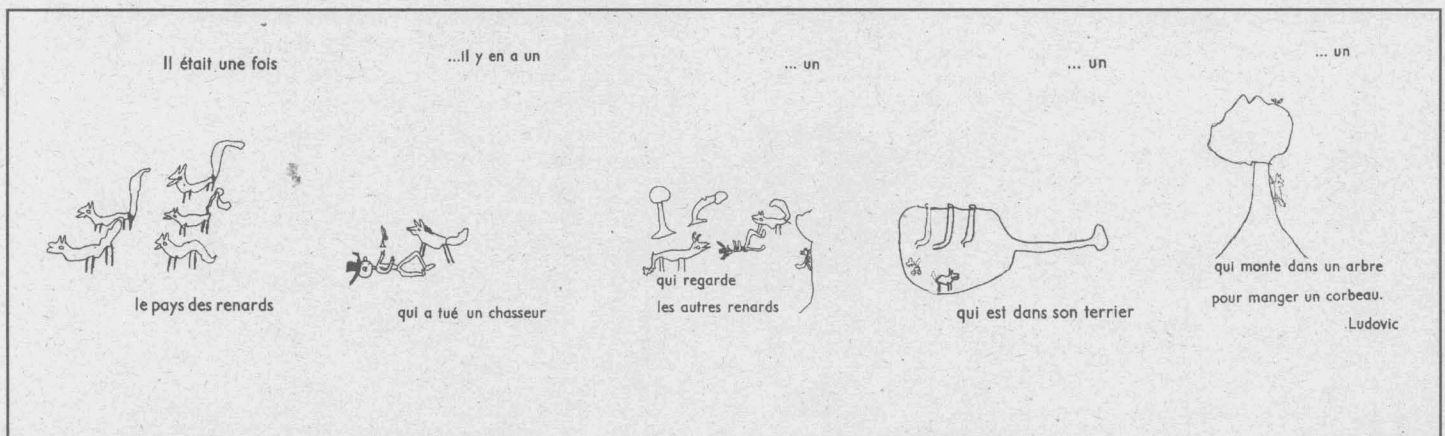
A idea de situar a lectura, desde o inicio da súa aprendizaxe, nun fluxo de comunicación, ao igual que a idea de empregar a lectura documental en toda a vida escolar son totalmente válidas. A evolución actual dos conceptos do ensino de idiomas tamén corresponde directamente ás intuicións de Freinet. A súa pedagogía do idioma era unha pedagogía da comunica-

ción, da expresión persoal e da escoita.

O tenteo experimental de Freinet no proceso de elaboración do pensamento científico, construído mediante rectificacións sucesivas de intuicións espontáneas, veu confirmado pola epistemoloxía xenética ao estudar a xénese dos conceptos científicos, o que lexítima a posición freinetiana.

A introducción da vida na escola, o contacto íntimo coa natureza, o ofrecemento escolar de experiencias básicas (que o neno non pode vivir fora da escola), o senso comunitario da aula cooperativa, a búsqueda da felicidade individual na propia actividade, nun marco de convivencia... son elementos que se opoñen a unha pedagogía selectiva e directivista; son propostas freinetianas.

Notas entresacadas do texto de L. LEGRAND: "C. Freinet, un creador comprometido ao servizo da escola popular, UNESCO, *Perspectivas*."



Francisco
Imbermon

Freinet, moitos anos despois

A LECTURA dos escritos de Freinet, hoxe, para quen non o sitúan no seu contexto, é unha lectura estraña, ás veces simple e en certos momentos de autocomplacencia. Pero na época na que Freinet escribía, as súas ideas e a súa linguaxe, preñada de metáforas bucólicas, pero tamén revolucionarias, facía mella.

Hoxe o profesorado, contaminado por tantos anos de tecnicismo, pode ata sorrir con certos parágrafos, pero a maioría dos contidos dos seus textos continúan sendo totalmente válidos, algúns ata vergoñosamente válidos. Actualmente, que nos enchemos a boca e os papeis sobre a importancia de reflexionar sobre a práctica para melloralala e, que ás veces para esa reflexión, poñémonos como deberes ler textos que se fan incomprendibles desde a óptica da realidade do día a día, esquecémonos de textos elementais pero directos e potentes. A lectura das obras de Freinet pode aportarnos ese aire fresco, dándonos pistas de mellora e dunha reflexión real sobre o que e o para que se fai e debería facerse.

De certo que se nos cursos, grupos de traballo, formación en centros, repartíramos algúns deses textos para a súa análise, moitos atoparíanse coa sorpresa de que moitas das aportacións actuais de psicólogos e pedagogos, xa estaban insinuadas ou escritas por Freinet, con outra linguaxe, mais co mesmo contido de fondo. A diferenza é que cando o discurso do cambio se fai oficial aparece como novo e reluciente, como que provén de certos sectores que o acaban de

descubrir e o aportan á “masa ignorante”.

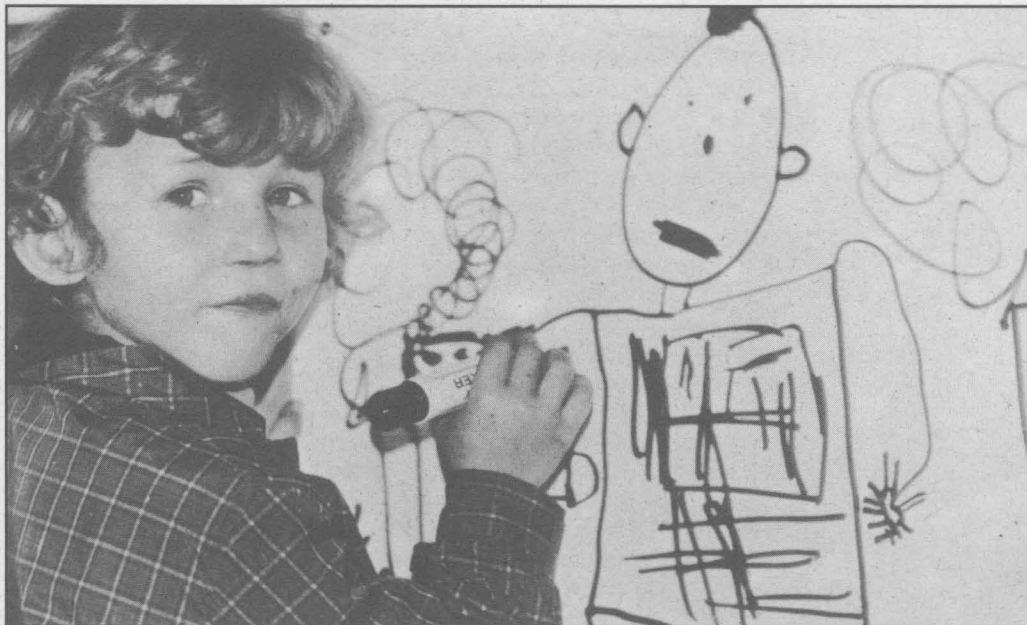
Sería interminable descubrir nas páxinas escritas por Freinet a psicoloxía xenética, a diversidade, a motivación, o constructivismo, a aprendizaxe significativa, a importancia da experiencia, o papel activo do alumno... é dicir, todo aquilo que hoxe impregna o discurso educativo.

Certo é que Freinet é un apaixonado das técnicas, sendo aí onde realmente aporta e loce. E isto serviu para certos argumentos de puristas de que a súa obra técnica non é consistente (¿non será que é a obra dun mestre?) ¿Consistente para quen? Por suposto, non para os que se coidan con dereito de aportar á pedagogía a súa propia consistencia, extraída das bibliotecas ou bases de datos mellor dotadas.

A PEGADA FREINETIANA

Hai un pouco máis de vinte anos, Freinet en España era un “maldito” nos estudos de maxisterio e pedagogía. Así, a súa lectura, cando se facía, realizábase fóra das aulas, que era onde se aprendía a ser mestre ou mestra “diferente”. A moitos, estas lecturas déronnos un xeito distinto de entender a escola e a educación, que nos permitiu resistir e alentar cambios que agora xa son, máis ou menos, cotidianos.

Freinet, xunto con outras lecturas próximas, representaba todo aquilo polo que pagaba a pena loitar na escola. Por iso Freinet marcou, consciente ou inconscientemente, a moitos dos mestres e mestras de hoxe en día.



A VIXENCIA

O xornal, o texto libre, o debuxo libre, os ficheiros, a biblioteca de aula, os murales, os complexos de interese, as conferencias, a cooperación, a asemblea... todo un conxunto de técnicas que continúan sendo vixentes, coa salvedade da súa aplicación heterodoxa, como sempre defenden, por outra parte, Freinet co seu espírito de preservar o patrimonio común e o movemento. As situacións educativas tan diversas e variables, levan a que se teña que construír sobre a práctica coas técnicas, adecuándose a cada momento. Iso non invalida ás técnicas Freinet, senón que as fai máis potentes e válidas.

¿Cantos non utilizan heterodoxamente técnicas Freinet sen saber de quen son? A maioría delas pasaron ao patrimonio común da educación e confúndese co usual, co que se ten que facer na cultura profesional.

Así pois, repensar a educación desde a óptica das técnicas de Freinet pode ser un bo exercicio de saúde mental, de revivir unha escola diferente onde o alumnado é o protagonista, sen a retórica valeira dos teóricos.

As técnicas Freinet, adaptadas ao contexto, á realidade actual, con certos pulimentos a respecto do excesivo instrumentalismo, son válidas para mellorar a práctica educativa e para continuar interrogándose sobre o papel da educación.

Outra cousa é que quen practican as técnicas poidan asociarse como no pasado; hoxe é complicada unha adscripción única, que en todo caso existirá máis por afinidade de ideas que pola práctica educativa que se realiza.

Anque iso non invalida a aportación pedagóxica freinetiana, pois como o mesmo Freinet dicía "a Escola Moderna non é unha capela".

Kikiriki 40 (1996) 4-7

Un pedagogo singular

González Monteagudo

FREINET é un caso singular entre as persoas pedagóxicas do noso século. É iso por varios motivos:

– Pola unión tan estreita que se da na súa traxectoria entre a teoría e a práctica. É mestre, le de modo inmoderado, escribe vorazmente e trata de articular unha proposta pedagóxica de ampla proxección teórica e didáctica, fundamentalmente dirixida aos seus colegas;

– porque se trata de alguén comprometido política, sindical e ideoloxicamente. Representa a antítese do profesional desimplicado e reconcentrado no seu propio discurso. Militou nas causas sociais máis variadas;

– inicia un proxecto educativo de carácter cooperativo, buscando superar a perspectiva individualista.

A figura de Freinet sorprende por moitas razóns. É un autodidacta e un heterodoxo; mantívose afastado da administración e do estamento universitario. Soubo evolucionar en función dos tempos cambiantes e das sucesivas transformacións do panorama educativo. Foi un observador atento da evolución pedagóxica. Era un creador nato, con grande capacidade de comunicación; como didacta crea e adopta gran cantidade de material pedagóxico escrito, audiovisual e de experimentación. Creador nato como pensador, razonando segundo os seus persoais criterios, afastado das estreiteces das escolas de pensamento e das rixideces da vida

académica universitaria. Freinet posuirá tamén unha grande capacidade de comunicación cos nenos; sentiase cómodo observándoos e traballando con eles. Era un apaixonado do traballo.



Unha lección de vida: un federador de persoal

Aldo Pettini

A obra de Freinet non acabou coa súa vida no 1966. Recordar a Freinet non pode ser unha conmemoración, un discurso sobre o pasado; polo contrario, ten un significado activo, que implica ao presente. Estudiar e aplicar o pensamento de Freinet significa efectuar un continuo descubrimento, pois son moitos e moi ricos os estímulos que nos plantea. Mediante a organización cooperativa, máis importante aínda que as mesmas técnicas, Freinet segue sendo un grande **educador de educadores**, un **federador de persoas**, co seu sorriso sereo e tranquilo que nos segue axudando a seguir adiante, a desenvolver un patrimonio xamais acabado.

Cadernos de Pedagogía 54 (1979) 14.

“A máis profunda lección que Freinet nos deixou foi, en definitiva, *unha lección de vida*: unir os esforzos, colaborar, aproximar ás persoas mediante o traballo común efectuado con vistas a unha progresiva liberación e elevación da humanidade. Nesta gran obra de paz e de progreso hai un posto para todos os homes e mulleres de boa vontade, calquera que sexan as ideas que cada quen profese”

A. Pettini, *C. Freinet y sus técnicas*, Salamanca, 1977, p. 132

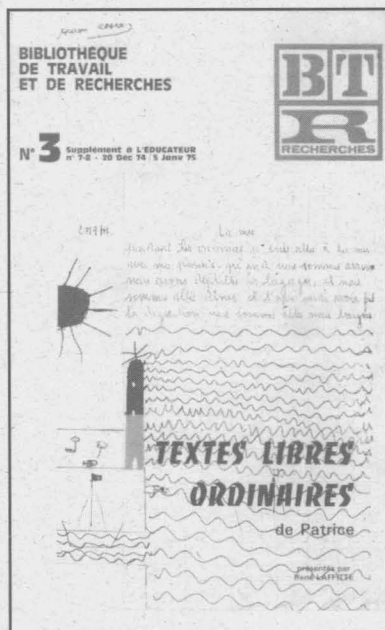
Productores de pensamento e de cultura

Mario Lodi

A idea da cooperativa que fai participe da experiencia común a todos os nenos da clase-comunidade era operativizada por Freinet para a organización do movemento. Os mestres, por exemplo, durante o verán pasaban parte das vacacións en Vence, na casa de Freinet. Alí, traballando en grupos, poñían a punto os textos da Biblioteca de Traballo, escritos durante o ano.

Algo parecido ocurría na casa de Pino Tamagnini, transformada en Laboratorio Pedagóxico.

Mario Lodi, *Cooperazione Educativa* 1 (1996) 6.



O magnetismo freinetiano: a articulación da creatividade do neno e o compromiso colectivo

Jaume Carbonell

Unha razón do magnetismo freinetiano é a seguinte. A articulación coherente entre a liberdade e a creatividade do neno e o compromiso colectivo. Nefeito, Freinet é extraordinariamente respetuoso coa iniciativa e o protagonismo do alumno –sen caer nos excesos espontaneistas da Escola Nova, das correntes antiautoritarias e do “laissez faire”–, brindándolle numerosas ocasións e recursos para desenvolver autonomamente todas as súas potencialidades. Mais, ao mesmo tempo –e ese é un salto cualitativo en relación con outras propostas pedagóxicas do seu tempo– confire unha dimensión colectiva e social á educación: as actividades individuais fúndense sempre no grupo; a escola é unha comunidade que se constrúe coa colaboración e cooperación de todos; a concepción da educación integral sitúa nun plano privilexiado a articulación do traballo manual co intelectual; os contidos do ensino constrúense a partir do contorno; a solidariedade vaise tecendo a partir do intercambio e o coñecemento mutuo entre as diversas culturas; e o profesorado é un axente de transformación social. Eis pois algunhas secuencias ben significativas.

Kikiriki, 40 (1996) 8-10

Josep Alcobé

Unha pedagogía para o futuro

A PEDAGOXIA Freinet surxiu na práctica e da práctica; foi e é a concreción dunhas experiencias positivas contrastadas con éxito no que-facer escolar. A Pedagogía Freinet non consiste nuns libros que desenvolven unhas ideas concibidas desde un escritorio ou elaboradas nun laboratorio. Sobre a base duns fundamentos establecidos por unha profunda reflexión ante a realidade e a partir dunhas ideas renovadoras, surxe unha práctica escolar que fuxe do intelectualismo, que busca explicarse con senso

común, que vai concretando as súas experiencias e establecendo uns camiños que poden seguir todos os que desexen sinceramente unha escola diferente que vaia á par da vida e do progreso material e cultural.

O experimento e o escrito non son algo inmutable. Quen esperan ter atopado o camiño dunha nova práctica pedagóxica, tratan de ilo ensanchando e abríndoo máis alá, coa súa reflexión, co debate, coa aportación de outros, coa constatación de resultados. Ese contínuo reflexionar, probar, avanzar, non pode concretarse só nuns

.....

Non son unhas técnicas determinadas as que caracterizan o tipo de escola moderna posta en marcha por Freinet. Nin é a técnica en si unha finalidade; senón un medio, un instrumento.

.....



libros. Unha pedagogía así, viva, pode evolucionar, pero non envellecer.

Non son unhas técnicas determinadas as que caracterizan o tipo de escola moderna posta en marcha por Freinet. Nin é a técnica en si unha finalidade; senón un medio, un instrumento. A escola Freinet non produce "impresores", senón que pon a letra de molde ao alcance do neno, para desmitificar o libro e a prensa, ou calquer idea que pretenda impoñerse sen discusión nin crítica. Os medios materiais non abundan para transformar unha escola se, á vez, non existe atrás deles un "espírito Freinet". Por riba das técnicas existe unha "pedagogía Freinet" que é a que lles confire unidade, constitúe o seu sustrato, e lles da contido.

Cuadernos de Pedagogía 54 (1979)

O movemento cooperativo da Escola Popular Galega (1975-1983)

A pedagogía Freinet goza en Galicia de antecedentes prácticos no tempo da II República. Houbo un denso silencio posterior ata os anos 70, momento no que se pode falar do reinicio desta orientación pedagóxica.

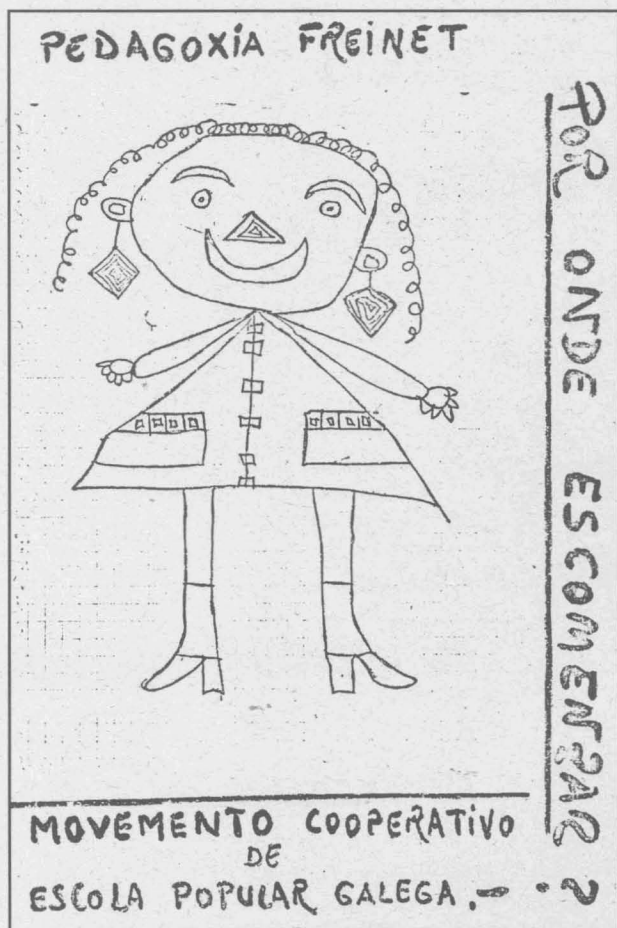
CANDO NA primavera de 1973 dous mestres murcianos impartían na cidade de Ourense un curso de Pedagogía Freinet todo era novo para a ducia de mestres asistentes. Todo era igualmente novo para os máis de 20 mestras e mestres que acudían en Santiago en xuño de

1975 a unha charla sobre Pedagogía Freinet aínda que uns meses antes varios galegos e galegas participaran nun encontro en Barcelona da recén constituída *Asociación para a Correspondencia e a Imprenta Escolar* (ACIES) (1).

O Encontro de Santiago, no 1975, foi, pois, o punto de partida do proceso de organización

do grupo galego de Pedagogía Freinet (2). Durante o curso 1975-76 celebráronse, ao efecto, diversos Encontros de Formación en Santiago, en Lugo, en Ourense e na Coruña, de tal modo que ás portas do verán de 1976 inscribíanse como membros de ACIES - Galicia preto de 30 mestres na área compostelán, uns 20 en Lugo e algúns





cuente a práctica do texto libre, da correspondencia escolar, dos xornais de clase, dos estudos de medio e das asambleas de aula. Definitivamente, estaban a realizarse cambios educativos en diversas escolas de Galicia. Escolas nas que, por outra parte, avanzaba a galeguización. En chegando ao verán do 76, vinte ensinantes galegos participaban no III Congreso Estatal de ACIES realizado en Salamanca.

Co inicio do curso 1976-77 comezaba o proceso de constitución do grupo da Comarca de Ferrol (4) (sumándose aos anteriores grupos), mediante a celebración dun curso de Iniciación á Pedagogía Freinet, ao que acudiran 20 ensinantes. Na primavera do 77 celébrase asimismo outro Curso en Valdoviño e algúns dos asociados acudirán mesmo ao congreso francés de Rouen (5) e a outros celebrados en Barcelona e Granada. Trabállase en cuestións como a expresión corporal, a cooperativa, a psicología infantil a a lecto-escritura. No Día das Letras Galegas, promóvense actos entre as asociacións de veciños e no Cantón da cidade.

Durante este curso de 1976-77 forman parte de ACIES - Galicia uns 25 asociados en Santiago, 20 en Vigo, 9 en Pontevedra (6), 20 en Lugo, unha dúcia en Ferrol e 20 en Ourense, cidade na que se celebra na primavera un importante curso de Pedagogía Freinet (7), a partir deste curso existía un órgano de coordinación para toda Galicia (8).

Aquí e acolá realízanse varios cursos de iniciación á pedagogía Freinet, fanse grupos de traballo de ciencias sociais, de plástica, de párvulos, orgánzanse talleres de impresión, exténdese as técnicas Freinet nas clases, e, mesmo se loita pola democratización e a galeguización educativa; na primavera aflorarán tamén por vez primeira as posicións ideolóxi-

AS ROLADAS
REVISTA GALEGA DE EDUCACION
SANTIAGO DE COMPOSTELA

cas conflictivas entre os adheridos á UTEG, á UPG, ao MCG e ao PCG, o que leva a que unha parte notable dos adheridos á ACIES abandonen o Colectivo, ocasionando singularmente a case fáctica desaparición do grupo de Lugo.

Así como durante o curso 1976-77 a maior creatividade estivera nos grupos de Ferrol, de Pontevedra e de Ourense, no curso 1977-78 irán incorporarse con forza tamén os de Santiago e de Vigo. En Santiago realízase un importante curso de iniciación á pedagogía Freinet e unha exposición de materiais de aula; realízase un obradoiro de creatividade, prepáranse edicións galegas multicopiadas de documentos franceses (*Introducción á Pedagogía Freinet, Por onde escomenzar, Materiais de creatividade, Os Equipos Pedagóxicos*), e contribúese a crear un novo grupo de zona en Vilagarcía.

Mentres, en Ferrol, mantéñense grupos de lingua galega, de sociais e de preescolar. Ao mesmo tempo, constrúen materiais sobre a prehistoria de Galicia, dan charlas en barrios, realizan animación de barrio polo Nadal e polo Antroido, dan clases de recuperación psicomotriz, apoian causas sociais, celebran o Día das Letras Galegas, preparan un borrador de Estatutos para a legalización do grupo galego, dan cursos de iniciación e de baile galego. Particular atención lle conceden aos obradoiros ou talleres de barro, macramé, pasta de fariña, moveis e teares, impresión e serigrafía e de monicreques, tratando de rescatar a dimensión lúdico-expresiva para a nova educación.

Desde Vigo, e coa colaboración dos demais, prestaraselle unha atención específica á

outros en Pontevedra, na Coruña e en Lugo (3).

Naquel mesmo curso, participaron representantes de Galicia nun Encontro estatal realizado en Valencia, mentres se celebraban dous seminarios de educación plástica e outros dous sobre escola rural. Conxuntamente, entre ensinantes de Santiago, de Lugo, de Vigo e de Pontevedra preparábase o documento *Bases para unha escola popular*; entre tanto as obras de Elise e de Celestin Freinet, os escritos do Instituto Cooperativo de Escola Moderna e outros de procedencia italiana (do Movimento de Cooperazione Educativa) estaban a ser lidos e reflexionados por un importante número de profesores e profesoras de Galicia, xenerándose un innovador proceso de investigación-acción e de experiencias pedagóxicas, sendo fre-

posta en marcha da revista *As Roladas-2*, que será a primeira publicación pedagóxica periódica escrita en lingua galega. Continúa cos seus traballos de aula moi valiosos o grupo de Pontevedra. Da os seus primeiros pasos o grupo de Bergantiños. Desde o de Ourense organízanse diversos cursos: un de ciencias sociais, un de naturais e un de iniciación á pedagogía Freinet celebrado en Bande; e organizan charlas sobre historia galega e educación sexual, entre outras. Conxuntamente comeza a editarse *As Roladas* e organízase o Vº Congreso Estatal de Pedagogía Popular, celebrado en Santiago no verán de 1978, con asistencia de máis de 300 ensinantes (60 deles galegos) de toda España, ao que asisten tamén representantes de Portugal e de Italia.

Durante o novo curso de 1978-79 incorpóranse novos asociados na zona de Ferrol (9); nesta zona continúan traballos relacionados coa lingua galega, coa literatura infantil, co preescolar, coas montaxes audiovisuais e organizan un Encontro para toda Galicia, do que xa se denominaba como Movemento Cooperativo de Escola Popular Galega (MCEPG), na vez de ACIES. Estaban a formar parte de MCEPG uns 130 ensinantes en toda Galicia: 30 en Ourense e en Santiago, 20 en Vigo, 14 en Ferrol, 10 en Lugo, 8 en Pontevedra e 5 ou 6 na Coruña, en Bergantiños e en Vilagarcía.

En Ferrol organízanse varios obradoiros, introdúcese o galego en varias garderías e parvularios de barrio, promóvese o uso do método natural de lectura e prepárase un documento espallado nos Colexios da Comarca sobre o Día das Letras Galegas.

En Santiago prepárase unha guía bibliográfica de cultura galega, distribuída entre os colexios de toda Galicia a través do ICE, danse varias charlas e

mantéñense grupos de traballo de preescolar, de lecto-escritura e de educación especial, incorporándose novos mestres ao grupo (10).

En Ourense prepárase unha montaxe audiovisual sobre os oleiros e outro sobre a prehistoria, celébranse actividades arredor do Día das Letras Galegas, fanse actividades de animación nos barrios e danse charlas de lecto-escritura.

Por fin, na Coruña comezará a funcionar un grupo, con actividades de creatividade e de animación de rua con ocasión do Día das Letras Galegas. Na mesma provincia, en Bergantiños (11), prepárase unha guía

.....

O MCEPG foi unha escola, un taller, un laboratorio. Visto desde hoxe pagou a pena. A pedagogía Freinet está, entre nós, na xénese da actual renovación pedagóxica galega.

.....

didáctica e outra documentación para o Día das Letras Galegas e mantéñense equipos de investigación do medio e de programación en galego para os Colexios da Comarca. Mentres en Lugo rexístranse algunhas actividades arredor da lingua e das matemáticas e recóllense xogos e cantigas no Courel.

En conxunto, editáanse e difúndense *As Roladas* (12), realízase un encontro de obradoiros en Ferrol, un sobre metodoloxía da lecto-escritura en Santiago e o primeiro Congreso Galego do MCEPG en Hio, pro-

- O FEIXE -

Ensaio de Revista de Textos Libres dos Nenos Galegos.
Boletín nº-0 Outono-76

TESTOS LIBRES

A MATALOTA

Catro ou cinco homes agarran o cocho e un home ten un cuchilo e cláyallo, e unha muller cun balde colle a sangue. Os cochos lévanos a caldeira, escaldanos con auga roxa, despois pélanos cós cuchilos e colganos, ábrenos, quitanlles a espiñela, quitanlles as tripas, dúas mulleres quitanlle a grasa. Despois levan os cachos á dispenza. Comen. Despois van lavalas tripas á fonte e un home queda pra facer os untos.

Eugenio Lopez Lopez 9 anos
Escola Mista de Pacios (Pedrafita do Cebreiro) Lugo,



longado en Corme no verán do 1979. Educación, renovación pedagóxica e cuestión nacional eran os asuntos a debate, xunto coa estrutura organizativa do MCEPG, que daquela estaba composto por uns 95 adherentes.

Ao longo do seguinte curso 1979-80 rexistrárase unha caída paulatina de asociados, de grupos de traballos e de participantes nas actividades do MCEPG, que seguen as liñas anteriores. En febreiro do 1980, editados 5 números de *As Roladas*, xorde a iniciativa de preparar un suplemento de prensa educativa en *La Voz de Galicia*, canalizada a través do ILG. En tales circunstancias o MCEPG ofrece compartir *As Roladas* con outros ensinantes e colectivos: a Sociedade Galega de Xeografía, Avantar, Preescolar na Casa, Grupo de Lugo, Vacaloura, Escola Aberta, Albe e Sociedade Galega de Historia Natural. Nesa mesma dirección unitaria procurárase a organiza-

ción conxunta dunha Escola de Verán, extremo non asumido pola ASPG, lográndose parcialmente ao organizarse con CCOO a Escola de Verán en Vigo.

En xuño do 80 militaban de facto no MCEPG menos de 50

ensinantes, téndose tamén reducido os subscritores de *As Roladas*. En setembro realízase o II Congreso Nacional do MCEPG en Sargadelos, tomándose o acordo de impulsar un traballo pedagóxico comarcalizado con outros ensinantes. Incorporáanse tamén ao traballo editorial de *As Roladas* os Colectivos Escola Dramática Galega e Chumbo, formándose un Comité de Redacción amplo, aunque non efectivo, con vistas á edición das novas *Roladas*.

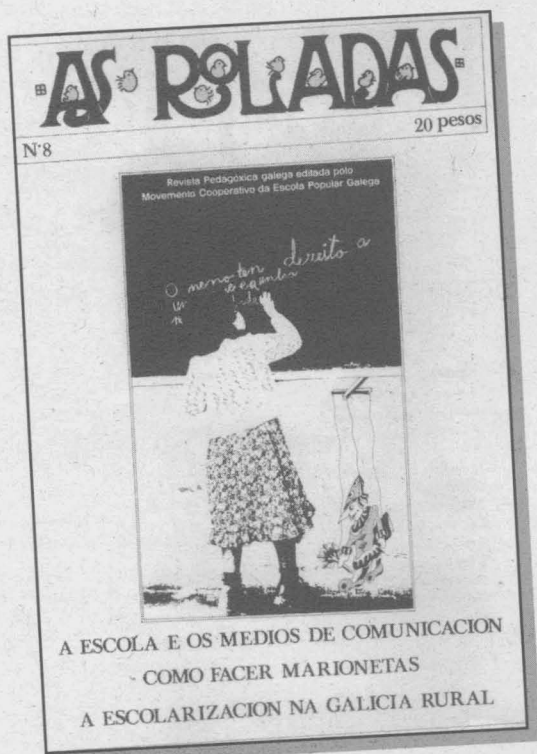
Chegamos así a 1981, cun MCEPG enfraquecido, aunque con contributos reais para a construción da nova escola galega en campos como as ciencias sociais, a expresión libre, a democratización das aulas, a galeguización, o tratamento do corporal... coa conciencia de ter que colaborar na plasmación da renovación pedagóxica.

Noutra orde de acontecementos seguen os intentos de editar *As Roladas* entre varios colectivos; fallado o intento con Edicións do Ruedo, intentarase con Escola Aberta e logo con

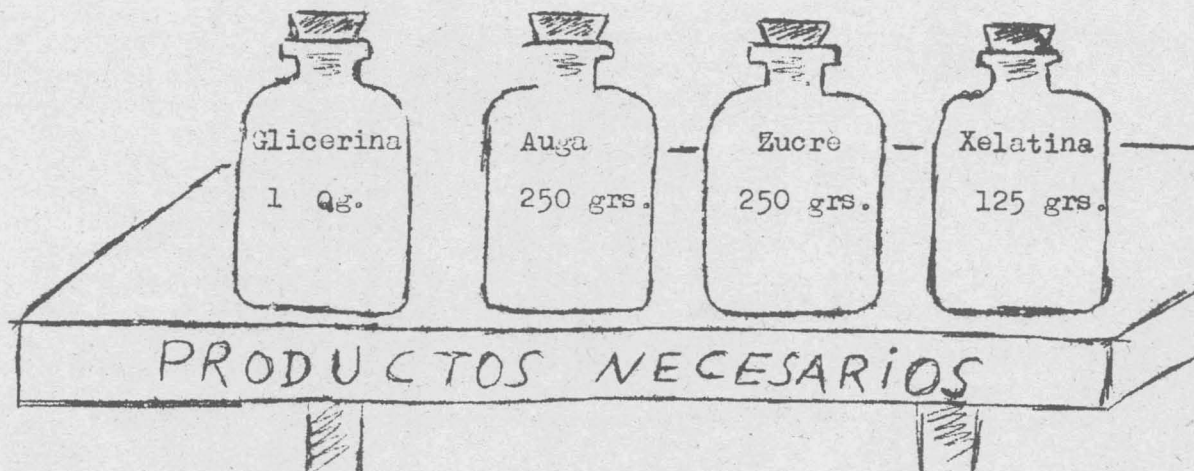
Edicións do Castro, terminando se de definir o novo Consello de Redacción (13). A imposibilidade final de Edicións do Castro paralizará o proxecto.

Tocantes á vida organizativa do MCEPG hai que salientar que se traslada ao Congreso estatal do MCEP celebrado en Málaga a decisión de desligarnos organizativamente da estrutura estatal, aunque recoñecéndonos como grupo galego de Pedagogía Freinet, para encetar un camiño estritamente propio. Ao mesmo tempo queda freada a vida do grupo galego durante todo o ano 1982. En febreiro de 1983 un representante do MCEPG participa no V Encontro Estatal de Movementos de Renovación Pedagóxica en Salamanca, o que decanta a convicción da necesidade de recrear un amplo movemento unitario de renovación pedagóxica en Galicia, que así é asumida por doce compoñentes do MCEPG de diversos puntos de Galicia, reunidos en assemblea aberta, por aqueles momentos.

Poucos días máis tarde, trasladarase dita proposta aos



TECNICAS DE IMPRESION: A IMPRENTA DE GLICERINA.



.....

**Integrándose a dimensión da
Pedagogía Freinet
no novo movemento de
renovación pedagóxica como
un aporte máis para a nova
dinámica.**

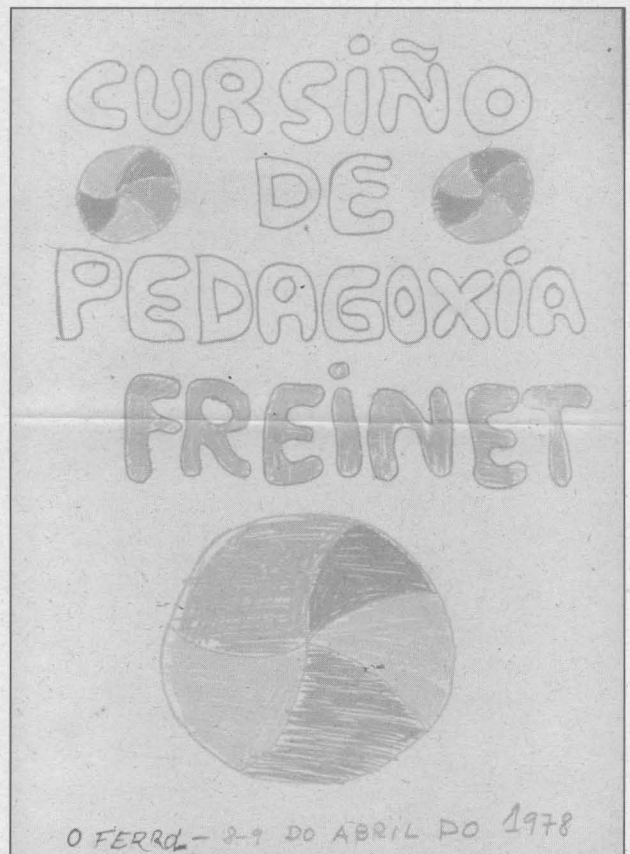
.....

outros Colectivos pedagóxicos xa citados, quedando a estudio, e exténdese a invitación a ASPG, que non a considerará oportuna. Finalmente, os colectivos MCEPG, Albe, Avantar, Lubrican, Xilbarbeira, Escola Dramática, Escola Aberta e Preescolar na Casa, xunto a outros núcleos de ensinantes darían os pasos conducentes á

constitución de Nova Escola Galega en xuño de 1983. A nova Asociación incorporaba o patrimonio de enerxías, persoas e producións anteriores dos colectivos citados.

Deste modo, o MCEPG deixou como tal de ter vida e expresión particularizada, integrándose a dimensión da Pedagogía Freinet no novo movemento de renovación pedagóxica como un aporte máis para a nova dinámica. O tempo anterior fora un tempo de reflexión, de formación, de acción e de alicerces; de aprendizaxe arredor da acción colectiva transformadora. Un tempo de fragua, de xenerosidade e de loita. O MCEPG foi unha escola, un taller, un laboratorio. Visto desde hoxe pagou a pena. A pedagogía Freinet está, entre nós, na xénese da actual renovación pedagóxica galega.

A.C.R.



(1) En tal Encontro participarán as profesoras da Escola Normal de Lugo Carme Fernández e Ana M^a Pardo Múgica, tamén vencellada ao Colexio Fingoi, e Antón Costa. Ana M^a Pardo Múgica realizara previamente estudos de psico-pedagogía en Madrid e en París, cidade esta onde puido formarse con R. Zazzo, M. Stambach, P. Oleron, J. Piaget, P. Fraisse, Diatkine e Ajuxia-guerra, entre outros.

(2) Promoveron os primeiros encontros en Santiago as profesoras Carmela Iglesias e Pili Pereiro.

(3) Entre outros, xunto as anteriores, podemos citar a Marta García de Learniz, directora que era de *Vagalume*, Avelino Pousa Antelo, Pili Sampedro, Lola Baltar, Francisco Insua, Gloria Soneira, Mari Carme Durán, Manuel A. Rey Chao, Carme Fernández González, Tere Mailly, Paz López Facal, Antonia Fernández Puentes, Isabel Mato, Miguel P. Pereira, Antonio Espinosa, Luduvina Menduiña,

Mercedes Suárez Pazos, Xosé Silvosa, Alicia L. Pardo, Pilar Pin, Berta Villamel, Ana M^a Pardo, Pepa e Cristina Baamonde, Mini, Mero, e Sabela Vázquez Fandiño.

(4) Co impulso de Sabela Díaz Regueiro, quen previamente formara parte do grupo de ACIES de Madrid.

(5) Forman parte do grupo, entre outros, Xaquín Ros, Maribel Ferreiro, Manoli Freire, Rosa Cal, Antón Cortizas, Carme Leira e Marieta Bañobre, ademais da propia Sabela Díaz.

(6) Entre eles, Amancio Castro, José B. Gama, Pilar Silva, Ramiro Sueiro, ademais dos previamente citados.

(7) Comezan a formar parte do grupo de Ourense entre outros, Manolita Garrido, Concha Álvarez, Maribel Santos, Olga Guinarte, Xesús Docampo, Xabier Álvarez, Antonio Senra, Carlos Estevez, Gerardo Feijoo, Xan M. Carballo, Manuel Garrido, ademais de Mercedes Suárez.

(8) Del formaban parte Concha Alvarez, Manolita Garrido, Mercedes Suárez, Xaquín Ros, Sabela Díaz, Antón Costa, Isabel Mato, Ana M^a I. Roris, Isabel González, Sabela Vázquez, Elisa Nécega, Emiliano Ourizales, Xosé M. Grueiro, Antonio Espinosa, Conchi Mumani, Isabel Soutullo, Ludivina Menduiña, América Santiso, Marta Learniz, Nonda Velasco e María Castro. Neste ano 1976-77 incorpóranse, entre outros, María Salvado, Tereixa Nuñez, Ana Abascal, M^a Dolores Presedo, Mariano Guizán, Xan F. Carrera, Rosa Rial, Xesús R. Jares, Dolores Portabales, Cristina Sotelo, Mercedes Vazquez, Nones, Rita Rodríguez, Fernando Domiguez, Isabel Suárez, M^a Wirtz, M^a Fuentes, Nati de Rianxo.

(9) Entre outros, Agustín F. Paz, Inmaculada Reino, Neves Freire, Fuco Oti e Llorca.

(10) Entre outros, Xosé M^a Grandío, Chefa Lago, Tere Ferreiro, Tere G. Quintas, Marisa Lodeiros,

Lois Ferradás, Ana Alvarez, M^a Xosé Tilve e Xosé Saleta.

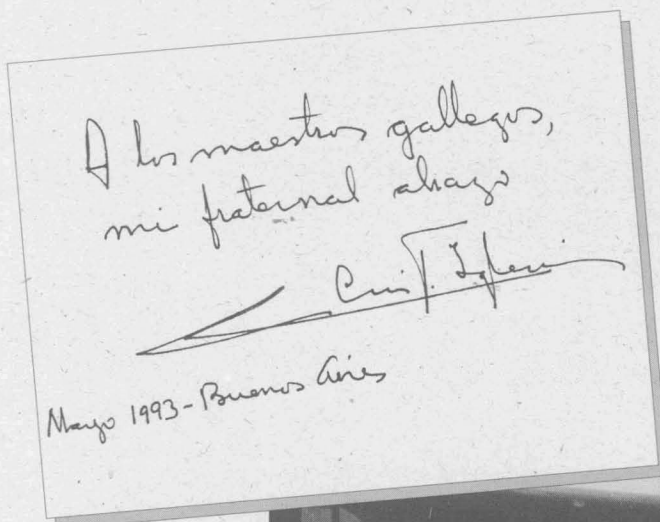
(11) Zona na que traballan, entre outros, Xan Carrera, Rosa Rial, Suso Vecino e Anxélica Rendo.

(12) A distribución zonal de exemplares de *As Roladas* para a súa venda era a seguinte: Vigo, Santiago e Ferrol, 250 exemplares en cada caso; Ourense, 150; A Coruña, 100 e 50 para Lugo e para Vilagarcía. Ademais dós varios centros de subscritores, había tamén uns 50 subscritores da revista estatal *Colaboración*, expoñente tamén da Pedagogía Freinet.

(14) Víctor Freixáns como Director, Antón Costa como Secretario de Redacción e os seguintes membros: Antón Rozas, Eduardo Seco, Agustín F. Paz, Dolores Portabales, Manuel Fernández, Emilia Fariña, Antón Lamapereira, Lois Ferradás, Xabier Senín, Rodríguez Fer e Miguel V. Freire.

Luis Iglesias

Un mestre freinetiano galego-arxentino



LUÍS FORTUNATO IGLESIAS naceu na Arxentina, no 1915, sendo fillo de galegos. O seu pai, ferreiro de Merza, e a súa nai, de orixe campesiña, Joaquina, trasladáronse como emigrantes ás terras de América. Alá comezou os seus estudos e a súa formación literaria, iniciada no seu mesmo fogar, como ten escrito.

“Despois de cada xornada de sol a sol, anque fisicamente esgotado, todas as noites o meu pai lía. Lía o xornal en toda a extensión de cada edición. Lía lentamente, en voz alta, para todos... Endexamais agradeceirei ben a sorte de que meu pai o fixera... E aprendín a participar na vida do mundo enteiro, día a día, palpitante de actualidade. Despois comprendín moi ben que non se pode ser mestre nin



No ano 1993 recibiamos na *Revista Galega de Educación* unha emocionada carta da Arxentina. Un mestre arxentino, fillo de galegos, “gratisimamente sorprendido” pola presenza en Buenos Aires da *Revista Galega de Educación*, que nos dicía: “La revista hace honor a los más altos valores de la pedagogía innovadora y humanista que con tanta avidez leímos los maestros de nuestra América”. Tamén nos dicía: “Tengo la esperanza de volver a visitar Galicia, recorrer otra vez sus caminos y llegarme a las aldeas, donde nacieron mis padres: Merza, Villa de Cruces, Bodaño... Mi esposa nació en la playa, hermosa de Sardiñeiro, camino de Fisterra. Por doble camino, nuestras raíces están en Galicia. juntos iremos”. O contacto posterior desde a Revista con este profesor, un contacto vivo e cálido, permítenos construír esta pequena crónica.

educador, que non se debera chegar a selo, senón se está ligado de raíz aos aconteceres contemporáneos, dores e delicias da vida humana.

O meu drama nos tempos da miña formación inicial, foi que no pobiño do meu nacemento non había libros. E sen libros non hai mestre en ningún lugar do mundo... Busqueinos. Ao non atopalos, inventeinos, escribínos”.

A partir do fogar comezou a ser lector insaciable. As librerías de vello bonaerenses, como escribiu, “foron a súa universidade”, ao tempo que realizaba os estudos de Maxisterio. A través de tales camiños vai forxando a súa vocación educadora orientada polas principios da renovación pedagóxica (“Eu tiven unha mestra combativa, creadora, enamorada da arte, que selou a miña vocación”). Casa con Clementina Lestón, tamén galega. Castigado por non plegarse á política conservadora é enviado en 1938 a unha pequena, apartada e desartelada escola, a de Tristán Suárez, onde, sen embargo, comezará a súa extraordinaria experiencia educadora, facendo da escola AULA, TALLER, COMUNIDADE, un fogar infantil presidido pola vida.

“Era unha escoliña divina, fermosa, pintada de branco, con

teitos bermellos. Era “a” escoliña. Todo o mundo quería vela, vivila; todos os cativos tiñan gañas de ir. Non había cuidador; non había horarios. Viña a xente e a escola rebordaba “ao ranchito”.

Había na mesma aula 30 nenos de entre 6 e 14 anos. Eran de familias moi humildes, fillos de traballadores. Á escola viñan a pe. Despois eu tiven unha “chatita Ford”, das primeiras que houbo no país, e pasaba a buscalos polo camiño”.

“Moitos dos nenos do campo levantábanse moi cedo para ir buscar as bacas. E logo íanse correndo para a escola.

Cando os propios nenos foron descubrindo e comprendendo, andando por dentro, que a escola podería deixar de ser un lugar alleo e indiferente aos seus máis sinxelos intereses de cada intre sen prohibicións parvas e case sempre incomprensíbeis e tantas veces caprichosas, comenzaron a “desentumecerse” e a manifestas as súas ansiedades e reclamos...”

Luis Iglesias preocupase polos nenos e as nenas, polas xentes de Tristán Suárez, por facer unha escola aberta á vida, á comunidade, onde se aprendera a pensar e a sentir. Realiza lecturas de Pestalozzi, de Decroly, de Montessori, de

Cousinet, de Miss Parkurst, de Freinet, de Jesualdo, o mestre uruguaio de Canteras de Riachuelo, do que co tempo será amigo. Pasan así vinte anos de intenso e meditado traballo pedagóxico, seguindo orientacións pedagóxico-didácticas ligadas á Escola Nova e á pedagogía Freinet.



Por fin, comezará a escribir. O primeiro, o Diario (que se editará no 1963 co título *Diario de*

ruta (*Los trabajos y los días de un maestro rural*), do que escolmamos os seguintes textos:

“Remato a mañán abatido, case desesperado. En primeiro superior Lilian esqueceu o mecanismo da suma; en segundo, Abel non recorda casos de resta; en terceiro, Raúl non escribe, garatuxea; en cuarto, Ernesto Arrarás e Humberto, acurralados polas dificultades do acceso ao coñecemento opónense de costas á cadrilla que

inmediatos dos alumnos, transformábanse en exitosas demostracións de capacidades en probas mediatas. E corresponde deterse nesta conclusión súa: “Non é nos bancos da escola, senón dez ou vinte anos despois, cando se deberán estudar os resultados dun método”. Mais hoxe só anoto a lentitude do paso, a teimosa perseverancia de canto non quere ser naturalmente desbrozado. ¿Estou no camiño?, preguntome con aceda inquietude. ¿É este o camiño, realmente? ¿Non terei confiado demasiado no autodesenvolvemento, no encontro natural, a tempo, sen presións, nin violencias sistematizadas?”

“Chegamos á escoliña e sen

grande xirasol que tamén trouxo hoxe.

Haydée móstranos unha esponxa de campo. E explica cousas sobre ela. Xanciño trae desfeitos de albanelería: mármore, baldosas, louza.

Sobre o escritorio, xa na clase, alguén deixou unha cascada.

— Está morta, di Villarino.

— ¡Si!... As veces fanse as mortas, pero non o están”

Inicia de seguido unha intensa acción pública, formadora e política a prol da escola e da educación popular. No ano 1957 publica *La Escuela Rural Unitaria*, reeditada posteriormente; unha obra editada en



forman Xanciño - Albor - Horacio - Roberto, para os que non hai dificultades. E logo Xaquín, Ofelia, Xullo, febles, tímidos, inmaduros. Vexo que penoso, lento, dramático é para estes rapaces apoderarse das técnicas primarias e retelas. ¡Se puidera consolarme cos resultados que se albiscan aos catro ou cinco anos en cada un deles, enfocados co bo ollo que anguriosamente quere ollar o bo!

Ben sei que Ferrière relatou como en ensaios de escolas rurais, os aparentes fracasos

rodeos entramos directamente aos nosos traballos. Cada un ao seu: bibliotecarios e revisteiros, metereólogos, laboratoristas, encargados do diario mural... Cos responsables do museo, axiña -logo faremos unha consideración máis detida- pasamos revista de conxunto ás pezas chegadas e ás que os seus descubridores colocaron alineadas na mesa. Ricardo trae dúas unllas de mula:

— Fíxense que afiadas... Estes animais préndense no chan para tirar, di con admiración; e sobre o piso terreo do galpón da escola, funde as unllas para facernos unha demostración. Logo fálanos do

México en número de máis de 40.000 exemplares; no ano 1950 edítanlle *Viento de estrellas. Antología de creaciones infantiles*. Desde o curso 1960/61 é profesor universitario de organización e didáctica da escola primaria; desde 1965 será inspector, mentres desde 1960 e ata o 1976 dirixe o xornal para mestres *Educación Popular* (co mesmo título da famosa obra de 1849 do gran educador arxentino, Sarmiento); será tamén membro do Consello Xeral bonaerense de educación. No ano 1962 é encadeado pola súa loita contra o réxime militar. No ano 1973 publícanse catro tomos sobre os seus escritos:

.....

*O meu drama nos tempos da miña formación inicial,
foi que no pobrño do meu nacemento non había libros.
E sen libros non hai mestre en ningún lugar do mundo...
Busqueinos. Ao non atopalos, inventeinos, escribinnos.*

.....

Pedagogía creadora. Desde 1981 é asesor e consultor de UNESCO, recibindo neste ano o premio Anibal Ponce. A súa acción, a modo de cursiños, conferencias e seminarios exténdese a toda a América de fala hispano-portuguesa. É secretario xeral da Asamblea Mundial de Educación celebrada en México.

No ano 1980 publica *Didáctica de la libre expresión*, obra extensa, que ten como fontes de inspiración as edicións de obras pedagóxicas da Escola Nova publicadas en España nos anos 30, as edicións de L. Luzuriaga xa en Arxentina, de Kapelusz, de UTEHA, de Labor, de Paidós; son autores citados, entre outros, Herminio Almendros, Bruno Ciari, Freinet, Jesualdo, Cousinet, Korczak, Lombardo Rádice, Makarenko, Sujomlinski, Xirau, Decroly y Wallon.

A propósito da libre expresión e da súa didáctica escribe (p. 134):

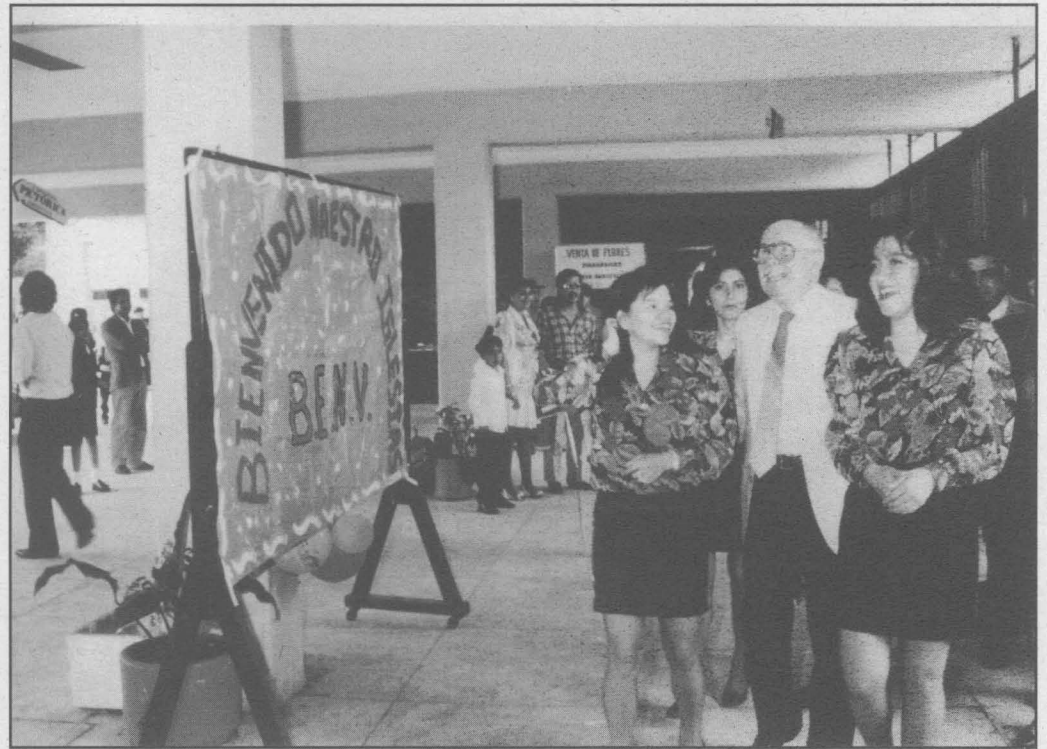
“O vello lema que aconsella ir no ensino “paso a paso e acabadamente”, posúe, na condución da aprendizaxe unha permanente actualidade. A tarefa activa da clase –realizada en común, en grupos, individualmente– sempre ten que ser un proceso de búsquedas, información, experiencias, discusión, regulado polo ritmo que se dan os propios protagonistas, alumnos e mestres, e preocupado máis pola forma de andar que polo pronto chegar. Un proceso didáctico desa calidade, ofrece inestimábeis posibilidades para motivar, nutrir e ensaiar a máis auténtica linguaxe de expresión, comunicación e creatividade.

O traballo escolar, non pode facerse marxinando ou enclausrando a linguaxe, porque ésta é parte vital na xénese e elaboración dos coñecementos. Tamén a máis xenuina pedagogía do xardín de nenos se afir-

ma e confirma en múltiples actividades que nacen e medran como expresións: o debuxo, o modelado, a música, o canto, a danza, o teatro, os monicreques, a construción, os contos, o paseo, a conversación e moi en especial, o xogo. E entón cando o neno crea, porque cré cegamente canto fai.

É incuestionable que a libre expresión non pode nacer e medrar con propiedade senón é dentro do marco e dos contidos

Aprendizaje vivencial de la lectura y escritura; no 1988, *Los guiones didácticos*. É nomeado Doctor Honoris Causa. Sigue animando actividades do profesorado de toda América. No 1994, o II Congreso Ibero-Americano de Historia da Educación celebrado na cidade brasileira de Campiñas recoñece, xunto con Paulo Freire e Jose Lunazzi, como un dos mellores educadores vivos de América.



da vida natural e común do neno e o seu contexto familiar, escolar é social. Por iso é absurdo forzalo a escribir nas clases de súpeto e por antollo, composicións e redacción sobre temas dados, para exercitar a súa linguaxe escrita”.

Luis Iglesias escribe, divulga, convence, anima aos novos profesores, alimentado por un convencemento íntimo: “O mestre debe ser un loitador. Alguén actuante e pensante”. No 1984 concedenlle o 1º Premio Nacional Arxentino en Ciencias da Educación. No 1987 publica

Del dixeron: “adoptou –na liña de Freinet– a posición dun activismo socio-céntrico, adheríndose á vigorosa corrente dunha pedagogía científica, distante e distinta da hipertrofia científicista e allea ás estriencias do neoconductismo e as súas publicitadas taxonomías coas que, so pretexto de confusas reformas, se frea a continuidade de procesos que entroncan coa mellor tradición das nosas institucións educativas. Recolle, así, a herdanza democrática e popular de quen –sen renegar do senso universal

e unitario da cultura- construíron e desenvolveron unha educación nacional acorde co ideario sarmentino”.

El dixo: “La escuela de Tristán Suárez era *clase, taller, comunidad*. Era *clase*, en el aula o fuera e ella, porque allí se enseñaba y se aprendía, se investigaba en los textos y se leía y estudiaba en libros y revistas, y también en las cosas vivas y muertas y en todo material utilizable... Era *taller* de enseñar y aprender haciendo. Era taller de artes, oficios, artesanías, creatividad de juguetes, herramientas, inventos. La escuela como taller, dentro y fuera del aula... y era *comunidad*, natural y viva, dentro y fuera de la escuela...; no hay *clase, taller ni escuela* si no hay *comunidad escolar*, sin cohesión de sentimientos, de intereses, de ayudas mutuas”.

Co noso recoñecemento e homenaxe.

A.C.R.



Luis IGLESIAS, *La Escuela Rural Unitaria*, E. Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires, 1995.

“*Un manual para os traballos e os días do oficio pedagóxico*”.

Na obra, ordenada en doce capítulos, logo dun primeiro arredor dos asuntos xerais de organización da escola (facenda da escola un fogar, contra os horarios mosaicos, globalización e complexos de materias), atende Luis Iglesias ás seguintes cuestións: a técnica de traballo, como traballamos as matemáticas, a lecto-escritura, a expresión escrita, a expresión plástica, lectura e

escritura, a historia, o estudo do medio e da xeografía, as ciencias naturais e os traballos de laboratorio, cine - música - xogos e xoguetes, e a autonomía e a conducción da clase (soster a confianza infantil, estimular a colaboración, manter un clima natural, favorecer o desenvolvemento de hábitos de autocorrección e autocontrol, desenvolver a crítica, harmonizando a autonomía do neno coa intervención directriz do mestre.

Luis F. IGLESIAS *Didáctica de la libre expresión*, “Presentación”. Buenos Aires, 1979.

O RECORDO DA SÚA NAI

Mi madre nació en una aldea del campo gallego, donde no había escuela. Nadie le enseñó el arte de leer y escribir. Y cuando vino a la Argentina, dos hijas pequeñas quedaron con los abuelos en prenda del regreso. En los años que vinieron después, aunque muy espaciadamente, a nuestra casa llegaban cartas que mis hermanos mayores leían en voz alta, para toda la familia. Y era en esos días cuando mi madre, enloquecida de impotencia y ante nuestro terror de niños, golpeaba su noble cabe-

za contra los muebles y las paredes de la casa; bloqueo por ambos caminos, no podía leer y releer por sí y para sí los magros mensajes que traían noticias de sus hijas y tampoco podía transmitirles palabra por palabra, línea por línea, sus profundas conmociones de cariño, de dolor, de esperanzas.

Por eso este libro que habla del nacimiento de la palabra escrita y de su trascendencia humana como entrañable vínculo de expresión y comunicación, en primera instancia va dedicado al recuerdo de Doña Joaquina, mi madre gallega.

O MCEP na actualidade

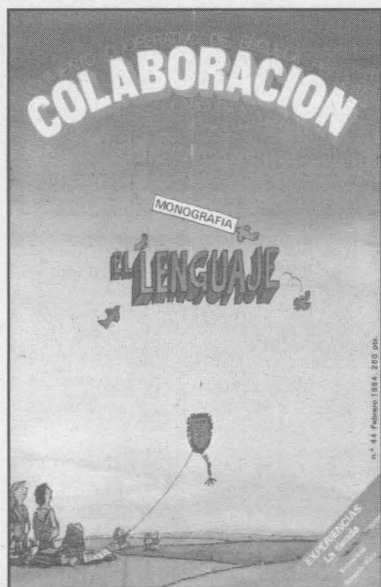
DURANTE A IIª República un grupo de profesores e profesoras, de diversos lugares da xeografía anque maioritariamente cataláns practicaron as técnicas de pedagogía Freinet. Ca fin da República, unha parte de aqueles profesores levaron a pedagogía Freinet a México, a Uruguay, ... mentras se silenciaba nas escolas españolas.

Haberá que agardar ata 1965 para reconecer de novo os primeiros contactos en España. Así, no 1969 houbo o primeiro encontro en Santander, e logo outros ata que desde o núcleo valenciano se promove no 1974 a creación legal da Asociación para a Correspondencia e a Imprenta Escolar (ACIES), celebrándose no 1975 o seu Congreso constituínte en Valencia. Importante foron o IIIº

Congreso español celebrado en Salamanca no 1976, ou o IV celebrado un ano máis tarde en Granada, onde se aprobou o cambio de denominación: Movimiento Cooperativo de la Escuela Popular (MCEP). Ao tempo que se edita *Colaboración*, o MCEP converterase nun espazo crucial de onde irán nacemento diversos colectivos de renovación pedagóxica. Ábrese unha etapa de expansión ata 1984, que será momento álxido de crise, ata a nova recuperación dos anos 90.

Logo de XIX Congreso anual celebrado en Madrid en 1992, o MCEP convértese nunha federación de MCEPs ou Grupos Territoriais, que son actualmente 19: Asturias, Cantabria, Euskadi, Rioja, León, Salamanca, Madrid, Castela - A Mancha, Murcia, Alicante, Tenerife, Huelva, Cadiz, Campo de Xibraltar, Sevilla, Málaga, Granada, Almería, Guadalfeo, agrupando a uns 400 asociados, coordinados mediante unha Secretaría estatal rotativa. Todos os anos celébrase un congreso anual estatal, cunha semana de duración, que sirve de posta en común do traballo-aprendido durante o curso, para o que se organiza o traballo en *talleres, grupos de debate e bloques de encontro*, aparte das diversas exposicións de experiencias e materiais. Complementariamente celebranse algúns encontros "rexionais". O MCEP edita a revista pedagóxica *Kikiriki*.

A filosofía cooperativa impregna esta conxunto de actividades. Trátase de aprender entre todos, uns de outros, aportando cada quen o mellor de si ao proxecto colectivo de construción dunha pedagogía adecuada á presente realidade, na liña da Escola Moderna, recoñecéndose participes dun proxecto colectivo en continua construción, sempre inconcluso: o proxecto de Escola Popular.



OPERACIÓN EDUCATIVA

KIKIRIKI

N.º 40

MARZO - ABRIL - MAYO 96

1.100 ptas.

Freinet y el movimiento de escuela moderna:
Una propuesta para la autonomía, la creatividad y la solidaridad

¡LAS IDEAS Y LA PRÁCTICA FREINETIANA ESTÁN MORIBUNDAS!
Paco Imberón

FREINET: SU CONTEXTO Y SU PENSAMIENTO
José González Monteagudo

ENTREVISTA CON MARIO LODI
Joaquín Ramos García

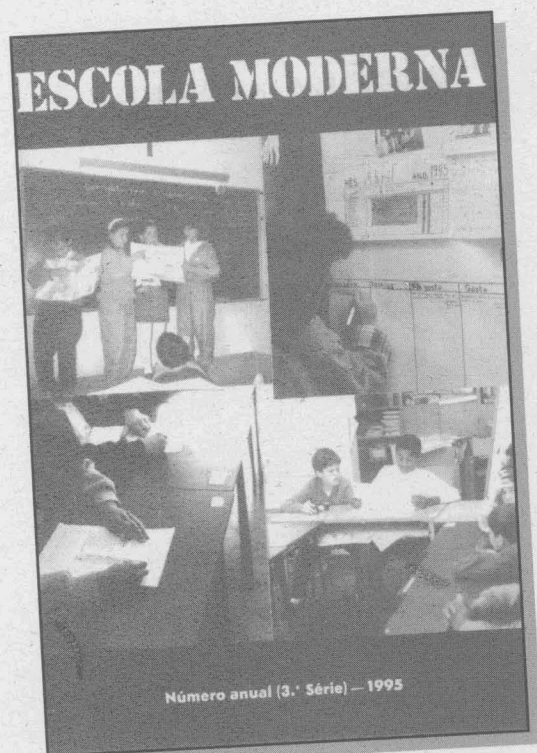
PEQUEÑA HISTORIA DEL MOVIMIENTO FREINET EN ESPAÑA
Manolo Alcalá

EN EL CENTENARIO DE CELESTIN FREINET: LA ESCUELA MODERNA Y LA COOPERACIÓN INTERNACIONAL HOY
Cesar Trapieblas y Tere Flores

Movimiento Cooperativo Escuela Popular M.C.E.P.

O movimento da escola moderna portuguesa (MEM)

NA FIN dos anos 20, Alvaro Viana de Lemos, representante português na Liga Internacional da Educação Nova correspondeuse con C. Freinet, de tal modo que foi así e na Escola Normal de Coibra como escomenzou a introducción da



Pedagogía Freinet en Portugal. Pasaría logo bastantes anos ata que en 1958 María Isabel Pereira e María Amalia Borges retomaron os contactos portugueses coa Pedagogía Freinet. Anos máis tarde (1965) Sergio Niza organiza no Centro Infantil Hellen Keller o 1º Encontro de Formación de Profesores en Técnicas Freinet, sendo neste centro onde se constituirá definitivamente o fundamento do Movimento Português.

A partir de 1966 comezarán os contactos permanentes co grupo francés e a realización de actividades formativas en Pedagogía Freinet en Portugal. Ao mesmo tempo as obras de Freinet escomezan a ser editadas en portugués.

Os anos setenta serán un momento de forte actividade difusora e expansiva do grupo de Pedagogía Freinet con encontros e actividades en todo o país. As publicacións, os encontros nacionais, a presenza internacional, a formación de Núcleos Rexionais, a creación de materiais de apoio, a edición da revista *Escola Moderna*, os grupos didácticos, o intercambio de experiencias, son expresión de tal expansión.

Nos anos 80 rexístrase a consolidación da anterior dinámica, coa existencia de núcleos rexionais que cubren todo o país. Edítanse a revista *Escola moderna*, as *Monografías Pedagógicas* e os *Textos de Apoio*. Como confirmación desta fortaleza no ano 1991 celebrouse en Portugal o Encontro da Federación Internacional de Movimentos de Escola Moderna (FIMEM) en Vila Viçosa, Encontro este no que estivo representada Nova Escola Galega, e no que se debaten como tema central a cuestión: "Os Dereitos da Criança e a Democracia na Escola".

A Federación Internacional de Movimentos da Escola Moderna (FIMEM)

AFEDERACIÓN, constituída a iniciativa de Freinet, en 1957, agrupa na actividade a grupos de Ensinantes e Educadores que se reclaman da Pedagogía Freinet, presentes en moitos lugares do mundo, con preferencia nos países de linguas románicas. Alemaña, Alxeria, Austria, Bélxica (2 grupos), Bermi, Brasil (3 grupos), Bulgaria, Burkina Faso, Dinamarca, España (2 grupos), Finlandia, Francia, Hungría, Italia, Xapón, México, Polonia, Portugal, Quebec, Romenia, Rusia, Senegal, Suecia, Suiza (3 grupos), son os estados ou países que contan con grupos de Pedagogía popular, coordinados mediante un representativo comité de administración e os encontros bienais de educadores Freinet.

Ao longo da súa historia ven desenvolvendo un notable número de actividades pedagógicas conxuntas, que inclúen programas de solidariedade internacional, nas perspectivas da educación popular.

Para saber máis

“Colocar ao neno no centro das preocupacións pedagóxicas, colocar o traballo-xogo no centro da actividade infantil, ceder o paso á acción fecunda, con preferencia ao pensamento puramente especulativo”

C. Freinet, *A educación polo traballo*

FILOSOFÍA E FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Elise FREINET (1975), *Nacemento de una pedagogía popular*, Laia, Barcelona.

Elise FREINET (1981), *La escuela Freinet. Los niños en su medio natural*, Laia, Barcelona.

Elise FREINET (1983), *O itinerario de C. Freinet*, Horizonte, Lisboa.

G. PIATON (1975), *El pensamiento pedagógico de C. Freinet*, Marsiega, Madrid.

GONZÁLEZ MONTEAGUDO (1988), *La Pedagogía de C. Freinet: contexto, fases teóricas, influencia*, CIDE, Madrid.

A. VASQUEZ, F. OURY (1968), *Hacia una pedagogía del siglo XX, Siglo XXI*, Madrid.

A. PETTINI (1977), *Celestin Freinet y sus técnicas*, Sígueme, Salamanca.

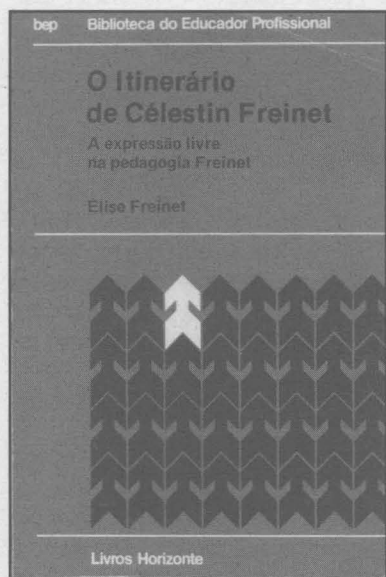
MCEP (1979), *La Escuela Moderna en España*, Cero, Madrid.

M. BARRÉ (1995), *C. Freinet, un éducateur pour notre temps. T.1: 1896-1936. Les années fondatrices*, PEMF.

INRP - Musée Nat. d'Education (1987), *C. Freinet et sa pédagogie*, Rouen.

ZURRIAGA, F., “La Pedagogía liberadora de Freinet”, *Triunfo*, 19/6/1971.

ICEM, (1981), *Perspectivas de la Educación Popular. Congreso 1975*, Fontanella, Barcelona.



C. FREINET, (1986), *Por una escuela del pueblo*, Cuadernos de Pedagogía, Laia.

C. FREINET, (1971), *La educación por el trabajo*, FCE, México

C. FREINET, (1969), *La psicología sensitiva y la educación*, Troquel, Buenos Aires.

C. FREINET, (1970), *Parábolas para una pedagogía popular*, (Los dichos de Mateo), Estela, Navarra.



PALACIOS, J. (1978), “C. Freinet”, in *La cuestión escolar*, Laia, Barcelona, pp. 80-126.

LODI, M. (1980), *Empezar por el niño*, Reforma de la Escuela, Barcelona

LODI, M. (1983), *La scuola e i diritti del bambino*, Einaudi, Torino

LODI, M. (1973), *El país errado. Diario de una experiencia pedagógica*, Laia, Barcelona

IMBERNON, F. (1982), *El Movimento de Cooperazione Educativa. La renovación pedagógica en Italia*,

ALFIERI, F. (1975), *El oficio del maestro* (Hª do MCE), Avance, Barcelona.

JIMÉNEZ MIER y TERÁN, *Seis experiencias de educación Freinet en Cataluña antes de 1939*, Aula Libre, 2

JIMÉNEZ MIER y TERÁN, (1989), *Vida, pensamiento y obra de José de Tapia, un maestro singular*, México.

METODOLOGÍA E TÉCNICAS DE TRABAJO

C. FREINET (1973), *Técnicas Freinet de la Escuela Moderna*, siglo XXI, Madrid.

C. FREINET (1973), *Los métodos naturales*, I. La lengua, II. El dibujo, III. La escritura, Fontella, Barcelona

CIARI, B., (1977), *Modos de enseñar*, Avance, Barcelona



CIARI, B., (1978), *As novas técnicas didácticas*, Estampa, Lisboa. En español, en Avance.

UEBERSCHLAG, R. (1979) *La Pedagogía Freinet por quienes la practican*, Laia, Barcelona

AAVV. (1992), *El método natural*, Cuaderno de Cooperación Educativa / MCEP, Sevilla.

LODI, M. (1974), *Crónica pedagógica*, Laia, Barcelona.



LODI, M. (1974) *Insieme. Un diario de clase*, Laia, Barcelona.

BEM (BIBLIOTECA DA ESCOLA MODERNA)

E. Laia, Barcelona

1. C. FREINET, R. SALENGROS, *Modernizar la escuela*

2. C. FREINET, *Las invariantes pedagógicas*

3. C. FREINET, *La formación de la infancia y de la juventud*

4. C. FREINET, *La educación moral y cívica*

5. C. FREINET, *Las enfermedades escolares*

6. C. FREINET, *Dibujos y pinturas de niños*

7. C. FREINET, *¿Cual es el papel del maestro? ¿Cual es el papel del niño?*

8. C. FREINET, *El texto libre*

9. M. PORQUET, *Las Técnicas Freinet en el parvulario*

10. C. FREINET, M. BEAUGRAND, *La enseñanza del cálculo*

11. C. FREINET, *La salud mental de los niños*

12. C. FREINET, *La enseñanza de las ciencias*

13. C. FREINET, *Los planes de trabajo*

14. L. BALESE, C. FREINET, *La lectura en la escuela por medio de la imprenta*

15. R. BELPERRON, *El fichero escolar*

16. C. FREINET, *Consejos a los maestros jóvenes*

17. C. FREINET, *El diario escolar*

18. C. FREINET, *Las técnicas audiovisuales*

19. C. FREINET, *El método natural de lectura*

20. VARIOS, *Las correspondencias escolares*

21. C. BERTELOT, M. BARRÉ, *Aspectos terapéuticos de la pedagogía Freinet*

C. FREINET, *El equilibrio mental del niño*, Laia, Cuadernos de Pedagogía, 1979.

Case todos os títulos foran orixinalmente escritos nos primeiros anos 60 e traducidos ao castelán nos primeiros anos 70.

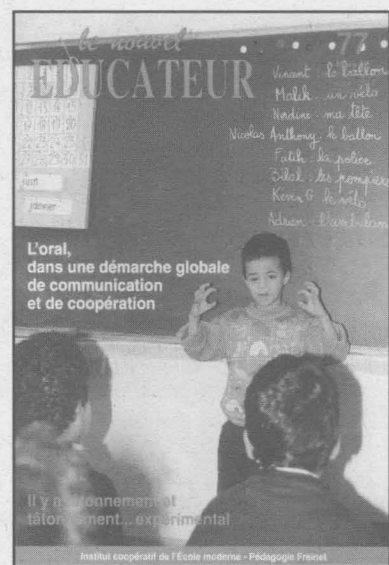
REVISTAS

L'Éducateur, Francia

Colaboração, Escola Moderna, Portugal

L'École Belge, Bélxica

Cooperazione Educativa, Italia.



NORMAS

PARA A REDACCIÓN E PRESENTACIÓN DE COLABORACIÓNS

1 As colaboracións, que serán inéditas, terán unha extensión máxima de seis folios mecanografados (30 liñas de 60 espazos cada unha). Os traballos deberán presentarse mecanografados e, a ser posible, en copia informática (entornos Pc ou Apple), acompañados da súa copia en papel. Pégase que nas copias en soporte informático non se introduzan tabulacións de ningún tipo.

2 Na cabeceira do artigo figurará o título e nome do autor/a ou autores/as. E ó final, o enderezo postal e o teléfono de contacto.

3 Nas referencias e citas bibliográficas de libros procederase polo seguinte modelo: apelidos; nome ou inicial, con punto, do autor; paréntese para o ano de publicación; punto; título do libro subliñado, páxinas de referencias se as hai, entre parénteses; punto; cidade; dous puntos, editorial; punto.

Fernández Paz, A. (1992). Os cómics nas aulas. Vigo: Edición Xerais de Galicia.

4 Nas referencias e citas bibliográficas de artigos de revistas procederase polo seguinte modelo: tralo autor e ano, título do artigo; punto; nome da revista subliñado; número entre paréntese; coma; páxinas con guión intermedio; punto.

Rozas Caeiro, A. (1992). A Educación Ambiental e outros programas educativos. Revista Galega de Educación (13), 6-9.

5 As notas, numeradas correlativamente sempre entre paréntese ou con grafía saltada, deben incluírse ó remate do traballo. A continuación das notas pode facerse unha lista bibliográfica ordenada alfabeticamente, seguindo os criterios anteriores, coa excepción de que se houberse varios traballos publicados por un autor ou autora no mesmo ano, despois do ano porase coma e logo a, b etc.

Fernández Paz, A. (1992). Os cómics nas aulas. Vigo: Edición Xerais de Galicia.

Rozas Caeiro, A. (1992). A Educación Ambiental e outros programas educativos. Revista Galega de Educación (13), 6-9.

Vázquez Freire, M (1992, a). ¿Que é a Reforma? Vigo: Edición Xerais de Galicia

Vázquez Freire, M (1992, b). O currículo. Vigo: Edición Xerais de Galicia

6 Se no texto se quere facer unha referencia xenérica a ditos libros, sen concretar páxina, pódese citar do seguinte xeito: paréntese, apelidos, coma e ano de edición, paréntese.

(Fernández Paz, 1992)

No caso de que se queira facer unha referencia ó número da páxina, pódese citar do seguinte xeito: paréntese, apelidos, coma e ano de edición, páxina, paréntese.

(Fernández Paz, 1992, p.32)

7 Evitarase no posible o uso de abreviaturas. Cando dentro do corpo do artigo se citen frases textuais, estas irán en cursiva do seguinte xeito:

Se a frase textual ocupa menos de dúas liñas redactarase de corrido no texto, entre comiñas.

De ocupar maior extensión, escribirase á parte, precedida de dous puntos e sangrada na marxe esquerda, podendo empregar outro tamaño de letra e reducir o espacio interliñal.

8 Poderanse acompañar ilustracións (gráficos, fotos, figuras e cadros) en follas independentes, sinalándose claramente no texto o lugar onde deben reproducirse. No caso de que se inclúan pés de fotos, deberán presentarse en folia á parte.

9 No caso de dar conta dunha proposta ou experiencia pedagóxica práctica pódese empregar-lo seguinte esquema (coas adaptacións precisas):

- Contexto do centro e da experiencia,
- Nivel educativo,
- Obxectivos da experiencia,
- Desenvolvemento concreto: actividades realizadas ou que se propoñen,
- Comentarios sobre o seu desenvolvemento,
- Avaliación por parte do alumnado e do profesorado; reflexión sobre o realizado,
- Perspectivas abertas a partir de aquí, crítica, cambios necesarios, etc.,
- Referencias bibliográficas.

10 Os traballos deberán estar escritos en lingua galega, atendendo ós criterios ortográficos vixentes. A Redacción resérvase o dereito de elixir os títulos e subtítulos que, considere máis oportunos, como tamén o de facer pequenas correccións para mante-lo estilo da revista.

11 Por cada colaboración o autor/a recibirá un exemplar gratuíto do número da Revista onde aparece o seu traballo.

12 A Revista comunicará a cada un dos autores ou autoras a recepción do seu traballo, e no seu momento a súa aceptación para a publicación.

13 Para poñerse en contacto coa redacción da Revista poderase chamar ó teléfono: (986) 290195, ou ó Fax: (986) 201366.

14 Os traballos enviaranse a:
Revista Galega de Educación - Edicións Xerais de Galicia / Dr. Maraño 10 baixo / 36211 Vigo

Xosé Calviño
Pueyo

Coordenador
da Experiencia
Pedagóxica
I.B. Xelmírez I
Santiago

Dez anos de Experiencia Pedagóxica no I. B. "Arcebispo Xelmírez I"

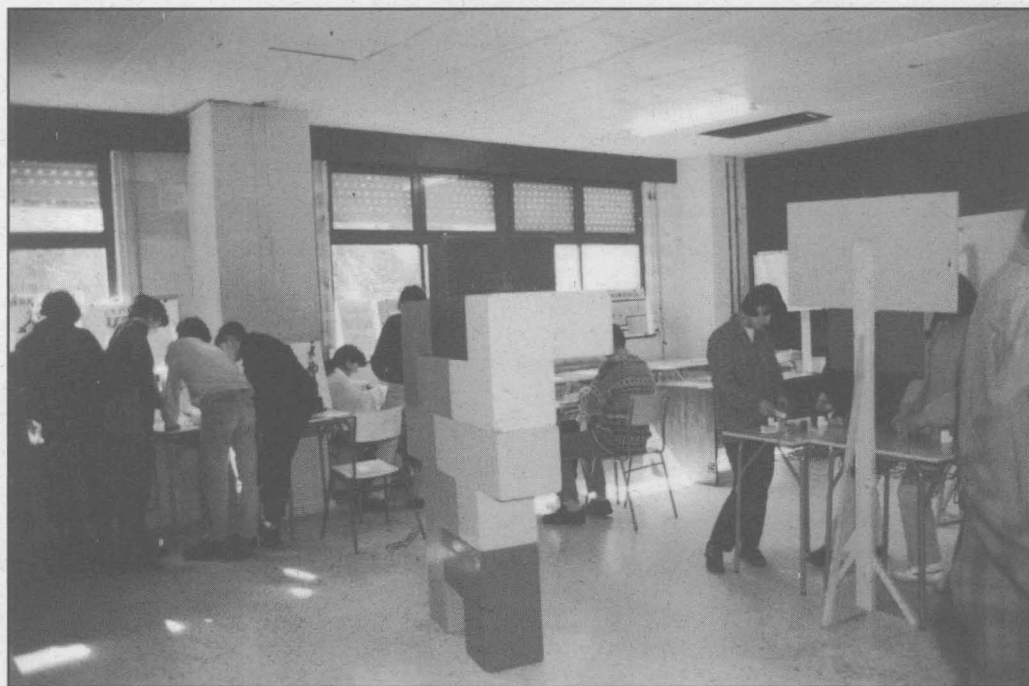
No marco dos 150 anos do Instituto Xelmírez I de Santiago, faise unha revisión do que supuxeron os dez anos últimos nos que no Centro se desenvolveu unha Experiencia pedagóxica transformadora da súa orientación. Unha Experiencia que se mantén en proceso de desenvolvemento e expansión como exemplo de investigación-acción, de profesionalidade docente e de participación e apertura educativa.

A

EXPERIENCIA Pedagóxica do "Arcebispo Xelmírez I" de Santiago ten xa dez anos de historia, dez anos de experien-

cias, de reflexións, de reunións, de debates, de actividades, de talleres, de números da revista XELMÍREZ, de viaxes culturais e ecolóxicas... Dez anos de vida compartida ao redor dun proxec-

to innovador, xurdido da necesidade que sentía un numeroso grupo de -máis de trinta- profesores e profesoras de reflexionar colectivamente sobre a actividade educativa que cada quen viña desenvolvendo a nivel individual a fin de melloralala nun proxecto educativo común. Así empezou a debuxarse esta Experiencia Pedagóxica no curso 1985-86, desde abaixo, non por orde ningunha, máis ben esmolando autorización, a partir da toma de conciencia de que a de profesor é unha actividade que ten a gratificante e difícil tarefa de educar e socializar a cidadáns que están nun dos máis decisivos períodos do desenvolvemento da súa personalidade, e do convencimento de que esta, como calquera outra profesión, pode ser mellorada pola reflexión crítica e a cooperación. Así naceu, no curso 1986-87, como unha *experiencia*, e así leva dez anos, como un labor nunca rematado, en desequilibrio, a miúdo, polas contradición necesarias, aberta...



Desde a perspectiva que proporciona esta década cómpre realizar unha análise crítica que permita facer unha representación da historia da Experiencia, no contexto dun Instituto "histórico" -celebra este mesmo ano o I. B. "A. Xelmírez" o seu sesquicentenario-, que, a súa vez, se asenta nunha sociedade complexa, pero ben definida polas coordenadas da **eficacia** e a **competitividade**. Como a propia sociedade, a Experiencia tamén está impregnada de paradoxos e o seu perfil aparece definido por un claroscuro, que implica certamene limitación, pero tamén matiz e riqueza. Hai que abordar, pois, os aspectos positivos e negativos desta Experiencia, admitindo xa que uns e outros teñen sempre contrapartidas, e recoñecendo as contradicións esixidas por unha realidade en movemento, que fuxe á mantenta do estancamento. Con todo, en recoñecemento do décimo cumpreamos da Experiencia, empezaremos por referirnos aos aspectos máis positivos, pero sen esquecer os lados escuros de cada un deles.

En primeiro lugar hai que salienta o feito de que a Experiencia teña dez anos de existencia e siga adiante. Non se trata, xa que logo, dunha proposta utópica -aínda que tamén-, que malamente se sostén uns meses, nin dunha *experimentación* para encher un momentáneo afán de investigación. A Experiencia Pedagóxica converteuse nunha maneira de ser profesional do ensino e nun xeito de entender a acción educativa por parte dun numeroso grupo de profesores e profesoras. Pero resulta inevitable que esta identificación cun modelo de profesional docente sexa diferente e matizada entre os compoñentes do colectivo Xelmírez, coas conseguintes discrepancias e distintos niveis de compromiso co proxecto común.

PRESUPOSTOS BÁSICOS DA EXPERIENCIA PEDAGÓXICA

- **HUMANIZACIÓN DO ENSINO**, orientado a axudar na autoformación de persoas críticas e transformadoras da sociedade.
- **ENSINO ACTIVO**, centrado no desenvolvemento solidario de actividades organizadas.
- **ENSINO INTEGRADO NO MEDIO e INTERDISCIPLINAR**
- **DIMINUCIÓN DO FRACASO ESCOLAR**, percurando unha educación para todos en función do respecto ás diferencias.
- **AVALIACIÓN FORMATIVA**, integrada no proceso educativo e con especial preocupación por fuxir dos "exames" tradicionais.

Outra característica que habería que resaltar é o movemento de abaixo arriba que segue este proceso educativo innovador, pois non só non forma parte de ningunha Reforma decretada por BOE ou DOG, senón que vai anticipando ou coexistindo tanto coa experimentación da Reforma oficial como coa teoría pedagóxica que define os presupostos que fundamentan a Reforma educativa. Neste sentido, as principais aportacións que a fonte psicopedagóxica proporcionou á Reforma desde as teorías constructivista e da aprendizaxe significativa xa estaban presentes nos proxectos o documentos presentados ás autoridades educativas a fin de obter a preceptiva autorización para levar á práctica un ensino fundado na **autoformación** e na **autoestima** a través da **actividade** realizada **solidariamente**, en contacto e respecto ao **medio físico e cultural**.

Tamén aquí aparece o lado negativo en forma de dificultades para organizar programacións -que moitas veces terían que ser alternativas ás oficiais dos respectivos Seminarios didácticos- acordes cos presupostos e coas metas da Experiencia Pedagóxica.

Continuando na liña sinalada no punto anterior, tamén pode destacarse -e pode considerarse como unha terceira nota positiva da Experiencia- o enfoque **crítico-emancipador** que caracteriza o proxecto e a práctica desta Experiencia Pedagóxica, cando esta orientación non chegara aínda até nós en forma de literatura especializada aplicada á educación. Non é do caso facer agora unha exposición da Teoría Crítica educativa nin da súa presenza nos presupostos e actividades da nosa Experiencia, pero pode apreciarse certo paralelismo entre as denuncias da educación tradicional feitas por teóri-

METAS ORIENTADORAS DA ACTIVIDADE

- **Coñecemento e vivencia da realidade** física e socio-cultural, profundizando no estudio e aproximación a Galicia e abríndose á diversidade de Europa e do mundo.
- Mellorar a **comprensión e a expresión oral e escrita e a educación corporal**, como medios de autoconecemento e de comunicación.
- Desenvolver **hábitos de observación, análise e investigación**.
- Fomentar **actitudes de respecto á propia identidade e á diversidade de culturas**.
- Posibilitar actitudes críticas ante os **problemas da desigualdade** do mundo e ante os **perigos que ameazan ao noso planeta**.
- Fomentar **actitudes de autoaceptación e de convivencia e comunicación**.

experiencias

cos do curriculum oculto como JACKSON, no ano 1991, e as alternativas críticas representadas por KEMMIS e outros, nos anos oitenta e noventa, e as propostas e actuacións da nosa Experiencia desde o ano 1985.

hábitos e as rutinas que caracterizan a educación establecida - aínda que ocultamente- e que aparecen como os máis *racionais* e os máis posibilitadores da convivencia pacífica, ata o punto de que ao mesmo profesorado da

Experiencia desde o paradigma educativo do que queremos fuxir.

Unha cuarta característica positiva que podemos sinalar é o grado de satisfacción, a actitude positiva, e mesmo o nivel de

| ACTITUDE DENUNCIADA POR JACKSON ¹ E KEMMIS ² RESPECTO Á EDUCACIÓN TRADICIONAL. | NOVA ACTITUDE PROPOSTA | PROPOSTAS DE ACTUACIÓN DA EXPERIENCIA PEDAGÓXICA |
|--|---|---|
| ORGANIZACIÓN: - En masa e pasiva - "Ritualizada" - Xerárquica | - Respecto á persoa - Cooperación - Solidariedade - Comunicación | AULA COMUNICATIVA - Respecto ás opcións persoais - Importancia dos debates, diálogos... - Traballo en grupos |
| ACCIÓN: - Especializante e selectiva. - Orientada a castigo e premio - De orde e aparencia | - Motivación interna - Construción do saber | AULA ACTIVA: - Actividade organizada do alumnado - Construción do saber na aula - Contidos críticos - Recursos didácticos-motivación - Avaliación positiva e formativa |
| DISCURSO: - De poder - "Cientificista" - Discurso xa feito | - Humanización - Democracia | AULA DEMOCRÁTICA: - Participación, consenso - Axuda, comprensión - Aula en U, aula en grupos - Favorecer a autoestima |

A contrapartida a este intento de educación, baseado na comunicación e orientado á emancipación, está na forza dos

Experiencia nos resulta moi difícil escapar da tentación de valorar os comportamentos do noso alumnado e a validez da nosa

compromiso cos ideais da Experiencia, que se aprecia, tanto a nivel de comportamentos como de actitudes, no alumnado. Ademais estes catro anos de ensino secundario serven, en todos os casos coñecidos, de referencia positiva para unha valoración crítica das experiencias universitarias osteriores. Este sentido de acordo e indentificación co modelo educativo da Experiencia tamén é compartido polos pais e responsábeis do alumnado, e maniféstase, entre outras cousas, nas opinións expresadas nas reunións que periodicamente teñen co profesorado para seguir a marcha de cada curso. Evidentemente hai excepcións no que se refire a esta sintonía, que pese a ser moi contadas, marcan unha nota negativa, pero tamén expresiva da capacidade de discrepar que se quere potenciar desde este modelo educativo.



experiencias

VIAXES PEDAGÓXICAS

- Preparación da viaxe (15-30 días).
- Visita de estudos: actividades de campo.
- Realización de traballo de grupo.
- Avaliación da Unidade.

1º de BUP

2º de BUP

3º de BUP

1º
T
R
I
M
E
S
T
R
E

UNIDADE
INTERDISCIPLINAR
"O medio físico:
Península do
Barbanza"

BARBANZA
4 días

UNIDADE
INTERDISCIPLINAR
"Mundo físico: poboación
e desigualdade dunha
aldea galega e unha
cidade europea"

COUREL
4 días

2º
T
R
I
M
E
S
T
R
E

UNIDADE
INTERDISCIPLINAR
"A natureza e a vida:
Ancares"

ANCARES
4 días

UNIDADE
INTERDISCIPLINAR
"Mundo físico: poboación
e desigualdade dunha
aldea galega e unha
cidade europea"

LISBOA
7 días

VIAXE
DE ESTUDIOS
12/14 Días

ITALIA

AUSTRIA - HUNGRÍA

PARÍS
PAÍSES BAIXOS

3º
T
R
I
M
E
S
T
R
E

UNIDADE
INTERDISCIPLINAR
"Ser humano
e produción"

VIGO
4 días

UNIDADE
INTERDISCIPLINAR
"Asentamentos
e produción"

CORUÑA, GANDARIO
4 días

Outra característica que habería que resaltar é o movemento de abaixo arriba que segue este proceso educativo innovador, pois non só non forma parte de ningunha Reforma decretada por BOE ou DOG, senón que vai anticipando ou coexistindo tanto coa experimentación da Reforma oficial como coa teoría pedagóxica

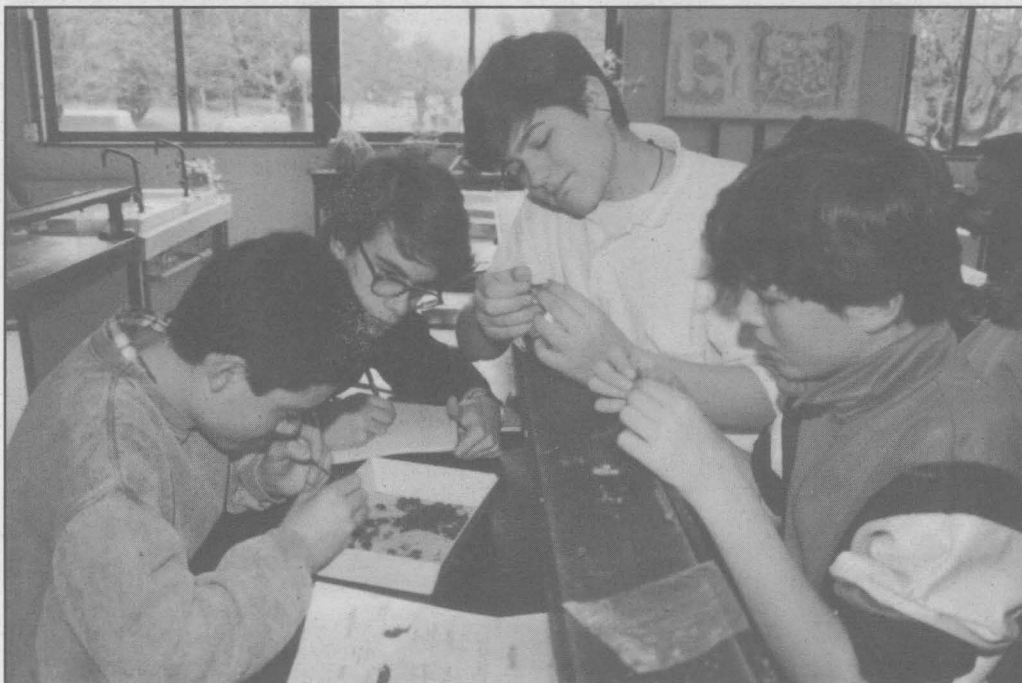
En quinto lugar, habería que admitir, aínda recoñecendo a dificultade para afirmar calquera tipo de relación causal entre fenómenos complexos e multidependentes, que a Experiencia constitúe un foco irradiador de reflexións, revisións, alternativas e innovacións no Centro educativo e mesmo na sociedade na que se insire. Unha afirmación como esta ven avalada por unha serie de feitos: máis de cuarenta profesores e profesoras teñen participado neste proxecto, co consecuente cambio de enfoque educativo, moitas veces,

expresamente e, en ocasións, agradecidamente, manifestado; o profesorado que imparte aulas nos grupos da Experiencia tamén o fai noutros grupos con aplicación das metodoloxías asumidas; a implantación de Talleres (Fotografía, Medio Ambiente, Cine, Revista, Teatro, Cerámica...), que se iniciaron en relación coa Experiencia, fóronse descentralizando até se converter en talleres do Instituto, si ben algúns deles aínda están coordinados desde a Experiencia; o sentido cultural e de estudo que a Experiencia deu a

todas as saídas e viaxes, levou a que no noso Instituto xa non se admitan as clásicas *excursións de fin de estudos* e o Consello Escolar só aproba *viaxes de estudio*, adecuadamente programadas e organizadas; o alumnado da Experiencia amosa sempre unha especial predisposición a participar e dinamizar as actividades organizadas no Instituto; a Experiencia foi desde a súa fundación, núcleo organizador de actividades de formación do profesorado, ata o punto de que en relación coa Experiencia lévanse organizados no Instituto dous Seminarios Permanentes e tres Cursos de Innovación, estando neste momento no segundo ano dun *Curso de Formación nos Proprios Centros* cunha matrícula de máis de trinta profesoras e profesores, moitos deles alleos ao Colectivo Xelmírez.

Atendendo a este quinto aspecto que acabamos de considerar, pode dicirse que o I. B. A. Xelmírez é un centro dinámico e que o seu Claustro de profesores non se define pola indiferencia e a acomodación senón que aparece como un Claustro pedagoxicamente vivo e inquedo, pero tamén se amosa como un Claustro no que os distintos puntos de vista están máis aflorados e, polo mesmo, as contradicións aparecen máis explícitas e manifestas.

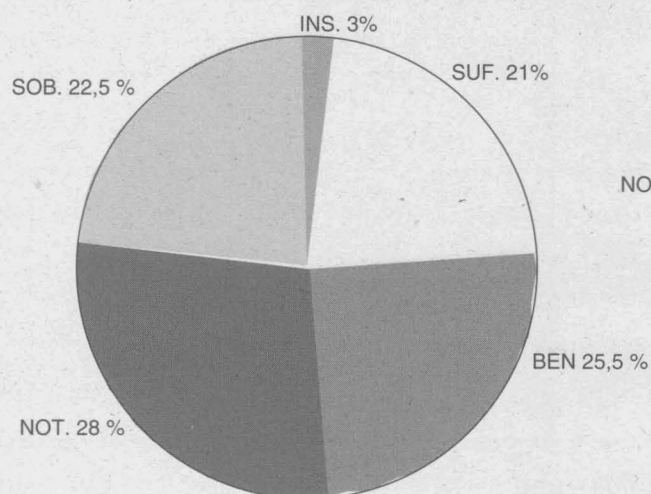
Finalmente podemos dicir que a redución do fracaso escolar, que sempre foi un obxectivo explícito, e mesmo o presuposto fundacional desta Experiencia aparece como un dos logros máis salientables deste proxecto (véxase gráfica e cadro). Isto non impide recoñecer que tamén houbo fracaso neste intento, sobre todo cando nos grupos da Experiencia, por esixencias de confección de horarios, tiña que participar profesorado alleo, ou mesmo contrario, ao modelo educativo do noso proxecto.



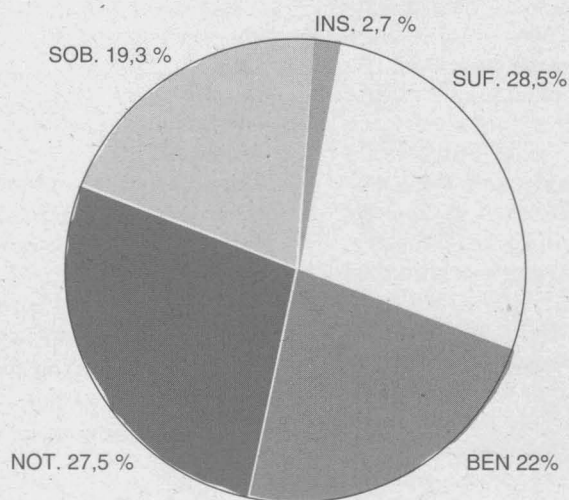
experiencias

8º E.X.B.

GRUPO DE CONTROL 8º E.X.B.



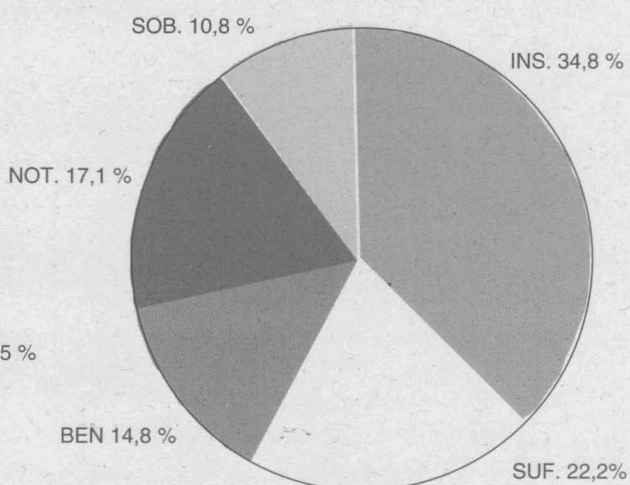
GRUPO EXPERIMENTAL



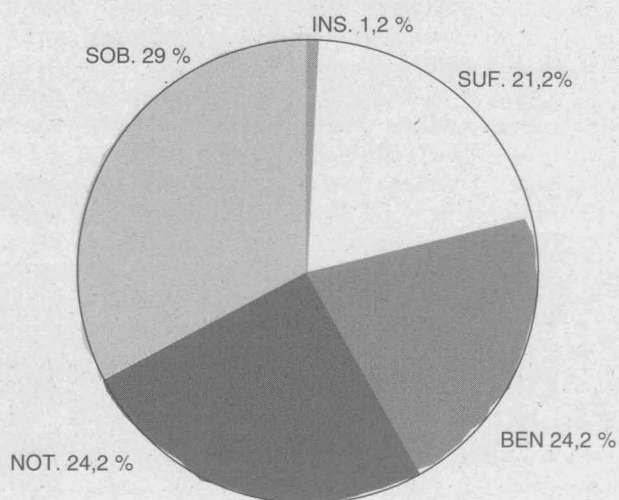
Porcentaxes correspondentes ás materias de L. Galega, L. Española, Matemáticas, C. Naturais e C. Sociais de 8º de E.X.B. en Xuño (Curso 1987-88)

1º B.U.P.

GRUPO DE CONTROL 8º E.X.B.



GRUPO EXPERIMENTAL



Porcentaxes correspondentes ás materias de L. Galega, L. Española, Matemáticas, C. Naturais e Historia de 1º de B.U.P. en Xuño (Curso 1988-89)

Polo que se refire aos aspectos máis negativos da historia da Experiencia Pedagóxica, á parte dos xa indicados ao comentar os aspectos positivos, podemos destacar dous que nos preocupan especialmente aos integrantes desta Experiencia.

O primeiro destes aspectos é o da sensación de privilexio que se foi creando ao redor dos grupos "experimentais". E o segundo aspecto máis negativo, que interrelaciona co anterior, ven dado polo carácter distorsionante que pode supor un proxecto

alternativo-innovador no Claustro de Profesores do Centro, producindo, en ocasións, certos recelos e enfrontamento de posicións.

A respecto destes problemas, hai que recoñecer que un centro educativo ten que acadar

| Número de alumnos/as que inician 1º de BUP no curso 1.988-89 | | Resultados dos grupos analizados na gráfica anterior. As porcentaxes están sempre referidas ao alumnado que empezou 1º de BUP no curso 1.988-89 | | | | | | | | |
|--|------------------|---|-----------|-----------------|------------------------------|----------|-------|--|----------|-------|
| | | Obteñen título de bacharel en xuño de 1.991 | | | Aproban COU en xuño de 1.992 | | | Aproban a Selectividade en xuño de 1.992 | | |
| Experi-mental | Grupo de control | Experi-mental | Control | Media Instituto | Experi-mental | Control | Media | Experi-mental | Control | Media |
| 34 | 35 | 27 79,5% | 18 51% | 52% | 16 47% | 9 35% | 30% | 15 44% | 8 23% | 19% |

Gráfica e cadro con resultados de rendementos académicos referidos a un grupo experimental e a un grupo -control desde oitavo de EXB (curso 1987-88) até rematar COU-Selectividade (curso 1991-92).

Fonte: CALVIÑO, X., (1990): *Avaliación dun programa de innovación integral en BUP, vol.B. a. Xelmírez* (tese de doutoramento), completado con resultados de remate de estudos recollidos das correspondentes Actas.

proxectos onde primen os acordos, aínda que haxa que pospor algúns ideais. Pero tamén hai que aceptar que pertence á esencia da innovación —e está presente na filosofía da Reforma— que dentro do marco xeral que determine a comunidade educativa, hai que admitir, e mesmo potenciar, grupos de traballo e equipos de profesores e profesoras que poidan idear e aplicar proxectos, meto-

doloxías, recursos e actividades innovadoras que dinamicen o propio centro na procura dunha maior calidade de ensino e dunha mellor formación dos cidadáns. Só desde propostas e accións innovadoras poderá saír o sistema educativo da inercia do estancamento. En calquera caso, as reflexións e debates leváronnos finalmente a concluir que o ideal sería que o modelo innovador se extendese a todos os grupos do Instituto.

E neste mesmo sentido esperamos que no proceso de implantación da Reforma no I. B. *Arcebispo Xelmírez I*, o profesorado que participa nesta Experiencia Pedagóxica sexa un elemento relevante á hora de planificar e facer realidade uns proxectos de centro que cumpran adecuadamente coa función de ofertar unha educación de calidade na nosa comunidade.

E non queremos rematar esta reflexión crítica sobre o que foi e é a realidade da Experiencia Pedagóxica do I. B. "Arcebispo Xelmírez I" sen recordar á Administración algúns mínimos que consideramos indispensa-

bles para levar a cabo calquera reforma educativa:

- Formación profesional do profesorado.
- Dotación económica suficiente e oferta de recursos actualizados.
- Redución do número de alumnos/as por aula.
- Recoñecemento do traballo profesional docente e potenciación dos proxectos de innovación.

Seguimos a crer que todo o que se faga por **humanizar o mellorar a calidade da educación** redundará finalmente na construción dunha sociedade máis igualitaria e solidaria.

X.C.P.

¹JACKSON, P.W. (1991): *La vida en las aulas*. Madrid, Morata. JACKSON é un representante da Teoría educativa da "correspondencia" e o iniciador da reflexión sobre o "currículum oculto".

²KEMMIS, S. é un dos filósofos máis representativos da corrente crítica aplicada á educación. As ideas do cadro están tomadas da súa obra *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*, 1988, Madrid, Morata.

O sentido cultural e de estudio que

a Experiencia deu a todas as saídas e viaxes,

levou a que no noso Instituto xa non se admitan

as clásicas excursións de fin de estudos

Ponte... Nas Ondas!

Santiago
Velo Troncoso

Instituto de
Bacharelato de
O Porriño

Doce horas de radio escolar "ao vivo". A aventura da comunicación directa entre nenos, rapaces e rapazas das dúas beiras do Miño relatadas nunha apaixonante reportaxe.

FOI NO CURSO pasado 1994/95 cando xorde a experiencia de radio escolar "PONTE...NAS ONDAS!". Como adoita suceder moitas das veces coas iniciativas pedagóxicas, a idea nace nun contexto xeográfico-educativo propicio, onde se levan a cabo diversas experiencias de traballo coa radio na escola. Experiencias que van e veñen moitas das veces, en función do maior ou menor voluntarismo do profesorado

nalgúns casos, e noutros co traballo de facer radio máis consolidado e estable. Neste marco, e coa chispa da inauguración dunha nova ponte internacional entre Salvaterra do Miño e Monção, foi como naceu a 1ª XORNADA DE RADIO EXPERIMENTAL "PONTE...NAS ONDAS!". Para que isto fose posible, un grupo de mestres de O Condado, espuxémoslle a idea aos nosos colegas de Monção, quen acolleron a idea, primeiro con sorpresa e logo con moita ilusión. Na súa

zona, a presenza da radio nos Centros non é habitual. Ademais, contaban na súa vila cunha emisora de radio comercial "Ecos da Raia", coñecida tamén na nosa comarca, sobre todo pola súa programación musical e polos informativos en cadea con outras emisoras do norte de Portugal.

Dende un primeiro momento, "Ecos da Raia" ofreceunos a profesores e alumnos un día da súa programación exclusivamente para nós, para a radio feita polos alumnos.



A infraestrutura estaba case ultimada, polo menos xa tiñamos un dos dous piares da ponte, o máis importante, pois a través da súa frecuencia 90.6 FM permitíanos chegar co sinal a todo o Norte de Portugal e case todo o Sur de Pontevedra. A cobertura das ondas era pois máis que suficiente. Tan só nos faltaba montar un estudio na beira galega para construír a ponte definitiva. Primeiro intentámolo dende Pontearreas, dende o C.P. Ramiro Sabell, pero a distancia e a orografía non axudaban á pequena emisora da que dispuña o Centro. Foi entón cando decidimos achegarnos un pouco máis aos nosos veciños de Monção e montamos un estudio provisional na Casa da Cultura de Salvaterra. Estudio que montamos con materiais dos nosos Centros, mesa de mesturas, pratos xiradiscos, reproductores de discos compactos, micrófonos, sintonizadores de radio, pletinas de casetes e por suposto un pequeno emisor coa antena correspondente, o suficiente para chegar ao monte situado no Concello de Monção onde teñen o poste repetidor e a antena para recoller o noso sinal a emisora "Ecos da Raia". Feitas as oportunas probas de son e enlaces, comprobamos que era posible establecer unha ponte radiofónica tan boa e tan resistente como a que ían inaugurar por riba do río Miño. Dous estudos radiofónicos ían estar durante ese mesmo día, inaugurando outra maneira de aprender, outro xeito de ollar a realidade, outra forma de chegar a Portugal sen cruzar a nova ponte.

Pero mentres maquinabamos nos pormenores técnicos, profesores de 11 Centros de O Condado de Primaria, BUP e FP e 4 Centros de Ensino do Concello de Monção reuníamounos periodicamente para preparar as 12 hs. de programación de PONTE...NAS ONDAS. Os obxectivos desta programación, ademais dos específicos ou pro-

prios da área nos que cada profesor traballaría, deberían abran-guer aspectos máis globais, que servisen para todo o conxunto do alumnado participante na experiencia. Entre eles, fomentar as relacións entre grupos alumnos dun lado e doutro, intercambiar experiencias entre alumnos de ambas marxes, realización conxunta de programas de radio, formación de grupos de traballo con alumnos de diversos Centros, contribuír a vencer estereotipos ou clichés sobre ambos pobos, fomentar o ensino multicultural, contribuír ao achegamento de culturas próximas, etc. Ademais de todo este traballo previo de preparación e deseño da programación,

tiñamos tamén a posibilidade de que os alumnos fixesen un seguimento activo nas propias aulas. Unha vez coñecida toda a programación da xornada de emisión, preparáronse actividades propias para cada Centro ou ben para cada grupo de alumnos, clases ou niveis. Incluso algún programa deu pé a traballos posteriores cos alumnos nas aulas, con novas audicións, debates, comentarios, etc. Alén diso, a xornada tiña preparadas liñas telefónicas de participación, con concursos en directo, ben simultaneamente ou ben dende un ou outro estudio. Concursos que foron preparados, elaborados e realizados por alumnos en

PONTE... NAS ONDAS! 96



II XORNADA DE RADIO INTERESCOLAR

CENTROS DE ENSINO DA LOURIÑA, O CONDADO,
MONÇÃO E PAREDES DE COURA

90.6 FM

QUINTA FEIRA - 30 DE MAIO

De 10:00 a 23:00 horas (Galicia) • De 09:00 a 22:00 horas (Portugal)

Desde: "ECOS DA RAIÁ" - Monção
e a "CASA DA CULTURA" - Salvaterra

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

ambos estudios. Tamén, para aqueles que quixesen gañar algún premio sorpresa, ou unha das dúas bicicletas que se sorteaban ao remate da xornada, durante todo o a emisión, dúas liñas de teléfonos en cada estudio, atendidas por alumnos, recollían fóra de antena as respostas á pregunta: *¿Que vas facer ti para mellorar as relacións entre os dous pobos?*

Máis de cincocentas chamadas recolleron as ideas e iniciativas de galegos e minhotos para mellorar as súas relacións.

A grella de programación recolle un abano de espazos para todas as idades e públicos, sempre pensados para a audiencia de ambas marxes: programas musicais, concursos, entrevistas, debates, liñas abertas aos ouvintes, narracións dos alumnos, poesía... Esta programación distribúese pensando que algúns dos programas están sendo seguidos en moitas aulas das dúas beirás, que ao mesmo tempo se está traballando coa programación que grupos de alumnos realizan nese momento para os seus compañeiros que os están escoitando. Outras veces son os espazos de participación individual os que se programan para a franxa horaria na que os alumnos están xa nos seus domicilios e poden participar co teléfono.

A presentación conxunta, entre grupos de alumnos galegos e portugueses iniciaba a programación dun día enteiro de radio. Dende Monção dábase paso ao estudio de Salvaterra e viceversa, coa canción "Alba" de Uxía e Fausto. Esa era o sinal, a luz vermella que se acendía en cada paso dunha a outra beira; outras veces eran dúas as luces vermellas, pois eran os dous estudios os que estaban no ar con programas conducidos simultaneamente por grupos de alumnos dende ambos estudos, situación que se tornaba aínda máis complexa cando se pasaban chamadas telefónicas en

directo a través das ondas dende un lugar a outro. Era entón cando a ponte radiofónica se enchía de tensión, cando elevaba o seu voltaxe, cando mediante unha chamada a Salvaterra, un oínte de Mondariz ou Pontearreas falaba en directo con outro de Melgaço ou Ponte de Lima, por poñer un exemplo. Aí estaba a radio borrando a raia, cruzando o río, superando fronteiras que nunca existiron máis que na mente de algúns.

Como unha mostra da expectación que espertou nos Centros de Ensino de ámbalas dúas marxes son esas cincocentas propostas para mellorar as relacións entre os dous pobos, e case outras tantas para participar nos programas de directo. Avaliación que foi recollida nas rúas e nos círculos de alumnos onde a imaxe de alumnos cunha radio na man era frecuente en toda a comarca. Imaxes que recolleemos nun vídeo e no que daremos a coñecer a experiencia de PONTE...NAS ONDAS, tanto a 1ª edición celebrada o 29 de marzo de 1995 como a 2ª edición que vimos de celebrar o pasado 30 de maio de 1996, e que supuxo a incorporación de

novos Centros das comarcas de A Louriña e Paredes de Coura.

Se quixera subliñar que estas dúas edicións foron posibles gracias, unha vez máis, ao voluntarismo de ensinantes que cremos que a radio escolar e experiencias deste tipo deben ter unha presenza activa e representativa nos currícula escolar. É bastante frustrante que teñamos que recorrer aos Concellos das comarcas participantes para que patrocinen esta experiencia e que os organismos educativos fagan oídos xordos. Sabemos que na Consellería de Educación existe algo chamado Gabinete para a Reforma-Area de Novos Medios, ou unha Dirección Xeral de Política Lingüística, que afirma non ter presuposto para a nosa experiencia mentres non tén ningún tipo de problema para pagarlle a emisoras comerciais por emitir uns programas de 10 minutos de duración. En fin, PONTE...NAS ONDAS! é unha realidade a pesar de todo. Máis de 10.000 alumnos de Centros do Sur de Pontevedra e Norte de Portugal coñecen e agardan por unha nova edición de PONTE...NAS ONDAS!.



PONTE...NAS ONDAS !96

Centros de Ensino de A Louriña, O Condado, Monção e Paredes de Coura puxeron no ar máis de 12 horas de radio en directo

Casa da Cultura (Salvaterra)

– *Bos días Condado, Louriña, Monção e Paredes de Coura. Encontrámonos na Casa da Cultura en Salvaterra de Miño nos 90.6 da FM, imos dar continuidade a PONTE...NAS ONDAS! que comezou o ano pasado. A partir de agora e ata as 11 da noite estaremos en antena. Imos estreitar os lazos de amizade entre ámbalas dúas marxes do Miño. Para este maravilloso encontro están dispostos os nosos equipos técnicos e locutores escolares aquí, na Casa da Cultura de Salvaterra, que se van manter unidos durante todo o día con outros equipos de alumnos portugueses instalados na radio "Ecos da Raia", co fin de unir polas ondas ás xentes de Monção e do Condado, e neste ano tamén, ás xentes da Louriña e Paredes de Coura. BO DIA "ECOS DA RAIÁ", OLA COLEGAS!...*

"Ecos de Raia"

– *OLA AMIGOS E AMIGAS DA GALIZA!, está tudo (MONÇAO) preparado e bem disposto? Pois aquí, em Monção, estamos todos preparados para articular os programas dos Centros de Ensino. Deste lado encontram-se a C+S de Pías e a Escola Secundaria de Monção junto com a Escola Secundaria de Paredes de Coura.*

Casa da Cultura

– *OLA AMIGOS DE MONÇAO E PAREDES DE COURA!*

Benvidos a esta experiencia! Contamos coa (SALVATERRA) vosa alegría e boa disposición!...

Así comezaba ás 10h. da mañá, 9h. en Portugal, a emisión radiofónica conxunta de PONTE...NAS ONDAS !96. Por adiante virían máis de 12 horas de radio escolar en directo, máis de 12 horas de emoción, nervios e sorpresas para os perto de 12.000 alumnos que dunha e outra beira estaban invitados a participar no seguimento da programación do día.

Eran os alumnos do Colexio Fermín Bouza Brey de Ponteareas e os da C+S de Pías (Monção) os encargados de abrir fogo e dirixirse a toda a audiencia, que a esas horas xa estaban nas súas aulas cos receptores de radio, escoitando a presentación da xornada e esperando a chegada do seu programa favorito ou do programa do seu Centro.

E para empezar, un desafío nas ondas, unha moza galega desafía a un galán monçanense; xa se sabe, os amores que o Miño separa...e que as ondas se

encargan de xuntar. Son as 11 da mañá, máis de corenta rapaces do colexio de Alxén agardan na Biblioteca Infantil da Casa da Cultura a hora de entrar en directo co seu programa "Da terra á lúa". Os nervios de última hora agarrotan as gorxas dos máis pequenos. O balbordo dos alumnos mestúrase cos sons dos teléfonos que empezan a recibir, noutra sala aparte, as primeiras respostas á pregunta desta edición *¿Que sabes ti da outra beira do Miño?*. Cuestión que xa traballaran previamente nas aulas cos seus profesores, mercede ao intercambio de documentación e bibliografía que estes fixeron nas reunións preparatorias de PONTE...NAS ONDAS! 96.

Cando xa están en directo os alumnos de Alxén, entra tamén no propio directo un equipo da TVG para gravar imaxes para unha posterior reportaxe. Entón é cando o estudio de

radio provisionalmente montado na Biblioteca da Casa da Cultura se asemella máis a un plató de televisión. Tres cámaras de TV seguen pendentes da retransmisión. Algúns mesmo se permiten facer chiscos para a televisión.

¡E chegou a hora dos concursos!, a hora esperada para conseguir os solicitados regalos de PONTE...NAS ONDAS, un pin, unha gorra, unha caneta, son algúns dos premios no concurso das adivinhas, conducido polo Colexio Cruz-Budiño de O Porriño e a Escola Secundaria de Paredes de Coura, no concurso do submarino (a batalla naval na outra beira) ou nos concursos que virán pola tarde.

Dende a Louriña, os colexios Antonio Palacios e Fernández López dan a coñecer a pedra e o pan de O Porriño ou o parque natural das Gándaras de Budiño. Máis tarde serán os alumnos do Instituto de Bacharelato os que entrevisten á cantautora Uxía, quen non parou durante toda a xornada de enviar saúdos para os ouvintes das dúas beiras.

Comprobamos

que era posible establecer

unha ponte radiofónica

tan boa e tan resistente

como a que ían inaugurar

por riba do río Miño.

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

Entretanto, nos estudos da "Ecos da Raia", a presenza das cámaras da Televisión de Galicia espertara a curiosidade de 50 alumnos da Escola Preparatoria de Monção, que agardaban a entrada "ao vivo". Vera Vale, alumna, manifestaba para a TVG: "Acho que é bom, acho que estamos bastante perto mas estamos separados, acho que as culturas som um bocado diferentes, acho que é bom para aproximar aos povos". Estes mesmos alumnos atendían noutra sala os teléfonos que recibían dende toda a rexión minhota as respostas á pregunta proposta, para ter opción ademais a gañar dous equipos de música entre as chamadas recibidas.

— Tou sim? Que é o que sabes tu da outra beira do Minho?
— Eu conheço uma feira que se faz os sábados em Pontearias".

Arredor de cincocentas respostas foron pacientemente rexistradas e anotadas polos sucesivos equipos de telefonistas que atendían as dúas liñas abertas en cada estudio durante todo o día.

Tamén nos días previos á emisión e durante o propio día, os máis curiosos cibernautas puideron coñecer a experiencia de PONTE...NAS ONDAS a través das redes INTERNET e FIDONET. Para próximas edicións prevese a emisión da programación a través destas "novas ondas".



.....

E para empezar, un desafío nas ondas,

unha moza galega desafia

a un galán monçanense;

xa se sabe,

os amores que o Miño separa...

e que as ondas se encargan de xuntar.

.....

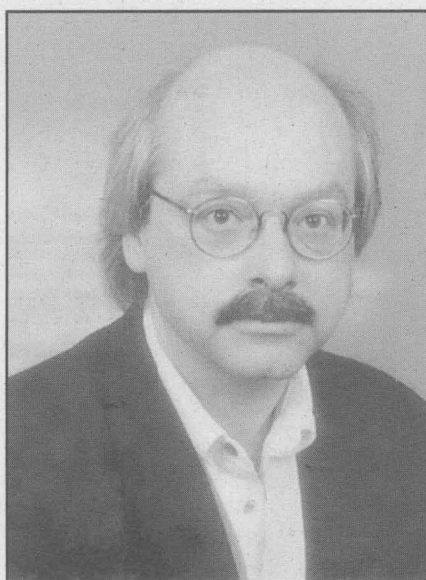
Radionovelas, contos, reportaxes e máis concursos encheron a programación da tarde da man de colexios como o de Monte-Sanguinada de Mos ou do Infante Felipe de Salvaterra, chegando ás 21.30hs. ao debate, que versou sobre as respostas á pregunta que ao longo de todo o día se recolleu nos dous estudos. Debate que se encargaron de conducir os alumnos do Instituto "Pedra da Auga de Pontearias, o Instituto de Bacharelato de O Porriño e os alumnos da Escola Secundaria de Paredes de Coura. Despois dunha hora de intercambio de opinións e discusións sobre estereotipos ou clixés arredor dos galegos e portugueses, chegouse ás 11 da noite. Un eufórico moderador recollía o debate e despedía ata o ano que vén as máis de 12 horas de radio escolar en directo. PONTE...NAS ONDAS! 96 chegara ao seu fin.

Proxecto de aula: Posición

Unha conversa sobre a historia, características e significado actual dunha forma especial de traballo nas aulas.

Por Holger Kossik

JOHANNES
BASTIAN



HERBERT
GUDJONS



Johannes Bastian (n. 1948) e Herbert Gudjons (n. 1940) traballan no departamento de Ciencias da Educación na Universidade de Hamburgo, onde se forman profesores e profesoras de tódolos tipos de centros e niveis educativos. J. Bastian traballa como pedagogo escolar e H. Gudjons en Pedagogía Xeral. Ámbolos dous son coeditores de *Pädagogik*, a revista especializada máis importante de Alemaña. *Pädagogik* é lida sobre todo por profesoras e profesores que están dando clases desde os cursos cinco ata os cursos trece¹, ou sexa, durante a primaria e o ensino medio.

Nesta revista, os autores contribuíron decisivamente, desde 1980, á discusión sobre o *Projektunterricht* e a súa praxe². En 1986 aparece o seu primeiro libro sobre o tema, asinado conxuntamente, *Das Projektbuch. Theorie - Praxisbeispiele - Erfahrungen* (O libro sobre o Proxecto. Teoría -exemplos prácticos - Experiencias).

En 1990 publican *Das Projektbuch II. Über die Projektwoche hinaus - Projektlernen im Fachunterricht*. Das numerosas edicións destes libros téñense

difundido máis de 20.000 exemplares.

Holger Kossik (n. 1953), profesor nun centro unificado (*Gesamtschule*) en Hamburgo, mantivo con J. Bastian e H. Gudjons unha longa conversa sobre as características específicas da chamada Pedagogía

de proxectos. Kossik está a traballar nun Proxecto de reforma do Bacharelato, tanto desde o punto de vista teórico como na súa aplicación práctica.

As ideas centrais deste intento de reforma baséanse na aprendizaxe interdisciplinaria e no concepto de *Handlungsorientierung* ("orientación de actuación"), ideas xurdidas arredor do enfoque dos Proxectos de clase ou Pedagogía por proxectos.

didáctica e política educativa

Kossik. - Para comezar, poderíamos falar de como as clases arredor dun Proxecto de traballo foron sometidas a discusión en Alemaña e cales son as fontes históricas desa discusión.

Bastian/Gudjons. - O actual traballo na aula arredor dun Proxecto é un "fillo" do movemento estudiantil de finais dos anos 60 e principios dos 70. As primeiras discusións en Alemaña iniciáronse hai 25 anos: a mediados dos 70 comezan nas escolas³ as primeiras experiencias. En Alemaña o movemento estudiantil esixiu someter a discusión o fascismo hitleriano e a autoritaria estreiteza dos tempos de postguerra. A disputa coas autoridades, pais, profesores e mestres, postos en cuestión pola súa decote inconfesable relación co nazismo, fixo sinxelamente necesario "concebir de novo" a sociedade e a escola. Foi unha fase de ruptura social na que xurdiron novos planos, para os que se tomou o termo "Proxecto", polo significado da súa raíz latina, "proicere": abrir, esbozar, planificar, propór. Foi unha época, polo tanto, propicia para a concepción e o desenvolvemento de proxectos e planos. A "Orientación de proxectos como forma de estudio" foi unha fórmula na que moitas iniciativas de cambio atoparon a súa expresión conceptual. Non só houbo reivindicacións, senón que tamén se experimentaron formas de aprendizaxe auto-organizado, de orientación da acción e en equipo. A meta era a democratización da sociedade e do ensino. Nese contexto produciuse a reforma educativa, que se desenvolveu

desde finais dos 60 a mediados dos 70, e que tivo como perspectiva fundamental a igualdade de acceso á educación, o que significaba especialmente unha mellora das posibilidades de acceso das capas sociais que ata ese intre tiveran ese acceso pechado ou difícil. Para iso desenvóléronse tanto alternativas estruturais como didácticas e pedagóxicas. Produciuse tanto unha reforma do sistema escolar, como unha reforma interna da escola: un cambio nos obxectivos, contidos, métodos e nas relacións entre profesores e alumnos. Así naceu a democrática *Gesamtschule* (escola ou centro integral). Cando tódolos alumnos aprenden xuntos, e non separados en distintos sectores escolares, como ata entón, fanse necesarias formas de diversificación. Cobra aquí importancia o concepto das clases arredor de Proxectos, tanto verbo dos contidos como das perspectivas metodolóxicas. Hoxe as clases arredor dun Proxecto teñen sido experimentadas en tódolos tipos de escola, seguindo unha tendencia crecente e en formas que evolucionaron co tempo.

K. - *¿Como naceu exactamente a idea de Proxecto?*

B/G. - A idea de Proxecto foi establecida por vez primeira nos anos 70 nun espazo libre de regulamentación académica: na denominada Semana de Clase arredor dun Proxecto. Isto é, ó longo dunha semana reuníanse alumnos e profesores, e sobre temas elixidos libremente -a miúdo en relación cun gran tema xeral- traballaban no Proxecto, inde-

pendentemente do plano de estudos e da avaliación. Estes "Proxectos-Illa" pronto foron pouco para moitos profesores. Desde a metade dos anos 80 observámo-la integración das ideas de Proxecto na xornada normal de traballo na escola. En primeiro lugar, na forma dun día regular de Proxecto por semana. Os días de traballo arredor dun Proxecto son levados adiante polo profesor de clase (ou por un equipo) e con estudantes de distintas materias. Desde finais dos 80 asístese a un desenrolo da aprendizaxe de Proxectos para materias especializadas, isto, é, etapas de Proxectos que duran varias semanas, inseridas no horario regular dunha materia ou dunha combinación de materias.

K. - *¿E cal é a situación actual?*

B/G. - O estado de desenvolvemento actual é como segue:

* A clase organizada arredor dun Proxecto foi practicada predominantemente durante anos na forma de Semana de Proxecto, establecida en moitos centros como complemento estable das clases de asignaturas tradicionais. Criticáselle un desenvolvemento ambivalente e coa expansión observouse unha trivialización. Non raras veces ténselle colocado a etiqueta de "proxecto" a calquera intento de levar algo á práctica. En contra desta corrente situábase o noso primeiro libro.

* A semana de traballo arredor dun Proxecto -mesmo cando se toman en serio

as intencións-, concibida como "illa" respecto das clases normais, e non no camiño cara un cambio desas clases, foi crecentemente discutida. Desde hai uns anos véñse traballando nunha ampliación da idea de Proxecto. Nós fomentamos esa liña especialmente no noso segundo libro.

* A clase arredor dun Proxecto ten chegado a ser nos anos 90 un elemento central na reforma educativa, porque os cambios sociais, as novas reivindicacións conducen cara aquí.

K. - *¿Sería posible concentrar nuns argumentos a validez e importancia das clases por proxectos?*

B/G. - Sobre isto, propomos brevemente tres argumentos:

1. O argumento democrático: Unha democracia moderna precisa homes que aprendan tempranamente a descubri-los seus intereses, a articularlos, organízalos e conquírelos de acordo con outros. A isto axuda a clase arredor dun Proxecto porque une os intereses de alumnos e profesores.

2. O argumento da socialización: Medrar nunha sociedade na que a influencia da familia e de lazos relixiosos diminuíu, na que a influencia dos medios e os riscos da sociedade industrial aumentan, precisa dunha escola que facilite a capacidade de orientación, que posibilite experiencias e axude ós alumnos a desenvolver-lo seu propio proceder e recursos contra a inseguridade. A isto contribúen as clases arredor de Proxectos, porque desenvolven

a capacidade de planificación, de idear e de se orientar.

3. O argumento económico: As esixencias dunha moderna sociedade industrial fan necesario algo máis que "saber". Son precisas capacidades de traballo en equipo, creatividade, capacidade de innovación e competencia para resolver problemas. A isto contribúe a clase arredor dun Proxecto porque esixe a procura en común de solucións ós problemas.

K.- ¿E cal é o estado da discusión hoxe sobre a clase de Proxectos e a perspectiva dos anos 90?

B/G.- Para respostar a esta pregunta, debemos entrar brevemente nas raíces históricas. Foi o filósofo e pedagogo americano John Dewey (1859-1952) quen, por vez primeira, fundamentou e desenvolveu, en relación con aspectos da pedagogía e da psicoloxía da aprendizaxe, o que nós chamamos hoxe clase arredor dun Proxecto. Dewey axúdanos a aclaralos supostos da idea de Proxecto, para o cal son esenciais tres puntos:

1. Aprender a resolver problemas. A idea de Proxecto é, a comezos deste século, unha reacción ós rápidos cambios de relacións sociais: enorme aumento da industrialización, produción en masa, unha vaga de "estraños" no país coa conseguinte necesidade de integrar ós emigrantes, quebra dos modos de vida tradicionais. ¡Así é como describe Dewey a situación dos nosos días! A educación non podía consistir xa na preparación dos vellos fundamentos para determinar de antemán as relacións. As novas xera-

cións debían aprender a facer seus e solucionar os problemas cando estes emerxen. Esta dimensión social da idea de proxecto amosa que a aprendizaxe de Proxectos non é un fenómeno de moda, senón unha resposta ós desafíos sociais que aínda son actuais: non se procura a sabedoría de cabezas ateigadas de formación académica senón homes con capacidades de actuar, que aprenderon como manexar responsablemente o saber e resolver problemas.

2. Educación para a democracia. A idea de Proxecto está contida nunha concepción radical da democracia. O obxectivo da educación para Dewey son individuos conscientes do dereito de tomar nas súas mans de forma solidaria as súas relacións culturais, sociais, políticas e económicas. Non se chama por casualidade a principal obra de Dewey *Democracia e educación* (1916). Se a autoorganización e a autorresponsabilidade no desenvol-

vemento dun Proxecto son irrenunciabes, entón se reflicte inequivocamente a raíz política da idea de Proxecto.

3. Experiencia reflexiva. Segundo Dewey, a "experiencia reflexiva" é o camiño dos homes para transformarse a si mesmos e ó mundo. A educación é para Dewey, ó mesmo tempo, unha meta e un medio para o desenvolvemento da humanidade. A educación non pode significar, por exemplo, que os contidos se amoreen os uns sobre os outros como tixolos. Pola contra, son inseparables os propios coñecementos e as formas de actuar. Esta filosofía da educación de Dewey (coñecida, de forma abreviada, por "aprender facendo") é o fundamento central da idea de Proxecto educativo.

K.- ¿Como sitúan a clase arredor dun Proxecto na discusión didáctica en Alemaña?

B/G.- O lado da didáctica tradicional, que se mantén

nunha relativa abstracción, nos anos 80 e 90 estabécense unhas concepcións de traballo na aula de, por así dicir, "didáctica para a apreensión", que, baseada nun alto grao de concreción, cobra cada vez máis importancia na escola. Unha destas concepcións, posiblemente a máis elaborada, é a de Proxecto. A clase arredor dun Proxecto sitúase ó carón doutras actividades prácticas, cunhas características estruturais ben definidas. En primeiro lugar, non se trata dun ideal de clase con pretensións omnipotentes, non esixe renunciar a ningún método de traballo. Pero, en segundo lugar, a clase arredor dun Proxecto distínguese inequivocamente doutros tipos de clase a través de formas sociais, funcións didácticas e modelos de acción especiais. Mediante un gráfico, tomado de Hilbert Meyer, se representa a estrutura básica da clase arredor dun proxecto e as súas relacións con outras metodoloxías.

| CURSÑO | | | |
|-------------------------|---|--|--|
| Forma social | clase en grupo | clase frontal | traballo individual e equipos |
| Función didáctica | * descubrir preguntas * buscar informacións * aprender procedementos * divulgar coñecementos | mediacións sistemáticas do saber | probos e controles |
| Modelo de acción social | * coñecer, preguntarse investigar * traballo con fotos, películas, vídeos * murais * collage * construción de modelos | traballo no encerado * conferencias * contar * exposicións do profesor * experiencias dos alumnos * informe dos alumnos | * traballo con textos traballo con libros traballo con follas de cuestións * dictados * test * composicións |

.....

O tema do Proxecto debe orientarse cara ós intereses dos participantes, do contrario pode ser interesante para os profesores, pero saírase fóra das inquiredanzas e dos interrogantes dos estudantes. A orientación cara ós intereses dos participantes significa, polo demais, que tamén se recollen os intereses dos profesores.

.....

K.- *¿Cales características poderían servir para describi-la clase arredor dun Proxecto?*

B/G.- Describímo-las clases arredor dun Proxecto, apoiándonos nos "niveis do pensamento procedemental" de Dewey, mediante catro pasos:

Primeiro paso: **Elixir unha problemática axeitada para a adquisición de experiencias.** Este paso pode determinarse polas seguintes características:

1, **Referencia á situación.** Mentres que as clases tradicionais dividen a vida en materias, un Proxecto toma como punto de partida a globalidade das cousas, como son na realidade. Un Proxecto pode estar asentado nunha asignatura, pero abranguerá sempre preguntas que a rebasan e orientárase cara á orde das cousas da vida "real". A orde da vida e a orde artificial das materias escolares non son as mesmas. Na actualidade discútese o concepto de "transversalidade" ou de "entrecruzamento" [en alemán *Vernetzung*] de aspectos específicos, por exemplo en clases interdisciplinares. Isto significa que as asigna-

turas e os coñecementos das disciplinas son necesarias e importantes, pero non son o punto de partida da aprendizaxe. Este é, pois, o estado das cousas e a súa problemática: transversalizalas asignaturas escolares.

2, **Orientación cara ós intereses dos participantes.** O tema do Proxecto debe orientarse cara ós intereses dos participantes, do contrario pode ser interesante para os profesores, pero saírase fóra das inquiredanzas e dos interrogantes dos estudantes. A orientación cara ós intereses dos participantes significa, polo demais, que tamén se recollen os intereses dos profesores.

3, **Relevancia da praxe social.** Este é, en certo modo, un correctivo para a orientación dos intereses a curto prazo dos alumnos. Dewey criticou moitos Proxectos porque eran "demasiado triviais para ser instructivos". Esta característica satisfáise claramente alí onde o Proxecto enraiza directamente nun contexto vital. O espectro pode estenderse desde análises e iniciativas no ámbito dos problemas medioambientais, pasando por traballos

comunicativos, estéticos e culturais, ata a comprensión doutras culturas e a exteriorización de accións contra a xenofobia. Pero tamén forman parte dela os cambios na escola e, polo demais, das propias clases mediante o pulo da actividade arredor dun Proxecto.

Segundo paso: **Desenvolver un plano para a resolución de problemas.** Coas seguintes características:

4, **Planificación do Proxecto orientado cara un fin.** Débese aprender a planificar unha clase. Niso os profesores teñen investido moitos anos. Os alumnos deben participar tamén na planificación da clase. Isto determina unhas esixencias particulares polos dous lados. A planificación conxunta de alumnos e profesores é en principio excepcional e precisa capacidades especiais. Na planificación do Proxecto nós seguimos dúas fases: primeiro, o plano precedente do profesor, logo a fase de planificación cooperativa na que os alumnos e o profesor elaboran un plano común. Para determinar con claridade o papel do profesor e excluír esixencias falsas dos alumnos, formulámo-lo seguinte principio: "O profesor ten a responsabilidade de planificala autoplanificación".

5, **Autoorganización e autorresponsabilidade.** Esta característica refírese á dirección dos alumnos e alumnas cara accións cada vez máis autorresponsables como solicitude central da clase arredor dun Proxecto. Chégase así na práctica escolar ó que é de decisiva importancia para un desenvolvemento progresivo e democrático da sociedade: a asunción de responsabilidade

des polo conxunto dos seus membros integrantes. Aquí reside un dos grandes problemas da clase arredor dun Proxecto: os discentes durante anos non foron habituados a isto; e para os docentes dáse unha difícil graduación entre a posibilitación do espazo libre e a tentación permanente de retomar de novo a dirección se as cousas non marchan como desexabamos.

Terceiro paso: **Arraxarse coa tarefa de orientación na acción.** Que supón as seguintes características:

6, **Incluír moitos sentidos.** Na clase arredor dun Proxecto faise algo en común, trabállase incluíndo a cabeza, os sentimentos, as mans, ollos, oídos, etc. Polo tanto, múltiples sentidos. As formas usuais de ler, escribir, falar, complementáanse -¡non se suprimen!-: fábrícanse obxectos, desenvólvense representacións escénicas, confecciónase documentación, proxéctanse vídeos, a miúdo abandóase a escola como lugar de aprendizaxe para "investigar" na "vida real". Traballo intelectual e formas corporais de facer chegan a se unificar como resultado da procura de información en relación con metas de acción e necesidades de acción. A realidade é non só "relatada", senón experimentada e figurada a través da inclusión de moitos sentidos.

7. **Aprendizaxe social.** O que toda cooperación e comunicación directa entre os actuantes fai necesario está ó alcance. Traballo conxunto en grupos, coordinación dos traballos de grupo para a súa globalización, nivelación de intereses, resolución de conflitos,

todos estes son procesos de aprendizaxe social que un Proxecto esixe pero tamén posibilita.

Cuarto paso: **Verificación das solucións dadas ós problemas.** Coas seguintes características:

8. Orientación do resultado. Ó final dun proceso de Proxecto están os resultados, que son importantes individualmente ou para os grupos de traballo, pero tamén para todo grupo de aprendizaxe; teñen un valor de uso, ou ben un valor de comunicación. Se estes son datos sobre a conciencia medioambiental dos homes -representados en diagramas ou en táboas, ou a representación de resultados das "investigacións" individuais nun xogo de roles, mesa redonda ou nun libro-, os produtos son as probas nas que se amosa que parte das solucións ou resultados teñen valor e calés non. Os alumnos autoavalíanse con isto: ¿Académalo noso obxectivo?, ¿respostamos á nosa pregunta de partida?, ¿podemos facilitar a outros os nosos resultados de xeito intelixible? Isto fai supérfluo, dito propiamente, unha posterior calificación tradicional polo profesor. De tódolos modos, non só é decisivo o resultado, senón tamén a calidade do proceso que conduciu ata o resultado. Se os alumnos aprenden dos erros, ¡logo podemos "loubalos erros"! Cada clase arredor dun Proxecto ten que concluír cunha valoración colectiva.

9. Traballos interdisciplinares. Dixemos xa que os temas do Proxecto non están circunscritos a unha materia. Ou integran aspectos distintos de varias asignaturas (¡que poden condu-

cir ó profesor de cando en vez a un sentimento de incompetencia!) ou traballan no Proxecto profesores de distintas especialidades. En ámbolos dous casos, un Proxecto estimula decote a fundir despois os aspectos particulares traballados nas distintas asignaturas. Polo xeral, os alumnos e alumnas atopan nisto unha motivación maior que nas clases usuais, porque poden organizar as súas propias experiencias e os resultados da súa investigación.

segundo materias. Por iso insistimos unha vez máis: a clase arredor dun Proxecto atopa o seu límite alí onde as outras formas básicas de clase (como exercicios, cursiños) teñen o seu xustifico valor. Isto vale tamén para outras formas básicas de clase.

K.- A clase arredor dun Proxecto, ¿é apropiada para tódolos niveis e disciplinas?

B/G.- A aprendizaxe mediante Proxectos debe identificarse cunha forma de

pedagogos renovadores Peter Petersen (1881-1952) e Célestine Freinet (1896-1996). A clase arredor dun Proxecto prepárase de forma óptima co concepto de "Traballo libre". En canto se a clase arredor dun Proxecto é apropiada para calquera materia, en principio si, é posible en calquera asignatura. Hai numerosos exemplos, desde as clases de latín ás de matemáticas. Por outra banda, é restrictivo dicir que hai asignaturas cunha maior ou menor elaboración de contidos sistemáticos. En matemáticas e en linguas estranxeiras, por exemplo, teñen cursos e exercicios seguramente nunha maior proporción. Non obstante, tamén nestes casos téñense experimentado Proxectos, nos que se pode chegar ó emprego de aprendizaxes sistemáticas, ou nos que, por exemplo, unha lingua estranxeira pode ser tomada como parte doutra cultura que pode ser descuberta. O máis decisivo é unha integración das formas básicas de clase.

K.- ¿Non hai perigo de que a elección de contidos leve a calquera tipo de temas se os alumnos participan na planificación?

B/G.- A participación dos alumnos á hora de idear e planificar unha clase non é ningún truco metodolóxico que procura acadar a motivación co custo dos contidos da asignatura. As materias e as súas esixencias dun canon de contidos fundamentado e específico atópanse en efecto de forma crecente baixo unha presión de lexitimación. O problema é que o que nosoutros dimos a entender mediante argumentos sociais e económicos, non pode ser resolto só coa "vella escola" baseada predo-

.....

*Aprender a través da experiencia está ben,
pero faise necesario non prescindir
dunha sistematización do coñecemento adquirido
nun plano de maior coherencia.*

.....

10. Límites da clase arredor dun Proxecto. Mentres que á forma tradicional de dar clases se lle pode permitir un desenrolo sen límites, isto estalle vedado á clase arredor dun Proxecto. Aprender a través da experiencia está ben, pero faise necesario non prescindir dunha sistematización do coñecemento adquirido nun plano de maior coherencia. O que fai que as prácticas e os exercicios non sexan superficiais é non prescindir dunha profundización e ampliación sistemática. Nada sería máis falso que unha clase arredor dun Proxecto se absolutizase e, por exemplo, se opuxese ó curso claramente ordenado

traballo esixente, de acordo coas características de desenvolvemento gradual ata aquí descritas, e non debe confundirse con xogo e diversión. En canto á súa adecuación ós distintos niveis de idade, hai exemplos de traballo arredor dun proxecto en tódolos niveis e etapas educativas. Xustamente os rapaces máis novos teñen un "afán investigador" co que queren descubri-lo mundo, que paulatinamente pode chegar a se perder, en parte por efecto dunha escola que se limita á instrucción. Nos últimos quince anos a escola primaria reaxiu fronte a este afán investigador co concepto de "Traballo libre", tomado dos

minantemente na formación con contidos específicos. A xeración dos alumnos dos anos 90 é en conxunto heteróxena e de difíciles formas de conducta, cando menos en Alemaña, posiblemente tamén noutros países de Europa. Eles non traen maioritariamente consigo os requisitos (base, motivación, intereses) necesarios para un tipo de clase orientada cara á especialización nunha materia. Isto ten consecuencias no plano didáctico, curricular e institucional.

específicos e a pretensión de acadar unha "formación" nunha posiblemente extensa materia están en retroceso. A intensidade da aprendizaxe e a exemplaridade dos contidos gañan en importancia. É clara a tendencia a reduci-los contidos dos planos de estudio, creando o espazo para a aprendizaxe orientado cara á experiencia nos procesos de resolución de probelmas.

No plano institucional, a estrutura organizativa da burocracia na institución

empresas), que soa hoxe moi distinto de hai algúns anos, cando se laiaba de falta de coñecementos e defectuosa ortografía. Como exemplo, Peter Haase, xefe de persoal da Volkswagen, dirixíndose ós profesores e profesoras en 1992, esixe destes: "Os profesores deben reflexionar. Eles están afeitos a facer bailar ós alumnos como marionetas atadas ós seus fíos. ... Esqueceron que non se pode empezar só con coñecementos especializados. Os problemas complexos pódense resolver hoxe só en colaboración con outros". A colaboración dos alumnos na planificación e na creación non é ningún truco metodolóxico que procure a motivación dos contidos. Coñecementos e contidos teñen hoxe outro valor e, en vista da complexísima tarefa da escola, deberían ser de novo definidos no espazo do Proxecto e dos cursos, non "desde arriba" ou por "cabezas grises", senón por aqueles que laboran conxuntamente dentro dun espazo educativo definido. A tarefa da escola moderna é chegar ó equilibrio entre competencia en contidos, competencia en metodoloxía de traballo e unha competencia social e ética.

K. Para rematar, poderíamos discutir aínda unha obxección: ¿Unha escola como esta non suporá un prexuízo para os alumnos mellores?, e ¿non conducirá a que logren face-lo bacharelato alumnos que terían fracaso baixo as condicións da vella escola?

B/G.- Esta é unha cuestión que se responde desde os niveis de política educativa xeral, aínda que tamén pode referirse en concreto á clase arredor dun Proxecto.

.....
**Os profesores esqueceron
que non se pode empezar
só con coñecementos
especializados.**
.....

.....
**A colaboración dos alumnos na planificación
e na creación non é ningún truco metodolóxico
que procure a motivación dos contidos.**
.....

No plano didáctico, teñen sido discutidas e experimentadas as formas de aprendizaxe que desenvolven as capacidades sociais e de traballo, e con iso inténtase facer xustiza ás distintas condicións de partida a través da individualización e a diferenciación. Un factor engadido, que ten consecuencias no plano didáctico, é a pluralidade da escola. Profesores e profesoras que queren ser xustos coa realidade multicultural das súas clases, poden conseguilo só mediante formas de ensinar que teñen en conta e fomentan distintos accesos.

No plano curricular, o predominio dos contidos

escolar, que quere solucionar todo "desde arriba", chegou ó límite da súa capacidade de dirección. Mesmo as autoridades reconecen que as regulamentacións administrativas perderon a súa capacidade de resolución. As escolas que, con relativa autonomía, desenvolven un perfil propio, son unha boa base para a realización dun concepto de clase orientado cara ós alumnos. Só mediante o reparto de responsabilidades pode superarse a crecente distancia entre os participantes.

É interesante ademais o ton crítico da industria (o mercado de traballo das

.....
A cantidade de alumnos que fan o bacharelato non é unha cuestión de potencial xenético dunha sociedade, senón unha cuestión de política educativa e social,
.....

.....
**A tarefa da escola
moderna é chegar
ó equilibrio entre
competencia en contidos,
competencia en
metodoloxía de traballo
e unha competencia social
e ética.**
.....

.....

As clases arredor dun proxecto amosan que se pode anula-lo prexuízo cara a formas de aprender orientadas pola experiencia.

Coa clase arredor dun Proxecto perséguese á vez a orientación cognitiva forte e o traballo no sentido da aprendizaxe significativa.

.....

e finalmente de necesidades económicas. As cifras na República Alemana deixan isto claro. O número de alumnos que cursan os tipos de ensino de menor cualificación reducíronse á metade, e o de alumnos de niveis educativos máis altos duplicouse. En Xapón consiguen o bacharelato o 90 % dos alumnos. A tendencia

cara a unha maior participación na educación e o medre do número de alumnos que rematan os estudos con titulacións máis altas obsérvase en tódalas sociedades industriais, e non é unha tendencia reversible. É, por unha banda, unha inversión no futuro das democracias maduras. Por outra, unha

reacción ó feito de que tódolos pronósticos sobre a estrutura de traballo para o seguinte milenio amosan unha ascendente demanda de traballos altamente cualificados e un descenso nas tarefas sen cualificar. En todo caso, a dirección do fluxo de alumnos cara determinadas titulacións está determinada por outros factores distintos da decisión do profesor ou mesmo da discusión no espacio da política educativa. En canto á clase de Proxectos, a pregunta pode responderse dicindo que a clase tradicional proporciona diante de todo experiencias con éxito a aqueles alumnos que están dotados dunha socialización que facilita o acceso á cultura, xa que teñen as condicións para unha clase orientada cognitivamente: son disciplinados na aprendizaxe, non esquecen contidos, tiran conclusións e reproducen. Outros tipos de alumnos aprenden en gran me-

dida polo modo de ver, pola forma de obrar, dependen de formas de ensaiar, dito brevemente: aprenden a través da experiencia. As clases arredor dun proxecto amosan que se pode anula-lo prexuízo cara a formas de aprender orientadas pola experiencia. Coa clase arredor dun Proxecto perséguese á vez a orientación cognitiva forte e o traballo no sentido da aprendizaxe significativa.

Así vemos nós o fondo da nosa experiencia e da nosa discusión sobre política educativa. O noso coñecemento do estado do ensino en Galicia é escaso para poder tirar diso recomendacións sobre a escola e a política educativa alí. Sería moi interesante para nós que as nosas experiencias e as nosas reflexións cheguen a lectores e lectoras, tanto se son trasladables como se se tiran consecuencias doutro tipo. Aledariamonos por iso se recibísemos por escrito opinións.⁴

NOTAS

¹ Tradicionalmente en Alemaña, a partir da escola primaria (ou *Grundschule*, que comprende catro anos escolares ou cursos), é preciso escoller entre tres opcións escolares: 1, a escola obrigatoria (*Hauptschule*, que comprende seis anos escolares, do quinto ata o décimo curso); 2, a escola media ou "real" (*Mittelschule* ou *Realschule*, que ten a mesma duración cá escola obrigatoria, pero cun nivel académico superior); 3, o instituto de bacharelato (*Gymnasium*, comprende nove anos escolares, do quinto ó trixésimo curso). A partir dos anos setenta, no marco dunha reflexión política e educativa, aparece un tipo escolar que racha cos antigos conceptos da tripolaridade. Trátase dos "centros unificados" (*Gesamtschulen*, cun máximo de nove anos escolares e un mínimo de seis) que integran as tres vellas polas. Hoxe en día o "centro unificado" constitúe a cuarta opción. A súa influencia está medrando, aínda que non fixo desaparece-lo vello sistema.

² A traducción literal ó galego de *Projektunterricht* sería "clase de proxecto" ou "proxecto de aula". En realidade esta clase non ten por que ter lugar nun aula. Cando usemos a continuación "clase de proxecto" entenderemos unha clase organizada arredor dun proxecto, sexa dentro ou fóra da aula.

³ En Alemaña o termo "escola" designa indistintamente "escola" como "instituto" ou "colexio".

⁴ A REVISTA GALEGA DE EDUCACION agradece a Holger Kossik esta colaboración, e quere agradecer tamén a Carmela García a súa indispensable contribución no traballo de traducción.

Dous modelos de Avaliación de Linguas Estranxeiras GCSE e DELE

M^o Xosé Freixo
Mariño

Xosé M^o De
Castro Erroteta

Os autores, profesores con varios anos de estancia en Inglaterra, presentan dous modelos de avaliación do español no Reino Unido, procurando con iso axudar á potenciación dun enfoque comunicacional na didáctica das linguas estranxeiras.

O OBXECTIVO deste artigo é o de expor o noso punto de vista sobre dous modelos de avaliación de linguas estranxeiras, mais esta vez ímolo facer dende a outra beira do río, isto é, como se avalía o coñecemento do español en países de fala inglesa. Os dous modelos cos que imos traballar son:

– o GCSE (como avalían os ingleses o coñecemento dunha lingua estranxeira nos seus compatriotas) e

– o DELE (como avalían os españois o coñecemento da súa propia lingua por parte dos estranxeiros).

O obxectivo final sería o de nos mirar como avaliadores entre dous espellos enfrontados para, ó mesmo tempo de saber como nos vemos, saber tamén como nos ven. Digámolo doutro xeito, partindo da premissa de que como profesionais do ensino controlamos as técnicas de avaliación do inglés coma lingua estranxeira e, aínda máis, tendo moitos de nós pasada a experiencia de seren avaliados por eles (First Certificate, Proficiency, etc...), imos aquí a nos poñer do outro lado para mirar como se avalía a nosa lingua dende o punto de vista deles e como nós avaliá-

mos a eles no coñecemento do español.

Este exercicio, que sona case a vinganza, coidamos ten, o interese pedagóxico de contrastar e, en consecuencia, ampliar o campo de coñecemento, relativización e afondamento no eido das técnicas de avaliación.

Para elo imos tomar os dous exemplos con maior número de examinandos de avaliación de español como lingua estranxeira en niveis non universitarios existentes na actualidade entre estes dous países: Inglaterra e España.

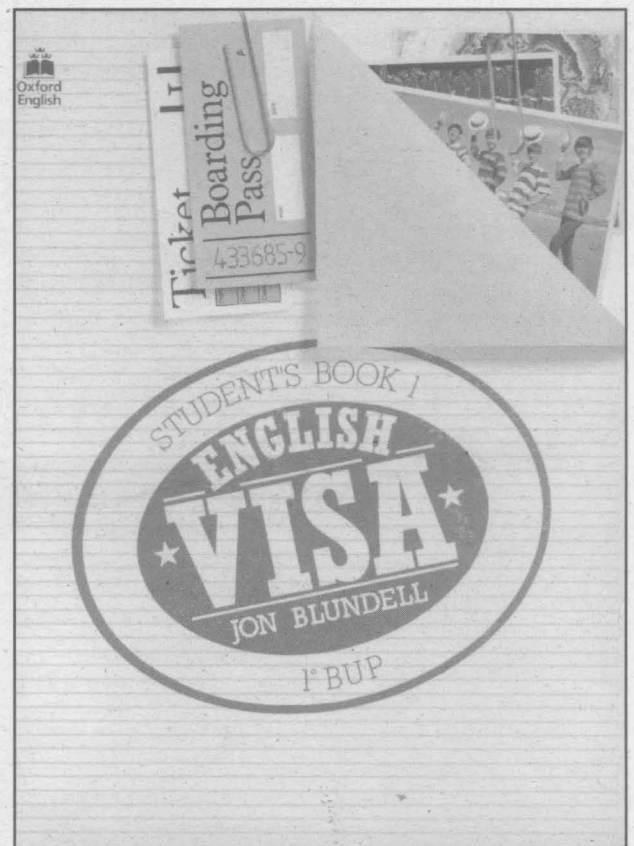
Pasemos logo a facer unha descrición de ámbolos dous modelos.

¿ QUE E O GCSE ?

O GCSE ou General Certificate of Secondary Education é un exame de Estado existente no sistema educativo do Reino Unido, e dependente da British Authority ó traveso dunha serie de Tribunais repartidos por todo o país.

Hai unha serie de GCSE's de carácter obrigatorio no currículo do alumno coma son os de Matemáticas, Inglés, un de Humanidades (Xeografía ou Historia) e unha lingua estranxeira, e outros de carácter optativo.

E esta unha titulación de carácter voluntario que se pode facer durante a idade escolar comprendida entre os 16 e 18 anos (o que correspondería cos nosos alumnos de BUP/ ESO) ou ben máis adiante, cando xa non se está dentro do sistema educativo obrigatorio.



O obxectivo do GCSE nunha lingua estranxeira é avaliar a suficiencia na mesma das 4 destrezas básicas: listening, speaking, reading, writing.

O GCSE ten unha fundamentación eminentemente comunicativa, quedando o estudio dos aspectos gramaticais da lingua nun segundo plano e ó que se fai referencia puntualmente para aclaración de determinados aspectos de comunicación.

FUNCIÓNS LINGÜÍSTICAS QUE SE MIDEN NO GCSE

Os alumnos, chamados "candidatos", haberán de ser capaces de utilizar e entender o idioma nunha serie de situacións que poderíamos englobar nas seguintes:

1. Un aspecto que se refire a proporcionar e acadar distinto tipo de información.
2. Outro aspecto relativo á socialización, ás relacións cos demais.
3. Un terceiro apartado correspondería á avaliación da capacidade de facer cousas segundo unha serie de instrucións ou realizar suxerencias.
4. Expresar ás ideas propias e preguntar acerca das dos demais, expresar acordo ou desacordo, manifestar emocións, sentimentos, gustos, etc...

ESTRUCTURA DO EXAME

O exame do General Certificate of Secondary Education en Español consta de varias partes que se efectúan ó longo de tres días. Existe a posibilidade de realizar o nivel básico e/ ou o superior ó mesmo tempo.

1. A primeira parte do exame consta dun LISTENING. A gravación da cinta fana falantes nativos e en lingua española mais as respostas han de se dar en inglés.

O nivel básico require a

capacidade de comprensión de anuncios, mensaxes e conversacións curtas.

No nivel superior a extensión e complexidade é maior, ademais de incluír monólogos, diálogos, entrevistas,...

2. A segunda parte do exame consta dunha proba de comprensión lectora (READING) na cal a información proporcionase en español e as respostas han de ser en inglés.

O nivel básico consta dunha serie de preguntas curtas para avaliar a capacidade de comprensión de instrucións, anuncios, avisos, folletos informativos, guías turísticas, cartas,...

No nivel superior a información proporcionada é máis complexa e extensa, soe incluír tamén unha selección de noticias recollidas nos distintos medios de comunicación e sobre as que o alumno haberá de emitir opinións, sintetizar, etc.

3. Na terceira parte avalíase a expresión oral (SPEAKING) ó traveso de tres probas diferentes:

- Role play: desenvolver un papel nunha situación dada e que ven explicada nunhas tarxetas en inglés.

O tribunal é o encargado de lle asignar as tarxetas que corresponden a cada alumno e que lle son entregadas uns minutos antes da realización da proba para que lles bote un vistazo.

- Unha conversa de 5 min. que xira en torno a tres temas dos 11 propostos polo tribunal e xa escollidos polo alumno de antemán.

- Unha conversa de carácter máis xeral (6 min.) sobre un dos 22 temas tamén propostos polo tribunal. Esta parte realízase somentes no caso de se presentar o candidato ó nivel superior.

4. Finalmente temos a EXPRESIÓN ESCRITA (WRITING). As instrucións veñen dadas en inglés e o exercicio desenvólvese en castelán.

O exame básico consiste, ha-

bitualmente, en escribir unha postal ou unha carta, deixar unha mensaxe, cumprimentar un cuestionario, completar un texto incompleto,... establecendo unhas 60 palabras coma termo medio no que a extensión se refire.

No nivel superior esta é maior (100 palabras) e a complexidade dos textos tamén.

¿ QUE É O DELE ?

O DELE (Diploma de Español coma Lingua Estranxeira) é unha titulación relativamente nova que xermolou a partires dos cursos internacionais de verán da universidade de Salamanca. Os modelos que serviron de inspiración para a elaboración das probas de avaliación deste diploma foron os da universidade de Cambridge (First Certificate e Proficiency) que xa contaban cunha longa e experimentada tradición de contrastada fiabilidade e obxectividade.

Na actualidade existen tres niveis que son o Certificado Inicial de Español (CIE), o Diploma Básico de Español (DEBE) e o Diploma Superior de Español (DESE).

As probas de avaliación do DELE son elaboradas por profesorado específico da universidade de Salamanca e supervisadas polo Ministerio de Educación e Ciencia.

As institucións responsables da organización dos exames do DELE son os Institutos Cervantes e as Consellerías de Educación das Embaixadas de España nos distintos países. Asemade son profesores vencellados a estas institucións os principais encargados da preparación do alumnado. Nos últimos tempos e dado o medre do prestixio dos ditos diplomas, diversas institucións paraoficiais, ou mesmo privadas, están ofertando a posibilidade de preparar alumnos para estes exames.

Aínda que os criterios de avaliación que imos ver a continuación van a se referir o DESE, en maior ou menor grao de dificultade aplícanse tamén ós outros dous diplomas. Velaquí as capacidades que tenta medir o exame:

1. Dominio das capacidades lingüísticas:

- pronuncia (entoación e pronuncia)
- morfosintaxe (estructuras gramaticais e sintácticas)

Non sempre complexidade é igual a maior coñecemento.

- vocabulario (diferencia entre cotián e menos frecuente).

2. Dominio das capacidades pragmáticas:

- capacidade interactiva (repeticións, paráfrases, falla comprensión...)

- fluidez (velocidade e ritmo do discurso desde un punto de vista contextual e situacional)

- adecuación ó rexistro, á situación e contexto dende un punto de vista sociolingüístico.

A estrutura do exame aseméllase á do GCSE aínda que se incide máis no aspecto gramatical da lingua.

DIFERENCIAS ENTRE O GCSE E O DELE

- Ámbolos dous exames teñen carácter voluntario pero mentres que o GCSE pertence ó curriculum escolar de Inglaterra, Gales e Irlanda do N., o DELE é unha titulación fóra do sistema escolar aínda que estea oficializada polo Ministerio de Educación e Ciencia vía Universidade de Salamanca.

- A nivel de MATERIAL de preparación de ambas titulacións: se ben para o GCSE existe moito material por estaren regulada dentro dun sistema escolar, específico para o DELE hai moi pouco aínda, de tal xeito que o profesor que prepara para a obtención deste diploma ten que elaborar o seu pro-

pio material ou traballar con materiais non especificamente pensados para isto. Isto é consecuencia, por unha banda, da pouca experiencia no ensino de linguas e, pola outra, da política das editoriais españolas e mesmo da falla dunha política governativa clara de pulo do español como lingua estranxeira, aínda que algo se está a facer nos últimos tempos.

- TEMPORALIZACIÓN: o exame do GCSE desenvólvese ó longo de tres días e, normalmente, o alumno non ten que se desprazar da súa localidade namentres que no DELE son xornadas moito máis intensivas (2 días) e os examinandos teñen, as veces, que se desprazar xa que somentes hai tres centros examinadores: Norte de Inglaterra, Londres e Belfast, debido, fundamentalmente, a que non hai presuposto nin profesorado dabondo para cubrir as demandas nunhas condicións senón óptimas polo menos boas.

- A hora de CORRECCIÓN da escrita, tanto no GCSE como no DELE, as probas son calificadas por avaliadores externos, en ámbolos dous casos, o profesor presente no momentos das probas non deixa de ser un mero vixiante

Na avaliación da expresión e interacción oral, así coma a conciencia comunicativa, no GCSE o examinador califica aínda que a súa calificación vai ser revisada por un tribunal que posteriormente envía un informe ó profesor que efectuou a proba oral. No caso do DELE os examinadores, salvo contadísimas excepcións, corren con toda a responsabilidade do exame

Ambas dúas son probas baseadas no comunicativismo, de feito os obxectivos básicos nos dous casos son:

- interpretación de textos escritos,- produción de textos escritos,

- interpretación de textos orais,

.....

É de agardar que mellore a práctica nas aulas,

dándolle primacía ao enfoque comunicativo,

sobre a orientación estruturalista

.....

- expresión e interacción orais e

- conciencia comunicativa: tamén chamada conciencia comunicativa e metalingüística e que ven a ser a conciencia de posuír, en certo grao, un novo instrumento para a interacción e a comunicación social; no exame preténdese descubrir ata que punto posúe intuicións sobre as maneiras de usar a lingua para acadar os seus propósitos, para resolver tarefas.

- Xa para remataren, outra diferenza que cumpre destacar é á relativa ó grao de madurez que se lle supón ó examinando. Este é moito maior no caso do DELE que no do GCSE, e cando dicimos "madurez" non estamos só a nos referir ó grao de dificultade das probas senón tamén á súa contextualización e temática.

Esperamos que este artigo aporte algunha nova ferramenta que sirva para mellorar a práctica cotián nas aulas, tan fortemente cargada de estruturalismo, e que as editoriais aposten por un enfoque máis comunicativista cando se decidan facer os xa máis que imprescindibles textos de ensino de linguas estranxeiras pensados e deseñados dende o galego.

M.X.F.M. / X.M.C.E.

Mercedes
Suárez Pazos

Os Movementos de Renovación Pedagóxica e a Reforma Curricular

Unha reflexión crítica sobre o alcance limitado das reformas políticas da educación e sobre os roles e funcións dos colectivos alternativos de docentes e educadores.

INTRODUCCIÓN

Toda práctica educativa para ser de calidade debe ser innovadora. A innovación supón modificar as prácticas escolares, pero tamén teñen que cambiar as ideas educativas (intereses, actitudes e significados) e os contextos nos que desenvolvemos as nosas prácticas (a comunidade, o centro educativo e a aula). A

innovación educativa é un fenómeno social, cargado de ideoloxía e de opcións éticas; vai máis alá dos cambios meramente técnicos. Por este motivo, os cambios por si mesmos non son nin positivos nin negativos; o seu valor ben dado polas metas que persigue, pola filosofía que o sustenta, polas súas repercusións individuais e sociais.

Existen diversos graos no

cambio educativo: poden realizarse modificacións parciais das técnicas ou dos contidos curriculares, pode cambiar sustancialmente a función e/ou a organización da institución escolar, ou poden transformarse radicalmente os marcos de referencia das ideas e das prácticas educativas. Unha innovación educativa profunda supón propostas e realizacións teórico-prácticas dirixidas a mellorar a calidade das metas (“o por que”), das estratexias (“o como”) e dos componentes dos procesos de ensino-aprendizaxe (“o que”). Como afirma Escudero (1989: 315), o cambio educativo é “algo máis que a mera realización de experiencias ou proxectos pedagóxicos ocasionais, fragmentarios ou puntuais por parte de axentes educativos isolados”; tamén é algo máis que “a política oficial de cambio, con frecuencia condenada a non superar o espacio inerte dos documentos nos que aparece normalmente enunciada”.

O PROFESORADO COMO AXENTE DO CAMBIO

Sen a actuación do profesor e da profesora como individuos non se pode mellorar a escola. O verdadeiro cambio prodúcese só se chega ao profesorado e ás



aulas. Non podemos considerar que os poderes políticos ou os expertos sexan, sen mais, os axentes da innovación; os que transforman as prácticas escolares (mudando tamén as súas ideas e os contextos nos que actúan) son os docentes, se ben para que o seu esforzo sexa rendible deben contar co apoio do centro no que traballan, que debe estar constituído como unha unidade primaria de investigación e innovación. Mellorar a calidade da educación institucional supón mudar os contextos organizativos dos centros. En palabras de Elliott (1986: 15), esta calidade "non se logra por decreto, senón que resulta do entendemento, do bo xuízo dos profesores e é posible acrecentar a calidade deste entendemento se a estrutura das institucións facilita o que os profesores compartan as súas experiencias e ideas en grupos de investigación na acción". Mudar as prácticas educativas e a formación dos docentes non debe desvenceillarse da modificación da escola como organización social, porque a innovación educativa non debe ser entendida exclusivamente como un problema individual, senón como un problema que afecta tamén ao clima institucional dos centros (Santos Guerra, 1987).

En moitos casos defínese o proceso de cambio como as decisións que toman os poderes públicos, a través da administración escolar, para mudar algúns elementos do mundo educativo, ben sexan estruturas organizativas, contidos, estratexias metodolóxicas, etc. Estas decisións veñen avaladas, normalmente, por unha serie de expertos (deseñadores, axentes de cambio, facilitadores, formadores...) que pretenden xustificar e facilitar a implantación das novas prácticas educativas (Olson, 1987). Sen embargo, nin os políticos, nin os expertos teñen en conta, polo

En moitos casos defínese o proceso de cambio como as decisións que toman os poderes públicos, a través da administración escolar, os bos profesores e profesoras non dependen profesionalmente da administración ou dos expertos

xeral, as preocupacións e os intereses dos docentes; planifican un cambio marxinando a aqueles profesionais que serán os que deben facer realidade a innovación deseñada. Esta é unha das causas do fracaso de grande parte das reformas educativas impostas pola administración.

Os bos profesores e profesoras non dependen profesionalmente da administración ou dos expertos. Poden buscar asesoramento, poden aproveitar as ideas e as propostas de outras persoas, pero, en última instancia, serán os propios docentes quen, a través do seu xuízo profesional, fagan realidade o cambio. Como afirma Stenhouse (1987: 148), "a todos os expertos en educación á marxe da aula incúmbelles servir aos profesores, porque só eles están en disposición de criar un bo ensino". Políticos, investigadores e deseñadores deben devolver o poder a aqueles que están implicados nas prácticas educativas, asignándolles todos os recursos necesarios para que podan actuar como profesionais reflexivos.

OBSTÁCULOS A INNOVACION

A profesión docente é sumamente complexa. Está exposta a múltiples tensións e debe organizar tarefas moi diferentes.

Por un lado, actúa nunha parcela social onde os intereses poden ser moi distintos, incluso

contradictorios (Carr e Kemmis, 1988), os políticos queren que o cambio educativo asegure a súa opción ideolóxica, os administradores procurarán facer viables as propostas dos poderes establecidos, os investigadores tentarán explorar e publicar para aumentar o seu prestixio profesional, os docentes buscarán mellorar as súas condicións laborais, os estudantes queren ter mais control sobre os procesos e os contextos de ensino-aprendizaxe, as nais e os pais desexarán ter garantías sobre o éxito laboral futuro dos seus fillos e fillas, os empresarios e patróns procurarán ter traballadores cualificados e non conflictivos, os directores de centro intentarán que o seu colexio funcione sen nengún tipo de problemas, etc. Esta situación fai que os profesores e as profesoras estén presionados pola sociedade no seu conxunto, polas autoridades administrativas, pola equipa directiva, polos compañeiros, polos estudantes, e, mesmo, polas súas propias necesidades profesionais e persoais. O profesorado, comparable ao multifacetismo das actividades domésticas, realiza moitas actividades simultaneamente: educa, informa, axuda, planifica, pon en práctica, avalía, califica, controla... Debe resolver moitos problemas imprevisibles, sen ter tempo para tomar todas as decisións dun modo reflexivo. A rotina dalle seguridade e tempo para as decisións mais complexas,

pero tamén produce aburrimiento e falta de ilusións. Todas estas tensións fan que os problemas psíquicos sexan considerados case como unha enfermidade profesional. En moitos ensinantes prodúcese un corte na súa vida laboral. Como mostran algúns estudos da vida dos docentes, a ruptura profesional sítense como o desexo veemente de cambiar de profesión; desexo case sempre frustrado polas difi-

administrativos e o seu desinterese polas cuestións pedagóxicas, o desprestixio da profesión docente (o profesor como "práctico", como obreiro do ensino, que aplica as decisións que outros toman), etc.

Outras das limitacións son aquelas que o propio docente impón á súa función, como, por exemplo, preocuparse tan só por cumprir as súas obrigas administrativas, entender o seu traballo como un xeito de gañar diñeiro e non como unha profesión cualificada, non responsabilizarse da propia formación (poucos son os docentes que compran libros ou están suscritos a revistas especializadas), considerando que ésta é unha responsabilidade exclusiva da administración, ou isolarse na aula privándose da oportunidade formativa que ofrece o traballo cooperativo.

ñadas dende os ámbitos educativos oficiais.

No caso español, foron pioneiros nas ideas e prácticas reflexivas, críticas e innovadoras. Centráronse na súa preocupación non só no cambio das estratexias de acción didáctica e na incorporación de novos contidos (educación non sexista, educación ambiental, interculturalismo...); tamén souberon contextualizar a resolución de problemas escolares nun marco ético e político. Cuestionaron tanto as prácticas educativas ineficaces, como a función reproductora e clasista do aparato escolar. Aínda que existen matices que diferencian a este tipo de colectivos, podemos tirar algúns rasgos que son comúns ao seu mundo ideolóxico e práctico (Martínez Bonafé, 1994): establecer pontes de unión entre a realidade social e a educativa, solidarizarse con grupos sociais marxidados, construír unha cultura emancipadora, renovar as prácticas docentes, e traballar e divulgar as súas ideas a través de redes asociativas organizadas.

Os M.R.P. utilizan como estratexia de cambio o modelo "periferia-periferia" (Becher, 1983), no que as propostas innovadoras son xeneradas na periferia do sistema educativo, é dicir, na propia práctica, sendo diseminadas de persoa a persoa ou a través de circuitos como as escolas de verán. As innovacións xeradas nestes contextos teñen unha alta credibilidade para os docentes, posto que foron producidas no mundo das aulas, impulsando un clima favorable ao cambio, animando a outros docentes a que se arriesquen en proxectos innovadores propios.

Os M.R.P. ofrecen cambios curriculares baseados fundamentalmente en estudos de caso, moitas veces pouco sistemáticos. Sen embargo, as súas propostas comparten a validez externa da "xeneralización naturalista", mediante a cal cada lector analiza que aspectos ou prin-

.....

Os M.R.P. utilizan como estratexia de cambio o modelo "periferia-periferia" (Becher, 1983), no que as propostas innovadoras son xeneradas na periferia do sistema educativo, é dicir, na propia práctica

.....

O CAMBIO EDUCATIVO E OS MOVEMENTOS DE RENOVACIÓN PEDAGÓXICA

cultades no acceso a novos postos de traballo. Os momentos de *ruptura* vívense, xeralmente, como un "aumento do *sentimiento de desacougo*" profesional, de tensión, frustración, ansiedade, raiba e depresión (...), que, prolongado no tempo, poden transformarse nun auténtico síndrome, caracterizado polo esgotamento físico, emocional e actitudinal" (Gonçalves, 1992: 159).

Ademais, o docente atópase con importantes obstáculos que dificultan o seu desenvolvemento profesional. Algunha destas limitacións son externas ao propio profesorado, como, por exemplo, a deficiente preparación inicial, estratexias ineficaces de formación en exercicio (a primacía dos cursos, fronte á formación nos centros), a preocupación excesiva das autoridades educativas polos problemas

Os movementos de renovación pedagóxica (MRP) son agrupacións voluntarias de docentes que se aglutinan en torno a concepcións educativas globais e alternativas. Na tradición española, os MRP posúen unha filosofía educativa na que defenden "o modelo de escola pública, a inserción da institución escolar no seu medio socio-cultural, o apoio inequívoco dos intereses das clases populares, a inserción escola-traballo, e, en definitiva, a transformación do mundo educativo" (Suárez, 1990: 283).

Estes grupos pedagóxicos nacen para cubrir as lagoas dunha administración educativa ineficaz, de escasa credibilidade e pouco interesada na formación e perfeccionamento do profesorado. Actúan á marxe das institucións, proponendo cambios máis profundos que as modificacións superficiais e burocráticas dese-

cipios da proposta innovadora poden ser de utilidade para a súa propia práctica, adaptándoa á súa situación particular. Deste modo, vai creándose un complexo, variado e extenso depósito de recursos innovadores, con capacidade de resolver problemas nunha ampla gamma de circunstancias. Con esta estratexia supérase un dos problemas fundamentais da formación do profesorado, pois, tal como afirma Elliott (1986: 14):

“Os profesores tenden a isolarse nas súas aulas. O resultado foi a falta dun bagaxe común de reflexións sobre a propia profesión do que cada un deles poidera servirse como fonte de recursos para o seu mellor desenvolvemento profesional. A falta dun fondo de coñecementos rico e autoxenerado é un freo para o desenvolvemento profesional de quen traballan no ensino”.

PROBLEMAS DOS MOVEMENTOS DE RENOVACION PEDAGOXICA

As profesoras e profesores innovadores son, en primeiro lugar, docentes. Como tales, traballan nunha estrutura organizativa que non favorece os procesos de cambio. Sobrecargados

de horas lectivas, con escasos recursos materiais para o ensino, con poucas oportunidades formativas para desenvolverse profesionalmente, teñen que basear as súas actividades innovadoras no esforzo e sacrificio personal. Intentan resolver os problemas que día a día se encontran na aula, pero carecen de tempo, formación e asesoramento para reflexionar e investigar seriamente o seu labor profesional. Por iso, algunhas das propostas dos M.R.P. poden caer no excesivo practicismo, o que fai difícil avanzar e profundizar no cambio.

Este esforzo tan costoso pode producir cansera e frustración. Non se percibe unha relación positiva entre a dedicación profesional e os resultados ou a calidade do proceso innovador. Non se conta con axudas institucionais, non se valora o traballo que realiza, non sempre se consegue o apoio dos compañeiros do propio centro: é a “soledade do corredor de fondo”.

Outro problema importante dos M.R.P. é o perigo de integrarse unha parte importante e cualificada dos seus afiliados e afiliadas en estruturas institucionais. No tempo de reforma educativa oficial, a administra-

ción ofrece oportunidades aos docentes innovadores para situarse en cargos de responsabilidade (formador de formadores, asesores da reforma, directores de centros de profesores, etc.). Ao mesmo tempo, as editoriais recorren con frecuencia a profesoras e profesores innovadores para que deseñen materiais curriculares en consonancia cos requisitos da reforma oficial, caendo así na contradicción de defender a descentralización e territorialización dos materiais, por un lado, e propoñer ofertas curriculares estandarizadas a través das editoriais, por outro. O resultado é que van perdendo liberdade de acción e autonomía, podendo situarse como propagandistas oficiais do cambio institucional, mais que como propagandistas de ofertas verdadeiramente innovadoras.

Mais que nunca os M.R.P. deben manterse como alternativa á política educativa oficial, porque o modelo de escola que sempre defenderon non está xeneralizado: unha escola pública, democrática, construída a partir do entorno local, descentralizada, aconfesional, non sexista, non violenta, lúdica, activa, creadora...

M.S.P.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECHER, R.A. (1983): La investigación en la práctica, en W.B. Dockrell y D. Hamilton (eds.): *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Madrid: Narcea.

CARR, W. e KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*, Barcelona: Martínez Roca.

ELLIOTT, J. (1986): Mejorar la calidad de la enseñanza mediante la investigación en la acción, en L. Haynes (ed.): *Investigación/acción en el aula*, Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.

ESCUADERO MUÑOZ, J.M. (1989): La escuela como organización y el cambio educativo, en Q. Martín-Moreno (ed.): *Organizaciones educativas*, Madrid: UNED

GONÇALVES, J.A. (1992) A carreira das professoras do ensino primário, en A. Nóvoa (ed.): *Vidas de professoras*, Porto: Porto Editora.

MARTINEZ BONAFÉ, J. (1994): Los colectivos críticos de profesores y profesoras en el Estado Español, *Investigación en la Escuela*, 22, 7-23.

OLSON, J. (1987): El cambio en educación: ¿por qué persiste todavía la racionalidad técnica?, *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 3, 103-110.

SANTOS GUERRA, M.A. (1987): Organización escolar e investigación educativa, *Investigación en la Escuela*, 2, 3-13.

STENHOUSE, L. (1987): *La investigación como base de la enseñanza*, Madrid: Morata.

SUÁREZ PAZOS, M. (1990): O Movemento de Renovación Pedagóxica, en Instituto de Ciencias da Educación (I.C.E.): *A educación en Galicia. Informe Cero. Problemas e perspectivas*, Santiago de Compostela, Servicio de Publicacións da Universidade de Santiago de Compostela.

Federico Martín

O dado entre os dedos

CIRCULEN CABALEIROS CIRCULEN

A Javier Villafañe, In Memoriam

QUE TRATA do encontro de Mae-se Trotamundos co que será o seu primeiro obstáculo: o abecedario desde o seu A-lumbramento, infancia, cautiverio e final fuga-Z contados or el mesmo (enténdase, o obstáculo); e dos consellos e útiles ensinanzas que de todo iso pudesen desprenderse.

ABECEDARIO

O A abría anfiteatros
apartaba apremios
apostolados apatías
apiadeiros

O B bronqueaba bicando
bisontes

O C cabalgaba cabeludo
cuaresmas culebrinas

O D despernaba despojos
dispares dando dúbidas

O E embullía ebrios exem-
plos entre elefantes
encubertos

O F fabricaba frustrados
fabuladores flatos fo-
gonazos frotas fugas

O G gañaba garifas gra-
duadas

O H habitaba haréns

O I inhabilitaba inicuos
inurbanos

O K kantiaba kaskianos ki-
lométricos

O L limpaba labios luxu-
riosos

O LL llano

O M mamaba mamai

O N nunca nin non natu-
ralmente nada

O Ñ ñoño

O O olfactea obesos orado-
res

O P pintaba paxaros por
pelotas piponas

O Q queimaba queixas
queimándose que

O R ría rumiando ripios
rombos

O S saía só

O T tallaba tarántulas
toureaba tateos tras-
tocando trompetas

O U uniformaba uvas

O V vagaba violando vaxi-
nas vandálicas

O X xilografaba xilófonos

O Z zapateaba



II

Que trata de como defenderse dun inverno chuvioso, ou dunha tarde dun domingo interminable, ou de atopar novos trucos para sortear a melancolía, ou desplumar de maneira incruenta un ñandú.

A PROL DA POESÍA

Este paquete contén dúas bolsiñas hixienicamente pechadas. Cada bolsiña contén cincocentas cincuenta palabras, sesenta puntos, corenta puntos e comas, setenta comas, quince puntos suspensivos, dez interrogantes e dez admiracións.

Cada bolsiña rinde cinco poemas.

literatura infantil

Ademais van dúas bolsiñas suplementarias: unha, con moldes de material plástico e outra con títulos peticamente seleccionados. É unha receita para facer un baño de caramelo.

Instrucción

1º Verca nunha ola o contido dunha bolsiña.

2º Poña a ola a lume lento e remexa para evitar a formación de bólos para que as palabras reciban a mesma calor e non se peguen ó recipiente ou saian de costas, ó revés e en vez de se ler amor, se lea roma ou en vez de nariz, ziran ou en vez de outono, onotuo.

Remexa, remexa constantemente e preste atención á CHAMA(DA).

3º Retire a ola do lume e verta o contido nos moldes de material plástico que van nunha das bolsiñas suplementarias.

4º Colla da outra bolsa suplementaria o título que corresponde a cada poema. Apague o lume e lave as mans.

BAÑO DE CAMELO:
Derrítense nunha flaneira, a lume lento, dúas culleres de azucre para cada molde. Cando estea ben dourado, retírase a flaneira do lume e cóbrense os moldes co caramelo. Aderezalo con crema

de Chantilly, melloran notablemente os poemas. Poden lamberse ó tempo que se len.

CHAMA-DA: Coidado coas palabras capicuas. Non teñen peito nin espalda. Usan dous perfís para un mesmo rostro.

III

Que trata da chegada de Maese Trotamundos ó mundo dos homes; do que uns e outros contan e do que o Demo cala; e de como (por arte de birlibirloque) Deus os xunta na Gloria. Amén.

CODA:

Damas e cabaleiros:
Gha, gho, ghu

Javier Villafañe acaba de morrer hai unhas semanas na Arxentina, onde naceu un 24 de xuño de 1.909.

Realizou os seus primeiros estudos na escola da vida, dos amigos, dos contos contados e as poesías compartidas. Un día ingresou na universidade dos Títeres. Unha universidade ambulante, creada por el mesmo e que era unha carreta. Chamábanlle "La andariega". Nesa cátedra fixo funcións de títeres, e viaxou, e viaxou, e viaxou, e escribiu versos e contos, e tamén escoitou e recolleu miles de contos que lle contaban nenos e grandes.

E este Maestre Trotamundos que aconsella vivir sen odios (se se pode), entenderse cos cans, tirar cousas ó mar (reloxos, por exemplo) para tolear ás sereas, e camiñar, e camiñar debaixo da chuvia...

(E iso si, almorzar upapas con upitos mollados en leite e contar (se un está aburrido) as vértebras ás xirafas ou as palmas ás palmípedas, ou cardar a la do nono cordeiro nonato.

Federico Martín

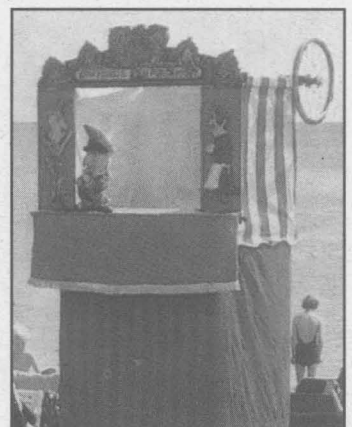
EL HOMBRE QUE VINO MALO

Xoguemos no bosque
Eu quero ser o lobo
Teño cara de lobo
Cómote cómote
Mira os meus dentes
Mórdote
Agáchate
Trabeiche
Sangrás
Cadela
Eu mando
Acabouse
Viva
O que eu non queira que viva
Podo cravarte con este coitelo
Bailá comigo
Baila espida comigo
Mostralles a todos como sos espida
Como son os teus peitos
as túas cadeiras
Lévote eu
Saíamos á rúa
A este hai que matalo

E Deus
Dixo
Entrarán no ceo
Collidos da man
O home do viño bo
E o home do viño malo

EL HOMBRE DEL VINO BUENO

Xoguemos no bosque
E o lobo ¿onde está?
O lobo disfrazouse de lobo
Corre corre
Sorri
E non ten dentes
E ademais voa
É un anxo
¿Que yuyo é este?
Non vaias a pisalo
Na túa caixa de útiles
Hai unha flor
Corramos
Aquí está o viño
Cortemos o pan
Bailemos
Os dous
Baixo esta lámpada
As túas mans nas miñas mans
Dámas
Vamos
Camiñemos
Cantando



Onda curta

X.M. González Barreiro

PREMIO EDEBÉ DE LITERATURA INFANTIL

Título: *O estanque dos parrulos pobres*
Autor: Fina Casalderrey
Ilustracións: Teo Puebla
Editorial: Edebé - Rodeira
Barcelona, 1996

Moitas veces, excesivas, temos comentado que a literatura feita para os nenos e nenas máis novos adoce dun intento de didactismo descarado e converte a literatura nunha excusa. No *Estanque dos parrulos pobres*, Fina Casalderrey pretende facer unha aproximación ó mundo dos máis pequenos desde unha perspectiva realista e directa. A maior virtude deste libro reside neste feito. A intermediaria é unha nena, Noema, unha protagonista que posúe o defecto de querer explicárnolo todo, e para min este é o elemento discordante do libro. A complicidade que se dá entre avó e nena é o punto de partida dunha historia na que a morte é o obxectivo e meta da trama entretexida pola autora para contarnos a súa historia. Unha historia na que a relación co avó heroe, pirata, sabio non deixa de ser un reflexo do que sucede nas relacións entre a infancia e o mundo dos adultos no seo familiar. Estes temas son tratados desde unha perspectiva clara, pero coadada que nunca abando-

na ós lectores ó descaougo dos sufrimentos da vida. Este estanque sempre deixa una porta aberta para que a vida non nos afogue, e tratando os aspectos crus da vida sen a menor intención de ocultalos, quere evitar o dramatismo tráxico, caendo ás veces en episodios lacrimóxicos.

De seguro que ós adultos, ou ós lectores un pouco máis maiores este libro vai ter un magnífico resultado. Pero, ¿a extensión do texto é a máis adecuada para primeiros lectores? Quizais o título tampouco estea moi ben escollido, pois é pouco representativo do que o libro conta.

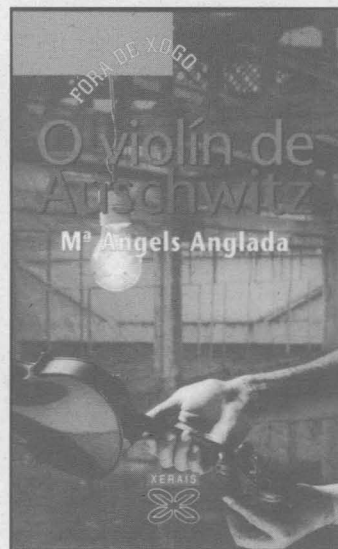
Por terceiro ano consecutivo o premio Edebé recae nalguna das súas categorías nun autor ou autora galega.

Por certo que Edebé tamén acaba de publicar en galego a obra gañadora do premio de literatura xuvenil, unha obra titulada *O diccionario de Carola* da escritora asturiana Carmen Gómez Col.

FÓRA DE XOGO

Título: *O violín de Auschwitz*
Autor: M^a Angels Anglada
Traducción: Xavier Rodríguez Baixeras
Editorial: Edicións Xerais
Col. Fóra de Xogo
Vigo, 1996

A colección Fóra de Xogo leva unha regularidade no-



toria na selección de títulos, hainos mellores e peores, pero a calidade media é moi satisfactoria. O último lanzamento inclúe dous títulos, un de autor galego, *Big-Bang* de Xoán Bernárdez Vilar que, se un non erra, é a primeira obra de carácter xuvenil deste autor que xa gañara hai uns anos o premio Xerais polo seu *No ano do cometa* unha novela histórica ambientada en Inglaterra. A segunda novidade é este *Violín de Auschwitz* de M^a Angels Anglada, escritora catalana que escribiu unha obra interesante que non concede moitas facilidades ós lectores de novelas xuvenís, por canto estamos a falar dunha lectura que require unha certa reflexión. A presenza ó inicio de case tódolos capítulos de fragmentos de documentos históricos cos que se dá o contrapunto entre o sentimento de rabia reprimido polo protagonista e a frialdade calculada con que as SS ofrecían ós prisioneiros.

A escritura é lenta e transmite en certos momentos o peso do tempo que transcorre pesoso e triste, salpicada por momentos pola esperanza de que a primavera florezca abonada por milleiros de cadáveres. Gran parte da novela, especialmente a inicial, foxe de facilitar a lectura e discorre suavemente cara á memoria e por cauces nos que nada se oculta ós ollos do lector -a desesperanza, a frustración, a afectividade, as dúbidas morais, o sentimento de culpabilidade por sobrevivir "colaborando" cos Porcos- e todo se pode adiviñar nas palabras. É un libro cheo de sentimentos que desembocan nun remate dóce.

POESÍA NA ESCOLA

Aínda que non é frecuente comentar libros teóricos sobre a literatura nas aulas, hoxe imos facelo tratando dun libro que publicou edicións De La Torre. Georges Jean, o autor, non é un descoñecido para as persoas que sigan os libros que analizan o papel da literatura na infancia, pois xa publicara hai uns anos un libro que levaba por título *Dejadles leer*.

Neste, Jean dalle unha tallada ó concepto de poesía para tratar de descubrir a verdadeira dimensión e o que se encerra no concepto do poético e a que sentidos ou sensibilidades pretende chegar. Finalmente dá unha serie de pistas e recomendacións para traballar a poesía nas aulas.

literatura infantil

CONVOCADO O PREMIO MERLÍN DE LITERATURA INFANTIL

Acaba de convocarse o máis prestixioso premio de literatura infantil e xuvenil en lingua galega. Os interesados ou interesadas poden enviar os seus orixinais por triplicado a Edicións Xerais, doutor Maraño 12, 36211 Vigo. Como xa se sabe, o premio darase a coñecer no mes de novembro no transcurso dunha cea, que este ano se vai celebrar en Vigo. A dotación do premio este ano subiu ata o millón de pesetas.



LIBROS PARA SE INFORMAR

Luz, son, electricidade e magnetismo e *Árbores, aves e insectos* son os dous últimos títulos da Biblioteca Compás que se editaron con nova capa. Libros imprescindibles para as bibliotecas



de aula que aposten pola presenza do galego en todas as áreas de curriculum.

HISTORIA DA LITERATURA GALEGA

A Nosa Terra e a ASPG lanzan unha iniciativa consistente nun fascículo acompañado do seu correspondente libro. O mellor, a idea de ter unha ampla información sobre a nosa literatura. O peor, quizais a imposibilidade de contar con algúns títulos imprescindibles nunha obra destas características.

PROSEGUE A PUBLICACIÓN DA BIBLIOTECA DE SHERLOCK HOLMES

A editorial Galaxia prosegue coa publicación de novos títulos da biblioteca Sherlock Holmes, unha interesante iniciativa que xa leva catro números publicados.

PRÓXIMA TRADUCCIÓN DE DOUS NOVOS FLANAGAN

Edicións Xerais prepara o lanzamento de dous novos títulos de Jaume Ribera e Andreu Martín pertencente á serie do detective Flanagan: *Alfagan é Flanagan* e *Flangan Blus Band*. O primeiro libro traducido ó galego desta serie obtivo un notable éxito entre os xoves lectores.

DESEMBARCO DE EDITORIAIS CON NOVAS COLECCIÓN

A editorial Anaya vai lanzar unha nova colección de literatura infantil e xuvenil. A intención desta editorial é publicar a colección tamén en galego. Sábese que para saír contan con libros de Bernardo Atxaga, Joan Manuel Gisbert e unha antoloxía de poemas de Gabriela Mistral, ilustrada por José María Carmona e que lle valeu o Premio Lazarillo de ilustración do ano 1.994. Interrogante: No caso de se lanzaren ó mercado en galego, ¿tamén traducirán o libro da Mistral?

PREMIO RAÑOLAS PARA AGUSTÍN FERNANDEZ PAZ

Vén de celebrarse durante os primeiros días de xuño a Feira do Libro Infantil e Xuvenil de Chantada.

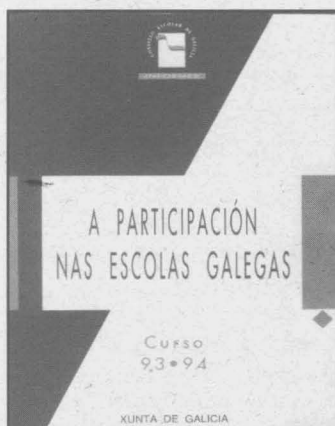
Unha iniciativa ambiciosa que desenvolve unha grande actividade durante o tempo que dura. Cursos, teatro, actividades de animación, presenza de autores e autoras. Este ano contou con Teresa Durán, Federico Martín e Xabier Docampo entre outros.

Dentro das actividades programadas, estivo o fallo do premio Rañolas, que este ano correspondeu a Agustín Fernández Paz polas súas *Cartas de inverno*, un libro que xa nos ocupou nun número anterior.

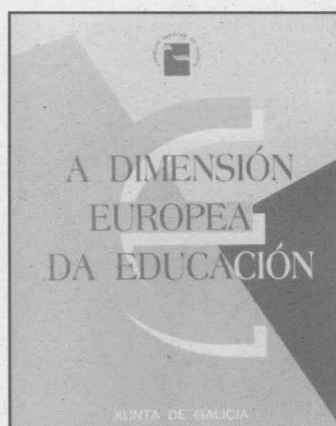
DAVID MCKEE NOS ENCONTOS DE ENSINANTES DE CANGAS

O vindeiro mes de setembro Nova Escola Galega do Morrazo vai celebrar os Encontros de Ensinantes. Os organizadores déronlle este ano o título de Gramática Dramática da Expresión. Entre outros van contar coa presenza de Felicidad Orquín que vai analizar as novas tendencias da literatura infantil e xuvenil, Federico Martín e o coñecido ilustrador David McKee.

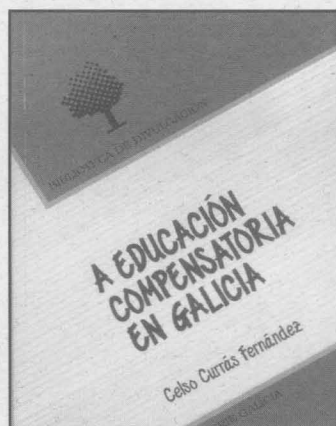
McKee é autor e ilustrador de títulos tan importantes como *Los dos almirantes*, *Elmer*, *No quiero el osito* ou *Ahora, no Fernando*. Autor fundamental dentro da literatura para os máis pequenos que creou xunto con Tony Ross unha verdadeira escola na Gran Bretaña con influencia en toda Europa. McKee vén falar-debuxar a estes Encontros sobre o humor.



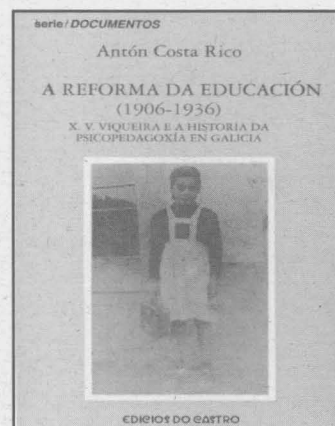
Título: *A participación nas escolas galegas. Informe sobre o sistema educativo galego. Curso 1993-94*
Autor: CONSELLO ESCOLAR DE GALICIA
Editorial: Xunta de Galicia, Santiago, 365 pp. 1996



Título: *A dimensión europea da educación*
Autor: CONSELLO ESCOLAR DE GALICIA
Editorial: Xunta de Galicia, Santiago 175 pp. 1995



Título: *A educación compensatoria en Galicia. A prol da igualdade de oportunidades educativas*
Autor: CURRÁS FERNÁNDEZ
Editorial: Servicio de Publicacións da Universidade de Santiago, 220 pp. 1995



Título: *A reforma da educación (1906-1936). X. Viqueira e a historia da psicopedagogía en Galicia*
Autor: COSTA RICO, A.
Editorial: E. do Castro, 270 pp. 1996

A presente obra recolle o Informe Escolar Anual aprobado polo Consello Escolar de Galicia con respecto ao curso 1993-94, elaborado desde o punto de vista técnico por un equipo de investigadores baixo a dirección de Miguel A. Zabalza, a súa volta, director do ICE da Universidade de Santiago.

Faise un exhaustivo análise de datos relativos á participación institucional rexistrada no sistema educativo de Galicia, nos seus niveis non universitarios, por parte dos diversos sectores implicados, de acordo coa LODE. Participación nos Consellos Escolares de Centro, nos Claustros, nas Comisións, nos Equipos Directivos, nas APAs, do alumnado... detectándose conclusivamente un desenvolvemento notable da participación, cando menos desde o punto de vista institucional e formal.

A coidada edición ofrece, ao respecto, todo tipo de datos desexables.

Baixo a coordinación de Angel González Fernández Vicepresidente do Consello, e da Agustín Requejo Osorio, celebráronse en Santiago unhas Xornadas sobre a dimensión europea da educación na primavera de 1994. As súas contribucións aparecen agora editadas nun oportuno volume no que se pasa revista aos seguintes argumentos: obxectivos da dimensión europea da educación; axencias e instrumentos da política educativa en Europa; os programas Sócrates, PETRA II e Leonardo da Vinci; a iniciativa EUROFORM; o Libre Verde sobre a educación en Europa. Cerran o volume un anexo sobre redes e servizos comunitarios e outro con enderezos de interese. Un recurso adecuado.

Esta obra, escrita por quen actualmente é o Conselleiro de Educación, presenta un balance divulgativo do que fora, con máis amplitude e profundidade, a súa tese de Doutoramento en Ciencias da Educación.

Recorre as grandes cuestións, debates e conceptos relativos á educación compensatoria, para despois analizar os programas e estratexias de educación compensatoria no conxunto español e no caso particular de Galicia. Unha ben seleccionada bibliografía e anexos legais cerran un útil volume.

Un percorrido pola construción europea dunha pedagogía científica, con fundamentación psicolóxica, ao longo do século XIX e ata os anos cuarenta do século XX, marco onde se insertan dous traballos relativos á acción e a reflexión psico-pedagóxica en Galicia no período 1906-1936. Un tempo no que diversos profesores e profesoras galegos ou con exercicio en Galicia buscaron incorporar o espírito da renovación pedagóxica ao campo concreto das nosas escolas. Figuras como Eloy Luis André, Viqueira, Manuel Diaz Rozas ou María Barbeito son examinados polo autor, ofrecendo novos datos que aluden á presenza dunha acción pedagóxica culta e informada no pasado educativo galego.



Título: *Traballando coas Ciencias da Terra*
Autor: BRAÑAS PÉREZ, M.P. e outros
Editorial: ICE - Universidade de Santiago 1995



Título: *Acción madurativa e integradora do folclore infantil*
Autor: COBAS BRENLLA, Xosé
Editorial: Tórculo, Santiago, 270 pp. 1995

Como consecuencia de diversas actividades de formación do profesorado celebradas no ICE da Universidade de Santiago en xuño de 1994, coa participación de profesores e especialistas na didáctica da xeoloxía procedentes de Asturias, Andalucía, do Reino Unido e dos Estados Unidos, ademais dos galegos, preséntase aquí un compendio dos traballos defendidos. O traballo didáctico nas ciencias da terra, a explicación científica, a filosofía da ciencia e o ensino da xeoloxía, "para saber máis"... son algunhas cuestións abordadas nun cuidado e valioso volume.

Xulio Cobas, autor no campo da reflexión sobre a literatura infantil, aborda nesta ocasión a potencialidade educativa do folclore infantil, un sistema organizado de actividades lúdicas tradicionais, con funcións madurativas e integradoras organizadas mediante a palabra oral. A palabra - sentimento, a palabra - xoguete, a palabra - movemento, a palabra - acción, a palabra - pensamento, a palabra - experiencia.

Este folclore ten unha alta riqueza educativa porque pode contribuír ao desenvolvemento da personalidade, ao desenvolvemento físico-corporal, e á integración no medio natural e no medio social e cultural.

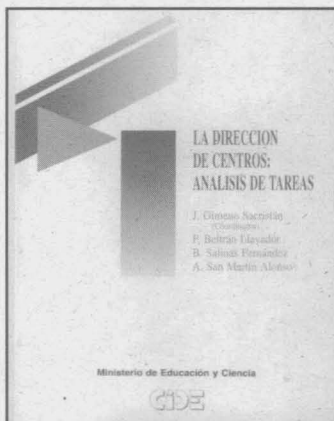
A obra constitúe unha intensa elaboración de antropoloxía educativa e cultural a partir da íntima consideración da cultura galega.

PLATAFORMA POLO ENSINO EN GALEGO

O ENSINO EN GALEGO
 ESTÁN NO SEU DEREITO
 DE TI DEPENDE

A MESA

CIG CC.OO. AS-PG nova escola galega



Título: *La dirección de centros: análisis de tareas.*
Autor: GIMENO SACRISTAN, J. (Cdor.)
Editorial: Madrid, CIDE, 331 pxs. 1995

Non cabe dúbida que o primeiro que temos que dicir deste libro de José Gimeno Sacristán; Francisco Beltrán; Bernardino Salinas e Angel San Martín, todos eles do Dto. de Didáctica e Organización Escolar da Universidade de Valencia, é que posúe dúas características esenciais nunha publicación: a súa oportunidade e a súa necesidade. A primeira, porque desde o ámbito da Organización Escolar estamos asistindo a un certo debate pedagógico-xurídico sobre o tema, que ten a súa penúltima expresión na recentemente aprobada Lei Orgánica da Participación, Avaliación e Goberno (LOPAG) dos centros escolares, á que lle adicamos vrios artigos no número 24 desta *Revista*. A necesidade da mesma vendada non só polas escasas publicacións e moito menos investigacións sobre a figura da dirección no noso contexto, senón que ademais, o pouco que hai son de escaso interese, e, de forma maioritaria, desde unha perspectiva tecnocrática. Perspectiva

que se asenta en dous supostos básicos: a conformación do centro educativo como unha empresa máis, sen nengún tipo de distinción coas empresas industriais ou comerciais, e a crecente mitificación da figura do director (o cal non quere dicir que non lle outorguemos un papel esencial).

O libro que reseñamos, presenta os resultados dunha investigación levada a cabo para analizar as tarefas reais que desenvolve a dirección nos centros. Pero, como acertamente sinalan os autores na Introducción, a actuación dos directivos non pode sustraerse nen das condicións imperantes no Sistema Educativo, nen da tradición de funcionamento dos centros, nin, por último, da cultura xeral dos docentes. Por este motivo, os autores analizan as percepcións e valoracións sobre a figura e tarefas da dirección tanto dos directores e directoras como do profesorado.

Antes de presentarnos os resultados da investigación, no Capítulo I, defínese o marco teórico da dirección de centros. Ademais de constatar a disparidade de criterios nos diferentes países sobre a figura da dirección, cuestionase a consideración das escolas como empresas, tal como xa comentabamos anteriormente; os diferentes tipos de liderazgo, basicamente o unipersonal e o colexiado, tomando os autores opción por este último; e o contexto lexislativo da dirección. Sobre este último aspecto analízase a "tendencia de inflación regulamentista" (p.28) que caracteriza ao sistema educativo en xeral e á dirección en particular; as diferentes funcións que lle otorga a lexislación á dirección (de xestión, representante da administración, xefatura de persoal e a dirección propiamente dita); a

relación entre calidade e dirección; a formación dos directores, rexeitando a formación como requisito previo para a dirección (tal como recolle na actualidade a LOPAG coa acreditación previa), e a magnificación dos seus efectos benefactores.

No Capítulo II expónse a xustificación metodolóxica da investigación, baseada na recolleita de datos a través de sendos cuestionarios, un para directores e outro, practicamente igual que o anterior, para o profesorado. A poboación son os centros de EXB, BUP e FP do territorio MEC e os correspondentes da Comunidade Valenciana. A mostra dos directores fíxose tendo en conta tres variables: distribución xeográfica provincial; tamaño dos centros e nivel educativo. Establecidos eses criterios aplícase un procedemento aleatorio para seleccionar os centros. A investigación complétase cunha parte metodolóxica cualitativa baseada nos denominados grupos de discusión.

Do Cap. III ao Cap. VI, expóñense os resultados desta ampla e interesantísima investigación. Así, no Capítulo III, abórdanse aspectos como o papel minoritario das mulleres na dirección dos centros, a pesar da feminización da función docente; as causas que aducen directores e profesores para explicar a falta de candidatos á dirección (na que de forma moi destacada adúcese os conflitos que produce o cargo en varios frentes —entre eles o enfrentamento cos compañeiros que na nosa opinión é unha mesma participación as tarefas directivas; os procedementos de acceso á dirección; as situacións máis frecuentes no día a día da dirección. No Capítulo IV, as funcións e tarefas da dirección, previa definición por parte dos

autores de 41 competencias que desenvolve a dirección, agrupadas en sete categorías ou funcións: funcións pedagóxicas de asesoramento; de coordinación; facilitar o clima social; funcións de control; de difusión da información; de xestión e de representación. No Cap. V, analízanse e expóñense os resultados de diversos "desafíos" da dirección de centros; entre eles, a opción polo modelo de dirección persoal versus colexiado, inclinándose a maioría, tanto o profesorado como os directores por este último; a maior ou menor responsabilidade da dirección despois da LOGSE; o nivel de conflictividade; a autonomía dos centros; etc. No Cap. VI, céntrase sobre o tema da formación para o exercicio da dirección, tipo de estratexias, contidos, etc.

En definitiva un libro que, pola súa calidade e amplitude de temas que aborda, será referencia obrigada para todas aquelas persoas que queiran coñecer os diferentes aspectos que rodean á dirección dos centros escolares. Como se sinala no Cap. VII, e último, da análise de tarefasponse de manifesto a complexidade da función directiva, así como a súa natureza conflictiva. Así mesmo hai en xeral acordo en aceptar o seu papel esencial no proxecto educativo. Agora ben, contrariando o proceso de mitificación da dirección que estamos a vivir e que en parte a lexislación educativa recente pretende sacralizar, convén non perder de vista que "resultará bastante difícil que unha pretendida nova cultura pedagóxica coas súas inevitables repercusións na dimensión organizativa poida facerse realidade só a partir da acción de persoas que desempeñan momentaneamente a dirección".

Xesús R. Jares

outros materiais

Día das Letras Galegas

– OTERO FERNÁNDEZ, D. (1995), *X. Ferro Couselo*, Galaxia.

– XUNTA DE GALICIA (1996), *X. Ferro Couselo. Día das Letras Galegas. Textos*, Santiago.

– CENTROS DE RECURSOS DE PONTEVEDRA (1996), *X. Ferro Couselo Materiais didácticos*, Dirección Xeral de Política Lingüística, 145 pp.

– XUNTA DE GALICIA / POLÍTICA LINGÜÍSTICA (1996), *Xesús Ferro Couselo*, Vídeo de 15'.

– DIRECCIÓN XERAL DE POLÍTICA LINGÜÍSTICA, *Rafael Dieste Letras Galegas, 1995*, Santiago.

– CENTROS DE RECURSOS DE OURENSE (1995), *Rafael Dieste. O vello que quería ve-lo tren. Unidades didácticas*, Ourense.

Lexislación

– GRAÑA MARTINEZ, U. (1995), *Manual Lexislativo do Ensino Básico en Galicia*, A Coruña, 2ª edición.

Informática

– SIEIRO, P., (1996) *Os medios audiovisuais e a multimedia no ensino*, E. Lea, Santiago

– LÓPEZ SAAVEDRA, J.R. (1995) *Informática. Ordenadores e procesos de textos*, A Nosa Terra, Vigo.

Cultura tradicional

– GULLÓN GONZALEZ, R., MARTINEZ YAÑEZ, C. (Coords.) (1996) *O medio e a cultura popular. Cabalar, 95*, Vídeo, Dirección Xeral de Política Lingüística, Santiago.

– FRÁGUAS FRÁGUAS, A. (1996), *A festa popular en Galicia*, E. do Castro, Sada.

– FERNÁNDEZ VILLANUEVA, S.M., (1995), *O nadal e as súas panxoliñas. A música na aula*, Lea, Santiago.

Matemáticas Física

– VILLAMIL AMOR, S. (1995), *Matemáticas I e II. Galicia*, Xerais, Vigo.

– LABRAÑA, A. (1995), *Matemáticas para todos*, Toxos Outos, Noia.

– LABRAÑA, A. (1995), *Gráficas e funcións*, Toxos Outos, Noia.

– GRAÑA VAZQUEZ, M. (1996), *Pneumática básica*, A Nosa Terra, Vigo

– TAYLOR, B. (1995), *Luz. Son. Electricidade. Magnetismo*, Xerais, Vigo.

Ciencias Sociais Xeografía e Historia

– CEGARRA, B. (1995), *Atlas de Arte. Galicia*, Nigra, Vigo

– DPTO DE EDUCACIÓN / CONCELLO DE SANTIAGO (1996), *Anxel Casal*,

Santiago, Colección Papeis de Educación.

– SAVATER (1996), *Ética para o meu fillo*, Ariel, Barcelona.

– PÉREZ LEIRA, X. (1995), *Isto é a galega*, TVG, Santiago.

– MARTINEZ PELLICER, I., *Cultura clásica. Segundo curso de ESO*, Penta, A Coruña.

– AGRAFOXO PÉREZ, X. (1995), *Didáctica da Historia Moderna de Galicia. O antigo réxime*, Toxos Outos, Noia.

– RODRÍGUEZ LES-TEGÁS (1995), *Didáctica das Ciencias Sociais na educación infantil*, Ir Indo, Vigo, 320 pp.

– COLECCIÓN A NOSA HISTORIA / A NOSA TERRA

Un amplo conxunto de libríños fermosos, de coidada edición e encardenación, con debuxos de Pepe Carreiro, con temas da historia de Galicia para os máis pequeños.

Educación Ambiental Ciencias Biolóxicas

– ASTOR CAMINO, PAREDES RIBADULLA, SANMARTIN, X. (1995), *Contaminación e reciclaxe. Materiais e experiencias sobre medio ambiente*, Xerais, Vigo.

– PEDREIRA LÓPEZ, SILVAR, C. (1995), *Aprendo coas aves*, Bahía, A Coruña.

– GARCÍA GALLEGO, ESTRADA ÁRIAS (1995), *Medio ambiente e saúde. ESO*, Bahía, A Coruña.

– CHOUZA MATA, CID GONZÁLEZ (1995), *Zonas de interese natural de Santiago*, Departamento Municipal de Educación / Concello de Santiago.

– GANERI, A., PARKER, S. (1995), *Árbores, aves, insectos*, Xerais, Vigo.

– ROMAY ARMENTAL, PIÑEIRO FERNÁNDEZ (1995), *¿Que facemos co lixo? Guía didáctica e caderno de traballo*, Dostex, Riveira.

– GUIAS DIDÁCTICAS A NOSA NATUREZA. Editadas por A Nosa Terra e elaboradas por Carlos Silvar, compoñen unha colección aberta de libríños de fermosa maquetación e deseño, que son a modo de libretas de campo para os máis xoves naturalistas.

– GUIAS DIDÁCTICAS BAHIA VERDE Baixo a dirección de Carlos Silvar, a Editorial Bahía ven sacando desde 1995 unha colección de carpetas (guía didáctica e diapositivas) de notable interese didáctico. As últimas son: Nº4 *Fieitos de Galicia*, Nº5 *Contaminación atmosférica*, Nº6 *Ecosistema litoral mariño. 1. O intermareal*, Nº7 *Ecosistema litoral mariño. 2. O infralitoral*.

Educación para a Saúde

– CONSELLERÍAS DE SANIDADE E EDUCACIÓN (1995), *Materiais didácticos para a prevención do consumo de drogas*. Xogo de carpetas: 6: Introducción xeral; 7: infantil, Primaria; 8: ESO; 9: ESPO + vídeo didáctico, Programa de educación para a saúde na escola

Educación física Motricidade

– CAMIÑA FERNÁNDEZ, F. (1996), *Natación. Técnica*, Lea, Santiago.

– PALACIOS AGUILAR, J. (1996), *Xogos motores*, Lea, Santiago.

Lingua Galega

– CASTRO SOLIÑO, GULLÓN GONZÁLEZ (1995), *A palabra herdada. Curso de galego*, Libro e seis compactos, Citania de Publicación, Lugo

– *Diccionario Larousse dos meniños* (1995) a) *Galego-Inglés*, b) *Galego-Francés*, c) *Galego-Castelán*, Editorial Planeta, Barcelona.

– AGRELO HERMO, SAMPEDRO MARTINEZ (1995), *Aproximación didáctica á obra de Antón Aviles de Taramancos*, Toxos Outos, Noia.

Teatro e Comic

– XAQUÍN MARÍN (1995), *O abc do comic*, Bahía, A Coruña

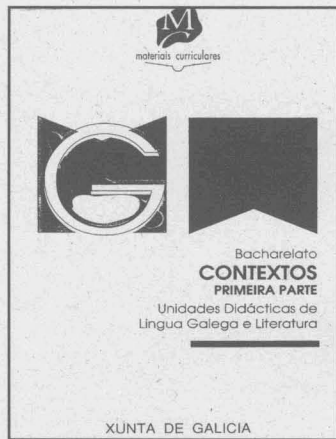
– CASTRO, M. (1995) *Teatro na escola. Xogando ao teatro*, Lea Santiago

– CASTRO, M. (1995), *Teatro na escola. O xogo dramático*, Lea, Santiago.

– CARBALLO FERREIRO, X.M. (1995), *Teatro para o Nadal*, Citania, Lugo

Xadrez

– CASTRO GIRONA, P. (1995), *Xadrez na escola*, Lea, Santiago.



– VEZ JEREMÍAS, X.M. (Dir.) (1995), *Bacharelato. Contexto. I. Lingua como texto. II Material para o profesorado*, Consellería de Educación, Santiago, Colección Materiais Curriculares

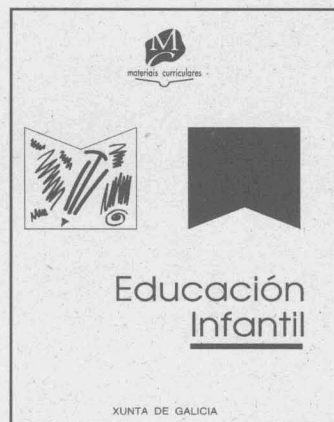
Os profesores Vez Jeremías, Mouriño Cajide, Silva Valdivia e Quevedo Rodríguez, prepararon esta documentación de apoio ao desenvolvemento do currículo de Lingua e Literatura galega, para favorecer a comunicación e a representación e a potenciación de usos lingüísticos, insertados en actitudes de solidariedade e de desenvolvemento. Un conxunto interesante de unidades didácticas e de materiais para profesores e de aula, relacionados co discurso oral, cos textos informativos, instructivos e de opinión, coas mensaxes verbo-icónicas, coa linguaxe como comunicación e como representación.

– AÑÓN CARNOTA, M^a. P. (1995), *Fago libros. Obradoiro de animación á lectura*, Ir Indo, Vigo, 130 pp.

A autora, logo de anos de experiencia reflexionada, preséntanos unha rica experiencia de animación á lectura con nenos de educación infantil e de primaria. Lectura e grafomotricidade, organización do espazo e procesos de confección dos



libros de aula, son asuntos abordados, denantes de ofrecer unha mancha de posibilidades de animación á lectura.

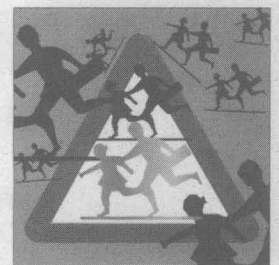


– ESCOLA INFANTIL CASAL CAEIRO (Vigo) (1994), *Educación Infantil*, Cuadernos Pedagógicos da Consellería de Educación, 195 pp.

As cinco profesoras da Escola Infantil de Valadares (Vigo), co acompañamento do CEFOCOP, deron corpo editorial aos seus traballos didácticos atendendo particularmente ao proceso relacional entre a familia, os nenos e a escola. Como proceden no período de adaptación a escola, que estratexias e documentos empregan, como se vive a relación entre as familias e a escola e o papel da biblioteca como

punto de encontro coas familias, son algúns dos asuntos tratados. Complementábase o atractivo volume cos procesos de educación matemática realizados no centro e con diversos traballos relativos á inserción no medio. Noraboa ao equipo de profesoras (Felicidad Caballero, Cristina Cerviño, Antonia Guerrero, Carme Rodríguez, M^a Vilar).

Miguel Pérez Pereira Nuevas perspectivas en psicología del desarrollo



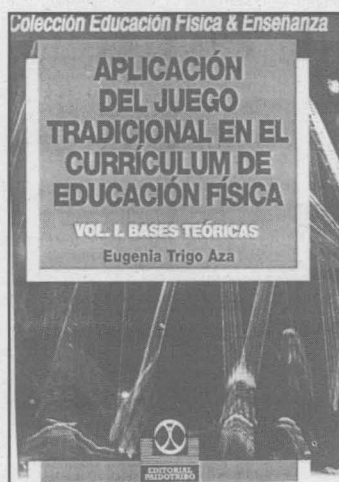
Alianza
Psicología minor

– PÉREZ PEREIRA, M. (1995), *Nuevas perspectivas en psicología del desarrollo*, Alianza Editorial, Madrid, 280 pp.

O autor, profesor da Facultade compostelana de Psicología, realiza na presente obra unha reflexión crítica sobre o estado actual e as perspectivas científicas da psicoloxía evolutiva. Na obra realízase unha reflexión sobre as grandes correntes históricas no estudio da psicoloxía do desenvolvemento, seguida da análise do problema do cambio evolutivo, tal e como se aborda desde as perspectivas técnicas actuais. Por fin estúdiense, desde o presente, cuestións como os estadios de desenvolvemento, a continuidade e a discontinuidade, a universalidade do

outros materiais

desenvolvemento psicolóxico humano. A obra constitúe unha aportación moi seria no campo da psicoloxía evolutiva.



– TRIGO AZA, M.E. (1995), *Aplicación del juego tradicional en el currículum de educación física*, Paidotribo, Barcelona, 2 vols.

A profesora galega Eugenia Trigo elaborou esta extensa e documentada obra, na que se contemplan tanto os aspectos técnicos, como ás aplicacións dos xogos tradicionais no currículum. Pasa revista ás tendencias da educación física, á avaliación dos programas de educación física centrados no xogo, á educación física no contexto da LOXSE e, á potencialidade educadora dos xogos tradicionais, para de seguido describir numerosas propostas didácticas relacionadas cos xogos tradicionais.

– NOGUEIRAS MASCAREÑAS, L. M. (1995), *La práctica y la teoría del Desarrollo Comunitario. Descripción de un modelo*, Narcea, Madrid, 162 pp.

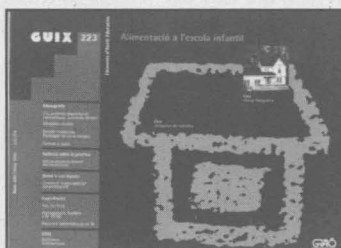
O autor, Doutor en Ciencias da Educación pola Universidade de Santiago, traslada á presente obra unha parte da súa investigación previa arredor da



fundamentación, dos principios e das metodoloxías do desenvolvemento comunitario, para logo desde tales criterios e supostos estudar como caso de Desenvolvemento Comunitario rural a Comarca de Allariz nos actuais momentos. Unha obra por moitos conceptos interesante.

Publicacións de Graó Educación

A editora catalana Serveis Pedagògics ten unha notable presenza tanto en catalán, como en castelán. Comezou coa revista *Guix* (Xiz en galego), da que xa saíron 225 números, sendo dirixida por F. Imbernon, e foi ampliando o seu campo editorial, a tal punto de dispoñer hoxe de diversas coleccións:



– B. C. - Biblioteca de la Classe (catalán)

– Práctica Educativa

– MIE. Materiales para la Innovación Educativa.

– *Aula de Innovación Educativa*.

– *Alambique*, Rev. de didáctica de las ciencias experimentales.

– *Iber*, Revista de didáctica de las ciencias sociales.

– Textos de didáctica de lingua e literatura

– *Uno*, Revista de didáctica das matemáticas.

– *Articles*, Revista de didáctica da lingua e da literatura catalana.

Desde hai varios anos veñen enviando boa parte dos anteriores materiais á Redacción da *Revista Galega de Educación*. Co noso recoñecemento.

Publicacións de Narcea

Narcea de Edicións, que dispón de series e coleccións no campo pedagóxico ben recoñecidas e apreciadas e en constante renovación, ven de ofrecer, entre outras as seguintes novidades.

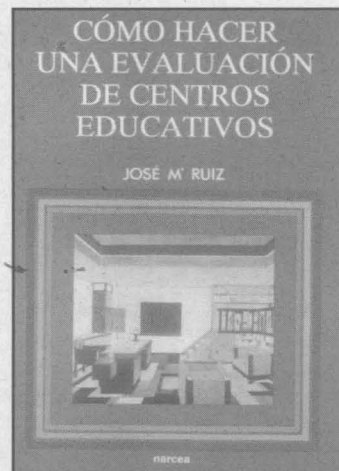
– BISQUERRA, R. (1996), *Orígenes y desarrollo de la orientación psico-pedagógica*, 185 pp.

O autor, presidente da Associació Catalana d'Orientació Escolar i Professional, presenta un manual no que se analiza a construción histórica e o presente da Orientación psicopedagóxica e se expón a actual realidade europea da orientación en canto aos programas e instrumentos de intervención, acompañado de anexos complementarios de alto interese.

– MENCÍA, E. (1996), *Educación cívica del ciudadano*

Europeo. Conocimiento de Europa y actitudes europeistas en el currículo, 125 pp.

A dimensión cívica europea, as actitudes, as ensinanzas escolares de contido europeo, os currículos, o desenvolvemento educativo das actitudes de signo europeo, as viaxes e intercambios, a formación de profesores,... son os tópicos deste interesante libro.



– RUIZ José M^a (1996), *Como hacer una evaluación de centros educativos*, 350 pp.

O presente libro trata de respostar ao conxunto de interrogantes básicos que se plantean ante a avaliación dos centros, máis aínda a partir da aprobación da LOPAGCE, mediante unha información práctica que axuda a planificar e deseñar as avaliacións posibles.

Nunha primeira parte realízase unha panorámica xeral relativa á avaliación de centros e a de programas. Na segunda, ofrécense once modelos de avaliación de centros (sete deles para a avaliación interna). En cada caso pátrese dun planteamento teórico e describe logo a súa aplicación a un centro real. Os amplos anexos ofrecen cuestionarios, radiografías, modelos de informes, pautas para

outros materiais

entrevistas, listas de control, escalas... Un libro, pois, oportuno.

Outros libros recibidos
– MERODIO, I., *Expresión plástica en Secundaria*

– LLOPIS, C., *Ciencias Sociales. Geografía e Historia*

– PUGMIRE - STOY, M. C., *El juego espontáneo. Vehículo de aprendizaje y comunicación.*

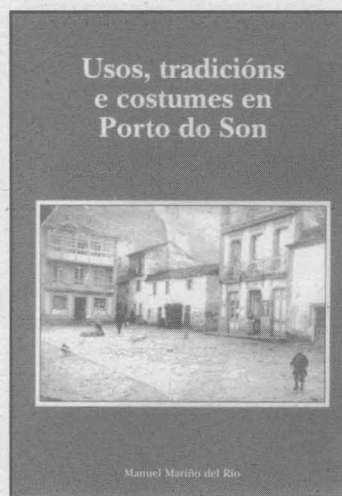
– SÁNCHEZ, C., *El movimiento renovador de la experiencia Somosaguas.*



– GARCÍA GONDAR, F. (Dir.) (1995), *Repertorio bibliográfico da lingüística galega*, Publicacións do Centro de Investigacións Ramón Piñeiro, 609 pp.

Dase conta na presente obra da constitución da base de datos relacional BILEGA (bibliografía informatizada de lingüística galega) que contén máis de 5000 rexistros, de entre un repertorio de máis de 7500 asentos bibliográficos, ordenados arredor de conceptos organizados en bloques: historiografía lingüística, fonética, fonoloxía e ortografía; morfoloxía e sintaxe, lexicoloxía e lexicografía; dialectoloxía; lingüística histórica, sociolingüística, lingüística aplicada, e caracterización das variedades diastráticas do

galego. A indicación de revistas, repertorios bibliográficos e os índices de autores cerran un volume de indubitable interese educativo.



– MARIÑO DEL RIO, M. (1995), *Usos, tradicións e costumes en Porto do Son*, Gráfica Sementeira, Noia, 290 pp.

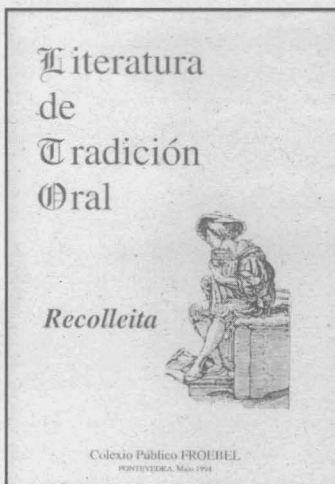
O profesor Manuel Mariño, nado e viciño do Porto do Son, ofrece unha monografía sobre as terras e as xentes da vila, cun enfoque etnográfico e antropolóxico. A visión do fogar, os oficios e traballos tradicionais das súas xentes, a infancia e a familia, as festas e as tradicións, a medicina popular... son motivo de exposición, logo de anos de pescuda e de achega de materiais. Unha fermosa monografía que pode servir de orientación para outros traballos de aula.

– DASAIRAS VALSA, X. (1995), *D. José García Barbón e o Colexio La Salle de Verín no Centenario da súa fundación (1895-1995)*, Deputación de Ourense, 113 pp.

Un pequeno, valioso e coidado estudio de historia institucional. A significación



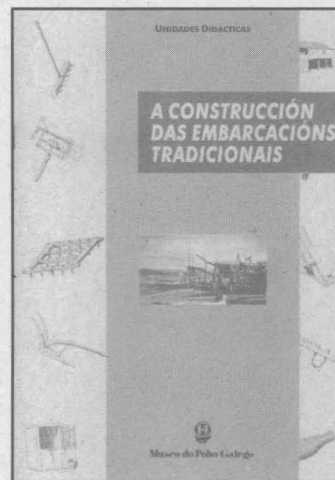
educativa do Colexio dos Irmáns nas terras de Verín. O alumnado, o profesorado, as orientacións pedagóxicas, a didáctica... Unha monografía modélica.



– EQUIPO DE NORMALIZACIÓN LINGÜÍSTICA DO COL PÚBLICO FROEBEL (Pontevedra) (1994), *Literatura de tradición oral. Recolleita*, Pontevedra, 80 pp.

O Equipo de Normalización do citado Colexio, coa coordinación do profesor Xesús Portas Ferro, levou a cabo, cos alumnos do centro, unha intensa recolleita de literatura tradicional oral: cantigas, trabalinguas, adiviñas, refráns e ditos, lendas e contos, que aparecen

reflexadas nesta Monografía, que é, en por si, un posible exemplo para outros traballos escolares similares.



– UNIDADES DIDÁCTICAS Museo do Pobo Galego Na súa serie de Unidades didácticas, o Museo do Pobo Galego editou tamén os seguintes materiais:

a. *A construción das embarcacións tradicionais*

b. *O medio mariño*

Documentos de 20 pp. elaborados con grande riqueza informativa e gráfica. Moi interesantes para o traballo de aula.



– ABELLA, A., POSE, H. (1994), *Alfarería de torno en Buño*, Concello de Malpica, 95 pp.

outros materiais

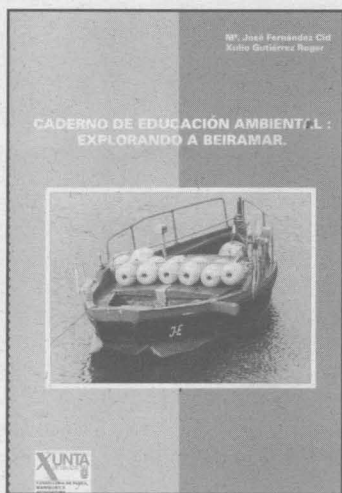
O presente volume preséntanos, con criterio didáctico, a tradición oleira de Buño. Logo dunhas páxinas históricas, mediante ilustracións a plumiña, gráficos, fotografías e textos, ofrécennos os autores todos os aspectos relacionados ca oleiría. Características e tipos de barro, a súa extracción e preparación, o secado, o pisado, o cribado, a amasado, as ferramentas do obradoiro, a elaboración das pezas, as formas, as fases de elaboración, a decoración, os secado, o enfornado, a cocedura. Unha fermosa e extraordinaria guía didáctica para non perder de vista.



– UNIDADE DIDÁCTICA *O Liño* (1995), 50 pp.

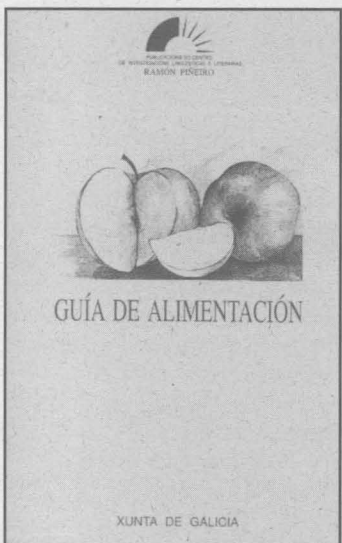
Un equipo de profesoras e profesores do Colexio Público Esparís-Viceso (do Concello de Brión) elaborou recentemente unha interesante unidade didáctica sobre *O Liño*: deseño da unidade, o proceso do liño, vocabulario básico, fichas de traballo, literatura popular relacionada co liño, fichas de campo e guía de recursos, compoñendo un material valioso para o traballo escolar.

– FERNÁNDEZ CID, GU-TIERREZ ROGER (1995),



Caderno de Educación Ambiental: explorando a Beiramar, Consellería de Pesca / Xunta de Galicia, 42 pp.

Un percorrido didáctico polo litoral galego, as augas e a súa análise, as paisaxes, para o seu estudo e comprensión mediante traballos de campo e guías para visitas de estudo. A Unidade, pensada para estudantes da ESO, pretende desenvolver actitudes positivas e de corresponsabiliación na defensa do contorno, mediante unha gran riqueza de datos, fichas e orientacións.



– BENAVENTE JAREÑO, P. (1995), *Guía de Alimentación*, Publicacións do

Centro de Investigacións Ramón Piñeiro, Xunta de Galicia, Santiago, 350 pp.

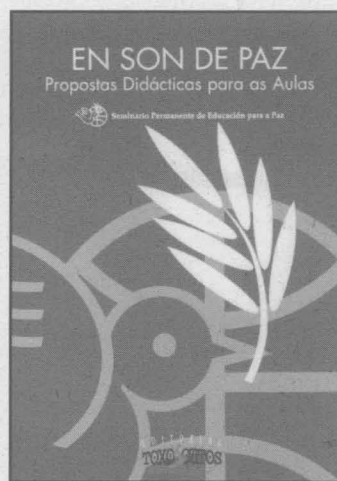
Hai varios meses publicouse unha interesante *Guía de Alimentación*, que de seguro será un moi útil material didáctico. Fálase nela dos alimentos en xeral, dos produtos cárnicos, da pesca, dos lácteos, de outros alimentos de orixe animal, dos alimentos vexetais, dos condimentos, bebidas e aditivos, do etiquetado... complementándose cunha ampla bibliografía e con índices alfabéticos.

Educación para a Paz



– *Siluetas para un teatro de sombras*

O Seminario Permanente de Educación para a Paz editou no pasado mes de xaneiro un interesante material conformando unha proposta didáctica para celebrar o Día Escolar pola Paz, confeccionada polo Seminario Permanente Resíduo Park do Colexio Público Igrexa-Somozas. Un completísimo material ao servizo da convivencia e da tolerancia.



– SEMINARIO PERMANENTE DE EDUCACIÓN PARA A PAZ, (1995), *En Son de paz. Propostas didácticas para as aulas*, Toxos Outos, Noia, 500 pp.

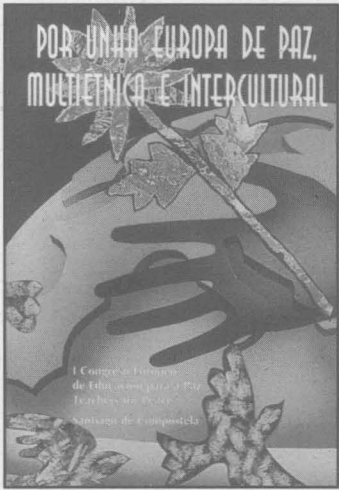
Un balance reunido de textos e materiais didácticos elaborados nos últimos dez anos polo Seminario Permanente. Contidos temáticos, actividades, textos, recursos audiovisuais, metodoloxía avaliativa, orientacións bibliográficas, arredor dos seguintes asuntos: dereitos humanos, marxinación, o medo na escola, a inmigración, a tolerancia e o ecopacifismo.

Un volume valioso e oportuno, para unha acción educativa atenta aos valores e a súa educación nas aulas, que amosa o traballo continuado dun recoñecido grupo de profesoras e profesores do País.

– COMITÉ DO I CONGRESO DE EDUCACIÓN PARA A PAZ (1995), *Por unha Europa de paz, multiétnica e intercultural*, Tórculo, Santiago, 590 pp.

Máis de 50 ponencias relatando posicións e experiencias galegas e europeas arredor da educación para a paz. A memoria do que foi o Iº Congreso Europeo de *Teachers for Peace* celebra-

o ú t r o s m a t e r i a i s



do en Compostela no mes de xullo de 1994. Un acontecemento importante que contou co protagonismo galego.



- **MANOS UNIDAS (1995), Tema transversal: Educación para a igualdade na diferenza**, I. Primaria / Galicia. II. Secundaria / Galicia.

A organización non gubernamental Manos Unidas confeccionou dúas amplas carpetas documentais e didácticas coa temática Educación para a Igualdade na diferenza, vertidas ao galego co apoio da Dirección Xeral de Política Lingüística. A través de fichas individualizadas organizadas en once apartados, preséntanse temas, imaxes, activi-

dades, informacións, orientacións bibliográficas, coa intención de conquistar un material adecuado, de forte carga visual, para o seu uso educativo. Diversas casetes, vídeos e cadernos, complementan uns recursos oportunos.

Publicacións de Nova Escola Galega

nova escola galega
número 36 • boletín interno • maio 96

informazioni
n.º 36
por verificacións e propostas

Bonjour Monsieur Freinet!

- 122 Aniversario Freinet
- 27 Cuestiones de MOBY
- Acreditación da "Escuela Nueva" por el Ministerio de Educación del Gobierno Francés
- Escuela Nueva: Experiencia en el profesorado
- Escuela Nueva: Experiencia en el alumnado
- Comunicación de Calvo Sotelo
- 25 años de la Asociación Española de Escuelas Nuevas (AAEEN)
- Escuelas Nuevas en la Universidad
- Escuela Nueva y el sistema educativo
- El día del libro

1896 - 1996 Centenario de C. Freinet

Nova Escola Galega, entre as súas actividades edita dous *Boletíns* periódicos. O seu Secretariado galego edita o *Boletín Interno*, do que saíron ata o momento 36 números, dando conta

g. nova escola galega

BOLETÍN INFORMATIVO DO GRUPO EDUCADORAS PARA PAZ DE NOVA ESCOLA GALEGA

N.º 2129 XANEIRO/MARZO 1996

EDITORIAL

Foro dos anos participativos da loita colectiva que se desenvolveu en Nova Escola Galega e que se realizou no 10.º aniversario da creación da "Escuela Nueva" en 1986. Este número do boletín, ademais de ser un momento de reflexión e análise, pretende ser un momento de diálogo e intercambio de experiencias e propostas de traballo. No boletín aparecen artigos de autores de todos os lugares e de todas as linguas, así como a colaboración da comunidade educativa galega.

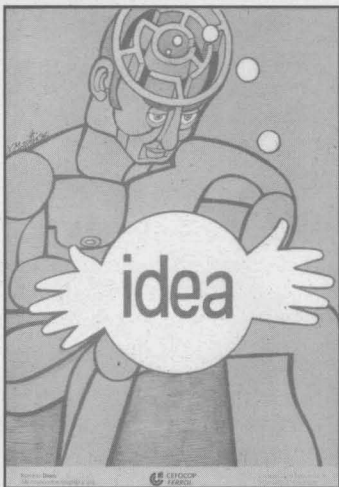
PUBLICACIONES

AUTORES VARIOS (1995). *Para unha Europa de paz, multicultural e intercultural*, Santiago de Compostela.

Colectivos de autoras e colaboradores do *Congreso de Educación para a Paz* celebrado en 1994.

da vida asociativa, posicións e actividades da Asociación, que se envía a todos os seus membros e entidades exteriores. Pola súa parte, o grupo de Educadores/as pola Paz, ven editando *Novapaz*, do que saíron ata o momento 22 exemplares; neste caso refléxase as actividades e iniciativas emprendidas arredor da educación para a paz, ademais de dar conta de referencias bibliográficas e de diversas dinámicas relacionadas coas organizacións non gubernamentais e coa educación para a paz.

Revistas



- **IDEA. Intercambio de Experiencias de Aula.** Revista do CEFOCOP de Ferrol. O CEFOCOP de Ferrol tomou no ano 1995 a iniciativa de edición dunha revista con experiencias e iniciativas educativas dos centros e profesores adscritos. No presente curso ven de aparecer o nº 2.

Cada publicación, dunhas cen páxinas, acolle unha sección temática, un alto número de experiencias de formación da comarca ferrolana, o tratamento dunha área específica, taboleiro, libros, vídeos e novi-

dades, tratando de acompañar a acción docente dos profesores de todos os niveis educativos.

É unha experiencia valiosa, que paga a pena continuar. ¿Por que utilizar un papel tan estucado? ¿por que non utilizar o papel ecolóxico ou o reciclado?

Preescolar na Casa

A EDUCACIÓN DOS PEZOS. PEGAR OU NON PEGAR

Non podes ir á escola... e aquí estás! Aquí estás a aprender o que se aprende na escola... aquí estás a aprender o que se aprende na escola... aquí estás a aprender o que se aprende na escola...

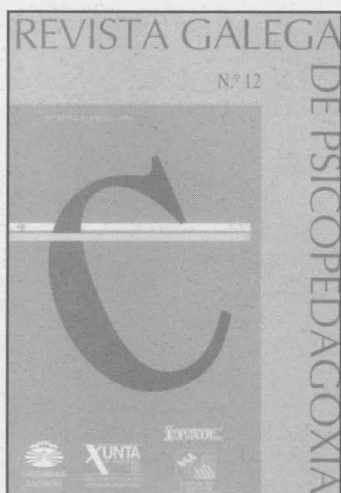
- **Boletín Preescolar na Casa. 100 números**

Coa constancia como virtude, o *Boletín Preescolar na Casa* chegou ao seu número 100. Cada *Boletín*, con extensión de 12 páxinas, informa aos pais e nais dos cativos sobre os múltiples asuntos que interesan á educación infantil, de forma asequible e con intelixencia. O *Boletín* é xa unha referencia documental importante en lingua galega. Felicidade, pois.

- **Revista Galega de Psicopedagogía, nº 12, 1995**

Celebramos a consolidación desta Revista galega. No presente número, estruturado nas seccións de Estudo, Investigación, Experiencias psicoeducativas, Medios e recursos técnicos para a avaliación e intervención psicopedagóxica, e Documentación e Recensións, ofrécense un conxunto de 15 traballos sobre

outros materiais



cuestións relacionadas coa aprendizaxe, a avaliación psicolóxica, a educación científica, os alumnos sobredotados, o recordo de palabras, a cognición e o rendemento académico, as dificultades de comprensión lectora, a linguaxe dos nenos... Noraboa polo traballo.

Asociación Galega de Psicopedagogía. Apdo. 1334. A Coruña.

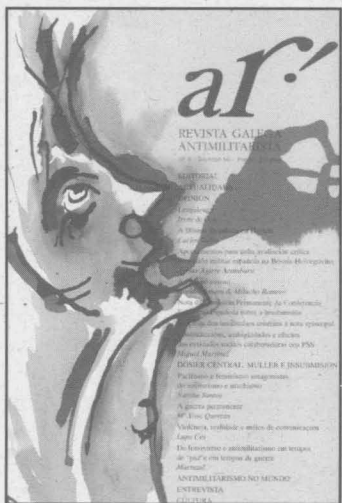


– *Brincadeira. Revista Galega de Animación Xuvenil*

A Federación Don Bosco de Galicia ven editando a presente publicación ao servizo da formación de animadores e animadoras xuvenís. Escrita en galego, veñen aparecendo nas súas

páxinas diversas contribucións sobre a paz, a solidariedade, a educación ambiental, a cultura galega, a vivencia da fe desde a galegitude... así como o relato de experiencias de animación xuvenil.

Máis información en R. Belvis, 2, 15703 - Santiago.



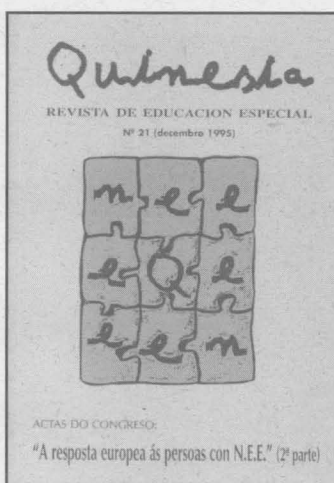
– *AR! Revista Galega Antimilitarista*

Hai pouco saíu o nº 6 desta publicación que acompaña ao movemento galego de insumisión. Editorial, actualidade, opinión, dossier central, antimilitarismo no mundo, entrevista, cultura, buzón e axenda, compoñen as seccións dunha publicación necesaria, valente e fermosa na súa maqueta. Co noso apoio solidario.

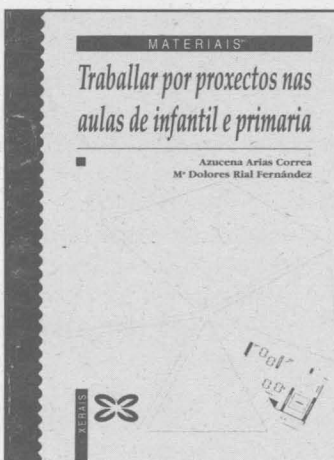
Apdo. 645 - 15780 Santiago de Compostela.

– *Quinesia*

Outra publicación consolidada como Revista de Educación Especial e de promoción da integración de alumnos con necesidades educativas especiais. Con traballos sempre valiosos. No número 21: a integración na escola ordinaria en Europa, a integración escolar dos cegos en Italia, a formación do profesorado no presente campo, a



transición á vida adulta dos alumnos con necesidades educativas especiais e o programa Helios. Máis información. Quinesia, Apdo. 775 - Vigo.



As profesoras Azucena Arias Correa e M^a Dolores Rial Fernández fan, no volume *Traballar por proxectos nas aulas de infantil e primaria*, publicado por Xerais na súa colección Materiais, unha reflexión sobre a organización curricular a partir de proxectos de traballo. Iníciase o libro cunha aproximación á defi-

nición deste método didáctico e unha, inevitable, referencia histórica á aportación de Kilpatrick; subliñando as autoras, que os proxectos son un xeito de axudarlle ó alumnado a organiza-lo seu pensamento recollendo o seu interese e a súa curiosidade. Despois de sinala-las características dun proxecto e as capacidades nas que incide, aparece o cerne do volume, constituído pola exposición das diferentes fases do proxecto: ¿Que nos interesa?, ¿Que sabemos xa sobre...?, ¿Que queremos saber/facer sobre...?, ¿Que información precisamos?, ¿Como nos organizamos?, ¿Como avaliámo-los resultados? Estas fases son cada unha delas exemplificadas co proxecto da biblioteca do dragón Tontón que promove unha das autoras. Complétase o volume coa exposición doutro proxecto como modelo ("E fixemos música").

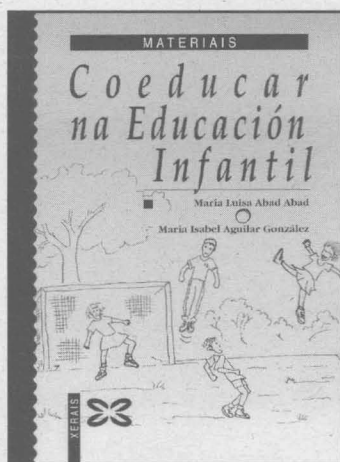
Traballar por proxectos supón, como demostran as autoras, un xeito diferente de estrutura-las actividades de ensino-aprendizaxe ó redor dun problema que se presenta, achegando ó alumnado o gran abano de informacións que se atopa no contorno, de xeito que a nena e o neno se convirten en protagonistas e responsables da súa propia aprendizaxe, proporcionándose fórmulas de relaciona-la propia experiencia coa nova información para que se poidan establecer novos enlaces posteriormente. Un proxecto é fomenta-lo pracer por coñecer, é potencia-la emoción de descubrir... Un volume moi interesante, claro e útil para quen queira mellor coñecer e traballar sobre o método de proxectos.

Coeducar na Educación Infantil

As profesoras María Luísa Abad Abad e María Isabel Aguilar González fan, no volume *Coeducar na Educación Infantil* publicado por Xerais na súa colección Materiais, un percorrido sobre o enfoque coeducativo da educación infantil. Partindo do que establece a lexislación vixente con respecto á coeducación e deténdose, moi especialmente, no que determina o D.C.B. de Infantil, as autoras subliñan que a pesar de que o espírito da reforma educativa é erradicar a discriminación que poida darse no sistema educativo, isto non abonda. Cómpre, pois, analizar outras cuestións como son a identidade de sexo e xénero, como transmite a escola os roles sexuais, concluindo na necesidade dunha intervención coeducativa.

As autoras proporcionan instrumentos de observación da práctica diaria na aula de educación infantil, fundamentalmente fichas que recollan a observación sistemática do profesorado: a observación da aula e da nosa propia práctica, dos materiais de aula (libros, contos...), das actividades que se desenvolven no recanto de xogo simbólico, das actividades que se realizan no patio de xogos.

Conclúe o volume coa exposición de diversas propostas coeducativas, encamiñadas a que as prácticas sexistas se reduzan ó máximo dentro da escola. Me-



didias dirixidas á sensibilización do profesorado: cuestionar os modelos impostos polos roles tradicionais, analiza-lo material didáctico co que estamos a traballar, realiza-las transformacións necesarias en toda a administración e sinalamento do centro, revisa-los nosos comportamentos e expectativas, usar unha linguaxe que contemple a existencia de nenas, ser "modelo polivalente"... Medidas en relación ós espazos: conseguir un reparto equitativo na utilización dos espazos, tanto dentro como fóra da aula, ter aseos comúns, etc. Medidas en relación cos materiais: rexeitar aqueles que marquen os estereotipos, invitar ás nenas a que usen todo tipo de xoguetes, crear novos materiais coeducativos. Medidas en relación coa práctica de aula ou en relación coas familias. Completa o volume unha seire de exemplos de traballos prácticos para desenvolver na aula e unha proposta de libros de contos non sexistas para a educación infantil. Un volume imprescindible para un enfoque coeducador da escola.

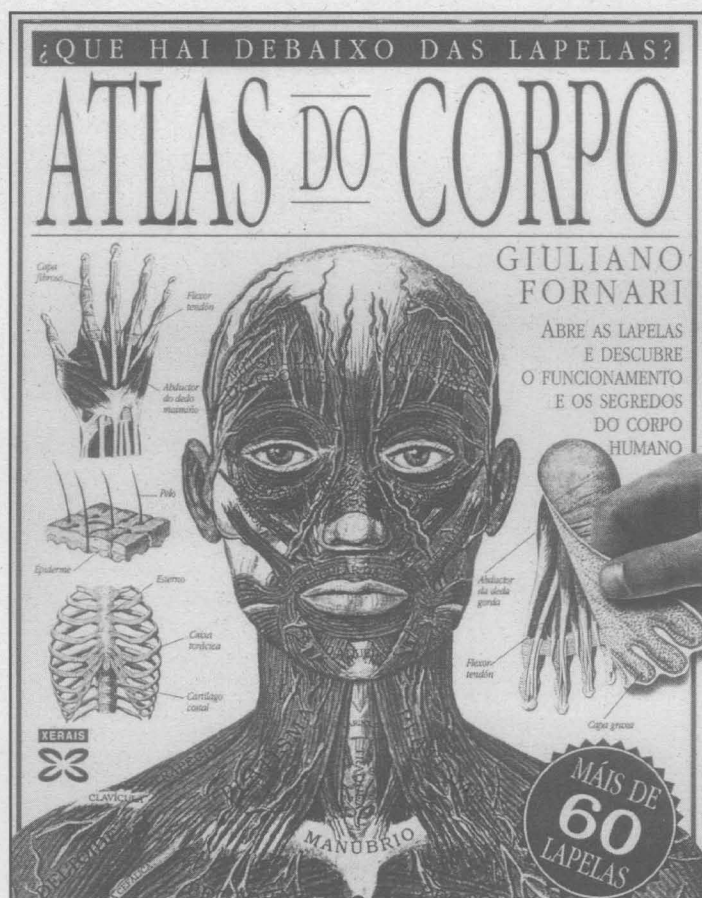
Atlas do corpo

O *Atlas do corpo*, constitúe un esforzo de edición sen parangón no ámbito editorial galego. Un libro fundamentalmente visual, de grande formato, impreso a toda cor, que inclúe máis de sesenta lapelas para descubrir o funcionamento e os segredos do corpo humano.

O aparello locomotor, o nome dos 206 ósos do esqueleto, o funcionamento do noso cerebro..., os 600 músculos que temos baixo a nosa pel, a estrutura das veas e arterias, os órganos sexuais femininos e masculinos, o aparello dixestivo, etc. poden ser perfectamente identificados —e cos seus nomes en galego— con grande facilidade.

¿Onde van os alimentos que acabamos de comer? ¿Que tamaño ten o noso cerebro? ¿Como funciona a vexiga? ¿De que están formados os pulmóns? ¿De que están formados os músculos? ¿Como funcionan as articulacións? ¿Cantos pelos hai no corpo? Un libro que responde a estas preguntas e moitas outras e que permitirá ós lectores e curiosos observa-lo interior do corpo humano e descubri-los seus segredos máis ocultos.

Un libro producido para Xerais pola editorial Dorling, a máis prestixiosa editorial do mundo de libros de información. Moi útil para as escolas (pode ser empregado como libro póster) e para as persoas de todas as idades que teñan curiosidade por mellor coñecer-la anatomía humana en lingua galega.



BOLETÍN DE SUBSCRICIÓN

Desexo unha subscrición anual (catro números, por importe de **4.000** 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 |

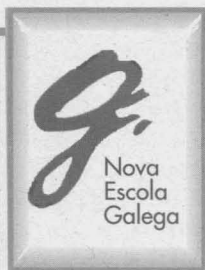
| | |
|---------------------------|---------|
| BANCO OU CAIXA DE AFORROS | Nº..... |
|Sucursal..... | |
| Enderezo da sucursal..... | |
| Poboación..... | |
| Titular da conta..... | |

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.....



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 | 10- O ensino das ciencias | 19- O Xogo |
| 2- As novas tecnoloxías e a escola: a imaxe | 11- O profesorado | 20- Educación e televisión |
| 3- A escola rural | 12- A educación das persoas adultas | 21- A organización do centro |
| 4- Globalización e interdisciplinidade | 13- Educación ambiental | 22- A Educación Secundaria Obrigatoria |
| 5- A Reforma das Medias | 14- Ensinar a aprender | 23- Necesidades educativas especiais. |
| 6- Os pais na escola | 15- Literatura infantil | 24- As avaliacións |
| 7- A educación matemática | 16- A Educación Primaria | 25- A normalización da lingua na encrucillada |
| 8- Socioloxía da educación | 17- A dimensión internacional da Educaución | 26- Educación social |
| 9- A saúde na escola | 18- Os contidos transversais | |

Pódense solicita-los números atrasados, contrarreembolso (800 pesetas por número) a:

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN

Edicións Xerais de Galicia

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

Un 12 de marzo, da man de Kiewski

Xosé Lois Darriba, "O Sacha"

Santiago Veloso Troncoso

I.B. O Porriño

CÓÑECIN a Xosé Lois no mes de xuño de 1992, no 1º Congreso de "Pé de Imaxe". Presentaba xunto con Pablo Oitabén, unha experiencia de debuxos animados realizados polos alumnos do seu Instituto, o I.B. de Ribadavia: "A eixada viva", "O en Africa" e "O Pepiño no derradeiro penalti". Despois de asistir a súa exposición e ao pase dos a penas 5 minutos de animación, pensei que aquilo era un traballo desmesurado, un labor de "chinos", que se precisaba moito esforzo e paixón para conseguir implicar aos alumnos naquel proxecto.

Eu presentaba tamén outra experiencia realizada nun colexio de EXB no curso 1991/92 no Concello de Mondariz. Unha modesta gravación que recollía a escenificación da historia levada ao medio, na que arredor de douscentos alumnos de 5 a 14 anos representaban no Castro de Troña (Pías-Ponteareas) o encontro da cultura romana coa cultura castrexa, un exemplo do que tería sido a romanización dos castros. O vídeo de 10 min. levaba o nome de "Castrexos e Romanos". Lembro que cando rematamos o relato da experiencia e o pase do vídeo, "o Sacha" que dou con nós e, cunha fascinación

de neno, preguntábanos como fixeramos todo aquilo. Gustáralle a experiencia e máis aínda o traballo previo na aula. Comentamos alí que non estabamos moi conformes co resultado final da edición do vídeo e foi aí que apareceu "o Sacha" que eu coñecín. Axiña se ofreceu para revisar todo o material que tiñabamos filmado e a completar o que cumprise e, por suposto, a mellorar a edición. Foi entón cando descubríntoda a súa experiencia anterior cos MAV, o seu talento, a súa creatividade, o seu continuo perfeccionamento.

Contando coa colaboración de Manolo González, a quen apreciaba enormemente, fomos cos "brutos" de Castrexos e Romanos á Escola de Imaxe e Son a facer unha nova edición. Foron unhas cantas horas pechados nunha sala de edición xunto cun alumno da propia escola. Entre plano e secuencia, entre bocata e cervexa, "o Sacha" non perdía o tempo sen deixar de despotricar contra "os popes" que pasaran polo 1º *Pé de Imaxe*, contra os burócratas de non sei que gabinete responsables do atraso endémico no desenvolvemento dos MAV no ensino, contra o poder dos Medios "per se" e alleos á realidade escolar, contra a filosofía do medio polo medio, en fin,

contra a pretenciosidade e o virtuosismo.

"O Sacha" tiña claro que o Pepiño dos seus debuxos animados e a Ramira e o Caludius de Castrexos e Romanos estaban totalmente en bolas... (detrás e á beira había unha pouca de ilusión e utopía e non pequenas doses de voluntarismo).

Pero sería no curso 1993/94 no que tivemos a oportunidade de volver realizar xuntos outra nova experiencia escolar en vídeo, "Os amores que o Miño separa"; vídeo realizado entre o C.P. de Leirado (Salvaterra) e a Escola Preparatoria de Monção.

Dende o comezo púxose a colaborar no guión do vídeo, aportou a súa sabencia, o seu talento unha vez máis, ata chegarmos a ter un guión que, desenvolvendo a idea inicial expresada polos alumnos, mereceu de entrada o 1º premio no concurso de TVE "Galicia do escola a escola". Pero non foi iso o que máis o apaixonou, senón a posibilidade de poder filmar a máis de 300 alumnos recreando un mercado medieval, cunha ambientación e escenografía integramente realizada en dous Centros de ensino de ambas as beiras do Miño. O día da filmación alá veu o Sacha dende Ourense. Os alumnos viaxan no tempo e durante máis de tres horas

ábrese diante de Xosé Lois todo un inmenso plató onde máis de 300 estrelas se moven nun incesante trafego. Non perde detalle. Planos xerais, varridos, nada de zooms e moitas escenas que nunca máis se voltarán a repetir. Un día esgotador no que levaba na cámara mais de 3 horas de "brutos", ¡Todo un tesouro!

Logo viría a edición, como case sempre feita a fume de carozo para presentar antes de non sei cando porque remataba o prazo para non sei que... En fin: 1º premio no II Concurso Galego de vídeo escolar / Xunta de Galicia, 1º Premio no I Concurso de vídeo escolar Ateneo de Pontevedra, 1º premio no II Certame Galego de vídeo na escola / Pé de Imaxe, 1º Premio programa TVE "Galicia de escola a escola".

Premios que recaíron nos Centros, que non recoñeceran o traballo e a lucidez de xente coma "o Sacha", quen nunca quixo ter ningún tipo de protagonismo. É pois agora, dende estas páxinas, nas que reclamo ese público recoñecemento para o meu amigo Sacha.

Por suposto que xa andabamos argallando outra experiencia cos nosos alumnos. Desgraciadamente xa non estará en Ribadavia, pero si van estar outros alumnos e outros compañeiros que coma el se encargarán de que a creatividade e aposta polos MAV como ferramenta de traballo nas aulas non sexan "experiencias singulares".

Pero se estas foron as experiencias coas que tiven a ocasión de participar conxuntamente co Sacha, o seu traballo cos MAV viña dende moi atrás e neste momento atopábase no cume

do seu labor creativo. Varios foron os proxectos que deixou inacabados. Comentábame Pablo Oitabén que se ben foron moitos os seus traballos concluídos, queda como legado para todos as súas moitas horas de filmación para proxectos que estaba desenvolvendo.

Así, merecería sinalar as moitas curtametraxes en vídeo realizadas por el e polos seus alumnos, os seus experimentos de Física e Química (vg. un sobre a gravidade) ou o vídeo sobre a chuvia ácida no Ribeiro. A punto de rematar estaba tamén outro traballo de animación realizado durante tres cursos académicos: "As aventuras medievais de Pepiño", baseado no ataque dos ingleses a Ribadavia.

Outros proxectos pendentes serían o documental sobre as graveiras de San Cristovo en Ribadavia, das que Xosé Lois realizou gran número de gravacións e, un gran documental sobre todo o proxecto e fase de rehabilitación da fraga de Ridimoas como espacio natural protexido. Son moitas as imaxes que realizou sobre diversos aspectos da vida da fraga de Ridimoas, a introducción das perdices, a vida do teixugo, etc. Proxecto no que tamén o Xosé Lois tivo un gran protagonismo xunto con alumnos e profesores do I.F.P. de Ribadavia.

Estes son so algúns dos retallos da actividade dun compañeiro que na aplicación e introducción dos MAV no ensino foi todo un exemplo de entrega e voluntarismo, exemplo que deberían considerar máis polo miúdo algúns dos responsables dos novos medios na aplicación da Reforma. Tal vez descubran que alguén ía por diante...

A Lois a natureza entráballe polos ollos

Pablo Oitabén

COÑECIN a Xosé Lois Darriba Rego en outubro de 1989. Eu chegaba procedente do antigo C.E.I. de Ourense e a verdade é que non tiña ganas de meterme en novas investigacións pedagóxicas. O caso foi que na primeira reunión de profesores que ían impartir, voluntariamente, "Actividades Extraescolares" nas tardes dos mércores, eu dexei caer a idea de que tendo tan preto do Instituto o bosque de Ridimoas, este podería usarse como Aula de Natureza, levando aló ós alumnos. A Lois a idea pareceulle ben e eu quedei gratamente satisfeito polo apoio prestado á miña iniciativa por parte daquel profesor de longa cola de cabalo de pelo negro.

Lois comprendeu en pouco tempo o espírito que animaba a Asociación Ridimoas. Dispoñer dun ecosistema forestal era importantísimo para comprender os ciclos biolóxicos no medio ambiente forestal e preservar da extinción un mundo que cada vez resulta máis alleo ós humanos.

A Lois a natureza entráballe polos ollos. Filmar no bosque era como un ritual. Nós non eramos nada, a vida silvestre érao

todo. Os sons ambientais empezábanlle a ser familiares; o canto da perdiz, o berro do buxato, a auga no regueiro... que logo procesaba na moderna tecnoloxía, pois el era un científico e un técnico. Coñecía os segredos da Química e da Física e estaba moi dotado para asimilar os avances técnicos nos campos do vídeo e da informática; pero empezaba a dudar do chamado progreso e da ciencia que o enxendraba así como da tecnoloxía causante da destrución dos últimos enclaves naturais da provincia. ¡Teño a impresión de que somos uns seres anacrónicos ós que ninguén fai caso! – Dixome unha vez.

A desfeita creada pola apertura da autovía Rías Baixas coa destrución da fraga de Toén e Pozas do río Cerves foi un golpe moi duro para el. Loitou con todos os seus medios: económicos e intelectuais para variar o trazado, nun desesperado intento de evitar o desastre ecolóxico que esta autovía supón para a provincia de Ourense.

Diante de tal panorama non quedaba máis remedio que volver a orixe no campo da conservación: o bosque de Ridimoas e as graveiras de San Cristovo.

Estas últimas exercían sobre Lois unha especial atracción, pois a diferenza do bosque (a iniciativa de conservalo xa lle chegara dada), na idea de crear unha Aula de natureza lacustre el participara activamente; sentía as graveiras como máis súas; conseguilas significaba un triunfo e a loita pagaba a pena. Por iso, no seu derradeiro curso no CEFOCOP de Ourense, optara por facer un vídeo sobre as graveiras. Tiña todo a punto: Guión literario, guión técnico, guión de cámara... ¡Todo menos a saúde! ese estado vital do que nos lembramos cando a sorte nos falla. Pero Lois nunca confiara na sorte nin na improvisación, Lois era a planificación personalizada. Os logros viñan por esforzo e coñecementos; **pero a saúde... a vital saúde mostrouse cruel coa persoa que o deu todo para que o seu entorno fora máis saudable.**

Unha exposición de fotografías e xoguetes de Preescolar na Casa

"A través dos teus ollos e coas túas mans"

ESTA FOLLA é unha invitación para achegarse á nosa Exposición de Fotografía e Xoguetes. Pero antes de seguir, teremos que dicir algo de nós: Somos Preescolar na Casa, un programa de Educación na Familia que atende a máis de 3.200 familias con nenos de 0 a 6 anos.

Preescolar na Casa, que ás veces escribimos PnC, ten unha longa historia: hai dezanove anos que un grupo de máis de cincuenta mestres e mestras xunto coas familias e os nenos, leva a cabo a súa acción educativa no medio rural galego, partindo da vida diaria, da casa, desde o propio contorno físico e social.

PnC quere uns pais e unhas nais preparadas en Educación Infantil, sempre dispostos a aprender para mellora-la acción educativa cos seus fillos.

E queren tamén uns nenos que se desenvolvan sans, equilibrados e competentes: e o quere xa. Por iso montámola nosa Exposición, para que coñezades ben a estes pequenos e grandes protagonistas.

Está dividida en dúas partes:

"A través dos teus ollos" é unha mostra de máis de 70 fotografías grandes que recollen aspectos fundamentais do que é

Preescolar na Casa. No pé de foto que acompaña cada fotografía recóllense as ideas forza e a filosofía da nosa acción educativa.

Desde os paneis onde están colgadas, os seus protagonistas berran con forza que:

- Os primeiros anos son decisivos, tan decisivos que acostumamos a dicir que 'o neno é o pai do adulto'

- E que os pais son imprescindibles e ben capaces na educación dos seus fillos.

- E que os nenos e as nenas non son tan tontos como para esperar que lles abran as portas de escola para aprender: os seus ollos asombrosos están sempre inmensamente abertos.

"Coas túas mans" é unha colleita farturenta de máis de cen xogueteños feitos na casa, pola xente da casa, o con obxectos e cousiñas da casa e móstranse como un reto amable, o reto de dicir: 'iso tamén o fago eu'.

- Estes xoguetes son moi baratos e non custan nada: están feitos con obxectos da casa e materiais de refugallo. Sabemos por experiencia que en moitos xoguetes comprados, as inmensas, brillantes e coloreadas caixas ás veces gardan dentro unha inmensa decepción e que o único xoguete é a propia caixa.

- Estes xoguetes serven para xogar, e 'xogar é o traballo do neno'.

- E, o máis importante, estes xogueteños que presentamos na nosa Exposición foron posibles gracias a un tempo de ternura e calidade dedicado ós máis pequenos. Cando un avó se senta co su neto a facer un andacamiños ou un carriño algo moi importante está a ocorrer:

- Nas súas manciñas medran tódalas texturas e tódolos pesos, formas, cores e tamaños do mundo.

- Ó redor deles agroma un clima de quentura e afecto axeitado para botar raíces na propia cultura, na casa, na terra.

- Todo un mundo inabarcable de palabras amblará para sempre os faidos da memoria do neno. Porque xogar é imprescindible. Os xoguetes son importantes, pero o verdadeiramente fundamental é xogar cos fillos: 'o mellor xoguete é xogar con eles'.

A Exposición "A través dos teus ollos e coas túas mans" iniciou a súa andaina na cidade de Lugo en xuño de 1995. Estivo xa en catorce lugares da nosa terra. Na segunda quincena de abril estivo na Casa da Xuventude de Ourense. E a partir destas datas viaxará a outros nove lugares tal e

como sinalamos na folha que enviamos.

Animamos a tódalas familias con fillos pequenos a que visiten a nosa Exposición "A través dos teus ollos e coas túas mans". Sen dúbida despertará nos adultos as ganas de saber máis para educar mellor, para se educar mellor, e tamén para facer algún dos sinxelos xoguetes que mostramos e, pola mesma razón, a compartilo tempo cos fillos.

Pero aínda temos moitas máis cousas para contarvos. Estamos cada día e tódolos días en:

Preescolar na Casa - Praza do Ferrol 3, 1º esquerda - 27001 Lugo
Tfnos. 982. 242035 e 242199
Fax 982. 242199



O catálogo de postos de traballo en Primaria ou a historia dunha discriminación non respostada

A HISTORIA da implantación da LOXSE en Galicia pasa por ser totalmente política: retraso no proxecto de rede de centros ata pasadas as eleccións xerais, negociación truculenta co tempo contado polo remate do curso ou o cambio de última hora do equipo da Consellería.

Co tempo enriba a Consellería trata de impór uns catálogos reducidos que deixan na rúa máis de 800 mestres con destino definitivo e deixa sen expectativas de colocación a máis de 2.000 mestres e mestras provisionais. Iso si, comprométese verbalmente —sempre segundo información das centrais sindicais— a

manter durante un período transitorio de seis anos a todo o profesorado no mesmo concello.

Unha visión rápida do catálogo de postos de traballo de Ensino Primario deixa ver ás claras unha interpretación bastante restrictiva da lei.

O catálogo é inferior en Galicia a calquera outra comunidade das estudadas. O que evidencia a falta de capacidade de reacción do profesorado e o pouco peso das organizacións sindicais que defendían modelos concretos (¿por que CCOO non defendeu o mesmo acordo, cando menos, que asinou co MEC ou a Generalitat?).

RATIOS PROFESOR/ALUMNOS-AS

| | 1 LIÑA | 2 LIÑAS | 3 LIÑAS |
|----------|--------|---------|---------|
| MEC | 1,77 | 1,44 | 1,37 |
| CATALUÑA | 1,44 | 1,33 | 1,26 |
| GALICIA | 1,33 | 1,27 | 1,26 |
| CANARIAS | 1,66 | 1,44 | 1,40 |

Tamén sinalar neste apartado, que o acordo coa Generalitat de Cataluña é moi concreto e contempla como traballo lectivo as horas adicadas á atención das necesidades educativas especiais, cargos directivos, baixas de curta duración ou permisos.

As ratios son tamén inferiores ás de tódalas

comunidades como se sinala na táboa.

Habería que comentar que a situación noutras comunidades, como o País Basco, por exemplo, favoreceu a presenza específica dos profesores de EXB no primeiro ciclo da ESO e a presenza dun profesor xeneralista por curso de Primaria.

Á vista dos datos presentes nestas táboas podemos sacar as seguintes conclusións:

— Non se publicaron mecanismos correctores de desigualdade entre uns centros e outros, como se fixo noutras comunidades.

— Parece claro que a Consellería apreta, para despois concedernos como unha gracia feudal a seguridade de que os mestres suprimidos se queden no concello. Tamén hai certos privilexios neste acordo en función da idade.

— Sobran comentarios.

N.E.G.
Morrazo

| | TERRITORIO MEC | CANARIAS | CATALUÑA | GALICIA |
|--|-------------------|----------|---------------------|---------|
| 1 LIÑA 9 unidades (3 EI + 6 EP) | 16 | 15 | 13 ou 14 (1) | 12 |
| 2 LIÑAS 18 unidades (6 EI + 12 EP) | 26 | 26 | 24, 25 ou 26 (2) | 23 |
| 3 LIÑAS 27 unidades (EI + 18 EP) | 37 | 38 | 34, 35 ou 36 (2) | 34 |

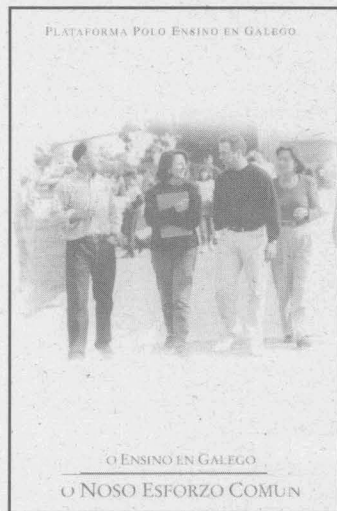
(1) Contéplase no acordo Generalitat-CCOO e ECSIF o incremento de plantillas en un profesor máis no caso de que no 2º ciclo de E. Infantil haxa unha ratio alumnos por grupo superior a 22. Quedando en 14, 25 e 35 respectivamente.

(2) Nestes centros se a ratio é superior no mesmo ciclo que (1) a 24 alumnos por grupo incrementase en un profesor máis con respecto á plantilla de (1), quedando en 26 e 36 respectivamente.

Arredor da normalización

- Desde xaneiro/96, as organizacións sociais compoñentes da Plataforma polo Ensino en Galego levaron a cabo unha importante campaña normalizadora centrada no cumprimento do Decreto 247/1995 para a galeguización do ensino, mediante cartaces, trípticos, charlas e outras iniciativas, incidindo na concienciación sobre o uso do galego.

- No pasado mes de marzo produciuse unha sentenza do Tribunal Superior de Xustiza de Galiza, modificando algúns aspectos menores do D. 247/1995. Sentencia acatada pola Xunta de Galicia.



- O Tribunal Supremo emitiu no mes de maio unha sentenza respaldando a política lingüística da Generalitat, salientando a non procedencia de poder optar a un ensino en castelán en Cataluña a partir dos 7 anos, poñendo fin aos contenciosos planteados por aqueles que defendían a opcionalidade, en contra da Lei de Normalización Catalana.

- Na primavera, co apoio da Mesa pola Normalización, constitúese a Comisión de Pais e Nais polo Ensino en Galego, a prol do cumprimento do Decreto de Galego. Benvinda sexa esta nova iniciativa.

- No mes de abril celebrouse en Pontevedra a XIII Semana Galega de Filosofía, na que se prestou especial atención á problemática do galego e do conxunto das linguas minorizadas. As conclusións sintetizadas apuntaron singularmente ás seguintes cuestións:

1. A urxencia de sentar aos filólogos das diferentes tendencias, aos sociolingüistas, ás institucións, ás asociacións... de cara a **consensuar** unha normativa que evite a guerra entre as existentes e permita que nos centremos no **verdadeiro problema: a normalización**.

2. A urxencia así mesmo dunha política lingüística que recupere o galego para os usos habituais nas linguas non minorizadas: na empresa, nas leis, no goberno, na administración de xustiza, na escola, na universidade, nos medios de comunicación, nas diferentes expresións artísticas, no deporte, etc., etc. O que conleva que deixe de ser unha lingua folclorizada, reducida principalmente ao campo dos sentimentos e das emocións, e pase a ser vehículo normal de comunicación. A modo de exemplo: os grandes clásicos terán de estar traducidos, os subsidios aos xornais serán polas páxinas en galego –considerando se se tratar de portada, contraportada, páxina por ou impar, titular, noticia relevante, noticia secundaria, etc., etc.– os subsidios ás editoriais establecerán prioridades, calcularán os custos

reais, a distribución do produto..., a televisión pública ten de posuír a calidade e dignidade suficiente para que ao comparala con outras ofertas non fiquen en situación de inferioridade, introducindo consciente ou inconscientemente a idea de que a nosa lingua está reservada en exclusiva aos ámbitos familiar e coloquial, etc., etc.

A escola rural a debate

Logo dun debate aberto entre a CIG-Ensino, a ASPG, Nova Escola Galega e a Escola de Verán de Lugo, sobre o presente da escola no medio rural, en momentos de elaboración da rede de centros para a aplicación da Reforma, as anteriores organizacións aprobaron a fins de marzo o documento *Análise e Alternativas para a Escola Rural en Galiza* atendendo a cuestións como o mantemento das escolas parroquiais, a nova planificación da Educación Infantil, o curriculum e a formación do profesorado, a coordinación entre os centros e as condicións infraestruturais, trazando para cada cuestión un conxunto de alternativas. O documento foi espallado entre diversos ámbitos institucionais e sociais, servindo de chamada de atención sobre a educación nos medios rurais.

A participación social educativa

Presentouse no mes de maio o *Informe Anual do Consello Escolar de Galicia* relativo ao curso 1993-94, centrado na presente oca-

sión na realidade da participación educativa. O estudo, tecnicamente elaborado desde o ICE da Universidade de Santiago, anota como problemas cualitativos: o reducido entendemento entre pais e profesores, a ausencia dun suficiente compromiso por parte dos concellos e unha baixa porcentaxe de candidatos para o exercicio das direccións dos centros educativos. Por contra, ponse de manifesto a existencia dunha moi aceptable participación e funcionamento institucional dos órganos colexiados e das APAS, constituídas en case 300 dos 400 centros analizados.

O Consello Escolar de Galicia pide medidas que faciliten o diálogo e a integración nas comunidades escolares, como o dereito á participación dos dous proxenitores, unha maior efectividade na presenza dos representantes municipais, a dotación de persoal administrativo, que poida facilitar o traballo da dirección, o fomento de experiencias de xestión democrática e compartida, entre outras.

CEFOCOPs e formación do profesorado

No pasado mes de novembro renovouse o sector de representantes de elección democrática nos consellos directivos dos CEFOCOPs, logo dun proceso electoral aberto, precedido de accións de difusión desenvolvidas por varias organizacións sociais. Foi tamén un momento de denuncia da redución dos orzamentos para a planificación de actividades dos CEFOCOPs. Meses máis

Eleccións dos Consellos Directivos dos CEFOCOPs

Galicia

Profesores e Profesoras e Movementos de Renovación Pedagóxica

Novembro / 95



tarde, xa no pasado mes de maio, a Consellería de Educación enviou a todos os Centros Educativos os plans anuais de formación continuada para o curso 1996-98, mediante libros provinciais nos que constan as diversas planificacións.

Un estudio sobre a dirección escolar

No mes de maio presentouse aos medios de comunicación unha investigación sobre a Dirección Escolar en Galicia, a efectos de valorar a profesionalización de tal función. O estudio, motivo polo que se lle realizaron enquisas a 386 directores e profesores de Primaria e Secundaria, seleccionados por mostreo, pón de manifesto que un 76% considera imprescindible unha formación específica para tal función; así mesmo o 45% inclínase polo claustro como órgano elector do Director, fronte ao 27% que opta por

que sexa elixido polo Consello Escolar. O estudio foi elaborado por un equipo investigador dirixido polo profesor Luis Sobrado Fernandez.

Congresos e Xornadas



– No pasado mes de xaneiro celebrouse en Santiago o V Congreso de Literatura Infantil e Xuvenil, organizado por GALIX.

– No mes de marzo celebrouse na Facultade de Filosofía e Ciencias da Educación a XIV Semana anual de Educación, centrada na presente convocatoria na temática: Pedagogía para todos.

IV XORNADAS DE EDUCACION ESPECIAL

Coléxio Ramón de la Sagra
A Coruña, 14, 15 e 16 marzo

COLABORA: XUNTA DE GALICIA
ORGANIZAN: AS-PPG CIG

– Organizadas pola ASPG celebráronse no mes de marzo na Coruña a IV Xornadas de Educación Especial, destacando delas a súa temática ampla e complementaria, a presenza de experiencias educativas e a riqueza como espazo de intercambio. Noraboa. A mesma Asociación Socio-Pedagóxica Galega en colaboración coa CIG-Ensino organizou tamén as anuais Xornadas de Lingua e Literatura galegas en Compostela, no pasado mes de maio.

3er. CONGRESO INTERNACIONAL

HACIA UNA SOCIEDAD PARTICIPATIVA Y SOLIDARIA

NUEVOS MODELOS DE INTERVENCIÓN SOCIAL
Aportacións desde a educación en el Tiempo Libre y la Animación Sociocultural

LUGO, 1, 2 y 3 de abril de 1996

– Nos primeiros días de abril celebrouse en Lugo o 3º Congreso Internacional sobre os modelos de intervención social (contribucións desde a educación no tempo libre e a animación socio-cultural), organizado pola Federación de Escolas de Educadores no Tempo Libre Cristianas.

– Nova Escola Galega organizou no mes de marzo en Ourense as IX Xornadas

IX XORNADAS DE EDUCACIÓN PARA A PAZ



“POR UNHA ESCOLA DO POVO. NO CENTENARIO DE CELESTIN FREINET”

Ourense, 22-27 de marzo de 1996

Aula de Cultura de Caixa Galicia
Rúa do Paseo

Horario de 18 a 22 horas

Organizan: * Facultade de Humanidades de Ourense da Universidade de Vigo
* Asociación Pedagóxica Nova Escola Galega

Colaboran: * Dpto. de Análise e Intervención Psicosocioeducativa
* Cruz Vermella de Ourense
* Asociación Cultural Aurense de Investigacións Históricas Artísticas “A Foga”
* Asociación estudiantil Escola Moderna

Subvencións: * Universidade de Vigo
* Xunta de Galicia, Consellería de Cultura
* Caixa Galicia, Aula de Cultura

de Educación para a Paz coa temática: “Por unha escola do povo. No centenario de Celestín Freinet”, cunha considerable asistencia de participantes.

– Así mesmo o Grupo de Educadores pola Paz, en

**III ENCONTRO GALAICO-PORTUGUÉS
X ENCONTRO GALEGO
DE EDUCADORES/AS PELA PAZ**

12, 13 e 14 de Abril de 1996

Local:
INATEL de Vila Nova de Cerveira
(Viana do Castelo, Portugal)

Promotores:
Núcleo de Educadores Pela Paz de Viana do Castelo (NEPVC)
Movimento dos Educadores Para a Paz (MEP)
Educadores/as Pela Paz - Nova Escola Galega (NEG)

MEP NEPVC Nova Escola Galega

colaboración co portugués Movimento dos Educadores para a Paz, organizou en Vila Nova da Cerveira o X Encontro Galego / III Galaico-Portugués de Educadores pola Paz, un foro xa consagrado de convivencia e de experiencias neste campo educativo.

– O Seminario Permanente de Educación para a Paz celebrou en Compostela no mes de maio as XXornadas de Educación para a Paz, rendéndolle unha merecida homenaxe ao profesor, galego de corazón, **Gonzalo Anaya**.

– A Asociación de Directores de Centros Públicos da Coruña convocou en maio as V Xornadas, nas que participaron máis de 50 directores escolares arredor de cuestións como a dirección escolar en Europa, o desenvolvemento de LOPAGCE e a avaliación institucional.

Arredor do ensino da relixión

Como consecuencia da Orde da Consellería de Educación, que regula as alternativas ao ensino da Relixión Católica, dictada no mes de novembro do ano 1995, desencadeouse unha guerra de papel entre a Xunta de Galicia e os bispos galegos. Só unha guerra de papel, con polvora mollada. Eran só foguetes de cores.

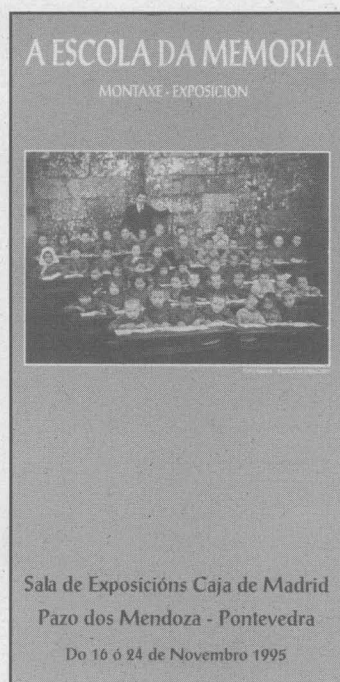
Programas educativos europeos

Diversos centros educativos galegos participan un

curso máis nos programas educativos europeos. Como exemplo, entre outros, participa no programa Sócrates o Instituto Compostelano da Pontepedriña. Máis de cen alumnos e máis de vinte profesores desenvolveron actividades educativas en relación con alumnos e profesores de Portugal, Italia, Francia e Alemaña. De igual modo, o centro de FP Luis Seoane de Pontevedra participou no programa Leonardo, enviando dez alumnos a Inglaterra, cinco a París e cinco a Porto, durante un mes. En contrapartida chegaron a Pontevedra para realizar diversas actividades formativas 14 estudantes portugueses, 13 ingleses e 5 franceses, contando coa colaboración de Caixa Galicia, Mapfre e a Empresa N. de Celulosas.

Tempo de centenarios e celebracións

– No presente ano celebrouse o 150 Aniversario da



creación dos Institutos de Ourense, Pontevedra e Santiago, cidade esta onde os actos de celebración tiveron un particular relevo. Aquí o Instituto Xelmirez, organizou un importante número de actividades: exposicións, conferencias, actos culturais e outros.

– Os Centros de Recursos de Pontevedra organizaron no pasado mes de novembro unha moi visitada exposición sobre a Escola de Oute, coa reprodución dunha clase-escola, con libros, cartaces e materiais de época. Foi bonita.

– A conmemoración dos 500 anos da Universidade compostelana, motivo de celebración de moitos e valiosos actos e exposicións, contou tamén con algúns tropezos. Un foi a censura que se realizou a un traballo escrito polo profesor universitario Miguel Cancio, destinado

a formar parte dun número específico da *Revista Galega do Ensino*, editada pola Consellería de Educación. Como consecuencia, o profesor Ramón Villares retirou o seu artigo e o decano da Facultade de Xeografía e Historia, José Carlos Bermejo, demitiu como coordinador de tal número. Cousas que pasan.

Varios

– O traballo videográfico da ASPG viuse recoñecido cun importante premio a unha das súas producións. Tamén se viu premiada una das unidades didácticas elaboradas polo Seminario Permanente de Educación para a Paz. As nosas felicitacións. Extendémolas ao profesor Xabier Docampo, presidente de Galix, a quen se lle concedeu o Premio Nacional de Literatura Infantil / 95 pola súa obra *Cando petan na porta pola noite*.

– O 57% dos estudantes universitarios galegos no curso 1995/96 son do sexo feminino.

– No mes de abril puido verse na Casa das Artes en Vigo a fermosa exposición "As máquinas de Leonardo (da Vinci)" e foi moi visitada por escolares.

– A asociación ecoloxista Narval iniciou a creación de viveiros forestais, coa colaboración dos colexios da cidade herculina. A nosa felicitación a todos os participantes.

La Voz de Galicia

¿Que relixión nas escolas?

Manuel Espiña

HAI TEMAS que foron mal presentados desde o comenzo e isto fai que a súa solución resulte moi difícil ou case imposible, sobre todo cando existen posturas que responden a intereses ideolóxicos antagónicos. Isto acontece co problema do estudio da Relixión nas escolas. Por unha banda, a nosa constitución establece o dereito dos pais e dos alumnos a recibir unha formación relixiosa e moral acorde coas súas crenzas pero a letra e o espírito dos seus artigos permite interpretacións diferentes. Así, podemos preguntarnos ¿que significa ese dereito nun Estado laico? Parece claro que a escola pública ou estatal non debe se-lo lugar axeitado para a catequese.

Por outra banda, cuestiona-la existencia da Relixión, entendida como fenómeno histórico, cultural, antropolóxico e transcendente, no currículo escolar é, pola mesma lóxica, como dudar da necesidade do estudio das demais materias. O problema, polo tanto, non é Relixión si, Relixión non, senón **que Relixión**, é dicir, que contidos deben configurar esta asignatura. E non se trata de introducir na fe cistía, senón de informar e formar acerca do feito relixioso en xeral e a tódolos alumnos. En consecuencia, o que habería que medir é o grao

de coñecementos desta materia, non a cantidade ou calidade da fe. En definitiva: **formación relixiosa para todos**, como unha materia máis do currículo, e non adoutrinamento nun credo relixioso concreto, xa que para iso están as familias e as comunidades e parroquias, etcétera.

É necesario, pois, darlle una solución definitiva e consensuada a este enquistado problema, xa que as alternativas que ata agora se foron proponendo non conseguiron a necesaria aceptación. As actividades substitutivas poden baleirar-las clases de relixión. E ante isto ¿seguirá a Igrexa católica coa súa teima das catequese escolares?...

Penso que aí está a clave da solución. E creo que sería bo aproveitar esta ocasión para poñer-las cousas no seu sitio e revalorizar unha materia tan necesaria e tan útil para unha educación integral, pero tan devaluada polos que se empeñan en facer dela unha doutrina ou servizo privado dun sector da sociedade, anque por agora sexa o máis numeroso. Esta xenerosidade da Igrexa acabaría coa tristísima situación dos analfabetos en relixión, que aínda é máis lamentable cá dos ateos ou agnósticos. Ademais, co sistema actual, nin se consegue o pretendido adoutrinamento nin un digno nivel académico, na maioría dos casos...

La Voz de Galicia

Himno Galego

Xesús Alonso Montero

NON É político cambiar á lixeira himnos e bandeiras como teñen recoñecido, no noso país e noutros, mesmo persoas disconformes con certas bandeiras e con certos himnos. A min, no noso, hai versos que non me gustan, que mesmo me doen: aqueles en que os piñeiros, que son os que nos arengan, chaman a uns *bos e xenerosos* e a outros, *imbéciles e escuros*, adxectivos facilmente utilizables por todos aqueles que, no seu *racismo*, son os únicos que entenden a canción dos *pinos*, que é, para Eduardo Pondal, a árbore representativa da patria. De tódolos xeitos, pagaba a pena reconsidera-la terceira estrofa (a dos *imbéciles e escuros*) e *desoficializala*: abonda coas dúas primeiras ou, se se quer, estas dúas máis a cuarta.

O Himno habería que explicalo na escola, no instituto e nas facultades con moito coidado, pois o texto contén complexidades literarias dignas dunha cátedra de Literatura, e tería que figurar en tódalas bibliotecas un manualiño que o explicase. Sei de non poucos deputados autonómicos que ignoran que son *os rumorosos* e descoñecen o significado de *arume* (sinónimo de *frouma*, folla do piñeiro) por non teren en conta que o noso himno é un poema (moi literario) que o autor titulou *Os pinos*. Por outra parte, o 65,83 dos conselleiros habidos non memorizaron nunca a totalidade dos 32 versos.

Hai máis problemas, algúns aparentemente mínimos, problemas que acaba de solucionar-lo profesor Manuel Ferreiro nun rigoroso traballo ecdótico que se titula *De Breogán aos pinos. O texto do Himno Galego*. O profesor Manuel Ferreiro propón un texto máis plausible (máis pondaliano, por tanto), texto do que desaparece un adxectivo que todos temos cantado con graves desacougos filolóxicos: *féridos* (que debe ser *ferridos*). Verbo do verso 12, (*e valeroso chan*) hai que volver, aclara o editor, a *clan*, que é o de Pondal.

Hai outras novidades, en xeral de menor entidade, moi ben defendidas polo profesor Ferreiro pero ante as cales cómpre ter moita cautela, sobre todo se, por unha decisión parlamentaria, se acorda oficializar un texto menos deturpado.

Se así fose, ese texto debería ser obxecto dunha edición escolar que sería útil, tamén, para os adultos de tódalas institucións do país. Son moitos os políticos galegos que ignoran datos fundamentais verbo dun himno no que deberían ser doutores. Hai tres anos uns alumnos meus entrevistaron *ad hoc* a tódolos parlamentarios autonómicos cun resultado que os decepcionou. Entre as respostas figura unha antoloxica por peregrina: a música do Himno (obra do gran Pascual Veiga) é de Milladoiro.

Vén a dereita

Tantos anos berrando "¡Que vén a dereita!, ¡Que vén a dereita!", e xa ninguén cría na profecía do pastor. Pois, finalmente, velaquí a dereita. Unha dereita que chega, en Educación (en Educación e Cultura, outra volta fusionadas), máis vestida que en ningún outro sitio de uniforme thatcheriano. Velaquí o noso lobo anunciado: unha loba. Non hai autoridade máis "masculina" que a exercida por mulleres que van pola vida de mulleres "fortes" ou, simplemente, que temen ser interpretadas como mulleres "febles". Tremamos todas e todos.

Chega a loba con todo o traballo ben preparado entre o rabaño, para que ninguén acerte a protestar polas súas trincadas. O PSOE preparoulle o terreo montando unha reforma educativa sen cartos que, ano tras ano, acadou a rara virtude de non compracer nin ós que máis a apoiaron. As organizacións sindicais e profesionais entre os docentes preparárono mesturando nas críticas argumentos relativos a carencias infraestructurais (os máis correctos) con argumentos pedagóxicos, didácticos e curriculares (os máis corporativistas e inmobiliarios).

Agora a loba poderá desmontar tranquilamente tódolos potenciais renovadores da reforma, regresando á vella concepción do ensino disciplinar, selectivo, memorístico, elitista e fortemente competitivo, sen que a penas ninguén se atreva a erguer de novo a bandeira dun ensino globalizador, comprensivo, formativo, igualitario e integrador, porque son palabras e conceptos interesadamente devaluados.

E a loba non tardou nada en avisar por onde van i-las trincadas. A primeira: "liberdade de elección de centros", formá eufemista de dicir que aumentarán as subvencións ó ensino privado mentres seguirán descendendo os recursos do ensino público. A segunda: a implantación da LOXSE, aínda

que aparentemente non se frea, baldéirase definitivamente de contido, porque o 1º da ESO se impartirá indistintamente en centros de Primaria e de Secundaria, sen garanti-la preparación do profesorado, sen facer chegar ós centros información sobre os novos curricula (entre nós, responsabilidade exclusiva da Consellería) e sen dotalos dos preceptivos talleres de tecnoloxía. Ou sexa, que vai ser unha ESO sen ESO.

E aínda unhas palabras máis sobre a lería da ESO. ¡Que ben lles saeu o chollo das mobilizacións do rural, aquí co cacique Cacharro exercendo de xefe de fila! De golpe a Reforma aparece como culpable dun novo delito que aínda non lle fora achacado: o de cooperar na desertización das vilas pequenas. E aparentemente a ninguén se lle ocorreu sinalar unha cousa moi sinxela: que a LOXSE en ningún caso determina cal é a unidade de poboación mínima para implantar centros de secundaria. O único que especifica é que os rapaces e rapazas de 12 a 16 anos terán escolarización obrigatoria en centros de secundaria con profesorado licenciado.

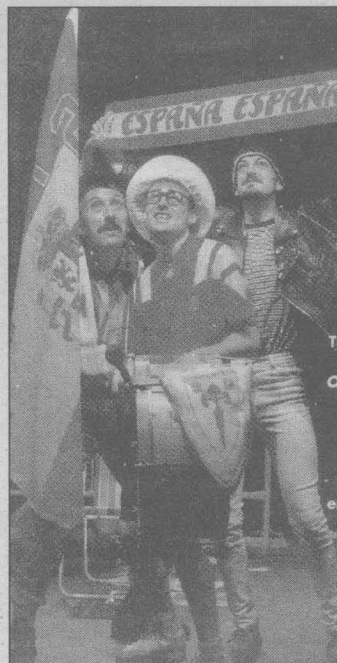
O problema, polo tanto, non é un problema da LOXSE senón un problema económico. Manter centros rurais -unha reivindicación na que, por certo, os MRPP veñen batallando en solitario desde hai anos- custa cartos. Crear en pequenas poboacións centros de secundaria é moi caro. Pero os alcaldes "rebeldes" do PP non era iso o que reclamaban, e a consecuencia xa se ve chegar: a ESO darase nas escolas de Primaria, polos mestres de Primaria e nas vellas aulas de EXB, sen ningunha inversión nova. Será un simple cambio de nome: os que antes pasaban a 7º de EXB pasan agora a 1º da ESO, e todo o demais pode continuar igual. É dicir, a ESO sen ESO.

Terceira trincada anunciada: a Relixión (católica, *bien sûr*) recupera a súa "plena validez académica", reforzada coa

reimplantación dunha asignatura alternativa, que de ser Ética pasará a ser "Cultura relixiosa". A Igrexa cobra rapidamente a factura polo apoio emprastado no acoso e derribo do PSOE. E a escola laica, que nunca o foi de todo, será aínda menos laica.

Teatro

Algunhas novas boas. ¿Trabúcome ou realmente o teatro galego está a amosar unha vitalidade nova? Volve haber un feixe de compañías estables que van estreando regularmente e hai autores galegos que ven as súas obras levadas ás táboas.



Ollomol Tranvía, baixo a dirección de Cándido Pazó e partindo dun texto do mesmo Pazó e de Quico Cadavál, recrea o conto do Rei nu. O resultado é un estupendo espectáculo, apoiado nuns magníficos actores, que non só carecen da endémica doenza da "cantarea" que chegou a ser triste signo do actor-atriz galegos, senón que teñen un repertorio xestual riquísimo e ademais cantan e tocan instrumentos musicais

en directo. A luz e a escenografía resultan dunha profesionalidade igualmente irreprochable. ¿Que falla, pois? Nada. Non falla nada, pero, para o meu gusto, fáltalle algo. Este *O Rei nu* lembroume por un intre un Flautista de Hameliñ que hai moitos anos fixeran en Madrid coido que os do TEI, e que a policía suspendera á segunda ou terceira representación (eran anos nos que a policía tamén ía ó teatro). O que botei en falta a esta montaxe de Ollomol Tranvía foi un atreverso a explotar máis abertamente a carga crítica que só apuntan na súa versión do conto, e que tan ben fixeran daquela os do TEI. Parece como se temesen que esa maior carga crítica lles retirase espectadores, como se quisesen optar por un teatro "familiar", para todos. O resultado, repito, é unha obra tecnicamente irreprochable, pero que pouco aporta nin no plano da innovación da linguaxe teatral, nin no plano da crítica social. Unha obra, iso si, divertida, apta para tódolos públicos, e moi recomendable para convidar ós rapaces e rapazas das escolas e Institutos. O que, desde logo, non é pequeno mérito.

Por aí anda tamén o Teatro do Noroeste montando unha *Casa de bonecas* da que teño escoitado moi bos comentarios, aínda que eu non a puiden ver. E os de Sarabela adaptan *A esmorga*, con resultados seica tamén aceptables, segundo referencias. A obra que si puiden ver foi o *Oé, oé, oé* do Teatro do Aquí, que está a ter unha moi boa acollida de público. Meréceo pola impresionante creación que fai Roberto Vidal Bolaño do seu personaxe, un fanático futbolero, seguidor do Atlético de Madrid que acode a un partido de Selección Española en Sevilla acompañado do noivo da súa filla. O texto é obra dun novel autor asturiano (non lembro o nome), que escolle o fútbol -un tema infrecuente no teatro e na literatura- como metáfora destes últimos anos de capitalismo agresivo, e metáfora tamén da violencia social e da incapacidade

de certos sectores sociais para reconducila para alén de desfogues simbólicos e paleonacionalistas como son os da afección futbolística. Paga a pena vela aínda que só sexa para ver ata onde pode chegar un actor na construción dun personaxe.

Tamén por Galicia viaxou estes días (coido que xa rematou a xira) o grupo portugués Teatro do Noroeste, de Viana de Castelo, presentando unha coproducción co Teatro de Ningures de Cangas. A obra, chamada *Terra de lobos*, foi escrita polo autor portugués António Torrado partindo do conto *Lobosandaus* de Ferrín, que forma parte de *Arraianos*. Mágoa ter que dicir que o resultado dunha idea tan fermosa (a de fundir esforzos de xentes literarias e de xentes do teatro dunha e a outra parte do Miño) resulta fallido. Penso que Torrado se equivocou adoptando un punto de vista naturalista, ó xeito de "gran drama rural", para darlle corpo escénico ó que en Ferrín é un relato psicolóxico, que suxire máis que describe. E o seu erro agrándase polo enfoque burdamente explícito que impón na dramaturxia o director José Martíns. Os acertos parciais do texto, as boas creacións actorais (sobresalintes no caso de Teresa Mónica no papel da vella Márcia, e Francisco Costa no do viaxante Basilio Varela), non acertan a erguer unha historia dun tráxico tremendismo de brocha gorda. Presumo que Ferrín non terá quedado moi contento do resultado da adaptación, e menos aínda de ver convertido ó seu capador agrarista (en primorriverista! Punto e aparte para o teatro de experimentación e risco. En Galicia ten un nome propio: Matarile Teatro e a Sala Galán. Admiro a súa valentía e polo mesmo dóeme ter que dicir que non me convenceu a súa última entrega. *Zeppelin* é unha montaxe sobre textos de Margarite Duras, con dramaturxia e dirección de Ana Vallés, que tamén participa como actriz. A proposta de Matarile, como en anteriores producións, está nas antípodas das

eleccións estéticas das obras antes comentadas. Matarile é o único grupo galego que leva a súa investigación sobre as formas teatrais ata unha ruptura radical con todas as convencións naturalistas: a narratividade, a linealidade temporal, a unidade de personaxes e accións. Trátase dunha concepción do teatro como arte total, que integra literatura, plástica, música, danza. Unha aposta difícil, porque por unha parte corre o risco da incomunicación, do rexeitamento dun público que non dispón das claves para interpretar os signos que se lle propoñen; e difícil tamén, por outra, porque neste terreo non é doado establecer as fronteiras entre a innovación, a aportación verdadeiramente significativa, e a simple reprodución de códigos manieristas erixidos en categoría de fetiche de "modernismo". *Zeppelin*, na miña opinión, é un intento frustrado de creación teatral porque finalmente o conxunto de todo o despregue escénico se troca en simple escusa para a construción dunhas cantas "postais" plásticas carentes de vida, iso si, magnificamente iluminadas e coa fermosa sorpresa final da integración da auga na escea.

Cine

É preciso correr ó cine a ve-las boas películas que quedan dunha magnífica tempada cinematográfica, antes de que as pantallas se enchan dos bodrios comerciais de verán, que xa van chegando. Tardiamente accedeu a algúns cines galegos, aproveitando o pulo do Oscar á mellor película estranxeira, *O carteiro (e Pablo Neruda)*, a formidable adaptación da novela do chileno Skarmeta, que foi a creación última (morreu un día despois de remata-la rodaxe) do gran actor italiano Massimo Troisi, a quen dá réplica outro grandísimo actor, Philippe Noiret, no papel de Neruda.

Como non lles deron Oscar ningún, seguen sen chegar por

aquí ás pantallas comerciais ningunha das películas que anunciaba hai xa seis meses. *Cyclo* do francovietnamita Tran Ann Hung, puiden vela nun deses ciclos de cine que organizan a Universidade ou o concello de Santiago. Película durísima, dunha violencia case insoportable pero nada compracente (nas antípodas da violencia de Tom e Jerry das pelis do Tarrantino e amiguetes, que me nego a ver), é unha especie de *Ladrón de bicicletas*, ambientada no Vietnán "revolucionario" de agora mesmo, poboado de mafias e miseria. Despois dun falso final feliz mil veces máis duro que o duro final infeliz da obra mestra de De Sica, a pregunta terrible, que se me quedou batendo no cerebro cando as luces se alcenderon, foi: ¿e para isto se fan as revolucións?

Esa desesperanza sobre o futuro quizais inflúa na imposibilidade de facer cine político como nos esperanzados setenta e mesmo oitenta. *Underground*, de Emir Kusturica, é un exemplo de cine político que non se reconece como tal, que lle fai dubidar a unha se alcumar de cínico ou de cruamente realista. Unha película onde os partisanos comunistas da Iugoslavia ocupada polos nazis só parecen diferenciarse destes en que se emborrachan máis, bailan constantemente danzas xitanas e manifestan un vitalismo que ós ollos do director semella servir como suficiente fundamento exculpatorio de canto fagan ou digan. Cando na secuencia final o papel dos nazis é ocupado polos bosnios e os cascos azules da ONU!, a mensaxe semella clara. Non é tanto que Kusturica teña feito unha película pro-serbia, como se lle ten acusado. É simplemente -como evidencia a metafórica secuencia final do banquete entre mortos e vivos... se é que quedaba algún vivo ó final- que para el todos son (¿somos?) culpables. As guerras, a explotación duns homes por outros, a violencia, non son senón secuelas inevitables das paixóns e da condición humana. Se cadra ten

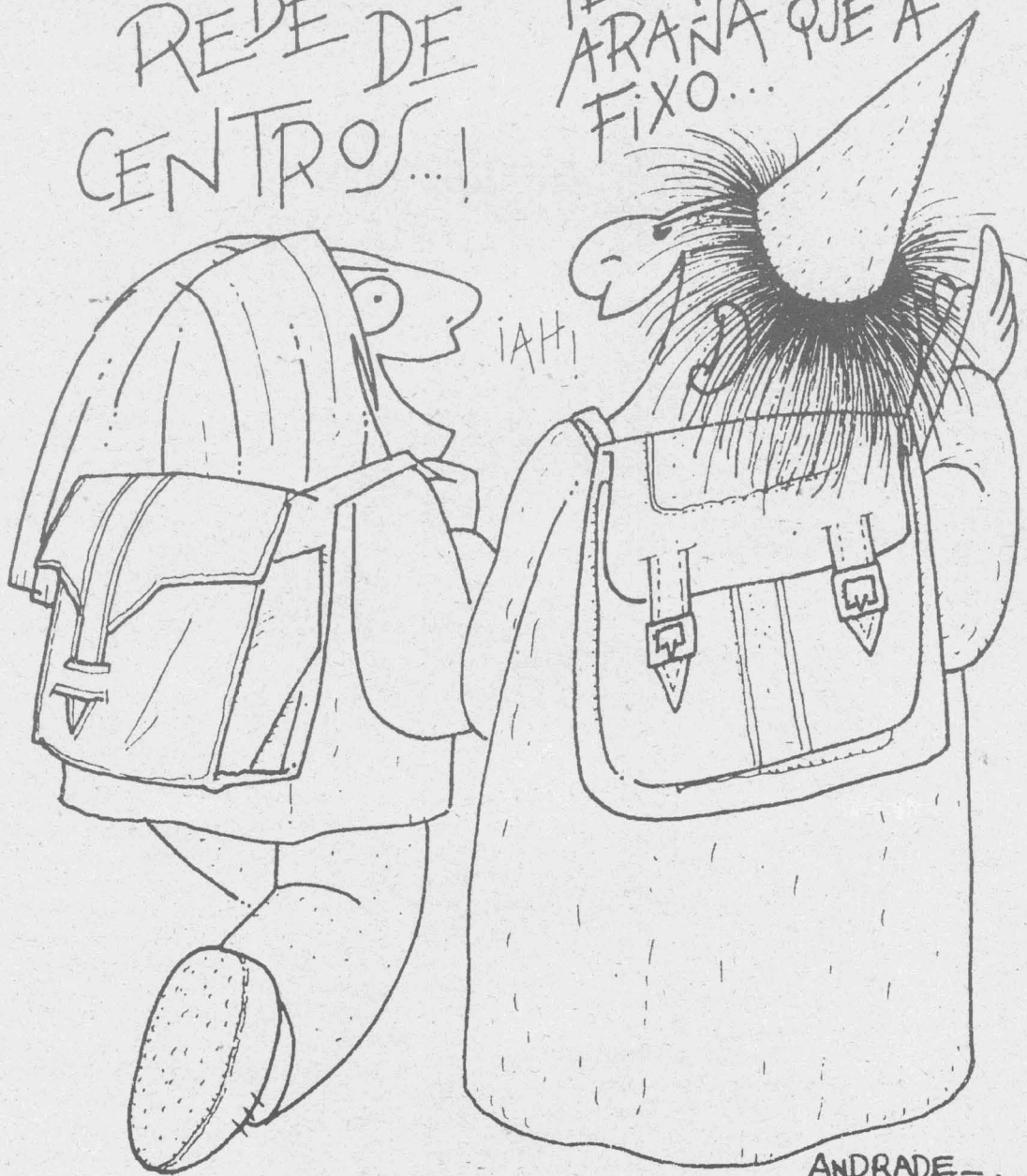
razón, pero en todo caso eu sigo pensando que hai algúns que son máis culpables e algúns menos, algúns que son máis verdugos e algúns máis vítimas: os nazis máis e os titistas menos na Segunda Guerra Mundial, os serbios máis e os bosnios menos na recente guerra da ex-Iugoslavia. A outra é *Sentido e sensibilidad*, deliciosa versión da novela de Jane Austén, un auténtico melodrama que anticipa en formato de calidade literaria as actuais telónovelas e culebróns. Aquí si que é imprescindible deixarse levar polo engano, pero é un engano que forma parte da propia convención do xénero.

Unha boa nova é a cantidade de boas películas de produción española que trouxo o ano cinematográfico. E xa non son só as inevitables comedias á madrileña ou á catalana. Hainas para case todos os gustos, incluíndo unha comedia besta de ambientación galega, *Matías juez de línea. Hola ¿como estás?*, primeira película da actriz Iciar Bollair, é unha especie de *road movie* á española cunha estupenda parella de mulleres. Está *Éxtasis* e está *Africa*, que presentan distintas visións da loita xeracional, pero que coinciden en afastarse do tópico da xeración X ou Jasp das *Historias de Kronen*. Se eu tivese que dicir cal foi a película española que máis me impresionou diría sen dubidalo *Nadie se acordará de nosotras cuando hayamos muerto*. Se boa é a creación de Victoria Abril, a de Pilar Bardem é simplemente perfecta. Esa vella e digna comunista seguramente axudará a redimir de tanto esquecemento e tanta difamación a moitas anónimas pasionarias que deron os seus mellores anos con honradez e fidelidade nada cega a unha causa que non soubo ser todo o xusta que elas merecían. O seu lado as anarquistas de *Libertarias*, ¿que queredes que vos diga?, soan un chisco a mulleres anarquistas "de diseño". E hoxe non penso falar do cine USA, nin ben nin mal.

Isolina Lobelos

¡QUE OBSESION
TEN O MESTRE
CUNHA TAL
REDE DE
CENTROS...!

ESTARÁ
ATRAPADO
NA TAL REDE E
TERÁ MEDO DA
ARAÑA QUE A
FIXO....



IAH!

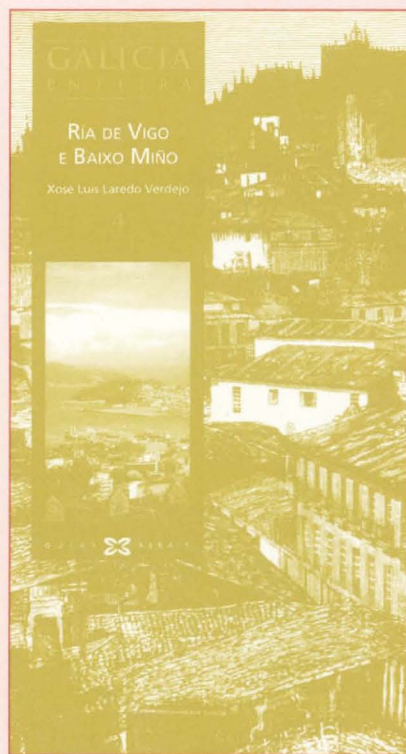
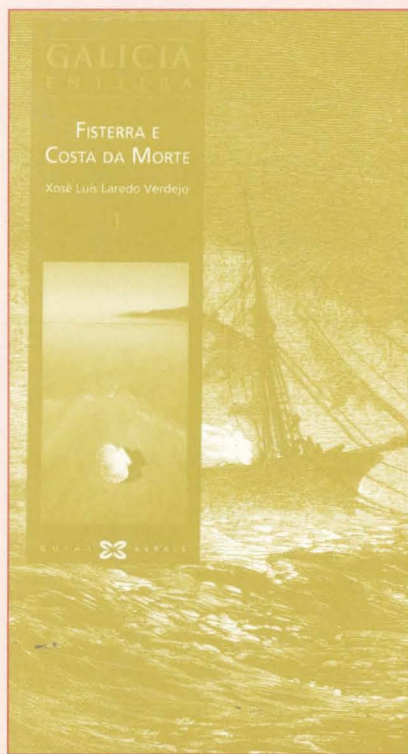
ANDRADE...

a nova

GALICIA ENTEIRA

Xosé Luís Laredo Verdejo

Actualizada, nova edición, novo formato



- 12 tomos.
- A guía máis vendida en Galicia de tódolos tempos.
- Unha xa mítica guía do país, renovada e actualizada.
- Con abundante información práctica.
- Para viaxar por Galicia coñecéndoa palmo a palmo.

Á venda:

1. FISTERRA E COSTA DA MORTE
4. RÍA DE VIGO E BAIXO MIÑO

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.

