



avaliación a exame • alfabetización ós tres anos •  
astronomía e interdisciplinariedade • proxecto xea-  
clío • a cohesión narrativa • avaliación a exame •  
proxecto xea-clío • alfabetización ós tres anos •



**REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN**  
30 - Xullo / Agosto / Setembro / Outubro de 1997  
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, Manuel Vieites.

**Consello Editorial:**  
Xosé Álvarez Castro,  
María Dolores Candedo Gunturiz, Xosé M. Cid,  
Agustín Fernández Paz, María Xosé Freixo Mariño,  
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, Mercedes Suárez Pazos,  
Francisco Veiga García.

**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.  
Prohíbese 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

## 30

revista galega de educación

### editorial

Declaración en favor da educación 2  
O Plano das Humanidades 3

### firmas

Unha vida de educador  
LUIS F. IGLESIAS 4

### o tema

A dimensión europea da nosa educación  
LUIS OTERO GUTIERREZ 5  
Os Programas Educativos Europeos Sócrates e Leonardo Da Vinci  
LUIS OTERO GUTIERREZ 6  
Organiza-los intercambios educativos en Europa  
ASOCIACIÓN EUROPEA DE ENSEÑANTES 13  
Unidade de Programas Europeos  
M<sup>ª</sup> CARMEN GARCÍA RODRÍGUEZ, M<sup>ª</sup> BLANCA FRAGA LAGO 20  
Apertura europea desde as escolas rurais  
LUIS FERRADÁS BLANCO 25  
Programa Leonardo Da Vinci  
M<sup>ª</sup> EMMA RAMOS DEVESA, JORGE FERNÁNDEZ SEOANE, JOSÉ LUIS VEIGA LAGE 29  
A iniciativa Emprego  
MANUEL F. VIEITES 34

### experiencias

A avaliación a exame  
XOÁN CURRAIS PORRÚA, MANUEL HUERTA ANTA, MANUEL MARTÍNEZ PÉREZ,  
MANUEL QUEVEDO RODRÍGUEZ 38  
Astronomía e interdisciplinidade  
XOSÉ ENRIQUE PUJALES MARTÍNEZ, JOAQUÍN RODILES LAMAS, M<sup>ª</sup> DOLORES RODILLA SÁNCHEZ,  
JUAN FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, PAULINO GASALLE ALLER 43  
¿Alfabetización ós dous e tres anos?  
LUIZA PEREIRA TEMPERAN 47  
Erase unha vez...  
BELÉN PIÑEIRO ALVAREZ 51  
A didáctica da xeografía e historia e o proxecto Xea-Clío  
XOSÉ MANUEL SOUTO GONZÁLEZ, PURIFICACIÓN PÉREZ LEIROS, M<sup>ª</sup> CONCEPCIÓN FERNÁNDEZ MÉNDEZ,  
FERNANDO DE VEGA ARRIBAS 54

### estudios

A cohesión narrativa  
XOSÉ RAMÓN GARCÍA SOTO 57  
Os centros de recursos: itinerarios e funcionamento  
M<sup>ª</sup> DEL PILAR BERNARDEZ SANLUIS 64

### reforma

O lecer e a lingua oral  
FLORENTINA PELIQUÍN PÉREZ, CELESTINO PÉREZ RECAREY, MERCEDES RODEIRO BARROS 68  
Os informes  
AZUCENA ARIAS CORREA, M<sup>ª</sup> DOLORES RIAL FERNÁNDEZ 75

### historia da educación

As "Escolas do Insíño Galego" da Coruña (1924-1930)  
SABELA RIVAS BARRÓS 80

### literatura infantil

Críticas  
XOSÉ MANUEL GONZÁLEZ BARREIRO 86  
O dado entre os dedos  
FEDERICO MARTÍN NEBRAS 87  
Onda curta  
GRACIANO POMBAL 88

### libros

Alfabetización e habilidades básicas  
ANTÓN COSTA RICO 90  
Un clásico na nosa lingua  
AGUSTÍN FERNÁNDEZ PAZ 91

### outros materiais 92

### panoraula

panoraula 97  
Homenaxe a Víctor Fraiz  
ANTÓN COSTA RICO 101

### tachola 102

### actualidade 104

### humor 108



# Declaración en favor da educación

**B**AIXO o auspicio da madrileña Fundación Encuentro, un amplo conxunto de organizacións sociais ligadas ou relacionadas co mundo educativo, con alcance estatal, firmaron no pasado mes de setembro unha *Declaración a favor de un Pacto Escolar para la aplicación flexible de la Reforma en marcha*; un relevante documento por algunhas das posicións alí sostidas e pola importancia das entidades firmantes. Un manifesto que, sen embargo está a suscitar algunhas controversias ás veces, mesmo no seo de algunhas das entidades firmantes, como é o caso da Confederación Española de Movimientos de Renovación Pedagóxica.

Cómpre salientar que a Declaración asinada por organizacións tradicionalmente vinculadas á defensa do Modelo de Escola Pública, conta tamén nesta ocasión coa sinatura de entidades como a FERE, a "Confederación

de Centros de Educación y Gestión" (E y G), ANPE, FSIE, CSIF, Secretariado da Escola Cristiana de Cataluña e USO, entre outras. Nace a Declaración, por outra parte, nun contexto de incerteza con respecto á política educativa do PP en particular no relativo á aplicación e desenvolvemento da LOXSE. Ante isto, un conxunto de organizacións afirman a súa fundamental corrección como instrumento ordenador da política educativa, destacando así, entre outros asuntos os seguintes:

- cómpre un clima de concordia e estabilidade para o logro do desenvolvemento educativo,
- respaldo das liñas básicas da reforma,
- a educación como obxecto dunha política de Estado, alén das conxunturas políticas e económicas,
- mantemento da obrigatoriedade e gratuídade ata os 16 anos, comasí da estrutura actual da ESO, co seu carácter

compreensivo, compatible cunha progresiva diversificación,

- unha política educativa antisegregante,
- a participación social na planificación da rede de centros,
- a impartición da ESO nos centros de secundaria e centros integrados,
- a atención á configuración dun sistema integrado de formación profesional,
- o necesario incremento financeiro no ensino público, en todos os seus sectores e servicios complementarios,
- a iniciación dun novo sistema de incentivos profesionais aos profesores,
- plenas garantías de apoio para o dereito da ensinanza privada a recibir fondos públicos a través de concertos educativos, ampliados ata o fin da ensinanza obrigatoria,
- un plan de financiación de cinco anos de duración,
- o logro da analoxía retributiva do profesorado

de centros concertados cos dos centros públicos,

- a autonomía dos centros para o establecemento dun proxecto educativo propio, elaborado coa participación da comunidade educativa,
- os poderes públicos deberán ampliar os seus programas de educación compensatoria.

Nun tempo de incerteza, entender que o desenvolvemento e as grandes orientacións da política educativa dun Estado deben ser abordadas, na hora presente, como política de Estado é importante. Sen dúbida, e con maior razón, mesmo debía ser abordada con tales criterios a política educativa en Galicia, en canto ás súas grandes cuestións, anque non sabemos se os asinantes pensaron na posibilidade de federalización do Estado español, con todo o que tal conleva.

Lograr que diversas organizacións sociais, ata o presente distanciadas do Modelo de Escola



Pública, que alimenta os aspectos máis progresistas da LOXSE, asuman aspectos de progresividade social no entendemento da política educativa, porque é ademais o máis congruente co fortalecemento dunha sociedade máis xusta e democrática é algo valioso, que contribúe á relevancia da Declaración.

Pero é posible que puidera haber unha asunción tramposa. É posible que “o custe da declaración” sexa excepcionalmente caro para aquelas organizacións tradicionalmente defensoras da Escola Pública.

Constitucionalizada a presenza da iniciativa privada educativa, reafirmada na LODE, non é menos certo que moi diversas organizacións sociais progresistas mantiveron a afirmación clara dos significados múltiples e positivos da Escola Pública, superiores aos da Escola Privada, sen por iso descoñecer valores propios á escola privada. Só pretexto de non falar da iniciativa privada ~~non concertada~~, é a primeira vez que a concertada recibe un tan amplo aplauso social, e por contra ningunha crítica, esquecéndose que dentro da rede concertada están tamén os centros que gozan

de concerto singular, a miúdo ámbitos de privacidade e de exclusión social. Esquecéndose do que o alumnado inmigrante, xitano, con necesidades educativas especiais, con problemas de fracaso escolar, se nalgún sitio se encontra é no ensino público, fronte a unha presenza simbólica na rede privada. Esquecéndose de que na maior parte da educación privada se poñen balados constantes á recuperación galeguizadora, a o laicismo.

Outros aspectos como o silencio sobre o corpo único de ensinantes e o favorecemento dunha cultura profesional asentada na competitividade, obrígnanos tamén a pensar sobre o custe da declaración. Polo de pronto, e por razóns aquí indicadas, diversas organizacións sociais de Galicia, tanto do terreo sindical como pertencenes á renovación pedagóxica, non asinaron a Declaración.

¿Por que dar por perdida a ~~batalla do Modelo~~ de Escola Pública (galega)? É unha batalla sostida pola intelixencia e un algo de utopía. Paga a pena non se deixar levar do neo-liberalismo conservador.

## O Plano das Humanidades

**O** PROXECTO de Real Decreto da Ministra de Educación Esperanza Aquirre levantou unha espesa polémica.

A exhaustividade dos contidos a estudar pasando, por exemplo, de 25 a 174 os contidos mínimos a estudar en Historia, o fortalecemento dunha “historia española”, a desconfianza que se manifesta con respecto ás Comunidades Autónomas e os centros escolares en canto ao uso das súas capacidades de autonomía curricular e pedagóxica, poñen de relevo tanto a non asunción global da filosofía curricular da LOXSE, como tampouco da diversidade cultural, lingüística e histórica do Estado Español.

Sen dúbida hai un patrimonio común, máis tamén houbo conflitos graves, que se queren agochar no Proxecto. E hai un patrimonio común, máis aínda está por formular adecuadamente, porque alguén considera que posúe a cabeza

e o corpo do león, ao tempo de entender que os demais aportan as unllas. “Que todos los escolares españoles conozcan a Rosalía (de Castro) es deseable” dicía en tertulia radiofónica Esperanza Aguirre. E ficaba tan contenta polo expresado. “Teníamos un problema y ya lo hemos solucionado” xa os libros de literatura española do franquismo citaban, polo xeral, a Rosalía. Así, pois, agora debe tratarse de outra cousa.

Entre tanto, os universitarios galegos descoñecen gravemente e polo regular a historia xeral de Galicia e do mesmo modo outros aspectos non menos relevantes da nosa cultura, sen con iso esquecer que, cando menos, desde o século XVI non se poderá coñecer ben a historia xeral e cultural de Galicia, sen ao mesmo tempo coñecer á historia de España.

É máis que posible que o Real Decreto –proxecto aínda– vaia por camiño confundido. Agardamos que pregunten, en serio, e non só en Valladolid.



Carta de Luis F. Iglesias

## Unha vida de educador

Escribiunos xa hai tempo o noso pedagogo galego-arxentino, fillo de galegos emigrados e cunha vida adicada á educación popular, da que dimos conta no número 26

da *Revista Galega de Educación*, sobre a Pedagogía Freinet.

**C**ONTINUANDO o diálogo, con aquel artigo, exprésanos agora –e traducimos– algunhas cousas como as seguintes:

“Cando escomezaba as miñas experiencias na escoliña de Tristán Suárez, só coñecía escasas referencias de Freinet. A súa indeclinable militancia de esquerda, determinaba a mesquiña referencia no mundo pedagóxico, ademais dunha subestimación de moitos anos á que tan propensos son os medios de altos estudos, cando se trata de obras de creación non académicas, “científicas”... Tarde, no 1947 lin (¡e relín, relín!) o libro de Almendros *La imprenta en la escuela*, que Luzuriaga tiña publicado no 1936. Desde logo incorporei aos meus ensaios

e prácticas canto fun coñecendo despois da pedagogía de Freinet, lido en español, italiano ou francés, alborzado con tan asombrosas coincidencias. Nalgún lugar dos meus libros digo que se cadra non tivera realizado (inventado) materiais que por necesidades urxentes naceron da miña inventiva, de ter coñecido con anticipación as ferramentas didácticas da Escola Freinet (en matemáticas, por exemplo).

O meu compromiso na escoliña unitaria foime planteando, inapelablemente, ano tras ano, a búsqueda e o uso de didácticas e ferramentas para avanzar na conducción do traballo diario (dentro e fóra da escola) de sete grupos de nenos crecidos nun medio de carencias culturais a ras do chan. Aprendín o meu oficio de mestre lendo e creando,



avanzando e retrocedendo, afirmando e rechazando, animado e deprimido, triste e feliz. Creo que por ese camiño nos atopamos os mestres que de raíz naciamos comprometidos coa esencia mesma da nosa humilde e fermosa profesión. Tarde ou cedo atopámonos nalgún instante con Freinet, con Pestalozzi, con Lodi, con Sujomlinski, coas irmás Cossettini, con Cousinet e ¡tantos anónimos!

Realmente, nunca me sentín cómodo, toda vez que se me asigna unha ubicación determinada no mapa pedagóxico, por distinguido que fose. Creo pertencer á esforzada caravana dos que loitan por unha escola renovada, nova, activa, nacida

da ciencia e da arte da ensinanza e da aprendizaxe, creadores, humanistas”.

“Enfín, queridos amigos de Nova Escola Galega... ¡Me queda tanto por dicir! A veces tengo miedo de quedarme sin terminar el relato de mi inolvidable aventura. Por suerte quedan mis libros. Cuando encuentran algún lector auténtico, por camiños impensados se entabla el diálogo, la relación directa, valiosa. Solo escribiendo quedo con la tranquilidad de la tarea cumplida. Como me gustaría que en Galicia (¡en Galicia!) mis libros encontraran lectores amigos, como lo son Uds.

A mis ochenta años, ¡quiero estar con Uds.!

Luis

.....

**Creo pertencer á esforzada caravana  
dos que loitan por unha escola renovada,  
nova, activa, nacida da ciencia e da arte da ensinanza  
e da aprendizaxe, creadores, humanistas.**

.....



# A dimensión europea da nosa educación

Luis Otero  
Gutierrez

Responsable de  
"O Tema"

**H**AI varios anos, a *Revista Galega de Educación* adicou o seu número 17 á "dimensión internacional da nosa educación", facendo un esforzo de

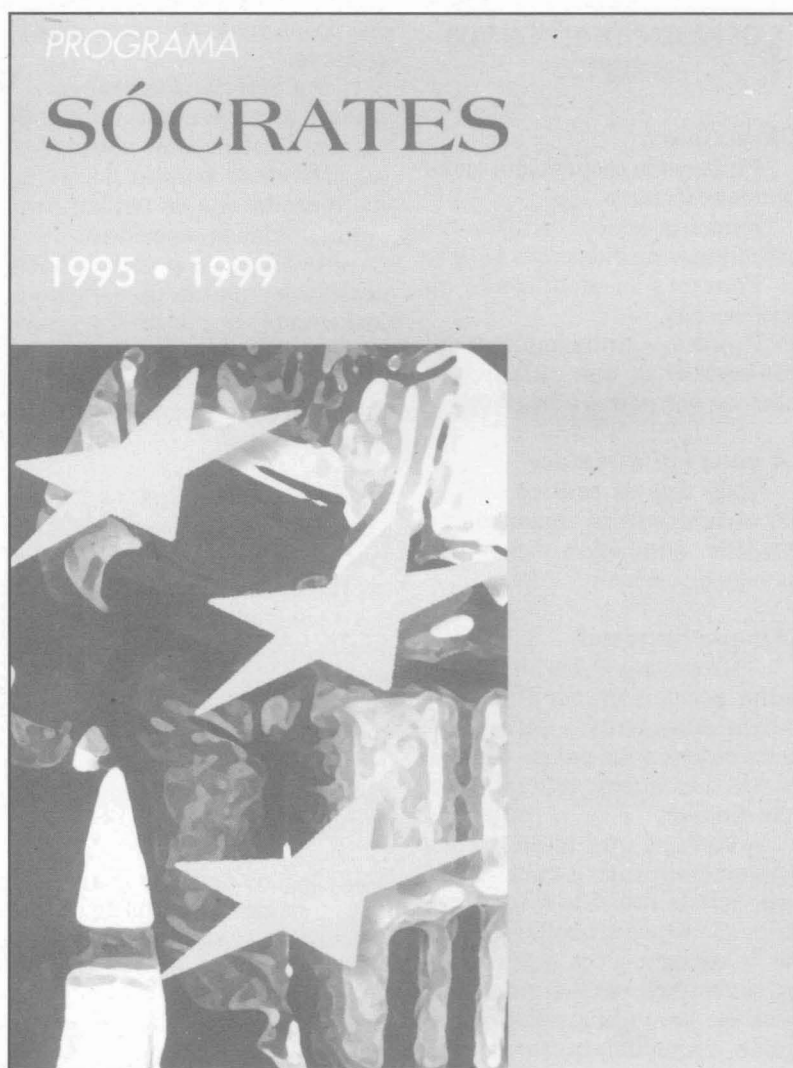
aproximación ao marco educativo internacional, que configura unha parte significativa do noso contexto educativo.

O ritmo acelerado da europeización e da mundialización, fai que nos sintamos excepcio-

nalmente inseridos na escea internacional e non sempre, infelizmente, de modo autónomo e protagonista.

En tanto que pelexamos por ser nós mesmos, por ser protagonistas e autónomos, e que queremos trasladar esta mensaxe ás aulas e ao ensino, debemos ser conscientes de que o noso contexto e horizonte sociais e culturais van moito máis alá do actual estado español. E por iso que sentimo-la necesidade de promover tamén a dimensión europea da nosa educación.

E con tales preocupacións ofrecemos no presente número da *Revista Galega de Educación* unha información actualizada e de síntese relativa aos actuais Programas Educativos Europeos, tanto na vertente da formación xeral como na da formación profesional; atendendo tamén ás unidades e procedementos de xestión para favorecer os intercambios pedagóxicos, dando a voz finalmente a algúns dos protagonistas dalgúns das experiencias pedagóxicas de intercambio europeo. Aquí e acolá distintas referencias informativas e enderezos ofrecerán, é de esperar, pistas e posibilidades para á intensificación dunha orientación internacional que, arestora, atopou xa un eco moi salientable tanto nas nosas escolas e centros educativos como entre os cidadáns galegos.

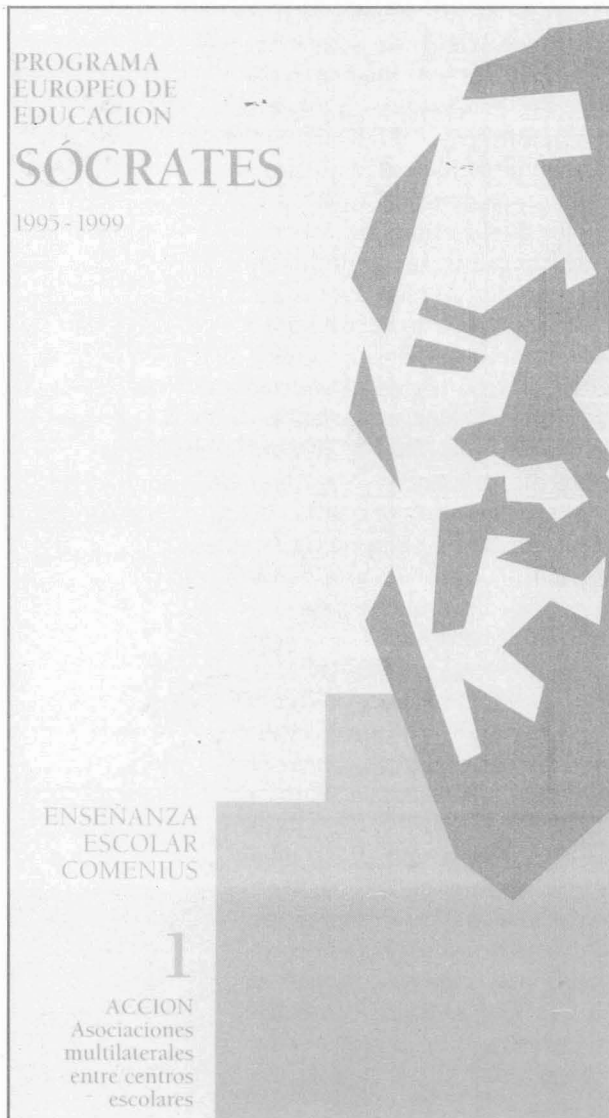


Luis Otero  
Gutierrez

CEFOCOP  
Vigo

# Os Programas Educativos Europeos Sócrates e Leonardo Da Vinci

Un percorrido descriptivo e procedimental que orienta sobre as diversas accións incluídas nos Programas Educativos Europeos.



## COMENIUS ACCIÓN 1 AS ASOCIACIÓNES ESCOLARES E OS PROXECTOS EDUCATIVOS EUROPEOS

### Obxectivos

Promove-la cooperación entre centros escolares.

Fomenta-los contactos entre estudantes de diferentes países.

Fomenta-la mobilidade do profesorado.

Promover unha mellora no coñecemento das culturas e idiomas dos países europeos.

### ¿A quen vai dirixido?

Todo tipo de centros escolares incluídos os de ensinanza de adultos, educación especial e escolas de turismo

### ¿En que consiste?

– Os centros deberán formar unha asociación con alomenos outros dous centros pertencentes a outros dous países europeos. Un dos centros actuará como coordinador.

– Haberá que elaborar un proxecto educativo europeo no que quede definido o tema común que se vai traballar. O proxecto educativo ten que definir os obxectivos, as actividades a realizar polo alumnado, calendario, metodoloxía, formas de

comunicación, etc. Co obxecto de concreta-lo proxecto os profesores poden realizar visitas preparatorias.

– As actividades realízanse durante un período do curso escolar e deben estar insertadas na actividade normal do alumnado aínda que se poidan prever actividades específicas.

– Ó longo do proceso poden realizarse visitas de estudo e intercambio por parte dos profesores e profesoras.

– O proxecto pode ter unha duración de tres anos suxeito a revisión anual.

### ¿Como se financia?

– Cada centro participante recibe 2000 ecu anuais. O centro coordinador recibe 3000 ecus.

– Os gastos xustifícanse con material, luz, comunicacións, etc.

– As visitas preparatorias, de estudo e de intercambio reciben axudas variables entre 500 e 1500 ecu dependendo da duración e os países.

### ¿Que pasos hai que dar?

– Formar un grupo de traballo cos profesores interesados.

– Completar a información (Ver cadro)

– Buscar socios ben a través de contactos informais ou ben a



través do sistema de busca da axencia Sócrates.

– Confecciona-lo proxecto (caso de seren coordinadores) ou participar na súa elaboración.

– Cumplimentar os requisitos esixidos pola Consellería e presentar a documentación dentro dos prazos fixados.

#### **Outras características**

– O profesorado participante recibirá un certificado de participación de 30 a 50 horas.

– A participación é mérito preferente para a solicitude doutros programas individuais.

#### **Exemplos de temas abordados**

Paxaros sen fronteiras.

Como facer escritores como parte da educación literaria nun contexto europeo

Intercambios de patrimonio cultural

Atención á diversidade

Cidades europeas: comparación histórica

O vulcanismo

Vida diaria na comunidade pesqueira

#### **EUROPEAN TEACHER PLACEMENT IN ENTERPRISE (ESTANCIAS EN EMPRESAS)**

Integrado na acción I de Comenius este programa ven funcionando desde o curso 1996/97

#### **Obxectivos**

Mellorar o coñecemento do mundo empresarial.

Desenvolver as competencias profesionais.

Promover a relación entre ámbitos europeos que poidan dar lugar a proxectos de cooperación.

#### **¿A quen vai dirixido?**

Profesorado de primaria, secundaria, de tecnoloxías específicas e profesores técnicos de formación profesional. Terán preferencia os participantes nun proxecto educativo europeo.

#### **Os centros deberán formar unha asociación**

*nas que participen alomenos dous centros de tres países diferentes.*

*Sen embargo, dependendo das características do proxecto admitense excepcións.*

*Un dos centros actuará como coordinador.*

#### **¿En que consiste?**

Estancias de tres, dúas ou unha semanas. Repártese o tempo entre un centro educativo e unha empresa. Na medida do posible debe haber reciprocidade.

#### **¿Como se financia?**

A financiación é de 1.500, 1.000 ou 750 ecu para estancias de 3, 2 ou 1 semana.

#### **¿Que pasos hai que dar?**

Se se participa nun P.E.E. dentro de Comenius I, os interesados poden pedir axuda ós seus socios para delimitar o programa formativo a realizar durante a visita así como a confirmación de acollida por parte da empresa solicitada.

No caso de profesores non participantes en PEEs deberán solicitar a súa incorporación á Unidade de Programas Europeos da Consellería de Educación e acollerse ó seu sistema de búsqueda de socios. A administración realizará unha preselección de acordo co dominio do idioma, a docencia que imparte, a disponibilidad do seu centro para acoller a outros profesores e a idoneidade das empresas.

#### **Outras características**

Os participantes comprométese a elaborar unha memoria xustificativa da súa actividade.

#### **COMENIUS ACCIÓN 2 EDUCACION DOS FILLOS DE TRABALLADORES MIGRANTES, TRABALLADORES ITINERANTES, VIAXEIROS E XITANOS. EDUCACIÓN INTERCULTURAL.**

#### **Obxectivos**

– Mellora-la calidade de educación dos fillos de traballadores migrantes, traballadores itinerantes, viaxeiros e xitanos.

– Promove-la dimensión inter-cultural da ensinanza para preparar ós alumnos para unha sociedade diversa cultural e lingüisticamente, reforzando a comprensión mutua e a solidariedade, combatendo o racismo e a xenofobia.

#### **¿A quen vai dirixido?**

Centros escolares, universidades, centros de formación continuada do profesorado, organismos locais e rexionais, asociacións (de país, de estudantes, de profesores..) e sindicatos comprometidos na loita contra o racismo e a xenofobia.

#### **¿En que consiste?**

– Os centros deberán formar unha asociación nas que participen alomenos dous centros de tres países diferentes. Sen embargo, dependendo das características do proxecto admitense excepcións. Un dos centros actuará como coordinador.

– Elaboración dun proxecto de educación intercultural co obxecto de promover:

a) mellora da escolarización e calidade de ensinanza dos colectivos específicos,

b) promoción da dimensión intercultural na ensinanza e a introducción de prácticas innovadoras para a educación intercultural.

– Desenvolvemento das actividades previstas con intercambio constante de materiais e información.

#### ¿Como se financia?

– Os proxectos poden recibir subvencións por un período de 3 anos, con revisión anual. A axuda pode variar, estimándose a media en 25000 ecus non podendo ser superior ó 50% do custo total do proxecto.

– Tamén se financian visitas preparatorias para a constitución da asociación e financiación do proxecto.

#### ¿Que pasos hai que dar?

– Formar un grupo de traballo cos profesores interesados.

– Completar a información (Ver cadro 1)

– Buscar socios ben a través de contactos informais ou ben a través do sistema de busca da axencia Sócrates.

– Confecciona-lo proxecto (caso de seren coordinadores) ou participar na súa elaboración.

– Presentación da documentación esixida dentro do prazo previsto na Axencia nacional Sócrates.

### COMENIUS ACCIÓN 3 FORMACIÓN CONTINUA PARA O PERSONAL DOCENTE

#### Obxectivos

– Reforza-la dimensión europea da formación continua do profesorado e personal docente.

– Promove-la cooperación entre centros que participen na actualización e mellora do per-

sonal docente

– Fomenta-la participación en actividades de formación continua transnacionais.

#### ¿A quen vai dirixido?

Existen dous tipos de accións:

– Acción 3.1: para centros implicados na formación continuada do persoal docente

– Acción 3.2: para profesorado individualmente e todo tipo de personal docente (inspectores, asesores, orientadores, etc)

#### ¿En que consiste?

Acción 3.1: *Proxecto Europeo de Formación Continuada.*

– Precísase a colaboración de alomenos un centro en tres países. Un deles actuará como coordinador.

– Deberán acordar a celebración dunha actividade de formación dunha semana de duración dirixida a un colectivo do profesorado.

– Elaboran un proxecto donde se especifique a programación, desenvolvemento e avaliación das actividades.

– Os proxectos poden entrar en dúas grandes categorías:

a) Centrados no desenvolvemento da dimensión europea na formación continua do profesorado e o personal docente

b) Actualización e perfeccionamento do profesorado especialmente para o incremento do rendemento escolar e tratamento de nenos e nenas con necesidades educativas especiais.

Acción 3.2 *Becas individuais de participación nas actividades e cursos de Formación Continua Europea.*

– Asistencia as actividades propostas no marco da acción 3.1

#### ¿Como se financia?

Acción 3.1: A financiación pode xirar arredor de 25000 ecu e non pode superar o 50% do custo do proxecto. Pode haber financiación superiores.

Acción 3.2: As bolsas cubren

os gastos da matrícula, viaxe e estancia e non serán superiores ós 1500 ecu dependendo sempre das características da actividade e do país organizador.

#### ¿Que pasos hai que dar?

##### Acción 3.1

– Formar un grupo de traballo coas persoas responsables.

– Completar a información (Ver cadro)

– Buscar socios ben a través de contactos informais ou ben a través do sistema de busca da axencia Sócrates.

– Confecciona-lo proxecto (caso de seren coordinadores) ou participar na súa elaboración.

– Presentación da documentación esixida dentro do prazo previsto na Axencia nacional Sócrates.

##### Acción 3.2

– Elexir no catálogo de actividades aquelas máis relacionadas cos intereses persoais. (Ver cadro “Completar información”)

– Encher o formulario e presentar a solicitude na Axencia Sócrates.

– A selección faise de acordo cun baremo publicado no DOG (7/3/97). Terán preferencia os participantes noutros programas europeos.

#### Exemplos abordados

Motivación do alumnado

Orientación académica e profesional na ensinanza secundaria.

A clase coma un taller interactivo de aprendizaxe.

Desvolvemento da ensinanza intercultural.

Calidade nas escolas.

### LINGUA- ACCIÓN A PROGRAMAS EUROPEOS DE COOPERACIÓN PARA A FORMACIÓN DE PROFESORES DE LINGUAS

#### Obxectivos

– Fomenta-la cooperación entre centros de formación ini-



cial e continúa para a formación de profesores ou futuros profesores de linguas.

**¿A quen vai dirixido?**

– Escolas de idiomas, centros de formación do profesorado, departamentos universitarios de Facultades de educación e Escolas Universitarias, colexios profesionais.

**¿En que consiste?**

– Mediante a asociación de centros pertencentes a alomenos dous países planifícanse un conxunto de accións para un período duns tres anos.

– Un dos centros participantes desempeña a coordinación responsabilizándose da elaboración do programa, solicitude de axuda, firma do contrato e seguimento do proceso.

**¿Como se financia?**

– A financiación depende das características do programa e, en todo caso, só pode cubrir o 50% do custo estimado.

– Existe financiación adicional para as visitas preparatorias.

**¿Que pasos hai que dar?**

– Formar un grupo de traballo coas persoas responsables.

– Completar a información (Ver cadro).

– Buscar socios ben a través de contactos informais ou ben a través do sistema de busca da axencia Sócrates.

– Confecciona-lo proxecto (caso de seren coordinadores) ou participar na súa elaboración.

– Presentación da documentación esixida dentro do prazo previsto na Comisión Europea

**Exemplos de temas abordados**

– Desenvolvemento conxunto de plans de estudio

– Producción de material didáctico.

– Desenvolvemento de módulos de formación.

**LINGUA- ACCIÓN B  
FORMACIÓN CONTÍNUA  
NO CAMPO DA ENSEÑANZA  
DE LINGUAS ESTRANXEIRAS**

**Obxectivos**

– Mellora-la competencia dos profesores para ensinar unha/nunha lingua estranxeira.

**¿A quen vai dirixido?**

– Profesores de linguas estranxeiras que ensinaron durante alomenos tres anos unha lingua estranxeira tres horas semanais.

– Personal docente que esta a ser reciclado para o ensino de linguas estranxeiras.

– Personal docente que esté ensinando ou teña a intención de ensinar nunha lingua estranxeira.

– Inspectores ou asesores das áreas de lingua.

**¿En que consiste?**

– Participación en cursos de inmersión de dúas a catro semanas de duración ou ben en actividades comprendidas dentro da Acción A do programa Lingua.

**¿Como se financia?**

As bolsas cubren os gastos da matrícula, viaxe e estancia e dependerán sempre das características da actividade e do país organizador.

EDUCACIÓN  
FORMACIÓN  
JUVENTUD

**SÓCRATES**

Guía  
del candidato  
1997

Julio 1996

COMISIÓN  
EUROPEA

**CADRO 1.  
COMPLETAR INFORMACIÓN**

1. A Consellería de Educación publica as convocatorias dalgunos dos programas no Diario Oficial de Galicia. (Ver o de 7/3/97)
2. Nos CEFOCOPs pode atoparse información complementaria. Por exemplo catálogos de actividades, exemplos de proxectos e toda clase de formularios de solicitude.
3. A Consellería de Educación ten unha unidade específica para estes temas:  
UNIDADE DE PROGRAMAS EUROPEOS  
DIRECCION XERAL DE ORDENACION EDUCATIVA E FORMACION PROFESIONAL  
San Lázaro, 1.07. 155771 Santiago  
Tel 981-546545 Fax 981-546542  
<http://www.ceoug.org>
4. En tódolos países existen axencias do programa SOCRATES donde se pode obter información:  
AGENCIA NACIONAL SOCRATES (OEI)  
c/Bravo Murillo, 38 - 28015 Madrid  
Tel 91-5944682 Fax-91 5943286  
e-mail: [socrates@oei.es](mailto:socrates@oei.es)  
No Instituto Cervantes pode atoparse información sobre o programa LINGUA D.
5. En Bruselas tamén pode atoparse información:  
OFICINA DE ASISTENCIA TÉCNICA SÓCRATES y JUVENTUD  
Rue Montoyer 70/ Montoyerstraat 70  
B-1000 BRUSELAS  
Tel 3222330111 Fax 322-2330150  
  
<http://europa.eu.int/en/comm/dg22/socrates.html>  
  
COMISIÓN EUROPEA  
Dirección General XXII  
Education, training and youth  
rue de la Loi 200 (Belliard 5-7)  
B-1049 Bruselas Belgica
6. En todo caso a consulta con compañeiros e compañeiras que xa están participando nestes programas é unha vía axeitada e recomendable. Unha relación de centros e profesorado que participan durante este curso pode atoparse no D.O.G. do 7 de agosto de 1997.

**¿Que pasos hai que dar?**

- Completar a información elixindo as actividades de interese.
- Enviar as solicitudes á Axencia nacional Socrates.

**LINGUA-ACCIÓN C  
AXUDANTIAS PARA FUTUROS  
PROFESORES DE LINGUAS**

**Obxectivos**

- Formación de futuros profesores de linguas.
- Mellora do ensino da lingua no país de acollida mediante o contacto de alumnos/as co profesor nativo.

**¿A quen vai dirixido?**

- Persoas que teñan un título que lles permita impartir clases de lingua estranxeira e que non teñan traballado nese campo
- Estudiantes que teñan realizado alomenos dous anos de estudos co obxecto de impartir linguas estranxeiras

**¿En que consiste?**

- As persoas seleccionadas serán destinadas a un centro no país seleccionado onde desenvolverán tarefas relacionadas co ensino da lingua e da cultura do seu país de orixe.
- As estancias poden ser de 3 a 8 meses e no decurso das mesmas a persoa pode desenvolver a súa actividade en máis dun centro.

**¿Como se financia?**

- Existe unha bolsa para gastos de viaxe e unha contribución ós gastos de estancia.

**¿Que pasos hai que dar?**

- Completar a información (Ver Cadro 1)
- Enviar a solicitude á Axencia nacional

**Outras características**

- *Importante:* Os centros educativos poden solicitar o envío de axudantes.

**LINGUA ACCIÓN D  
DESENVOLVEMENTO  
DE INSTRUMENTOS  
PARA O ENSINO/APRENDIZAXE  
DAS LINGUAS E A AVALIACIÓN  
DAS COMPETENCIAS  
LINGÜÍSTICAS**

**Obxectivos**

- Fomentar a elaboración e o intercambio de plans de estudo, metodoloxías, materias didácticas e instrumentos de avaliación no campo das linguas estranxeiras.

**¿A quen vai dirixido?**

- Existe unha variedade ampla de organismos e centros. Como exemplos: centros de ensinanza de idiomas, organismos de planificación, departamentos de investigación, editoriais, etc. Alomenos un dos centros debe demostrar que está interesado na aplicación dos resultados.

**¿En que consiste?**

- Os centros e/ou organismos implicados deberán asociarse pertencendo a dous países diferentes e sendo un deles no que se fale a lingua obxecto do traballo.
- Un dos centros participantes desempeña a coordinación responsabilizándose da elaboración do programa, solicitude de axuda, firma do contrato e seguimento do proceso.
- Os materiais e produtos elaborados dirixense ó alumno/a e nunca ó profesorado.

**¿Como se financia?**

- As subvencións dependen das características do proxecto e non cubrirán máis do 50% do custo total do proxecto.
- A subvención pode renovarse por períodos anuais.
- Existe financiación adicional para visitas preparatorias.

**¿Que pasos hai que dar?**

- Completar información (Ver cadro)
- Enviar a solicitude á comisión europea.



PROGRAMA SÓCRATES

| PRESENTACIÓN SOLICITUDES  | ACCIÓNES   | DATA LÍMITE   | PERÍODO DE ACTIVIDADE  |
|---|--|---|--|
| Unidade de Programas Europeos<br>Consellería                                    | COMENIUS - Acción 1<br>(Proxectos Educativos Europeos)   | 20 de marzo de 1988<br>3 de novembro de 1988<br>(Renovacións: 1 ano posterior á solicitude) | 1/9/1998-30/06/1999<br>1/3/1998-28/2/1999  |
|   | COMENIUS - Acción 1<br>(Intercambios/mobilidade de profesores,<br>visitas de estudio e visitas preparatorias)        | 20 de marzo de 1998<br>20 de xuño de 1998<br>20 de outubro de 1998                          | 1/6/1998-30/10/1999<br>1/2/1998-28/2/1999  |
|   | COMENIUS - Acción 2<br>(Educación Intercultural)   | Subvencións de proxectos: 1 de febreiro de 1998.  | 1/9/1998-31/8/1999   |
|   | COMENIUS - Acción 3.1<br>(Proxectos de formación continua)   | Subvencións de proxectos: 1 de febreiro de 1998.  | 1/9/1998-31/8/1999   |
|   | COMENIUS - Acción 3.2<br>(Becas para participantes)  | 1 de xuño de 1998<br>1 de febreiro de 1999  | 1/9/1998-30/6/1999<br>1/7/1999-31/12/1999  |
|   | Visitas preparatorias relativas ás accións 2 e 3.1 de COMENIUS   | 1 de marzo de 1998<br>1 de xuño de 1998<br>1 de setembro de 1998<br>1 de decembro de 1998   | 1/7/1998-31/10/1998<br>1/10/1998-31/1/1999<br>1/1/1999-30/4/1999<br>1/4/1999-1/7/1999            |
|   | ARIÓN (Visitas de estudio)   | 1 de xuño de 1998   | 1/9/1998-30/6/1999   |
| Of. As. Tec. Bruselas. Copia:<br>Unidade de Programas Europeos                  | LINGUA - Acción A<br>(Programas Europeos de Cooperación)   | Subvenciones de programas: 1 de febreiro de 1998  | 1/9/1998-31/8/1999   |
| Unidade de Programas Europeos<br>Consellería                                    | LINGUA - Acción B<br>(Formación Continua no ámbito da<br>ensinanza de linguas estranxeiras)                          | 1 de marzo de 1998  | non antes do 1/7/1998  |
|   | LINGUA - Acción C<br>(Axudantías para futuros profesores de<br>linguas)  | 1 de febreiro de 1998 (Candidatos e centros de<br>acolllida)                                | curso académico 1998/99  |
| Of. As. Tec. Bruselas<br>Copia:<br>Unidade de Programas Europeos                | LINGUA - Acción D<br>(Instrumentos para a ensinanza das linguas)<br>e a avaliación das competencias lingüísticas)    | Subvencións de proxectos: 1 de xullo de 1998  | 1/2/1998-30/11/1999  |
| Unidade de Programas Europeos<br>Consellería                                    | LINGUA - Acción E<br>(Proxectos Educativos Conxuntos para<br>aprendizaxe de linguas)                                 | 1 de novembro de 1997<br>1 de marzo de 1998<br>Visitas preparatorias: os mesmos prazos      | 1/1/1998-30/6/1998<br>1/7/1998-28/2/1999   |
| Of. As. Tec. Bruselas<br>Copia:<br>Unidade de Programas Europeos                | ENSINANZA ABERTA E A DISTANCIA   | Subvencións de proxecto: 1 de febreiro de 1998.   | 1/9/1998-31/8/1999   |
|   | EDUCACIÓN PARA ADULTOS   | Subvencións de proxecto: 1 de febreiro de 1998.   | 1/9/1998-31/8/1999   |
| Comisión Bruselas<br>Copia:<br>Unidade de Programas Europeos                    | ANÁLISE DE TEMAS DE INTERESE COMÚN   | Contactar coa DG XXII, Unidade AI   | Contactar coa DG XXII,<br>Unidade AI   |
|   | ARIÓN (Actividades de efecto multiplicador)  | 4 meses antes do inicio de actividades  |  |
|   | MEDIDAS COMPLEMENTARIAS  | a) 1 de febreiro de 1998<br>b) 1 de xuño de 1998<br>c) 1 de outubro de 1998                 | a) inicio despois do 1/6/1998<br>b) inicio despois do 1/10/1998<br>c) inicio despois do 1/2/1999 |
| Of. As. Tec. Bruselas<br>Copia:<br>Unidade de Programas Europeos<br>Consellería | Visitas preparatorias relativas a:<br>LINGUA Accións A e D<br>Ensinanza Aberta e a Distancia<br>Educación de Adultos | 1 de marzo de 1998<br>1 de xuño de 1998<br>1 de setembro de 1998<br>1 de decembro de 1998   | 1/7/1998-31/10/1998<br>1/10/1998-31/1/1999<br>1/1/1999-30/4/1999<br>1/4/1999-31/7/1999           |

**LINGUA ACCIÓN  
E PROXECTOS EDUCATIVOS  
CONXUNTOS PARA  
A APRENDIZAXE DAS LINGUAS**

**Obxectivos**

– Promover a motivación e a capacidade dos xoves para se comunicar en linguas estranxeiras.

– Fomentar o traballo conxunto e o contacto directo entre alumnos de países diferentes.

**¿A quen vai dirixido?**

– Poden participar tódolos centros educativos non universitarios.

**¿En que consiste?**

– Centros de polo menos dous países asociaranse para que os alumnos e alumnas traballen conxuntamente nun tema relacionado co seu proceso formativo potenciando a súa capacidade comunicativa.

– O proxecto incluirá, entre outras actividades, un intercambio de alumnos e alumnas. Tamén poderán realizarse encontros multilaterais.

– Os profesores poderán realizar visitas preparatorias co obxecto de facilitar o desenvolvemento das actividades.

**¿Como se financia?**

– A financiación depende das características do proxecto podendo chegar a cubrir o 75% do custo total.

– As visitas preparatorias son subvencionadas cunha cantidade entre 500 e 1000 ecu.

**¿Que pasos hai que dar?**

– Completar a información acudindo á convocatoria do D.O.G. (7 marzo 1997)

**OUTROS PROGRAMAS**

**Ensinanza Aberta e a Distancia**

Tratase de fomentar outros tipos de ensinanza a través de medios non tradicionais, especialmente os “multimedia” e toda clase de servizos a distancia. Ademais de existir programas específicos, a contemplación destes aspectos noutros programas posibilita unha financiación adicional.

**Educación de Adultos**

De forma semellante a outros capítulos de SOCRA-TES, tratase de fomentar a cooperación a través de asociacións de centros para o traballo no campo da educación de adultos.

**Intercambio de Información e Experiencias sobre as políticas e sistemas educativos**

Son accións destinadas a un mellor coñecemento da realidade educativa europea. Inclúen as visitas de estudo para especialistas en educación (ARION), actividades de análise de temas de interese común ou a rede europea de información no ámbito da educación (EURYDICE) (Ver Cadro I).

variedade de destinatarios e institucións implicables como polas posibilidades de acción que ofrece.

O programa vai dirixido ós xoves que reciben formación profesional inicial ou que, xa traballando, poidan completar a súa formación. Os organismos participantes poden ser empresas, asociacións, centros de formación, institucións administrativas, etc.

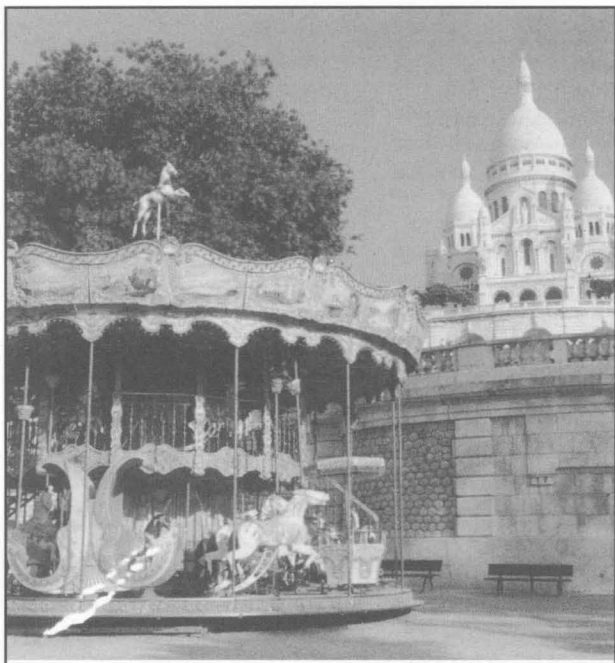
Entre as accións posibles no marco deste programa podemos destacar os “Proxectos piloto”. Tratase de actividades para deseñar, desenvolver e avaliar metodoloxías, contidos e materiais para a Formación Profesional e intercambiar experiencias e resultados. Especial importancia teñen as medidas destinadas mellorar as competencias lingüísticas das persoas implicadas e os proxectos de difusión de experiencias xa realizadas.

As estancias e intercambios contempladas nos programas LEONARDO DA VINCI buscan promover a experiencia profesional práctica, a mellora de competencias lingüísticas, a cooperación entre diferentes organizacións e facilitar a transferencia de tecnoloxías. As estancias e intercambios poden ser realizadas tanto por profesores e profesoras como por grupos de xoves.

Dependendo da acción escollida, o número de países pode variar de dous a tres. A convocatoria debe saír no mes de decembro. Para maior información e busca de socios poden consultarse ademais das fontes habituais (ver cadro 1) á empresa *Tecnología y Gestión de la innovación*:

Velazquez 134-bis  
28006 Madrid  
Tel 91-3964941  
Fax: 91-3964865

e-mail: mnunez@tgi.es  
Contan cunha completa páxina en <http://consultoria.tgi.es>



**O PROGRAMA EUROPEO DE  
FORMACIÓN PROFESIONAL  
“LEONARDO DA VINCI”**

O programa “Leonardo da Vinci” é un dos programas máis complexos tanto pola



# Organiza-los intercambios educativos en Europa

Asociación  
Europea  
de  
Ensinantes\*

Neste traballo proporciónanse orientacións moi precisas para organizar emparellamentos entre centros educativos, para promover a dimensión europea na educación.

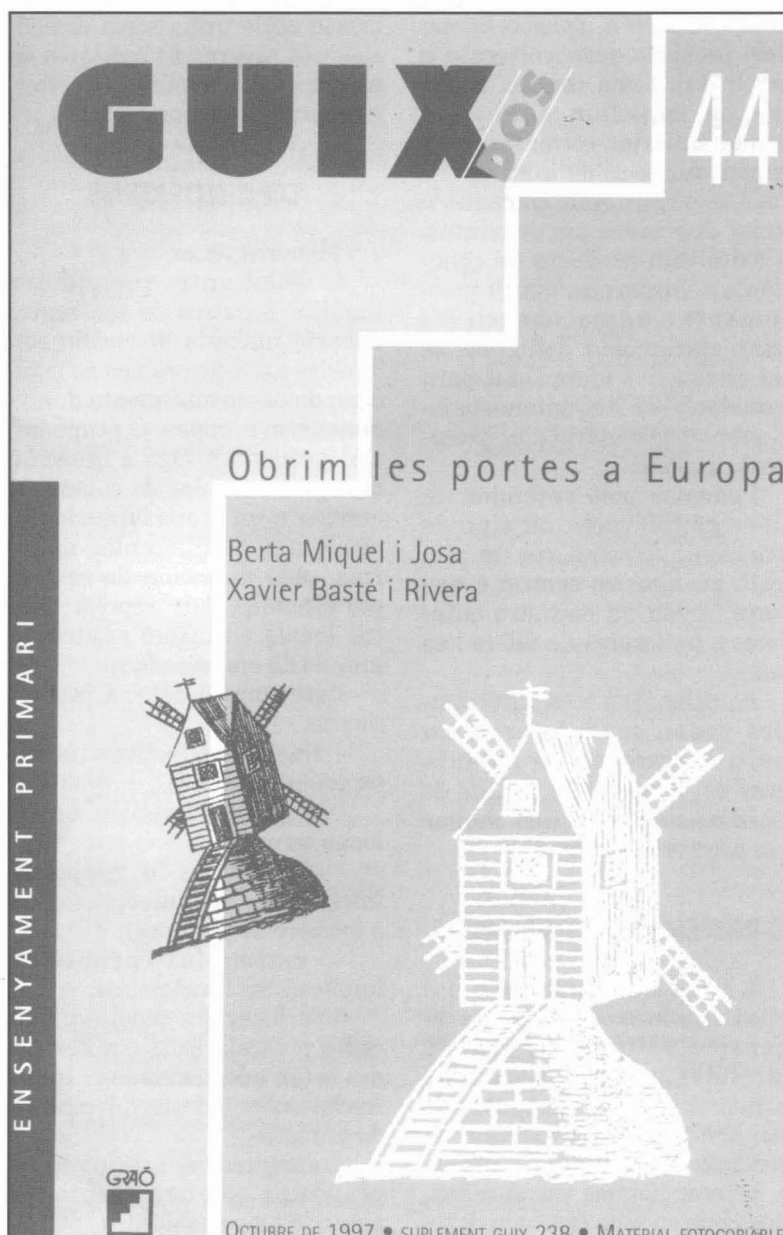
**U**N DOS medios máis eficaces para promover a dimensión europea na educación consiste en crear emparellamentos ("partenariats") inter-centros entre os diferentes países membros, pois ningún libro pode rivalizar coa riqueza da experiencia persoal que permite ollar como viven e traballan as xentes de diversos lugares.

## ¿QUE SE ENTENDE POR EMPARELLAMENTOS, INTERCAMBIOS E REDES?

Para que a dimensión europea predicada nos currícula escolares chegue a ser evidente e significativa para os escolares, cómpre que eles poidan compartirlas súas experiencias coas dos xoves doutros países. Mediante os contactos directos e calorosos, a dimensión europea chegará a ser unha realidade cada vez máis tanxible.

O emparellamento ou conexión ven ser calquera forma de contacto entre centros escolares de diferentes países, calquera que sexa o obxecto e os medios utilizados.

O factor máis importante para esta conexión é a *creación dunha estrutura educativa* no seo da que poidan ser organiza-



.....

**Podemos pois entender un intercambio como un tipo de conexión que comporta un proxecto pedagógico común e que prevé tamén un encontro entre xoves e profesores de diferentes países.**

.....

das tales conexións. *O interese dunha conexión incrementárase se se funda sobre un proxecto pedagógico común que reunirá cando menos a dous centros.* Este proxecto desenvolverase a partir dun tema común, a súa vez en conexión cunha ou varias materias escolares; será tamén valioso se permite contribuír á expansión persoal e social dos xoves participantes. O éxito dun proxecto de conexión ou emparellamento pode aumentar se os obxectivos están claramente definidos, se hai estratexias apropiadas para acadalos, e se hai entendemento sobre o calendario e os procesos de avaliación.

Podemos pois entender un intercambio como un tipo de conexión que comporta un proxecto pedagógico común e que prevé tamén un encontro entre xoves e profesores de diferentes países.

As conexións e os intercambios poden ser bilaterais ou multilaterais, o que habería levar neste caso a un Comité de coordinación de cando menos tres centros educativos.

**O INTERESE DOS INTERCAMBIOS**

A través da dimensión europea da educación e alén da dimensión política, trátase de aprender a vivir xuntos, de formar cidadáns europeos, de abri-la clase sobre o exterior, de enriquece-los contidos de ensino, de coñecer linguas extranxeiras, cousa que en todo caso non debe-

ría se-la única motivación da creación de intercambios.

Digamos tamén que a presenza de alumnos estranxeiros nas clases dalle unha nova dimensión aos programas escolares en aspectos como a música, as artes, a xeografía, a historia, etc.

**CONSELLOS XERAIS**

*1. Primeiros pasos*

O ensinante que queira implicar a outros do seu centro debería inicia-la discusión con aqueles máis favorables ao principio do desenvolvemento dunha dimensión europea. O grupo inicial propondrá logo a creación dun grupo escolar de conexións europeas; un grupo formado por profesores de diferentes materias, pola dirección do centro, por alumnos, pais, representantes locais e mesmo xentes do mundo da empresa local.

Este comité deberá inicialmente:

- fixa-los obxectivos iniciais en conexión co PEC,
- propondre obxectivos a máis longo termo,
- determina-lo grupo de intercambio que interesa (idade e número de alumnos),
- estima-las primeiras implicacións financeiras,
- verificar que tódolos implicados a escala local e autoridades están adecuadamente informadas sobre o desenvolvemento do proxecto,
- asegurarse que as súas propostas son ben aceptadas polos demais ensinantes.

Para asegura-la continuidade sería bo que a maioría dos membros do Comité se comprometesen cando menos por tres anos, pois que o tempo dun curso é moi breve para abordar un proxecto.

*2. Establecer emparellamentos polo menos cun centro de outro país europeo*

A través de contactos persoais, ou por medio de organismos oficiais ou a través de emparellamentos de vilas, ou consultando os programas da U.E. -Programa Lingüa e outros-, pódese escoller o centro educativo estranxeiro co-participante.

Unha vez que se entra en contacto sería bó que os profesores e directivos implicados puidesen ter unha reunión de encontro en cada país respectivo, logo dos primeiros contactos por correo electrónico, carta, fax ou telefónicos. Cómpre sinalar que varios Programas Europeos poden ser utilizados para os gastos de desprazamento (European Teacher Exchange Scheme, Lingua, Arion...).

As reunións de encontro deben permitir chegar a acordos sobre: as pretensións pedagógicas da rede, os seus obxectivos, os criterios de avaliación do grao de realización, a idade e o número dos alumnos, o calendario, a lingua e os medios de comunicación.

Os alumnos e os profesores deberán ser consultados sobre o programa, asegurándose de que os seus intereses e necesidades son tomados en consideración e de que ao respecto poidan facer suxerencias.

Para facilita-lo desenvolvemento das negociacións, o centro que inicia o proceso poderá redactar un primeiro informe que poida servir de base de discusión.

Cando os obxectivos de programa de emparellamento sexan aceptados polos co-participantes, o grupo deberá designa-lo responsable xeral da coordinación do programa e reparti-las

tarefas, facéndose un calendario detallado, dispoñendo os recursos imprescindibles para que o grupo organizador poida levar a cabo os seus traballos.

A avaliación do programa farase regularmente segundo o calendario previsto. Cómpre sinalar que tódolos participantes deberán poder apreciar obxectivamente o grao de realización conquirido en cada momento, en función dos criterios definidos. Inicialmente, con prudencia, a avaliación, a miúdo informal, consistirá en discutir as realizaciónes e as dificultades atopadas, tratando de dar cos medios que melloren os procesos. A paciencia e a prudencia son aquí ben recomendables.

En todo isto é mester ir implicando a tódolos participantes e sobre todo aos alumnos, tendo en conta as súas apreciacións. Interesan moito tamén as opinións dos pais, que haberán de recibir nas súas casas a xoves doutro país.

Por toda ista complexidade cobra moita importancia a definición de criterios de avaliación sobre os obxectivos pretendidos polo conxunto, que obriga a que os criterios sexan comúns.

Todo o proceso planificador debe ter un valor formativo para o conxunto, co gallo de que os intercambios poidan continuar cada vez con máis eficacia e mellor coordinación de todo este proceso organizativo e educativo.

### CONSELLOS PRÁCTICOS PARA A CREACIÓN DE CONEXIÓNS A DISTANCIA

- Crear un grupo de intercambios europeos no centro iniciador.
- Tratar de coñecer-la motivación de profesores e alumnos cara a tal dinámica.
- Conformar un proxecto posible.
- Discuti-lo cos alumnos susceptibles de participar.

- Verifica-la disponibilidad de recursos para leva-lo a cabo e avalia-las súas implicacións financeiras.

- Difundir oportunamente o anterior entre a comunidade escolar iniciadora.

Co gallo de seleccionar o centro co-participe haberá que ter en conta cousas como unha idade similar dos alumnos implicados, a semellanza dos centros e os seus estudos, o entendemento lingüístico e, a existencia de intereses comúns como obxecto da conexión.

Feito o equipo organizador intercentros imponse, como xa se mencionou, chegar a acordos sobre os obxectivos (interdisciplinarios e/ou lingüísticos), o tema central, o contido pedagóxico, os calendarios, a idade e número dos participantes, a lingua ou linguas a empregar, o modo como o material intercambiado será integrado nos programas escolares e como será utilizado en cada caso, a fin de evitalos riscos de marxinalización.

Cómpre pensar, pois, tamén na elaboración de material des-

tinado ao intercambio e mesmo no modo da súa financiación: soportes, lingua de elaboración, construción...

Iniciado o intercambio de materiais documentais previos, é do caso dar acuse de recibo do material recibido, examinalo de seguido, para asegurarse da súa oportunidade, distribuílo entre os implicados no intercambio, examina-lo valorando a súa pertinencia e suficiencia, facer fotos e outros rexistros para o seu envío ao centro escolar co que se está a face-lo intercambio, e avaliar no conxunto todo este proceso.

Pódese concluír dicindo que:

- sen un proxecto pedagóxico, o emparellamento ten pouca razón de ser e a súa duración será limitada,

- a comunidade escolar (alumnos, pais, profesores) interesaranse máis nunha operación deste tipo se ela forma parte do programa escolar,

- a calidade das relacións mellorará se adquiren unha dimensión humana e pedagóxica: o encontro persoal entre





colegas, a correspondencia entre alumnos,

– cómpre asegurarse de que todo esta preparado antes de da-lo paso de intercambio efectivo de alumnos.

*1. Posta a punto final*

– Establece-la lista de nomes, enderezos e números de teléfono dos participantes nos centros implicados.

– Chegar a un acordo conxunto sobre a versión definitiva do programa de intercambio, onde se reflecten os obxectivos conxuntos.

– Establecer un presuposto definitivo. Informar aos pais

– Recordar-las dificultades financeiras eventuais que se ocasionan por incumprimentos individuais de compromisos.

Despois desta sesión cómpre confirmar-los últimos detalles e informar ao conxunto dos ensinantes do centro.

*2. Xusto antes de partir*

– Pedir-lle aos pais e aos alumnos encher un cuestionario cos números de teléfonos en caso de urxencia, informacións de orde médica (nome dos medicamentos que tiveran que ser tomados de modo regular, alérxias, réximes alimenticios, etc.), e se fose preciso, confirmación

– Asegurarse de que a administración do centro está en posesión da lista dos alumnos e ensinantes que forman parte do intercambio e comunicarllo a tódolos profesores implicados.

– Achegar a tódolos profesores a lista de alumnos encargados de acoller aos estudantes estranxeiros.

*3. Durante o intercambio*

– Prever reunións a intervalos regulares para facer balance sobre o desenvolvemento do programa, para facer se fose do caso as oportunas rectificacións.

– Cara a fin do intercambio, prever unha reunión para establecer unha primeira avaliación e discuti-la continuación do programa.

*4. Despois do intercambio*

– Facer un informe preliminar para os pais que van acoller aos alumnos estranxeiros.

– Á fin do proxecto farase un Informe definitivo tendo en conta:

· unha introducción de exposición das grandes liñas do contexto do intercambio,

· unha presentación xeral dos obxectivos pretendidos,

· un resume das vantaxes e beneficios acordados,

· unha avaliación efectuada polos alumnos,

· agradecementos ás persoas e/ou organismos que apoiaron efectivamente o proxecto,

· avaliacións/valoracións efectuados polos pais e profesores,

· prever una exposición no centro escolar cos diversos traballos producidos e materiais reunidos e dar conta de todo o realizado,

· enviar cartas de agradecemento a tódolos que apoiaron,

· animar aos alumnos a seguir mantendo contactos de correspondencia,

· emprender unha avaliación dos resultados acadados en relación cos obxectivos e criterios trazados.

***Para seleccionar o centro co-participe haberá que ter en conta cousas como unha idade similar dos alumnos implicados, a semellanza dos centros e os seus estudos, o entendemento lingüístico e, a existencia de intereses comúns como obxecto da conexión.***

do custo por alumnos e recordarlles a data límite de pagamento.

– Informarse dos regulamentos en materia de seguros e coberturas médicas para os alumnos e ensinantes durante o intercambio.

– Organizar unha sesión cos pais para presenta-los obxectivos, as grandes liñas do programa, aborda-la cuestión da responsabilidade dos pais cara aos alumnos que hospedarán, debate-las regras de conducta a observar as medidas a tomar en caso de problemas, asociando aos alumnos, neste caso, a esta formulación de regras de conducta.

– Aborda-la cuestión do diñeiro de peto, axustando unha posible cantidade para evita-las diferencias entre alumnos.

escrita dos pais autorizando a participación do seu fillo/a no intercambio.

– En concertación cos alumnos, cómpre establecer unha lista-tipo de efectos persoais (roupa, aseo, presentes para a familia de acollida, etc.), que será remitida as familias. Os alumnos deberán en tanto que sexa posible axustarse a aquilo decidido e responsabilizarse da súa bolsa de viaxe e efectos.

– Pasar revista con eles sobre os procedementos a seguir en caso de dificultades que puidesen surxir no curso do intercambio: choque cultural, problemas relacionais, inadaptación a outros costumes alimenticios, etc. O grupo debe axudar a calquera que puidese ter problemas deste tipo e cómpre unha rápida información aos profesores responsables do grupo.

### 5. Consideracións económicas

Hai que establecer un presuposto detallado e obter da parte co-partícipe un compromiso serio sobre o reparto dos gastos. O país hóspede é o que debe axustar os gastos dos participantes en canto estean no seu territorio. Os únicos gastos de intercambio dos que veñen serán os da súa viaxe e outros gastos menores como os seguros. Isto permite repartir equitativamente os gastos entre as dúas partes do intercambio.

O presuposto deberá ter en conta asuntos como:

- Acollemento e comidas durante a permanencia coas diversas posibilidades de albergamento que se poden dar.

- Seguros médicos e de outro tipo e posibles pólizas a empregar.

- Gastos de documentación e de comunicacións.

- Gastos xerais: billetes de entrada a museos, regalos para os alumnos e profesores hospedados, urxencias médicas...

- Gastos facultativos (saídas, lecer, visita preliminar dun ensinante ao centro co-partícipe, rexistros de video, cassettes, festa cos pais...).

Neste sentido, é do caso conservar os xustificantes de gastos e preparar o documento económico relativo aos gastos e ingresos para o seu coñecemento por parte das administracións implicadas, á fin do intercambio.

En canto á busca de financiación, cómpre saber que os Programas da Unión Europea –singularmente o Sócrates– dispoñen de subvencións para os intercambios de alumnos de 15 ou máis anos. En cada caso e a escala autonómica, rexional ou local haberá que buscar outras fontes de financiación.

## CONSELLOS PRÁCTICOS

### 1. Repouso

Os intercambios son fatigantes. A adaptación a un novo contorno, a unha lingua distinta, a outras persoas, provoca en

todos unha certa tensión. Por iso, toda visita deberá previr períodos durante os que os rapaces se poidan atopar cos seus amigos e profesores.

### 2. Diñeiro de peto

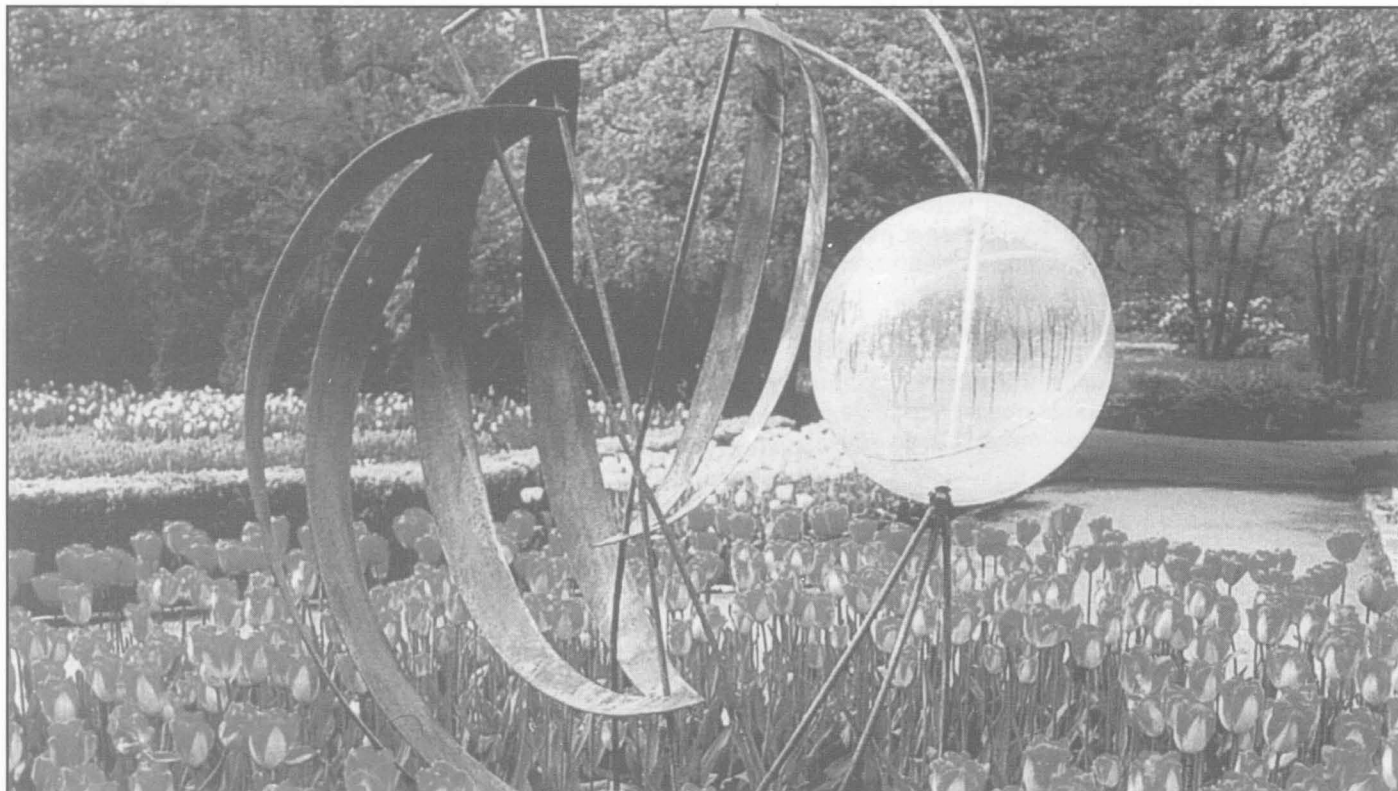
Deberá ser sempre conservado polos profesores-acompañantes. Antes de cada saída, se fose desexable, unha parte deste diñeiro será entregada a cada alumno.

### 3. Documentos persoais

Estes documentos, un por cada neno, indicarán un número de teléfono familiar, a lista do contido do bolso, o montante do diñeiro de peto, eventualmente unha lista de medicamentos prescritos con nota adxunta sobre o tratamento redactada na lingua do país hóspede, e a lista de efectos persoais, para asegurarse de non perder ren.

### 4. Obxectos persoais

Un libro favorito, un pequeno xoguete, pode ser levado par-



**Hai que establecer un presuposto detallado e obter da parte co-partícipe un compromiso serio sobre o reparto dos gastos.**

ricularmente por cada neno ou xove. Pode ser interesante.

**5. Equipo de acompañantes**

Deberán ser ensinantes. Así como é recomendable a participación dos pais na preparación, no curso do intercambio poderá tal extremo presentar problemas, mesmo no caso dos alumnos que estiveran sós.

**6. Contactos cos pais**

Cada tarde, un alumno poderá telefonar aos seus pais e servir estes de correo telefónico para todos aqueles outros desexosos de saber dos seus fillos.

**7. Roupas**

É recomendable que os alumnos todos leven un pull / camisa / blusa da mesma cor, sobre todo no caso dos máis pequenos e para así identificarse todos no grupo de pertenza.

**8. Reunións de grupo**

Cada mañán os participantes deberán ter un encontro para facer balance e orientarse. É o momento de resolver eventuais problemas.

**9. Familias de acollida**

É desexable que a familia de acollida poida organizar ao seu

xeito un día do programa. Cada ensinante do grupo acompañante encargarse de face-la conexión cun grupo de familias, a fin de facilita-la comunicación en caso oportuno.

**EMPARELLAMENTOS ENTRE CENTROS TÉCNICOS E PROFESIONAIS SOBRE A BASE DE PROXECTOS TÉCNICOS COMÚNS**

A posta en marcha de intercambios entre centros técnicos terá por obxectivo abordar un aspecto concreto de formación profesional.

O proxecto terá aplicacións prácticas, en conexión na medida do posible cos programas dos estudantes.

– Os estudantes deberán familiarizarse co vocabulario especializado utilizado no cadro da formación profesional.

– Os formadores responsables do proxecto serán coñecemento previo do nivel de estudos dos estudantes da institución co-partícipe. Unha visita recíproca dos formadores dos dous centros facilitará, sen dúbida, esta avaliación.

– Poderá haber temas de curta duración (dous ou tres semanas por exemplo), mentres que outros poderían durar un ano ou mais, e neste caso haberá que prever reunións entre estudantes e profesores ao inicio e á fin do proxecto.

– O intercambio de informacións (debuxos, manuais de explotación, contratos, etc.) poderá efectuarse de distinto modo.

– Os proxectos poderán ser presentados no cadro dun curso internacional que reuna ás institucións implicadas.

Algunhas suxerencias de proxectos:

– construción en común dun motor a vapor ou diesel (intercambio de planos, fabricación de pezas en cada institu-

ción e ensamblaxe no marco do encontro dos alumnos),

– fabricación dun circuito impreso,

– concepción de “loxiciais” especializados,

– fabricación en común de obxectos de metal ou madeira,

– construción ou reparación en común de compoñentes,

– xogos de simulación de xestión (ordenador)

– módulos de formación para a correspondencia comercial,

– concursos,

– ...

**ESTABLECER UNHA REDE DE CENTROS ESCOLARES**

Alén do intercambio entre dous centros pode ser tamén de interese establecer para un proxecto máis ambicioso unha rede que pode ir desde os cinco ou seis ata non mais de doce centros.

Cobran importancia aquí en maior medida tódolos problemas de planificación e de coordinación: documentación, duración, programa, organización das discusións, relacións públicas, criterios de avaliación...

**EMPREGO DAS NOVAS TECNOLOXÍAS**

O emprego do FAX, dos rexistros audiovisuais e mesmo do correo electrónico (E-mail) poden contribuír indubidablemente a calidade e riqueza dos intercambios.

Así a AEDE ten creado unha rede de FAX entre centros de cinco países: Alemaña, España, o Reino Unido, Italia e os Países Baixos, ademais de Francia.

Existe tamén actualmente unha Rede de Video-correspondencia para 300 clases repartidas en 30 países, con sede en París. Neste caso, entre outras precisións técnicas, podense ter en conta as seguintes:

**A posta en marcha de intercambios entre centros técnicos terá por obxectivo abordar un aspecto concreto de formación profesional.**



- Bo micro e excelente entorno acústico,

- estar adestrados na utilización dunha cámara de vídeo (facer un vídeo de media hora para alumnos, pais e profesores doutro país e aínda un empeño ambicioso),

- facer participar aos alumnos no escenario, no grafismo, no manexo de material, etc., sabendo que leva bastante tempo e orixina problemas,

- hai que traballar previamente moitos asuntos do film: a orde dos temas, a longura, quen fará as entrevistas, como proceder ao montaxe, etc.

- asegurarse de que o centro co-partícipe pode visualizar o voso cassette, pois de país a país varían os sistemas e os formatos vídeo,

- nos casos de intercambios lingüísticos poden ser de interese os rexistros informais en clase, entre os centros co-partícipes,

- a combinación de diapositivas de cor cun rexistro sonoro para presentar unha clase ao outro centro co-partícipe é algo económico e interesante,

- a vosa produción é a embaixadora da clase. Denantes de enviada cómpre pois examinala e valorada por parte de outras clases ou centros.

En canto ao correo electrónico, é do caso citar ao *Campus 2000* como sede de alcance europeo coa que poder conectar mediante a rede IPSS.

Xa empregan este correo centros en Alemaña, en Austria, en Francia e en España. *Campus 2000* e a Consellería de Educación de Cataluña (Proxecto PIE) estableceron unha conexión entre 25 centros ingleses e 25 de Cataluña, para traballar en grupos de cinco sobre un mesmo tema, ademais de abrirse aos emparellamentos simples entre centros de tal modo que nalgún caso xa se utiliza a comunicación en gales e en catalán, máis que en inglés e en español.

Hai que contar como equipamento cun ordenador, unha

impresora e un *modem*, para conectarse neste caso á rede telefónica, permanecendo aberto para poder recibir mensaxes mesmo fóra dos horarios escolares. O intercambio de disquettes contendo información é tamén oportuno, para o que cómpre coñecer previamente as circunstancias de compatibilidade.

### O INTERCAMBIO DE ENSIÑANTES

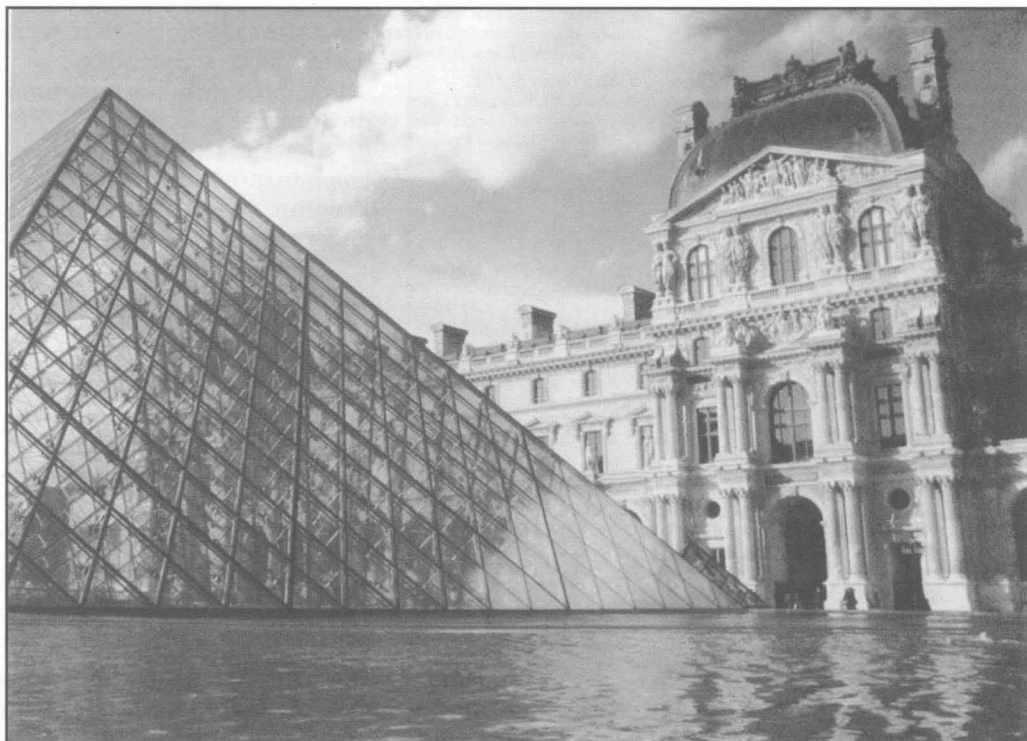
Os intercambios de ensinantes son unha necesidade cada vez máis forte, polo que o Parlamento Europeo instituíu o programa *Teacher Exchange Scheme*, que mediante unhas 400 bolsas anuais permite cubrir os principais gastos dunha estancia de tres ou catro semanas. Actualmente é administrado polo Bureau des Échanges de la Jeunesse de la Communauté Européenne. Pola súa parte, o programa *Lingua* asegura os desprazamentos de ensinantes para a preparación de intercambios de alumnos. Despois están as axudas do Ministerio de Educación ou da

Consellería de Educación que cómpre coñecer para eventualmente poder ter acceso a elas.

Son tamén diversas as posibilidades de intercambio, de modo simultáneo e consecutivo, logo de cautelarmente proceder aos pasos previos: correspondencia con información académica, curricular e de todo tipo que sexa oportuna, obtención de autorizacións, existencia das necesarias competencias lingüísticas de base, ... para logo poder integrarse debidamente no centro co-partícipe.

Un intercambio de ensinantes debe posibilitar en calquera dirección poder afrontar situacións de docencia a alumnos, de presentación de información, de entrevistas, etc., ademais de ser un momento de importante aprendizaxe sobre as particularidades do sistema educativo ou do centro que se visita e sirve de acollida.

\* A Asociación Europea de Ensinantes (AEDE), creada no 1956, agrupa actualmente a uns 25.000 asociados. Conta con recoñecemento do Concello de Europa e da UNESCO.



M. Carmen  
García  
Rodríguez

M. Blanca  
Fraga Lago

Consellería de Educación e Ordenación Universitaria

# Unidade de Programas Europeos

As autoras, vinculadas á xestión de proxectos de participación nos Programas Educativos Europeos, desde a Consellería de Educación, ofrecennos útiles informacións para poder culminar con éxito as diversas iniciativas de participación dos centros escolares.

**A** Consellería de Educación, consciente da necesidade de impulsar a participación dos

centros escolares da Comunidade Autónoma en proxectos de colaboración con outros países, creou a Unidade de Programas Europeos, co ánimo de difundir toda a información referente a iniciativas diversas que promouen o intercambio de experiencias educativas, así como ofrecer apoio ós centros escolares interesados en participar neste tipo de actividades.

Os dous grandes programas da Unión Europea son o Programa Sócrates, no ámbito da ensinanza escolar en xeral e o Programa Leonardo, específico da formación profesional.

versitaria. Calquera profesor ou alumno que precise información respecto a estes temas pode asesorarse nestes lugares.

O funcionamento varía segundo o tipo de programa e a descentralización que se adopta na súa xestión:

– no caso do programa Sócrates as maioría das solicitudes dirixense á Unidade de Programas Europeos, que selecciona e efectúa o seguimento dos programas. Unha vez seleccionado un proxecto, a Axencia Nacional Sócrates de Madrid envía o Contrato Financeiro, que se xestiona, xunto co resto da documentación económica, directamente na Axencia Nacional.

O dito contrato especifica a duración, financiación, forma de pago, xustificación e control da actividade. Cando a axencia recibe o contrato envía o 80% da asignación presupostaria, o 20% restante remítese unha vez revisada a xustificación final de gastos. Tódalas accións deberán enviar un informe á Unidade de Programas Europeos, unha vez rematadas.

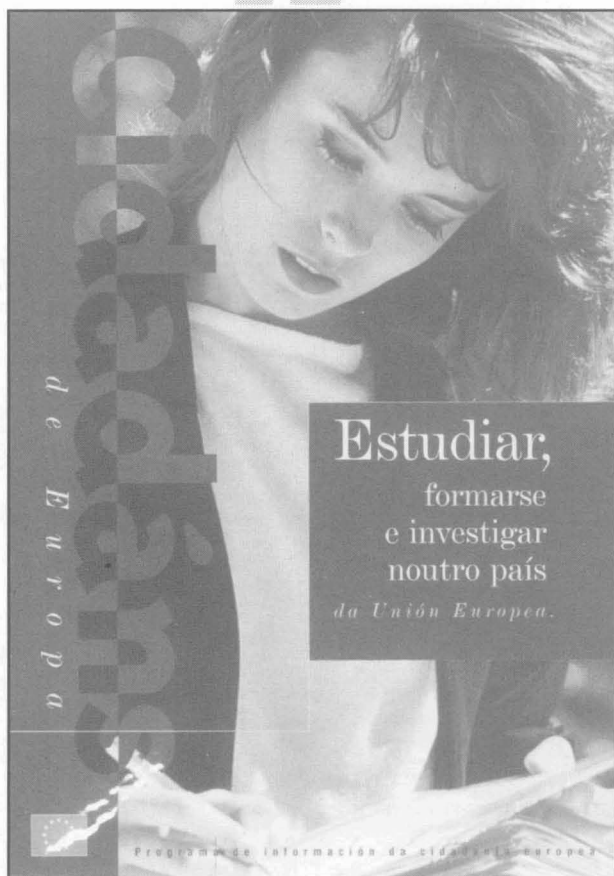
– os restantes programas e accións reciben asesoramento para facilitar a participación, e

**Estudiar,**  
formarse  
e investigar  
noutro país  
*da Unión Europea.*

## ESTRUCTURA DE XESTIÓN

A unidade de programas europeos está a coordinar e apoiar as iniciativas de cooperación con outros países no ámbito escolar.

Toda a información de interese que se orixina no campo da colaboración entre centros educativos distribúese ós Centros de Formación Continuada do Profesorado e Delegacións Provinciais da Consellería de Educación e Ordenación Uni-



a Consellería actúa normalmente como vocal nos comités de selección de candidatos.

**RECOMENDACIÓNS XERAIS**

Calquera persoa vinculada a un centro educativo que teña interese en colaborar con outros países en temas de educación debe ter en conta que pode recibir financiación sempre que a súa actividade estea prevista na programación xeral do centro. Pode asesorarse e recolle-las solicitudes de tódalas accións nos Centros de Formación Continuada do Profesorado.

Un tema que recibe especial atención nos programas educativos é o ensino de linguas estranxeiras, a través das diferentes accións de LINGUA (Programa Sócrates) : proxectos de institucións de formación de profesores, bolsas para que os profesores de idiomas participen en cursos de idiomas, axudas para axudantes de linguas estranxeiras, desenvolvemento de programas didácticos, intercambio de alumnos entre centros educativos, etc. Para maior información consultar os D.O.G 16-1-97 e D.O.G 18-9-97.

Os centros educativos que teñan interese en asociarse con outros centros de outros países para intercambiar material, información e experiencias sobre temas diversos : educación ambiental, folklore, gastronomía, educación do consumidor, loita contra o racismo, educación de adultos, ensino aberto e a distancia, matemáticas, literatura, música, etc, poden financiar esa actividade a través de COMENIUS (Programa Sócrates). Existe unha base de datos a nivel internacional para facilitar a busca de socios: dirección en Internet: <http://www.artisan.se>. A busca de socios e a primeira fase para iniciar a colaboración, a continuación pode realizarse unha visita preparatoria que sirva de referencia para aclarar

o papel de cada socio no desenvolvemento do proxecto. Para maior información pode consultarse o D.O.G. do 7 de marzo de 1997.

Os centros educativos de formación profesional interesados en colaborar con outros países para realizar estancias formativas para alumnos ou profesores, desenvolver programas de formación, etc. poden recorrer ó Programa LEONARDO capítu-

B,C,E e Arión presentarán as solicitudes específicas de cada acción en:

Unidade de Programas Europeos  
Dirección Xeral e Ordenación Educativa e de F.P.  
Consellería de Educación e Ordenación Universitaria  
San Lázaro, 107  
15771 SANTIAGO  
Tfno: 981-546545 Fax: 981-546542/ 546551

*Calquera persoa vinculada a un centro educativo que teña interese en colaborar con outros países en temas de educación debe ter en conta que pode recibir financiación sempre que a súa actividade estea prevista na programación xeral do centro.*

lo 1. A Unidade de Programas Europeos pode asesorar sobre a xestión do programa. Este programa permite o presuposto de gastos de xestión que o centro podería subcontratar con unha axencia de servicios. Existe tamén unha dirección en Internet para buscar socios: <http://consultoria.tgi.es>. Maior información na convocatoria anual B.O.E. 20-12-96.

**PROCEDEMENTOS DE PRESENTACIÓN DE SOLICITUDES**

*Programa SÓCRATES*  
Convocatorias:

As accións Comenius 1, 3.2, Lingua B, C e E convócanse na Comunidade Autónoma en cada curso escolar.

As accións restantes convócanse a nivel da Unión Europea. Solicitudes:

As accións Comenius 1, Comenius 2, Comenius 3, Lingua

As accións Lingua A e D, Ensinanza Aberta e a Distancia e Educación de Adultos deberán presenta-la súa solicitude directamente na Oficina de Asistencia Técnica, presentando copia na Unidade de Programas Europeos.  
Oficina de Asistencia Técnica Sócrates y Juventud  
Rue Montoyer, 70 /  
Montoyerstraat 70  
B- 1000 BRUSELAS

Os impresos de cada acción de Comenius 1, Comenius 3, Lingua C e E son específicos e de cor branca. Cada participante recibe a subvención, que debe solicitar no seu país de orixe, de forma independente dos restantes socios.

Os impresos das accións Comenius 2, 3.1, Lingua A e D, Ensinanza Aberta e a Distancia e Educación de Adultos son todos iguais: os de proxectos son de cor amarela e os de visitas



preparatorias de cor azul. Nestas accións o coordinador recibe e xustifica a globalidade do pre-suposto.

*Programa LEONARDO*

As solicitudes orixinais envíanse directamente:

Agencia Española Leonardo da Vinci

Velázquez, 134 bis

28006 MADRID

Resulta recomendable unha copia do proxecto á Unidade de Programas Europeos, dada a participación da Consellería de Educación no comité de selección de proxectos.

**OUTRAS CONVOCATORIAS**

***Intercambio e Encontros de Alumnos e Profesores***

Entre centros españois e estados da Unión Europea: B.O.E. 11-2-97

Entre centros españois: B.O.E. 14-10-96

*Información adicional:*

Ministerio de Educación y Cultura

Dirección Gral de Formación Profesional y Promoción Educativa

Sub. Gral. de Becas y Ayudas al Estudio. Servicio de Actividades de Alumnos

C. Torrelaguna, 58

28027 Madrid

***Programa de Acción en Favor dos Emigrantes Españóis***

Ministerio de Asuntos Sociales: Programa 19. Axudas para facilita-la libre circulación de xoves traballadores: 3 a 12 semanas. Compatible coas estancias do programa Leonardo. Último B.O.E. 10.1.95.

*Información adicional:*

Ministerio de Asuntos Sociales  
Dirección General de Migraciones

Direcciones Provinciales de Trabajo, Seguridad Social y Asuntos Sociales

***Cooperación entre a Unión Europea e Estados Unidos en Materia de ensinanza Superior e Formación Profesional***

D.O.C.E. 14.2.97

*Información adicional:*

Agencias Nacionais Sócrates e Leonardo

Internet. <http://europa.eu.int/en/comm/dg22/dg22.html>;

***Programa de Intercambio promovido por Intercultura***

É unha ONG que organiza intercambios para xoves de 15 a 17 anos para vivir un curso nun país diferente ó seu, asistindo a

un centro público de ensinanza secundaria.

Tamén organiza intercambios de profesores que desexen coñece-lo sistema educativo do outro país.

***Servicio de Voluntariado Europeo para Xoves***

Servicio creado pola Comisión da Unión Europea para o período 1996-97. Os xoves europeos poderán coñecer mellor outro país, outra cultura, outra lingua e participar na realización de un proxecto útil a unha entidade local.

Condições: Ter entre 18 e 25 anos e residir legalmente nun país da Unión Europea, Noruega ou Islandia. Progresivamente irase ampliando a outros países.

Aceptar poñerse ó servicio de un proxecto local durante un período comprendido entre 6 e 12 meses.

*Información adicional:*

*España:*

**Instituto de la Juventud**

C/ Ortega y Gasset, 71

E-28006 Madrid

Tf.: 91-3477693

Fax: 91-3467687

**Comisión**

Dirección General XXII/C/2

Rue de la Loi, 200

B- 1049 Bruselas

Tf.: 322-2952327

Fax: 322-2994158


E-mail: [vol@dg22.cec.be](mailto:vol@dg22.cec.be)

**Rede Eures**

Sistema de información para o emprego que facilita a libre circulación de traballadores, a través do intercambio de información entre os Servicios Públicos de Emprego dos estados membros. Permite presentar unha solicitude de emprego a calquera demandante interesado en traballar en outros países da Unión Europea.

*Información adicional:* Calquera Oficina de Emprego

PROGRAMA  
**LEONARDO  
DA VINCI**  
1995 • 1999



MANUAL PRÁCTICO PARA A  
PRESENTACIÓN DE PROPOSTAS

**XUNTA DE GALICIA**

**Visitas de Estudio para a Promoción de Linguas Minoritarias**

Programa da Comisión Europea para promover a cooperación entre as rexións de linguas minoritarias da Unión Europea.

*Información adicional*

Sr. Stefano Salmasi  
Comisión Europea  
DG XXII Educación, Formación y Juventud  
Rue Belliard 5-7  
B- 1049 Bruselas

Sra Caoimhe Ni Lochlainn  
THE EUROPEAN BUREAU FOR LESSER USED LANGUAGES (EBLUL)  
10, Sraid Haiste Iocht.  
Baile Atha Cliath 2 - IRLANDA

**Programa de Asistentes de Ensinanza de Escolas Japonesas**

É un programa promovido por INTERNATIONAL INTERNSHIP PROGRAM, firma comercial adicada ó intercambio, a nivel mundial, de profesionais para promover o entendemento intercultural como

voluntarios que non perciben remuneración. O programa comenzo en España o ano 1989 e foi aumentando ata chegar ós 50 internos actuais que visitaron diferentes rexións. En Galicia vai comenzo esta experiencia este curso.

*Para máis información:* International Internship Program

TOKYO-6-19-14 HONGO,  
BUNKYO-KU, TOKYO 113  
JAPAN  
TEL: 03381200771  
FAX: 0338184481 - E-mail:  
intern@mxd.meshnet.or.jp

**GALICIA - COMENIUS CENTROS DEMANDANTES 1997**

| TITULO                                      | COORDINADOR                     | ASOCIADO 1                      | ASOCIADO 2                      |
|---|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|
| Espacios Europeos para 1ª Infancia          | E. Infantil Cabral Caeiro. Vigo | Escola Santa María              | Scuola Materna Selene Media     |
| A percepción do medio                       | Colexio Josefa Alonso           | College de Kerolay. Lorient     | Escola Ferreiro Dias            |
| Linguaxe plástica: un medio de comunicación | CP. Castrillón-Coiro. Cangas    | 3º Circolo didáctico Di Siena   | Escola de Amadeu Gaudencio      |
| Cancro, educando para salvar vidas          | IES Someso. A Coruña            | Schuldorf Bergstrasse           | Escola Preparatoria Gouveia     |
| As festas da miña localidade                | CP Antonio Palacios             | Escola EB 2,3 de Pías           | The Leigh City Tech. College    |
| Descubrinto Europa                          | Inst. Politécnico de Vigo       | Lycee Louis Fequillade          | Escola Joao Conçalves           |
| Consumo e Medio Ambiente                    | CP A Rúa. Moaña                 | Escola C.S. de Gueifaes         | Esc. El Primo Circolo Aquaviva  |
| Acuario centro motivador en esc. mariñas    | Colexio Público De Hio          | College Paul Longevin           | Escola Primaria N.46.STO. Tome  |
| Da imprenta ó DVD.                          | CP O Cruce                      | Brantingskolan - Upsala         | Scuola Media Estatale E. Curiel |
| A publicidade: influencia infantil          | CP Reibon. Cangas               | Escola EB 2,3 Rainha S. Isabel  | I. Comprensivo Arzana           |
| Educación Ambiental: R.3. Cidade Verde      | IB Elviña                       | Lycee Jean Perrin               | Instituto Español de Lisboa     |
| Tradicións Populares                        | CP Ramón Peñarredonda           | Scuola Elementare IV Circolo    | Escola Primaria Nº 8            |
| O Alumno de ensino a distancia              | Ingabad Ext. Vigo               | CNED Delegat. National de Corse | Emerson Consultancy             |
| Gastronomía, tradición e folclore           | CP O Graxal. O Temple           | Col. Kardinaal de Jong          | Frederiksberg Skole             |

GALICIA - COMENIUS CENTROS ASOCIADOS 1997

| TITULO   | COORDINADOR EXTRANXEIRO              | ASOCIADO EN GALICIA                 |
|--|--------------------------------------|-------------------------------------|
| Aprender sen fronteiras. Rutas comerciais europeas           | Helmholtz Gymnasium                  | I.B. Eduardo Pondal. Santiago       |
| Os nosos pobos e rexións europeos costumes                   | Ecole Mixte ST Francois-Xavier       | CP Flavia. Padrón                   |
| Hábitos, tradicións locais en unificación europea            | Scuola Media Statale, Casalnuovo     | IFP Fernando Wirtz. A Coruña        |
| A nosa historia a través do monumento local                  | Ecole Notre Dame de la Clarite       | CP Viaño Pequeno. Trazo             |
| O mar. Pasado presente e futuro                              | Ecole EB. 2,3 N de Albufeira         | CP Quintela-Moaña                   |
| Festa e tradición profana en 6 rexións europas               | Liceo Europe Convitto Cutelli        | IES 1 de Marzo. Baiona              |
| Pelegrín do Xubileo 2000                                     | Inst. Técnico Profesional M. Passano | I.B. Eduardo Pondal. Santiago       |
| Coñecemento e apropiación do espacio urbano                  | Liceo Artífico de Milán              | IB. Arcebispo Xelmírez II. Santiago |
| Desenvolvemento de matemáticas en dimensión europea          | Park End Primary School              | Colegio Pub. O Cruce. Cerceda       |
| Aforro enerxético como achega ó medio ambiente               | BG/BRG Ingeborg Bachmann             | IB. Xelmírez I. Santiago            |
| Civilización videira e oliveira. Do Mediterráneo ó Atlántico | Lycee Camille-Jullian                | IB. Eduardo Pondal                  |
| Rede de Escolas por medio da tecnoloxía                      | Bleickenschule, Hauptschule Mit.     | Col. Apóstol Santiago. Jesuítas     |
| Ori di Calabria: Mito e realidade de Grecia                  | Esc. Primaria de Botricello          | CP Igrexa Valladares. Vigo          |
| As tradicións e costumes do matrimonio                       | Esc. Prive. Robert Poisbland         | CP Negreira                         |
| A alimentación na nosa casa e na dos outros                  | Ecole Prive Mixte La Bretonniere     | CP Xuño. Porto do Son               |
| O ocio dos nenos   | Ecole Privee Mixte, VIX              | CP San Vicente                      |
| A prensa medio de comunicación entre ecolares                | IES Villablanca                      | IESP Pedra da Auga. Pontearreas     |
| As identidades locais e rexionais                            | Titor: CP Don Aurelio                | Aprendiz: CP Redondela              |
| A radio como medio educativo                                 | Titor: Col. Guillelme Brown          | Aprendiz: Imagen, Son. Benposta     |
| Edición, tradución e adaptación de literatura infantil       | Escola Secuendaria Soares dos Reis   | Instituto Politécnico de Vigo       |
| A escola hoxe e mañá   | Escola Secuendaria De Bombarral      | IES Sofía Casanova. Ferrol          |



# Apertura europea desde as escolas rurais

Lois Ferradás  
Blanco

Facultade de  
Ciencias da  
Educación  
Santiago

O desenvolvemento da dimensión europea da educación e a participación en Proxectos Educativos Europeos (PEE) está de moda hoxe en día.

Neste artigo gustaríame axudar a comprender mellor o seu interese e valor para a educación infantil e primaria, facendo referencias expresas ás posibilidades e limitacións das escolas, de calquera tamaño, situadas no medio rural.<sup>1</sup>

## UNHA ESCOLA ABERTA NO INTERIOR E AO EXTERIOR

O ideal dunha escola aberta, no seu interior, aos intereses e experiencias dos nenos, ao traballo en equipo e á colexialidade e, ao exterior, ao coñecemento do mundo vivo circundante e á cultura da mesma comunidade, ... conta cunha longa tradición de realizacións, especialmente ao longo deste século. Esta orientación tiveron diversas experiencias, sistemas ou movementos renovadores relacionados, por exemplo, coa Escola Nova, coa Escola Popular, coa Institución Libre de Enseñanza, ... e tiveron diferentes denominacións: Escolas Viaxeiras, Pobos-Escola, Granxas-Escolas, Cidades Educadoras, ... Quizais a modalidade máis coñecida desta apertura sexan as Correspondencias e Intercambios Escolares.

Na actualidade, esta orientación da educación vese reforzada desde o campo da teoría e da investigación, especialmente desde o enfoque chamado ecolóxico, que afirma que o desenvolvemento humano é resultado do entrecruce das influencias que se producen na relación dinámica que se dá entre os distintos escenarios das relacións huma-

nas. Segundo esta concepción, un escenario é tanto máis potenciador do desenvolvemento canto maior sexa o número de vínculos con outros contextos nos que se insiren os nenos e os adultos responsables da súa educación.

Incluso desde as disposicións oficiais se demandan estas modalidades de traballo ao

establecer, por exemplo, como un dos obxectivos xerais da Educación Primaria "Identificarse como membro dos grupos sociais aos que se pertence, coñecer e valorar de maneira crítica algunhas normas, valores e formas culturais presentes nos mesmos e interesarse polas características e funcionamento de outros grupos".



*Non hai razóns para que estes intercambios non se produzan tamén na Educación Infantil e Primaria, incluíndo os centros que están situados no medio rural; de feito, estes están en constante, aínda que lento, aumento.*

### CIDADÁNS NUNHA EUROPA DE TODOS

Ao plantexarnos a necesidade de axudar aos escolares de Galicia a se converteren en cidadáns dunha Europa de todos, non ignoramos que esta pretendida casa común é tamén escenario de fortes conflitos de intereses que, por veces nos afectaron ben negativamente e que se dilucidan en ámbitos que non son precisamente as escolas. Pero, ¿podemos pensarnos colectivamente á marxe de Europa? Neste problemático proceso de integración europea a educación ten que facer as súas contribucións á formación de actitudes e coñecementos, como por exemplo, entre outras:

a) Axudar aos alumnos a formarse unha visión de Europa como comunidade multicultural e multilingüística.

b) Fortalecer a conciencia da variedade de historias, xeografía e culturas europeas.

c) Preparar aos novos para tomar parte no desenvolvemento económico e social de Europa, sendo conscientes das oportunidades e desafíos que se presentan.

d) Aumentar o interese por mellorar a competencia comunicativa noutras linguas europeas.

e) Promover o sentido da identidade europea a través de experiencias directas e axeitadas de outros países.

Dun xeito esquemático, a educación da dimensión euro-

pea nos primeiros anos da formación deberá incluír: educación para identidade persoal e para un positivo autoconceito; para a identidade nacional, nunha sociedade multicultural; para a comprensión intercultural; para a cidadanía europea, que inclúa a comprensión da economía; e, finalmente, a educación para a comprensión internacional e para actuar nun ambiente global, que corrixa o eurocentrismo e descubra as relacións da cidadanía europea e a global.

### DESDE AS ESCOLAS NO MEDIO RURAL.

Aínda que ata o momento a maioría dos intercambios educativos que coñecemos de alumnos e profesores con socios de outros países se realizan nos ámbitos dos estudos medios e superiores ubicados nas cidades, na actualidade non alcanzamos a comprender as razóns de que estes intercambios non se produzan tamén na Educación Infantil e Primaria, incluíndo os centros que están situados no medio rural; de feito, estes están en constante, aínda que lento, aumento.

En efecto, a limitación maior que experimentaron tradicionalmente os centros escolares ubicados no medio rural era o illamento e a dificultade de comunicación co exterior. Nas comunicacións, no uso de novas tecnoloxías, en equipamentos,

etc. as diferencias entre centros non proceden da súa ubicación xeográfica, senón da política da administración educativa, das iniciativas dos profesores, do apoio da administración local,

En cambio, seguen vixentes as posibilidades e recursos que ofrece moitas veces o contexto rural, no que se inclúen as pequenas vilas, por exemplo, a proximidade do medio social e natural á escola, a existencia dun rico, e ás veces a medio descubrir, patrimonio cultural (como tradicións de diverso tipo, construcións,...) sempre á man, o prestixio que moitas veces ten a escola nese medio social, o apoio de certas persoas ou empresas, ... Se repasamos a lista de ámbitos temáticos que a propia Comisión Europea dá de xeito indicativo e que poderían constituír a base para o desenvolvemento de proxectos educativos que poden optar a axuda económica no marco do programa Sócrates do último ano, non atopamos nin un só que non poida ser traballado desde unha escola ubicada no medio rural<sup>2</sup>, aínda que segundo a idade dos nenos deberán ser abordados seguramente de forma diferente.

Hai outras dificultades que frecuentemente son comentadas polos mestres cando se fala da posibilidade de intercambios con outros países. A primeira delas é a do escaso dominio da lingua do outro país, aínda que esta fose estudiada no seu día. A isto hai que engadir que a lingua estudiada polos mestres de certa idade foi normalmente o francés, e a que estudian maioritariamente os alumnos actualmente é o inglés. É este un asunto pendente na nosa formación como cidadáns europeos que os novos enfoques do ensino das linguas están tentando de resolver. Con todo, a este respecto compre recordar que nos programas educativos europeos (PEE) o fundamental é o traballo cun plan común e o inter-

cambio das experiencias, polo que, sendo bo un coñecemento, polo menos elemental, da lingua dos outros socios, non resulta imprescindible, en canto que normalmente cada socio comunica na súa propia lingua e recibe na do outro. Non resulta, podo demais, nada difícil atopar no propio claustro de profesores ou no propio medio algunha persoa que poida botar unha man para traducir algúns escritos. Construír un pequeno glosario para axudar a entender as palabras ou xiros máis difíciles pode facilitar esta comprensión mutua e resultar moi interesante. Por outra parte, a experiencia de participar en proxectos comúns e comunicarse con iguais de outros países resulta moi motivador para a curiosidade e as ganas de coñecer e para a aprendizaxe das outras linguas.

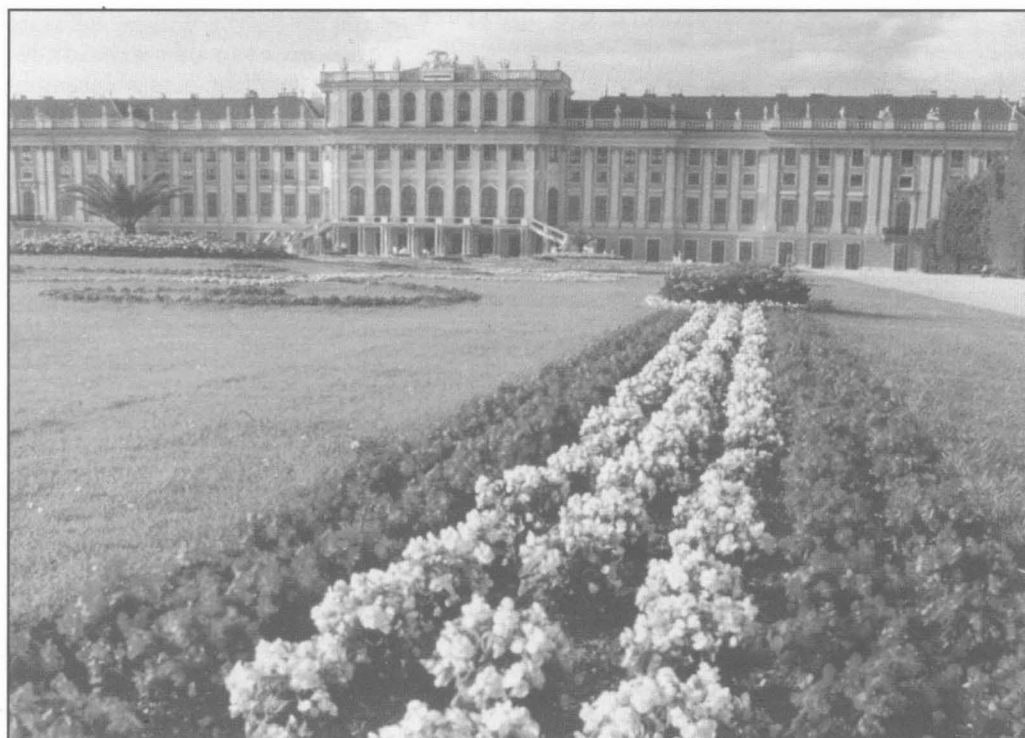
As veces, tamén se aduce a escasez de medios como xustificación de non implicarse en intercambios e proxectos educativos con escolas situadas lonxe, noutros países. É certo que o uso do fax e de outras tecnoloxías da comunicación aporta inmediatez aos intercambios e, no caso das comunicacións vía internet, a viveza de imaxes en color, a posibilidade de enviar grandes cantidades de texto e incluso sonido. Aínda que pouco a pouco, cada vez son máis os centros educativos que se van dotando destes medios; pero cómpre dicir que non son imprescindibles, e os envíos de cartas ou paquetes por correo seguen a ser un excelente medio ao alcance de todos, aínda que é previsible un pequeno aumento dos gastos en comunicacións. Por veces, os concellos son sensibles a estas necesidades de equipamento e prestan unha valiosa axuda, cando se llela pide.

Quizais, o que máis retrae aos profesores de proxectar e implicarense en programas e intercambios e un certo temor a cargarse de traballo extra que, por outra parte, dificultaría o

logro dos obxectivos formativos dos seus alumnos e a abordaxe de todos os contidos programados. Sendo realistas hai que recoñecer que poñer en marcha un programa de traballo en común e de intercambio require un tempo para reflexionar e facer explícitas as intencións, o estilo de traballo, os medios e procedementos, ... Pero non deben concibirse as actividades destes proxectos á marxe do traballo corrente de profesores e alumnos. De feito as indicacións oficiais obrigan a que estean integradas dentro das actividades habituais do centro escolar e que formen parte do plan de estudos do centro. Estas actividades, que parten habitualmente de investigacións no propio medio por alumnos e profesores acerca do tema obxecto do intercambio provocan un interese e unha motivación difícilmente pensable sen a existencia dun interlocutor que lle dá sentido aos achados e ás esixencias dos traballos escritos. Esta vinculación co desenvolvemento curricular nos distintos niveis quedará máis claro no seguinte apartado.

### ALGÚNS EXEMPLOS DE PROXECTOS EDUCATIVOS EUROPEOS EN CURSO DE REALIZACIÓN EN ESCOLAS RURAIS

Nestes últimos cursos vai en aumento o número de iniciativas de traballos educativos en común con socios de outros países. Pola miña parte tiven a oportunidade de traballar en equipo con profesores de varios colexios de educación infantil e primaria, axudándoos a entraren en contacto e proxectar e iniciar os seus intercambios. Vou presentar algúns deste temas, deixando para os lectores o traballo de pensar sobre as súas relacións co currículo. O carácter deste escrito tampouco non permite expor polo miúdo todos os pormenores da súa posta en práctica, pero tampouco non é difícil imaxinar a riqueza das actividades de investigación, conceptualización e expresión que poden realizarse. Algúns dos temas que se están a traballar foron os seguintes:



### **Tradicions e costumes da festa do casamento**

Este proxecto ten como obxectivos xerais:

- Redescubrir o senso das tradicións locais que, aínda que repetidas en cada cerimonia, perderon, en parte, o horizonte cultural que as fixo nacer; valorar estas tradicións.

- Recoñecer nas tradicións e formas locais dos distintos lugares que participan as manifestacións de modelos semellantes, máis alá das particularidades.

- Recoñecer nas tradicións e celebracións locais as diversas formas de expresar valores e actitudes dos pobos europeos.

### **O lecer dos nenos de 7, 8, 9 e 10 anos**

Con estes obxectivos:

- Descubrir as formas de lecer dos nenos destas idades nos distintos países europeos.

- Descubrir as diferencias e os parecidos.

- Suscitar a curiosidade por outras formas de vida.

- Abrir a escola a outras realidades.

- Entrar en contacto para unha aprendizaxe intercultural.

- Descubrir e comprender por que "é desta maneira aquí, e de outra maneira noutros lugares".

- Tomar conciencia da propia cultura entrando en contacto con outra.

### **Como nos alimentamos nós, como se alimentan outros**

Pretendendo:

- Facer tomar conciencia aos nenos dos seus costumes no que se refire á súa forma de se alimentar.

- Descubrir a xeografía do seu país investigando especialidades de certas vilas ou zonas.

- Descubrir os alimentos e os hábitos alimentarios dos nenos de outros países de Europa.

- Poñer en común todas as informacións ou experiencias a fin de que os nenos se abran a outros países de Europa.

### **SUPERANDO A DIFICULTADE DE ENCONTRAR SOCIOS**

Cónstame que en moitos casos encontrar socios é a maior dificultade para realizar intercambios e especificamente para levar a cabo Proxectos Educativos Europeos, para os que se requiren escolas polo menos de tres estados membros da Comunidade Europea. Desde logo, as axencias da administración educativa que tramitan estes programas teñen a responsabilidade de facilitar o establecemento de relacións entre escolas porque elas teñen contactos coas axencias de outros países e acceso a demandantes de contactos. Nestes momentos, sen embargo, non teremos máis remedio que recorrer a contactos persoais, non sendo difícil que no círculo das relacións de todos os membros dun claustro exista coñecemento de varios centros de nivel equivalente nalgún país europeo. Por outra parte, os sindicatos ou asociacións de profesores teñen normalmente contactos e relacións con profesores e centros de outros países, de xeito que, en caso de necesidade, poden facilitar o establecemento de relacións. En concreto Nova Escola Galega ten relacións estables e coñecemento de persoas clave do Movemento Cooperativo da Escola Popular, que seguen a traballar coa pedagogía Freinet.

Quero, para axudar a superar a dificultade de atopar socios para os intercambios, facilitar o enderezo dunha asociación francesa dedicada a facilitar o establecemento de relacións entre escolas, tamén do medio rural. Trátase de ACORES (Animation, Correspondence, Ouverture, Réseaux, Environnement, Services): 23 rue du Grain d'Or - 49600 BEAUPRÉAU. Francia. Outra dirección interesante é o sitio

POLLEN en internet, creado ao servizo da educación no medio rural: <http://kola.dcu.ie/~pollen/index.htm>. Nela pódense atopar moitos establecementos educativos ubicados no medio rural, entre os que se encontran pequenas escolas de 1, 2, 3, ... clases, entre outros, tamén de estudos secundarios e profesionais.

O traballo educativo nesta perspectiva da apertura á dimensión europea non está exento de problemas e seguramente existe ao comezo un plus de esforzo pero, sen dúbida, resulta necesario nos momentos actuais, e os nenos que o poidan experimentar estarán mellor equipados para afrontar os retos do noso tempo; ademais proporcionará aos profesores a satisfacción de comprobar os logros e a motivación dos seus alumnos, e o recoñecemento das persoas máis conscientes da sociedade.

<sup>1</sup> Para a redacción destas notas fóronme de utilidade as experiencias de ter participado durante os últimos cursos nas actividades do Proxecto Comenius (COM-A3-1995-1-FR-32): "Introducción á Dimensión Europea na Formación Continua de Mestres de Educación Infantil e Primaria en Zonas Rurais" e de ter axudado a distintos colexios rurais de Galicia no establecemento de intercambios con escolas no medio rural de outros países europeos.

<sup>2</sup> Estas son as temáticas xerais que suxire a Comisión Europea para os proxectos educativos europeos: o patrimonio cultural dos participantes; a protección do medio ambiente e temas afíns; educación manual e artística; ciencia e tecnoloxía; desenvolvemento de tradicións literarias nos países europeos e entre eles; maior sensibilización respecto da cidadanía europea; identidades locais e rexionais; vínculos entre a escola e o mundo laboral; promoción da igualdade de oportunidades entre os nenos de ambos sexos; estudos sobre os medios de comunicación



*A experiencia do I.E.S. Luís Seoane*

**María Emma  
Ramos Devesa**

# Programa Leonardo Da Vinci

**Jorge  
Fernández  
Seoane**

**José Luis Veiga  
Lage**

*Profesores  
de Tecnoloxía  
Administrativa  
do I.E.S.  
Luís Seoane  
Pontevedra*

No traballo expone a experiencia do Instituto de Ensino Secundario Luís Seoane de Pontevedra na súa participación en diversos programas europeos especialmente no LEONARDO, que promove redes de axentes implicados na F.P.

**O** LUIS SEOANE é un Instituto de Ensinanzas Medias situado en Pontevedra no que se imparte F.P. na rama da Administrativo

(plan do 70) e estudos da LOXSE: a etapa completa da ESO, o Bacharelato de Humanidades e Ciencias Sociais, Ciclo Formativo Superior de Administración e Finanzas, Ciclo F.

Superior de Secretariado e Ciclo F. Medio de Xestión Administrativa. En total 1332 alumnos nos diferentes niveis.

O Instituto mantén unha actitude positiva cara o cambio e



a innovación no labor educativo e isto fixo que, por decisión colectiva e consensuada dos seus órganos de goberno, apostase dende un principio pola Reforma Educativa que se concretou na LOXSE. Neste senso comezou a experimentación dos Módulos Formativos no ano 1988, antes da propia aprobación da Lei Orgánica Xeral do Sistema Educativo (1990) que lle dá marco legal, e dende o curso 90/91 imparte a etapa completa da Educación Secundaria Obligatoria e, posteriormente, o Bacharelato de Humanidades e Ciencias Sociais.

Dende que se implantou en Galicia, o Instituto participa no programa de prácticas en

unha dimensión internacional e multicultural ás ensinanzas que impartimos ampliando o horizonte vocacional dos alumnos. Neste obxectivo, o primeiro, e principal problema é o monetario polo que diriximos os nosos esforzos á busca desa financiación necesaria.

Conseguimos participar no programa INTERREG II, programa europeo destinado a promover o desenvolvemento entre espazos/rexións fronteirizas, que destina unha parte dos seus fondos a facilitar as relacións e o coñecemento entre axentes e colectivos sociais. Dentro deste programa realizamos os seguintes proxectos:

tugal) que participou tamén na edición da revista.

No curso 95/96 e 96/97 realizamos sendos proxectos do programa LEONARDO DA VINCI da UE e para o curso 97/98 temos aprobado un novo proxecto a realizar. Pola duración do programa, 5 anos, polos recursos financeiros que achega, polas posibilidades de relacións que permite e polos seus obxectivos cremos que este programa é o que máis pode interesar ós lectores polo que a nosa exposición versará sobre a nosa experiencia en LEONARDO.

Cando comenciamos a busca dun programa europeo que nos permitisen realizar intercambios e colaborar con centros doutros países non tiñamos unha idea clara dos obxectivos que perseguíamos e estes foron moldeándose en función das diferentes expectativas dos socios colaboradores que atopamos, que por outra banda estaban nunha situación parecida, e do propio marco de obxectivos que establece o programa LEONARDO. No conxunto dos tres proxectos que se nos aprobaron hai tres obxectivos que coinciden e que se corresponden coas finalidades básicas establecidas nas orixes do programa:

– Establecer nexos e crear redes de axentes implicados na Formación Profesional cara ir xerando a posibilidade/necesidade de certificacións académicas recoñecidas a nivel europeo. Evidentemente este non é un obxectivo que se poida plantexar un centro educativo, pois non entra no noso ámbito de competencia, pero si é importante que, dende a base, exista un empuxe neste senso. Trátase, en definitiva, de xerar a necesidade de que esto se dea.

– Fomentar a relación entre os centros de formación e empresas mediante a creación de canles de comunicación e,

.....

***Unha das finalidades do programa LEONARDO é establecer nexos e crear redes de axentes implicados na Formación Profesional para ir xerando a necesidade de certificacións académicas recoñecidas a nivel europeo.***

.....

empresas para alumnos que rematan os seus estudos de Formación Profesional contando para isto cun Departamento de Educación e Emprego que axestiona, 196 alumnos e 130 empresas colaboradoras no curso 96/97, e que ademais ten creada unha bolsa de emprego para facilitar a inserción laboral dos alumnos que rematan estudos.

No ano 94, unha vez que o Centro ten definido o seu futuro no contexto da LOXSE, planteouse a posibilidade de ampliar a formación dos alumnos facilitando que coñecesen sistemas de estudio doutros países así como que puidesen realizar prácticas nos seus sistemas productivos. Tratábase de dar

– Un intercambio de alumnos e profesores co Liceu Sta. Maria Maior de Viana do Castelo (Portugal) con asistencia a aulas, visitas culturais e un traballo comparativo entre as economías de Galicia e o Norte de Portugal. Este intercambio tivo unha duración bianual durante os cursos 95/96 e 96/97.

– Un intercambio de alumnos e profesores co C.F. CISA-VE de Guimaraes (Portugal) que centrou os seus traballos na edición dunha revista e dun vídeo turístico conxuntos. Este intercambio realizouse no curso 96/97 e terá continuidade no presente curso.

– Un intercambio de alumnos e profesores co C.F. CIOR de Vilanova de Famalicao (Por-

fundamentalmente, mediante o desenvolvemento de programas de Formación en Centros de Traballo (en adiante FCT). Isto coincide cun dos obxectivos que, no noso país, se plantexa a Formación Profesional onde a FCT adquire un novo rango e valoración académica considerándose parte esencial da formación do alumno. Coas diferenzas propias de cada país, isto estase plantexando tamén no resto de Europa.

- Mellorar as competencias lingüísticas e desenvolver unha cultura ampla e universal nas diferentes facetas da vida dos nosos alumnos.

O desenvolvemento dun proxecto destas características esixe un traballo continuo e ordenado por canto son moitos os axentes que interveñen (o centro no seu conxunto, os socios colaboradores, os axentes locais e os alumnos beneficiarios) polo que planificamos os traballos en diferentes fases:

#### FASES DO PROGRAMA

##### 1.- Fase previa

- 1.1 Busca de socios colaboradores
- 1.2 Busca de axentes sociais e institucionais

##### 2.- Fase de realización

- 2.1 Selección dos alumnos
- 2.2 Realización do intercambio
- 2.3 Valoración
- 2.4 Documentación acreditativa
- 2.5 Difusión

#### 1. FASE PREVIA

Previamente a elaboración e presentación do proxecto é necesario buscar socios colabo-

radores noutros países e tamén implicar a axentes locais que nos faciliten o seu desenvolvemento.

##### 1.1 Os socios colaboradores

Seleccionar bos socios é fundamental para a boa marcha do

proxecto pero non é unha tarefa doada, non é fácil atopar un centro que comparta as nosas mesmas coordenadas e teña os mesmos obxectivos. Ademais os proxectos non se aproban de forma bilateral e, por tanto, pode que o socio ó non ver apro-



INSTITUTO DE ENSINO  
SECUNDARIO E PROFESIONAL  
**LUIS SEOANE**

### PROGRAMA LEONARDO DA VINCI

# DIPLOMA

## I.E.S. LUIS SEOANE

### PONTEVEDRA

O alumno participou no Programa  
Leonardo da Vinci da Unión Europea (BOE 20-Dic-96)

#### **CERTIFICACIÓN LABORAL NUN CONTEXTO EUROPEO**

organizado polo I.E.S. LUIS SEOANE coa colaboración do centro **Hammersmith West**, realizando un total de 105 horas de prácticas de traballo na empresa **London Hospital**, situada na localidade de Londres en Inglaterra.

En Pontevedra a 28 de Maio de 1.997

O Director

bada a súa proposta decida rescindir a colaboración facendo fracasar o noso propio proxecto, esta é unha situación que se nos plantexou este ano e que nos obrigou a adicar moito tempo a convencer ó socio "rebelde". A Axencia Leonardo facilita unha base de datos con posibles socios pero cando facemos uso dela encontrámonos con que a maioría dos que aparecen xa teñen compromisos establecidos, hai tendencia a crear asociacións estables, e son reaccios a establecer novas

escrito nalgúns casos, de axentes sociais e institucionais que avalasen o noso proxecto ante a Axencia Leonardo que é quen, en primeira instancia, debe dar a súa aprobación. Neste senso contamos coa colaboración das empresas nas que os nosos alumnos realizan as prácticas e tamén co apoio formal do Concello de Pontevedra, Deputación de Pontevedra, Cámara de Comercio, Colexio de Xestores e Asociación de Xovenes Empresarios.

rais e sociais, visitas e participación nalgunha aula. A modo de exemplo o noso Instituto ofertou, ós alumnos que recibimos, unha visita a Santiago e A Coruña, unha visita á fabrica de Clesa en Caldas de Reis, unha visita guiada polas rúas e Museo de Pontevedra, a asistencia a clases de informática e de lingua e unha recepción ofrecida polo Excmo. Sr. Alcalde de Pontevedra. Na realización das prácticas, a función titorial correu a cargo do socio colaborador que buscou e seleccionou a empresa e fixo o seguimento puntual do periodo de permanencia do alumno nela. O número de alumnos enviados foi de vinte (dez a Inglaterra, cinco a Francia e cinco a Portugal) e de trinta o de alumnos recibidos, sendo o número de profesores implicados de dezaseis no conxunto da asociación. Os alumnos foron acompañados durante a primeira semana por un profesor pero, unha vez que estiveron instalados e integrados, este volven quedando sós, baixo o control do socio de acollida.

.....

***O programa LEONARDO pretende fomentar a relación entre os centros de formación e empresas mediante a creación de canles de comunicación, desenvolvendo o programa de comunicación, e o programa Formación en Centros de Trabajo.***

.....

experiencias. O noso Instituto fixo unha asociación múltiple, de catro centros, que se ben é enriquecedora porque permite unha mellor contrastación entre sistemas educativos convírtese en excesivamente complexa no momento de planificar e abordar os intercambios. Párecenos recomendable, ó menos cando comenzamos, unha asociación puntual de dous centros. Os nosos socios son: C.F. Rio Meao de Espinho (Portugal), Lyceé Maximilliem Sorré de Paris (Francia) e Hammersmith West London College de Londres (Inglaterra) sendo este último substituído, para o curso 97/98, polo Europea Vocacional College de Londres.

***1.2 Os axentes e interlocutores sociais locais***

En función do establecido nos obxectivos consideramos importante contar co respaldo,

**2. FASE DE REALIZACIÓN**

Presentado e aprobado o proxecto establecimos unha serie de traballos máis técnicos e relacionados directamente co seu contido.

***2.1 A selección de alumnos***

Realizouse en base ós seus coñecementos lingüísticos e ó seu currículo académico. As dificultades de comunicación oral que tiveron algúns alumnos fixeron que no segundo ano se valorase máis o coñecemento do idioma.

***2.2 Realización do intercambio***

O intercambio consistiu nunha estancia de catro semanas no país de destino realizando prácticas nunha empresa. Na primeira semana, e co fin de facilitar a integración dos alumnos, o socio de acollida ofrece unha serie de actividades cultu-

***2.3 Valoración dos alumnos***

Rematado o intercambio adicamos unha ampla sesión a comentar as incidencias que tiveron lugar co fin de detectar deficiencias e aprender para outras ocasións. Nesta sesión os alumnos deben presentar, por escrito, un informe coa súa valoración global da experiencia e así mesmo deben cubrir un test que tenta valorar a calidade do socio de acollida e a validez do programa realizado.

***2.4 Acreditación***

O proxecto xera diversa documentación que, no caso dos alumnos beneficiarios, serve a nivel curricular e de experiencia. Este dispón dunha copia do contrato de prácticas establecido entre o Instituto, o socio colaborador e a empresa, no seu



libro de prácticas, expedido pola Consellería de Educación, recóllese a valoración e certificado que a empresa fai das prácticas realizadas e por último o Instituto, nun acto protocolario que pon fin ó programa, entrega ó alumno un Diploma acreditativo das prácticas realizadas.

### 2.5 Difusión

O programa Leonardo da Vinci fai fincapé en que os proxectos teñan difusión e impacto na sociedade e como Instituto tivemos interese en facilitar que a sociedade e os axentes sociais estivesen informados. Ademais do contacto directo con empresas e organizacións sociais e institucionais tamén utilizamos os medios de comunicación, enviando notas á prensa, radio e televisión nas diferentes fases do proxecto e participamos en dúas entrevistas en Radio Voz, antes e despois do intercambio e con participación de varios alumnos e un profesor responsable.

A valoración desta experiencia é altamente positiva pois significou unha ampliación das expectativas dos alumnos e do profesorado e contribuíu a realzar a imaxe do Instituto como innovador e aberto en tódolos ámbitos. Neste sendo debemos destacar:

– Significou unha motivación para os alumnos que ven a posibilidade de mellorar a súa formación, de mellorar o seu currículo e tamén de coñecer outro país e outras persoas. De feito son os alumnos quen, cando está a rematar un curso, máis se interesan por saber se no próximo curso continuará o proxecto.

– Significou un reto para todo o instituto pero fundamentalmente para os departamentos implicados: Administración de empresas de quen depende a formación que permite a realización da FCT e os de Lingua

.....

***A valoración desta experiencia é altamente positiva pois significou unha ampliación das expectativas dos alumnos e do profesorado e contribuíu a realzar a imaxe do Instituto como innovador e aberto en tódolos ámbitos.***

.....

Francesa, Galega e Inglesa xa que as competencias lingüísticas son fundamentais para a boa marcha do proxecto. Habería que anotar aquí que os alumnos foron coincidentes ó expresar que tiveron dificultades de comunicación oral nos diversos idiomas.

– Tivo unha grande acollida no entorno social no que se desenvolve o Instituto, empresas, organizacións sociais e institucionais e na propia sociedade pois a través dun bo labor de difusión, como indicamos anteriormente, conseguimos que chegase a tódolos ámbitos.

– No proceso de valoración non podemos esquecer algunhas dificultades que atopamos. Presentar un proxecto ó programa Leonardo require paciencia e tempo, moito tempo, e o organigrama de funcionamento dun instituto non dá grandes posibilidades, xa non digamos agora coa supresión dun cargo directivo, polo que termina funcionando gracias ó traballo altruísta dalgún profesor que, desgraciadamente, non é recoñecido nin valorado. Hai que dicir que no caso dos nosos socios de Inglaterra e Portugal existe no seu organigrama unha persoa que ten entre as súas competencias o fomento e desenvolvemento deste programas.

As prácticas nas empresas realízanse cun riguroso control por parte do centro que realiza

a función titorial polo que cremos que a administración debería establecer, o máis axiña posible, un marco legal para a convalidación destas coa FCT que os ciclos formativos establecen como obrigatoria. Máximo cando é de prever que cada vez sexan máis os centros que realicen programas deste tipo.

Participar en LEONARDO DA VINCI abriu novas perspectivas no senso dunha maior apertura e predisposición a aceptar novos retos e novas propostas sexan nun ámbito internacional, estatal ou nacional. Así, actualmente, estamos desenvolvendo o terceiro proxecto Leonardo, por terceiro ano consecutivo facemos intercambios e elaboramos materiais con centros de Portugal no marco do programa INTERREG II, o pasado curso tivemos unha lectora de francés e para este se nos concedeu unha de inglés, temos programado un intercambio, para alumnos de primeiro ciclo da ESO, cun centro de Madrid, temos solicitado que se nos admita como Escola da Unesco e colaboramos de forma solidaria cunha Escola de Desprazados en Guatemala e estamos estudando a presentación dun proxecto no programa SOCRATES para, con outros centros, analizar a FCT nos diferentes países europeos.

Manuel F.  
Vieites

*Outros programas europeos*

## A iniciativa *Emprego*

Expóñense as características da iniciativa Emprego destinada a contribuír ó desenvolvemento de recursos humanos e á mellora do mercado de traballo, deténdose en analizar as características dos seus catro programas: NOW, de fomento da igualdade de oportunidades de emprego para as mulleres; HORIZON, para persoas discapacitadas; YOUTHSTART, para mozos e mozas e INTEGRA, para grupos vulnerables.

**A** INICIATIVA comunitaria EMPREGO presenta catro programas que segundo o Diario Oficial das Comunidades Europeas (10/07/1996), teñen como obxectivo:

“(...) contribuír ó desenvolvemento de recursos humanos e á mellora do funcionamento do

mercado de traballo coa fin de impulsar o crecemento do emprego e fomentar a solidariedade social na Unión Europea así como a igualdade de oportunidades para as mulleres no mercado laboral.”

As institucións que coordinan estes programas son o Ministerio de Traballo e Asuntos

Sociais (YOUTHSTART), o Instituto da Muller (NOW) e o INSERSO (HORIZON e INTEGRA). En cada unha delas existe unha estrutura de apoio para ofrecer información, determinar que proxectos son aprobados e financiados e facer o seguimento dos mesmos.

A súa posta en marcha esixe unha serie de requirimentos



ben diferentes ós que precisan programas máis coñecidos entre a comunidade escolar, como LINGUA, COMENIUS ou o propio LEONARDO, pero os recursos financeiros destinados ó seu funcionamento son sensiblemente superiores.

En primeiro lugar faise necesaria a participación dun organismo público que pode ser a propia Xunta de Galicia, unha Deputación, un Concello, a Universidade ou unha Cámara de Comercio. Esta institución non só contribúe con fondos propios ó financiamento do proxecto senón que vai ser a entidade responsable do mesmo, solicitando a axuda comunitaria e realizando o correspondente control financeiro dos fondos recibidos. No deseño, posta en marcha e desenvolvemento do proxecto pode contar coa colaboración doutra entidade, pública ou privada, que actúa como entidade promotora.

Estes son os dous organismos básicos para a boa marcha dun proxecto pois se o primeiro aporta a capacidade financeira e xestora, o segundo permite realizar a coordinación e seguimento das diversas accións a realizar sen as complicacións e a lentitude burocrática que a miúdo presentan as institucións públicas.

Para alén destas dúas figuras –a entidade responsable e a promotora–, no proxecto poden participar outros organismos, como entidades xestoras, colaboradoras ou cofinanciadoras. O seu número pode variar pero, en calquera caso, contar coa súa participación pode ser un indicio inequívoco da incidencia e aceptación social dun determinado proxecto así como dos apoios suscitados.

Estes programas poden ter especial relevo para os Institutos de Formación Profesional sobre todo tendo en conta a manifesta necesidade de implantar Programas de Garantía Social para aqueles alumnos e

alumnas que non superan o nivel da Secundaria Obrigatoria, pois son os centros educativos que máis garantías poden ofrecer para que eses programas de impartan co rigor e a calidade necesaria.

Ademais da súa evidente dimensión compensatoria, a posta en marcha dun proxecto en calquera destes programas, implica necesariamente a constitución dunha asociación de entidades de nivel local (ou comarcal) na que deben participar os diversos axentes sociais, feito que pode ser certamente significativo para potenciar as pontes de comunicación entre a formación, a transición e o emprego. Velaí unha maneira de lograr unha maior proxección dos Institutos de Formación Profesional no marco do seu espacio xeográfico, a optimización dos seus recursos e infraestructuras e, por suposto, a súa mellora e renovación pois non hai que esquecer que, dunha ou doutra maneira, parte dos orzamentos destinados a financiar estes proxectos van reverter na mellora da súa estrutura formativa.

Segundo as propias directrices do Fondo Social Europeo, no deseño dun proxecto destas características hai que ter en conta aspectos tan básicos e fundamentais como os seguintes:

– Transnacionalidade. Trátase de fomentar a cooperación entre institucións, entidades e organismos dos estados membros e o intercambio de información e experiencias. Como norma básica esíxese que en cada proxecto participen un mínimo de tres estados. Dentro dun mesmo estado pódese favorecer tamén a “transrexionalidade”.

– Innovación. Sobre todo no que fai ás iniciativas e accións deseñadas, ás metodoloxías empregadas, ó territorio no que se van desenvolver e canto ós colectivos de incidencia.

– Enfoque globalizador ou “de abaixo para arriba”. Non só

.....

**A iniciativa comunitaria EMPREGO  
pretende contribuír ó desenvolvemento  
de recursos humanos e á mellora  
do funcionamento do mercado de traballo.**

.....

se procura a participación activa dos axentes sociais, para identificar mellor os problemas e aportar novas solucións, senón que se pretende que na intervención sobre a realidade se parta do particular para camiñar cara ó xeral.

– Efecto multiplicador, que é tanto como falar das posibilidades de transferencia do proxecto como da súa proxección social:

Segundo a guía do candidato que facilita o Ministerio de Traballo e Seguridade Social, na memoria que acompaña a solicitude do proxecto tamén haberá que prestar especial atención os seguintes aspectos:

– Os colectivos ós que vai dirixido. Grupo obxectivo, beneficiarios e produtos do mesmo.

– Accións a desenvolver. Contexto de aplicación do proxecto, xustificación da actuación e obxectivos e resultados previstos.

– Calendario das actuacións.

– Institucións implicadas como entidades colaboradoras ou cofinanciadoras.

– Presuposto detallado. Cómpre lembrar que o Fondo Social Europeo financia ata o

.....

**Os programas deberán ser  
transnacionais, innovadores, globalizadores  
e con proxección social.**

.....

**Os programas incluídos na iniciativa EMPREGO son:**

**NOW (de fomento da igualdade de oportunidades de emprego para as mulleres),**

**HORIZON (para persoas discapacitadas), YOUTHSTART (para mozos e mozas),**

**INTEGRA (para grupos vulnerables).**

75% do custo total nas denominadas "rexións obxectivo 1" (entre as que está Galicia) e do 50% no resto dos casos.

- Criterios de seguimento e avaliación interna e externa do proxecto, tanto a nivel nacional como transnacional.

- Control financeiro do proxecto.

- Complementariedade con outros programas e iniciativas comunitarias.

Os programas incluídos na Iniciativa EMPREGO con vixencia no período 1994-1999 son os seguintes:

**NOW:** fomento da igualdade de oportunidades de emprego para as mulleres, especialmente mediante medidas de formación e acceso a empregos con futuro e a postos de dirección.

**HORIZON:** mellora das perspectivas de emprego para as persoas discapacitadas.

**YOUTHSTART:** promoción da integración dos mozos e mozas no mercado de traballo.

**INTEGRA:** Mellora do acceso ó mercado de traballo e as posibilidades de emprego para grupos vulnerables.

As liñas xerais de actuación para cada un dos programas son basicamente as mesmas e gardan relación con catro grupos de medidas:

- Desenvolvemento, en especial a través da cooperación transnacional de sistemas axeitados de formación, orientación, asesoramento e emprego.

- Oferta de planos de formación, en especial de carácter transnacional. Busca de bancos de traballo, desenvolvemento de novos perfís profesionais e deseño de itinerarios formativos.

- Creación de postos de traballo e apoio, sobre todo por medio da cooperación transnacional, á creación de pequenas

empresas e cooperativas constituídas polos colectivos citados.

- Difusión de información e accións de sensibilización, en especial a través da cooperación transnacional.

Ata o momento foron varias e diversas as institucións e colectivos que participaron e participan nesta Iniciativa, ben que o seu número non sexa significativo dabondo para unha comunidade con tantos e tan complexos problemas como Galicia. Sería por tanto desexable que desde as institucións se potenciase a creación de asociacións que, participadas polos diferentes axentes sociais, contribúisen a promover a diversificación da oferta formativa e a súa adecuación á realidade sociolaboral de cada comarca concreta aproveitando os recursos que ofrece o Fondo Social Europeo.

A integración dos Institutos de Formación Profesional nestas redes de cooperación é ademais unha inmejorable oportunidade para afrontar o cada vez máis necesario desenvolvemento integral do noso sistema de Formación Profesional e potenciar o rol dos centros públicos de ensino nese proceso, transcendental para a creación de tecido productivo e para o fomento do emprego.

**M.V.**

**O Fondo Social Europeo financia, en Galicia,**

**o 75% dos custos dos programas.**





# NORMAS

PARA A REDACCIÓN E PRESENTACIÓN DE COLABORACIÓN

r e v i s t a  
GALEGA DE EDUCACIÓN

**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 en cursiva, 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 en cursiva; 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 espazo 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 folla á parte.

**9** No caso de dar conta dunha proposta ou experiencia pedagóxica práctica pódese empregar o 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 gratuito 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

Xoán Currais  
Porrúa

*Unha experiencia de investigación-acción.*

Manuel Huerta  
Anta

Manuel  
Martínez Pérez

Manuel  
Quevedo  
Rodríguez

*Profesores  
no I. B. R.O.  
do Uruguai  
de Vigo.*

# A avaliación a exame

O relato que un grupo de profesores fai sobre o seu traballo didáctico, arredor da cuestión central da avaliación dos alumnos, sometendo a exercicio crítico as súas prácticas docentes a este respecto, servíndose dos procesos e implicacións da investigación-acción.

## ¿QUE É A INVESTIGACIÓN-ACCIÓN?

A Investigación-Acción (den- de agora I/A), segundo unha definición clásica, é “unha forma de indagación autorreflexiva què emprenden os participantes en diversas situacións sociais en orde a mellorar a racionalidade e a xustiza das súas propias prácticas, a súa comprensión

das mesmas e as situacións dentro das cales teñen lugar” (Carr e Kemmis, 1988, páx. 174). A I/A é ademais, en canto investigación educativa, unha modalidade de autoformación ligada ó desenvolvemento profesional do profesorado. A diferenza da investigación convencional, non pretende só producir coñecemento, senón cambiar e mello-

rar a práctica educativa (Elliot, 1993). Por outra banda a I/A non trata o profesorado como mero obxecto de indagación, senón que o converte en suxeito de investigación sobre a propia práctica, e non sobre prácticas alleas. Hoxe hai un amplo consenso en dar primacía á formación permanente no propio centro, contextualizada e desenvol-



vida dende o propio lugar de traballo.

A I/A é unha actividade esencialmente cooperativa (unha I/A individual non tería sentido) que, máis alá do illamento profesional, intenta comprender a realidade educativa para poder transformala. Por iso vai da práctica á teoría e da teoría á práctica nun proceso circular, establecendo un tráfico de influencias entre ambos polos, que son mutuamente constitutivos. A I/A desenvólvese mediante unha espiral de ciclos, cada un dos cales consta de catro fases: planificación, acción, observación e reflexión. Na nosa I/A incorporamos unha fase de estudo entre a terceira e a cuarta fase, seguindo a proposta de César Cascante (Cascante e Braga, 1993).

## NACIMIENTO E DESENVOLVEMENTO DA EXPERIENCIA

Afirmar que catro profesores de Instituto fan investigación sobre a súa propia práctica pode resultar novidoso e chocante para quen pense a profesionalidade docente dende unha perspectiva tradicional, na que domina a concepción da docencia como mera transmisión de coñecemento disciplinar. Non se debe esquecer, sen embargo, que é a propia LOXSE a que aporta esta nova figura do profesor investigador, seguindo as propostas de L. Stenhouse.

A idea de formar un grupo de I/A na aula -constituído logo en seminario permanente-, xurdiu a raíz dun curso sobre "investigación educativa e apertura curricular", impartido por César Cascante no Cefocop de Vigo durante o primeiro semestre de 1994 e no que participamos tres dos compoñentes do grupo. Durante o curso académico 1994-95 decidimos continuar traballando no propio centro e comezar a investigar sobre

.....

**A I/A é unha actividade esencialmente cooperativa**

**(unha I/A individual non tería sentido) que, máis alá do illamento profesional,**

**intenta comprender a realidade educativa para poder transformala.**

**Por iso vai da práctica á teoría e da teoría á práctica nun proceso circular.**

.....

a avaliación, conscientes de que é un tema difícil e moi polémico. Como non houbo tempo de pechar un ciclo completo de I/A, acordamos continuar durante o seguinte curso 1995-96.

O problema do que partía a nosa indagación era como mellorar a calidade da avaliación na nosa práctica docente, entendendo a calidade non só como un asunto técnico de mellorar os resultados académicos, senón dende un enfoque ético que trata de mellorar a racionalidade e a xustiza dos procesos de avaliación.

Na fase de *planificación* artellouse o deseño de investigación, acordando os instrumentos de recollida de información e consensuando os catro seguintes principios de procedemento (que non deben confundirse cos clásicos obxectivos):

*Nº 1: Fomentar no alumnado o espírito crítico, referido tanto ós valores e ideas socialmente dominantes como ás condicións que no sistema educativo e social impliquen inxustiza e dominación.*

*Nº 2: Participación activa na vida da aula, favorecendo o protagonismo do alumnado no proceso de aprendizaxe.*

*Nº 3: Crear un clima de aula que favoreza os procesos de comunicación e de diálogo dos alumnos/as entre si e entre profesor/a e alumnos/as.*

*4º Subordinar a avaliación ós procesos de aprendizaxe e relativizar as notas en canto recompensas extrínsecas.*

Aínda que a avaliación era o tema nuclear a indagar, fixemos un tratamento da mesma dende unha perspectiva sistémica, sen illala do sistema de ensino-aprendizaxe. Pensamos, en efecto, que os tres elementos forman unha trinidad inseparable, de xeito que os cambios nun elemento implican necesariamente cambios nos demais. Este enfoque sistémico, que se reflicte nos catro principios de procedemento, considera ineficaz o cambio mediante meras receitas ou técnicas ailladas.

Nas fases de *acción* e de *observación*, cada membro do grupo procedeu á recollida de información na propia aula sobre o problema da avaliación, utilizando os seguintes instrumentos: diario do profesor, gravacións en audio, observacións persistentes na aula e un cuestionario específico sobre a avaliación dirixido ó alumnado.

Na fase de *estudio* fíxose unha selección de artigos, textos, capítulos e libros de especialistas de avaliación, como Santos Guerra, Álvarez Méndez, Perrenoud, House etc. e de socioloxía da educación. Estas lecturas foron discutidas nas reunións periódicas do grupo

(cada sesión era gravada e facíase logo a acta da mesma). Contra a opinión extendida de que as teorías son estériles para a práctica e de que basta coa experiencia e co sentido común, nós consideramos indispensable o estudio e a lectura especializada para elevar o pensamento pedagógico da nosa profesión e poder fundamentar a propia práctica. A I/A é tamén unha forma de cuestionar as teorías implícitas que guían inconscientemente a nosa acción, baseadas en prexuízos, tópicos do sentido común, hábitos e rutinas procedentes da tradición.

Na fase de *reflexión* realizáronse os informes de investigación, primeiro a nivel individual e logo o informe colectivo de grupo. Cada informe individual recolle todo o proceso: parte do

## RESPOSTAS ÓS CUESTIONARIOS

Optamos claramente por un enfoque cualitativo de investigación prescindindo do aparato estatístico convencional. Preferimos as preguntas abertas por darnos máis información e favorecer o acceso ás capas máis profundas do significado, dándolle voz ós protagonistas: que o alumnado expresase as súas vivencias, perspectivas e propostas sobre a avaliación para poderlas contrastar coa nosa visión, a miúdo sesgada por atender só a un único punto de vista. O cuestionario, que foi contestado por dez grupos do centro, de diversos niveis dende primeiro de BUP a COU, constaba das seguintes cinco preguntas:

1.- *¿Que é avaliar? Dá unha definición.*

Na resposta á segunda, unha parte importante do alumnado percibe a inxustiza dos procesos de avaliación e séntese inxustamente avaliado, ben porque o profesorado só contan o exame ou porque o exame non mide o que realmente se sabe, ou tamén pola forma de corrixir, excesivo temario e presión na época de exames. Unha abrumante maioría afirma que só se valora o exame (un por trimestre, nalgúns casos), que se deberían ter en conta outros aspectos e, por suposto, o traballo diario na aula.

Na resposta á terceira, en canto á posible participación, cítanse a autoavaliación, o diálogo e a discusión das notas, a boa comunicación co profesorado ou a asistencia do alumnado ás reunións de avaliación. Só unha minoría é escéptica en canto a poder participar e cre que é unha utopía no actual sistema.

Na resposta á cuarta, na atribución de éxitos e fracasos, aparecen causas variadas dende o traballo persoal, a forma de corrixir de cada profesor ou a sorte. Non se atribúen as causas samente a eles mesmos, senón a outras variables.

Na resposta á quinta, a proposta máis común é a de ter en conta o traballo diario facendo un seguimento do mesmo, que non conte só o exame e considerar moitos aspectos á hora de cualificar ademais dos coñecementos, como actitudes, interese, intervencións e participación na clase ou o esforzo persoal. Outras propostas son: coñecer mellor ó alumnado, animalo e motivalo, ter boa comunicación con el sen ir a cazalo, avaliar por traballos, por caderno de clase ou tamén facer múltiples probas. Algúns opóñense á avaliación continua ("nada de avaliación continua"), entendida como inclusión de toda a materia nos exames. Moi poucos afirman que non debería haber exames.

**O problema do que partía a nosa indagación era como mellorar a calidade da avaliación na nosa práctica docente, entendendo a calidade non só como un asunto técnico de mellorar os resultados académicos, senón dende un enfoque ético que trata de mellorar a racionalidade e a xustiza dos procesos de avaliación.**

deseño de investigación do problema, describe os feitos, analiza e interpreta, fai propostas de acción e remata cunhas conclusións. O mesmo sucede co informe final de grupo, que sintetiza os informes individuais e recolle as propostas e conclusións xerais, unha vez discutidas e consensuadas. Ó informe de grupo adxuntouse un inventario dos materiais producidos.

Por razóns de espacio só faremos referencia aquí a dúas das partes, para nós máis significativas: a) as respostas ós cuestionarios e b) as conclusións finais do informe de grupo.

2.- *¿Cres que son xustas as notas que recibes? ¿Por que?*

3.- *¿Como podería participar o alumnado na avaliación?*

4.- *¿A que atribúes os aprobados e suspensos?*

5.- *¿Se ti foses profesor/a, como farías a avaliación?*

Por razón de espacio ofrecemos só unha breve síntese. Na resposta á primeira pregunta, a maioría do alumnado reflicte o prexuízo dominante de identificar avaliar con cualificar, medir coñecementos, dar notas, examinar, cuantificar e puntuar ou coa sesión burocrática de avaliación feita co titor/a.



## CONCLUSIÓNS FINAIS DO INFORME DE GRUPO

As conclusións xerais, que abranguen as fases teórico-prácticas de todo o proceso facendo unha síntese da extensa información cualitativa recollida e que conteñen propostas prácticas de acción, foron as seguintes:

1.- Cómpre explicitar, clarificar e consensuar co alumnado nos primeiros días de curso as "regras de xogo", é dicir, os criterios e formas de avaliar, mediante acordos orais ou contratos didácticos escritos. Se o alumnado ten claro o que se vai valorar e como, saberá a que aterse e evitará a sorpresa de estarse adaptando continuamente a cada profesor.

2.- A avaliación do proceso de ensino-aprendizaxe debe converterse nun exercicio de diálogo e de comprensión da realidade (Santos Guerra, 1993). A miúdo as concepcións do profesorado son prexuízos fortemente arraigados, como poñen de manifesto as respostas do alumnado ó cuestionario. Para iso cómpre cuestionar os supostos teóricos implícitos sobre os que se asenta a avaliación.

3.- Hai que recuperar e reforzar a función educativa da avaliación fronte a funcións distorsionadas, como a punitiva ou a coercitiva, vinculadas á xestión autocrática da aula. Dada a íntima relación da avaliación co tema do poder a través do currículo oculto (Perrenoud, 1990), convén evitar o perigo de convertela nunha práctica autoritaria usándoa como arma para impoñer orde ou castigar conductas na aula.

4.- Mellorar a calidade da avaliación dándolle primacía á avaliación formativa, implica establecer unhas boas relacións de comunicación entre alumnado e profesorado, que camiñen cara fórmulas democráticas de xestionar a aula. Non basta con falar moito *sobre* o alumnado, hai que falar *con* el.

5.- O concepto de avaliación continua ha de entenderse ligado ó de avaliación formativa, é dicir, como diagnóstico continuo de progresos e de dificultades durante o proceso, evitando a concepción distorsionada da mesma, que consiste en incluír nunha proba toda a materia anterior ou pensar que o último exame é o que vale. Unha avaliación continua coherente coa avaliación formativa, supón o seguimento do traballo diario na aula. A avaliación sumativa, que serve de forma prioritaria ó sistema, debería subordinarse á formativa, que está ó servizo da aprendizaxe do alumnado e asume as funcións netamente pedagóxicas.

6.- O exame tradicional segue a ocupar un posto central dentro de sistema de avaliación, o que fai que o alumnado estudie só para o exame, no clima de

crispación típico da "época de exames". Os exames deberían ser un instrumento máis de recoller información sobre a aprendizaxe, pero non o único, flexibilizando tanto o tempo como a forma do mesmo. Cómpre diversificar, pois, instrumentos e métodos de avaliar.

7.- En contra da concepción da avaliación amplamente estendida, por influxo do positivismo, como unha práctica neutral e obxectiva, a avaliación ten sempre unha importante dimensión ética (House, 1993). Por tanto non está libre de valores e está sempre vencellada a unha ideoloxía, aínda que a miúdo queda oculta. De feito as ideoloxías máis conservadoras demandan unha selección dura e pronta, herencia dunha escola elitista, mentres que as posturas máis progresistas tratan de atenuar e retardar os efectos



***Cómpre ir máis alá das paredes da aula e do centro, vencellando o problema da avaliación coa orixe e destino social dos individuos, sen responsabilizar unicamente ó alumnado do seu fracaso, exculpando así á institución.***

da selección escolar, en consonancia cunha perspectiva democrática dunha educación para todos, dando primacía á inclusión sobre a exclusión. Debemos ser conscientes da dimensión ética da avaliación e non reducila ós aspectos meramente técnicos ou burocráticos, superando a concepción ilusoria de que a avaliación está libre de valores e de que é ideoloxicamente neutral.

8.- É importante que o alumnado avalíe de forma escrita ó seu profesorado. O diagnóstico de aspectos positivos e negativos, durante o curso ou ó seu remate, pode axudar a mellorar a acción docente. Como proclaman os textos legais (Álvarez Méndez, 1991), a avaliación non atinxe só á aprendizaxe, senón tamén ó proceso de ensinanza.

9.- O cambio en avaliación non consiste en modificar só os instrumentos nin en aplicar

novas receitas dictadas polos expertos. Hai que cambiar as concepcións e as actitudes, así como a racionalidade que guía a avaliación. Importan máis os *para que* (fins, valores) da avaliación que os *como* (medios, técnicas).

10.- É necesario crear un clima de debate e de comunicación entre tódolos estamentos do centro sobre a avaliación, compartindo a experiencia profesional e o traballo en grupo.

11.- Non podemos entender nada do que pasa nas aulas sen unha relación co que pasa na sociedade. A socioloxía da educación apórtanos a nivel macro valiosas perspectivas sobre as funcións ocultas da avaliación en canto medio de lexitimar e reproducir as desigualdades sociais e sobre o problema do "fracaso escolar" dos máis desfavorecidos (Lerena, 1991). Cómpre ir máis alá das

paredes da aula e do centro, vencellando o problema da avaliación coa orixe e destino social dos individuos, sen responsabilizar unicamente ó alumnado do seu fracaso, exculpando así á institución.

12.- O alumnado debería participar na avaliación mediante a autoavaliación, entendida como autorregulación da propia aprendizaxe, avanzando cara unha pedagogía da autonomía, como nos recordan os documentos oficiais (Blanco Prieto, 1994). A autoavaliación aporta unha valiosa información da que carece o profesorado e dalle ó alumnado a oportunidade de argumentar os seus puntos de vista. Se é importante a participación na propia aprendizaxe, non o é menos no eido da avaliación, e é o alumnado quen demanda esta participación.

## BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M (1991): "Del concepto y de las funciones asignadas a la evaluación en las reformas curriculares: de la Ley del 70 al Proyecto del 87", en *Sociedad, Cultura y Educación; homenaje a la memoria de Carlos Lerena*, CIDE-UCU: Madrid.

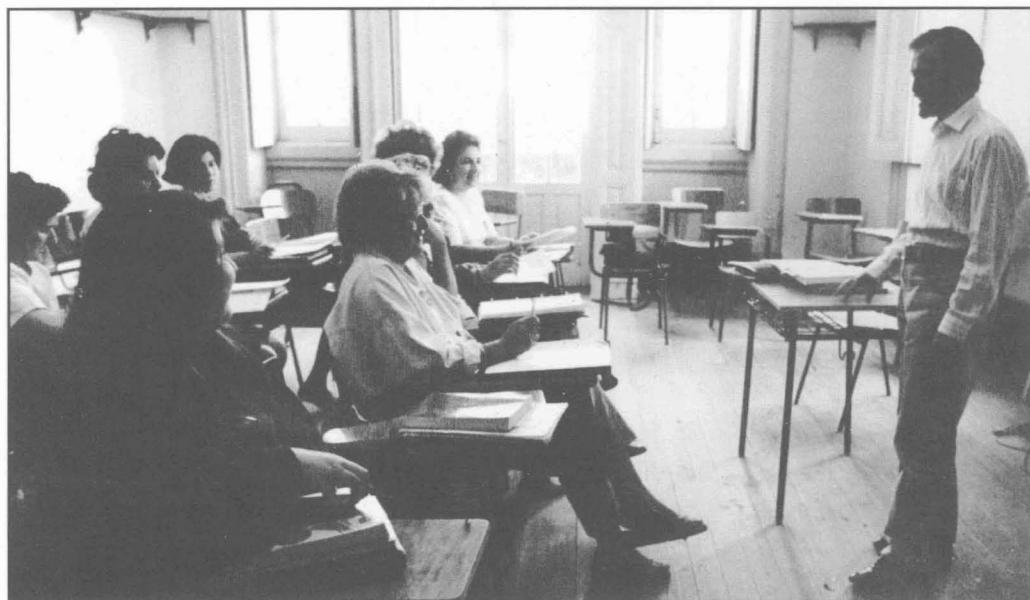
BLANCO PRIETO, F. (1994): *La evaluación en la educación secundaria*, Salamanca: Amarú.

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

CASCANTE, C. e BRAGA, G. (1994): "La investigación-acción como praxis". Breve guía práctica", en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 224.

ELLIOT, J.(1993): *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid: Morata.

HOUSE, E. R. (1993): *Evaluación, ética y poder*, Madrid: Morata.



# Astronomía e interdisciplinariade

**Xosé Enrique Pujales Martínez**  
I.E.S. "Fernando Esquío". Neda

**Joaquín Rodiles Lamas**  
I.E.S. "Sofía Casanova". Ferrol

**M<sup>ª</sup> Dolores Rodilla Sánchez**  
C.E.I.P.  
San Sadurniño

**Juan Fernández Fernández**  
C.E.I.P.  
San Sadurniño

**Paulino Gasalla Aller.**  
I.E.S. "Crucero Baleares"  
Culleredo

Abórdase a problemática do ensino da Astronomía en Galicia, propoñéndose unha serie de exemplificacións da súa abordaxe na educación primaria e secundaria.

## SITUACIÓN ACTUAL

O alumnado dos nosos centros mostra unha grave deficiencia de coñecementos astronómicos, a pesar de que forman parte dos currículos de varias materias da ensinanza primaria e secundaria.

As razóns desas deficiencias son varias, pero nos interesa mencionar as seguintes:

Os contidos astronómicos non se poñen en relación coas

vivencias e experiencias das alumnas e dos alumnos, carecendo dunha vertente práctica e observacional.

A metodoloxía coa que se introducen ditos contidos é a mesma que noutros campos do saber: memorística e meramente transmisora.

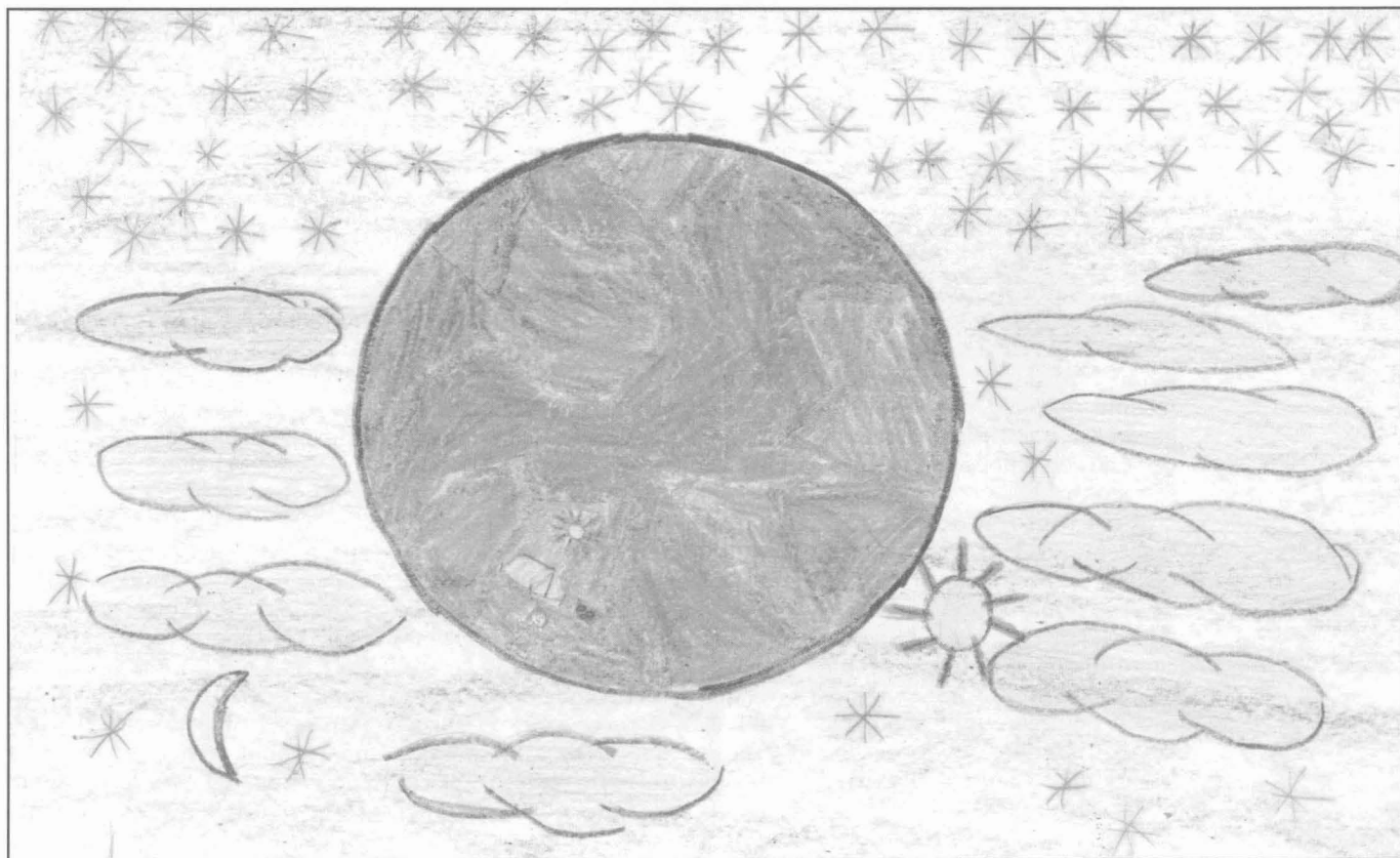
O profesorado en xeral non se atopa capacitado para ensinar temas astronómicos dun xeito distinto ao sinalado anteriormente.

## PERSPECTIVAS

Para estar presente no ensino, á Astronomía ofrécenselle dous camiños:

- A introducción de contidos astronómicos dentro de distintas áreas da ensinanza primaria e secundaria (Ciencias da Natureza/Coñecemento do Medio, Matemáticas, Ciencias Sociais, Tecnoloxía, etc.).

- A creación dunha materia optativa na E.S.O.



Estas dúas vías teñen as súas vantaxes e os seus inconvenientes pero, evidentemente, en teoría non son incompatíbeis.

A primeira vía ten dúas características moi positivas: A súa ensinanza incide en todo o alumnado, e ademais posibilita un tratamento globalizador ou interdisciplinar.

A segunda vía en Galicia actualmente está pechada: No catálogo de materias optativas para a E.S.O., publicado no D.O.G. do 30 de marzo de 1995, non está recollida a "Astronomía" (a diferenza do que sucede noutras comunidades) e ademais, aínda que os centros poden propoñer á Consellería de Educación a autorización dal-

curiosidade polos fenómenos celestes, que o profesorado debe canalizar.

- Unha orientación práctica: As inxerencias do alumnado debe propiciar o deseño de actividades que sirvan para responder a todas esas cuestións.

- Unha orientación interdisciplinar: Ao propoñer interrogantes, formular hipóteses, recoller e interpretar datos, avaliar as conxecturas feitas, etc., as distintas materias aparecerán interrelacionadas dun xeito natural.

## EXEMPLIFICACIÓNS

Desde hai anos o grupo que formamos os asinantes deste

vídeo servise ao profesorado para coñecer as ideas previas das súas alumnas e alumnos.

Tamén elaboramos un conxunto de actividades dirixidas á ensinanza primaria así como unha proposta de materia optativa para a E.S.O. (feita antes de que se publicase o catálogo de materias optativas), material que tamén está en poder do CEFOCOP de Ferrol e que se debería poñer a disposición das persoas interesadas.

Pero non queremos enumerar todo o material que temos elaborado. O que pretendemos a continuación é poñer algúns exemplos do tipo de actividades que nós opinamos que se deben propoñer nas aulas.

### a) Visión espacial

Unha actividade dirixida ao alumnado de Primaria é pedir-lle que nos faga un debuxo do noso planeta e que pinten tamén as nubes, a Lúa, as estrelas, o Sol, etc. É frecuente que o resultado sexa semellante ao que se reproduce no debuxo.

Un debuxo deste tipo é moi significativo pero á vez moi útil para debater na clase como veríamos á Terra desde o espacio, onde están as nubes, onde está a atmosfera, en que zona do globo terrestre se desenvolve a vida, etc. A actividade interesa, entre outras, ás materias de Matemáticas e de Coñecemento do Medio.

Outro exemplo sobre este tema é o seguinte: En moitos libros de primaria e de secundaria, ao querer dotar ao alumnado dunha visión das dimensións do espacio, dan unhas cifras enormes que carecen de sentido para eles (e para nós), como por exemplo dicir que a estrela máis próxima a nós (a parte do Sol) está a 4,2 anos luz, o que supón  $3,97 \cdot 10^{13}$  km. Para que isto teña algo de significado, nós propoñemoslles traballar con escalas. O que lles pedimos é que averiguen onde debemos colocar esa estrela pintamos ao

---

### Todos os centros que teñen solicitado poder impartir a "Astronomía"

como optativa recibiron a mesma resposta negativa:

**Non garda "relación coas características do seu entorno xeográfico e sociocultural"**

---

gunha materia optativa, todos os centros que teñen solicitado poder impartir a "Astronomía" como optativa recibiron a mesma resposta negativa: Non garda "relación coas características do seu entorno xeográfico e sociocultural".

Polo tanto, a única opción que temos os e as ensinantes en Galicia é introducir os contidos de Astronomía nos currículos das distintas áreas. Pero, tal como dixemos antes, o problema non é só incluír contidos, senón dotarse dunha metodoloxía distinta que consiga darlle:

- Unha orientación motivadora e lúdica: As alumnas e alumnos teñen unha grande

artigo estamos traballando na creación dun material que nos sirva a nós e aos nosos compañeiros.

Elaboramos un vídeo titulado *Investigando en Astronomía*, en poder do CEFOCOP de Ferrol, que pretende fomentar unha actitude crítica e estimular a investigación. Nel recóllense as ideas do alumnado sobre diversos temas (a Terra como planeta, o día e a noite, as estacións, ...) e propóñense ás persoas que estean vendo o vídeo que debatan a corrección ou incorrección das ideas alí expresadas e que reflexionen sobre outras cuestións que tamén se inclúen. Pretendimos que o



comezo dun rolo de papel hixiénico un punto que represente ao Sol e a 1 mm. pintamos outro punto que represente á Terra. Obterán que a estrela máis próxima a nós (sen incluír ao Sol) estaría ... ¡ao final do noveno rolo de papel hixiénico! Este simple exemplo ten a vantaxe de que lles dota da idea de baleiro espacial, idea que non comunica tan doadamente unha fría potencia de dez.

## b) *Contando estrelas*

Unha actividade moi interesante consiste en propoñerlle ao alumnado que conte as estrelas que se poden ver nunha noite sen Lúa. A súa primeira reacción é a de asombro e despois vén a idea de que estamos pedindo algo imposible. E aquí as Matemáticas poden mostrar o seu enorme potencial para resolver problemas deste tipo: Trátase de construír un aparello que nos permita observar unha porción de ceo coñecida para, despois, multiplicar polo número necesario para obter o 100%. O aparello (o contador de estrelas) é moi sinxelo: Nun cadrado de cartón de 15\*15 cm. facemos un buraco de 6 cm. de radio e cerca do seu extremo facemos un furado para pasar por el unha corda de tal xeito que sobresaia 30 cm. Se a tensamos e a colocamos cerca do ollo, através do buraco veremos o 1% da esfera celeste (ver debuxo do gnomon).

Como a distribución de estrelas no firmamento non é uniforme, pedímoslle ao noso alumnado que esa noite (sen Lúa) fagan desde as proximidades das súas casas 10 medicións para que cada un teña un 10% da bóveda celeste. Se despois multiplica por 10 terá o 100%. Os resultados debateranse na clase ao día seguinte. Tres desas medicións están recollidas na táboa.

Comprobaremos que os resultados difiren uns de outros: Dependen da escuridade que

teña cada alumna ou alumno nos arredores da súa casa. Introducimos deste xeito o problema da contaminación lumínica.

Os resultados podemos traballalos desde moitas ópticas. Por exemplo:

- Matemáticas: Porcentaxes. Recollida e tratamento de datos. Mostras.

- Ciencias da Natureza: A contaminación lumínica e as súas implicacións. O derroche de enerxía e as centrais térmicas e nucleares. A contaminación creada polas lámpadas estropeadas que se tiran.

- Xeografía: Ante unha imaxe nocturna da península ibérica obtida por satélite na que se ven as cidades e pobos máis contaminados luminicamente, recoñecer ditos lugares (unha destas imaxes apareceu na páxina 65 de *El País Semanal* número 250, do 3 de decembro de 1995).

- Ciencias Sociais: Debate sobre o "progreso" e algunhas das súas consecuencias, como é a contaminación en xeral e a lumínica en particular.

- Física: Dentro das lámpadas, hainas de vapor de sodio (luz laranxa ou amarela) e de vapor de mercurio (luz branca). Debate sobre cales son as máis prexudiciais para o medio ambiente (incluíndo nel a pureza dos ceos nocturnos). ¿Por que?

- Economía: O alumeadado actual non é racional (pensemos nos "globos luminosos", que mandan o 50% da súa luz cara o ceo). Haino que cambiar ou adaptar. ¿É vendíbel á larga este cambio? Hai experiencias que nos permiten facer cálculos.

E todas estas reflexións poden saír a partir dunha actividade para a que só se necesita un trozo de cartón e unha corda de 30 cm. de longo.

## c) *O movemento dos planetas*

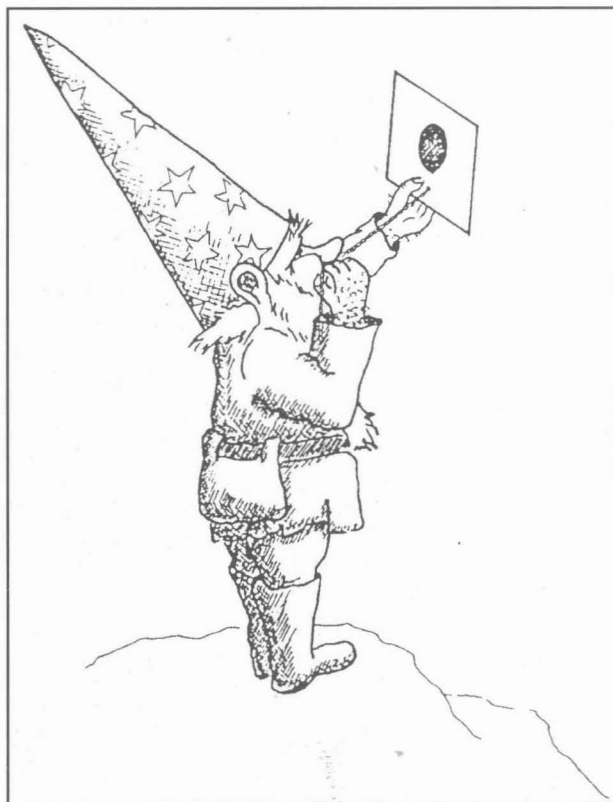
É facilmente comprobábel que os planetas se desprazan sobre o fondo das estrelas. Propoñer o estudio do seu

movemento pode servir para impulsar a realización dunha simulación no patio do colexio, tal como fixemos cos nosos alumnos e alumnas. O resultado deste traballo está recollido nun vídeo titulado *A harmoniosa danza dos planetas* e, por ser presentado ao "Quinto Certame Galego de Vídeo na Escola" e obter o terceiro premio, os Centros de Recursos de Galicia teñen copias del á vosa disposición.

Para realizar este traballo houbo que construír as constelacións zodiacais, debuxar no patio as órbitas dos planetas, marcar sobre elas o seu desprazamento cada certo tempo, que algúns alumnos e alumnas fixeran o papel de planetas e seguisen o ritmo, etc.

Unha actividade deste tipo serve para introducir dun xeito interdisciplinar contidos como os seguintes:

- Matemáticas: Debuxo a escala das órbitas e do avance diario dos planetas, medición da extensión angular e lonxitu-



| AUTOR/A   | LUGAR | 1  | 2  | 3  | 4  | 5  | 6  | 7  | 8  | 9  | 10 | TOTAL | NÚMERO |
|-----------|-------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-------|--------|
| 1ª Persoa | A     | 3  | 13 | 15 | 12 | 18 | 23 | 22 | 20 | 10 | 19 | 161   | 1.610  |
| 2ª Persoa | B     | 11 | 15 | 17 | 10 | 20 | 8  | 7  | 8  | 6  | 10 | 112   | 1.120  |
| 3ª Persoa | C     | 17 | 9  | 4  | 7  | 14 | 22 | 8  | 20 | 9  | 18 | 128   | 1.120  |

dinal que ocupa cada constelación, etc.

– Ciencias da Natureza/Coñecemento do Medio: Movementos relativos dos planetas (conxunción, oposición, retrogradación,...). Leis de Kepler.

– Alfabetización científica en xeral: Razóns polas cales representáanse 13 constelacións zodiacais (incluíndo a Ophiucus) e non 12, razóns polas que ocupan diferente extensión, etc., o cal serve para facer reflexionar ao alumnado sobre as ideas científicas e irracionais que están incorporadas nos horóscopos.

## CONCLUSIÓNS

A introducción, dentro de diversas materias, de contidos relacionados coa Astronomía é importante se queremos formar individuos que dominen os ele-

mentos básicos da cultura (e cando falamos de cultura non estamos a falar só das “letras”: Hai moitas persoas que se consideran cultas e, sen embargo, fan ostentación de ser analfabetos cientificamente). E consideramos básico que a poboación en xeral e o noso alumnado en particular saiba orientarse mediante as estrelas, coñeza as razóns polas que a Lúa ten fases, entenda que a existencia das estacións climáticas na Terra non depende da proximidade ou lonxanía do noso planeta ao Sol, etc.

Se conseguimos isto estaremos axudando a formar unhas persoas cultas e preparadas para comprender, participar e transformar unha sociedade na que a ciencia xoga un papel fundamental e na que a Astronomía, esa ciencia relegada actualmente no ensino a un

plano secundario, fixo de motor da civilización ao propoñer problemas ás outras ciencias e materias do pensamento que motivaron o seu avance.

.....

*A introducción,  
dentro de diversas materias,  
de contidos relacionados  
coa Astronomía é importante  
se queremos formar  
individuos que dominen  
os elementos básicos  
da cultura*

.....



## ¿Alfabetización ós dous e tres anos?

Luisa Pereira  
Temperán

Escola Infantil  
Pública de  
Bouzas  
Vigo

Expóñense as características dun programa de iniciación á alfabetización que se desenvolven no primeiro ciclo da Educación Infantil.

**A** EXPERIENCIA que se expón a continuación foi realizada na Escola Infantil Pública de Bouzas (0-3 anos) pertencente á Xunta de Galicia, durante os cursos 94-95, 95-96 continuándose na actualidade.

As páxinas que seguen pretenden mostrar, a través de experiencias prácticas desenvolvidas na aula, a posibilidade de rebaixa-las idades de aplicación desta forma de traballar para crear un ambiente alfabetizador nas aulas de Educación Infantil.

A continuación expone o froito dunhas reflexións e ilusións que naceron gracias ás ideas sacadas do cursoño "Xoguemos cos nomes", celebrado en Vigo no ano 1994; ilusións que espero se poidan contaxiar a algúns dos lectores.

### OBXECTIVOS

1.- Crear un ambiente alfabetizador.

2.- Transmitir ás criaturas a función social da lingua escrita. Neste punto son, ó meu ver, necesarias algunhas puntualizacións.

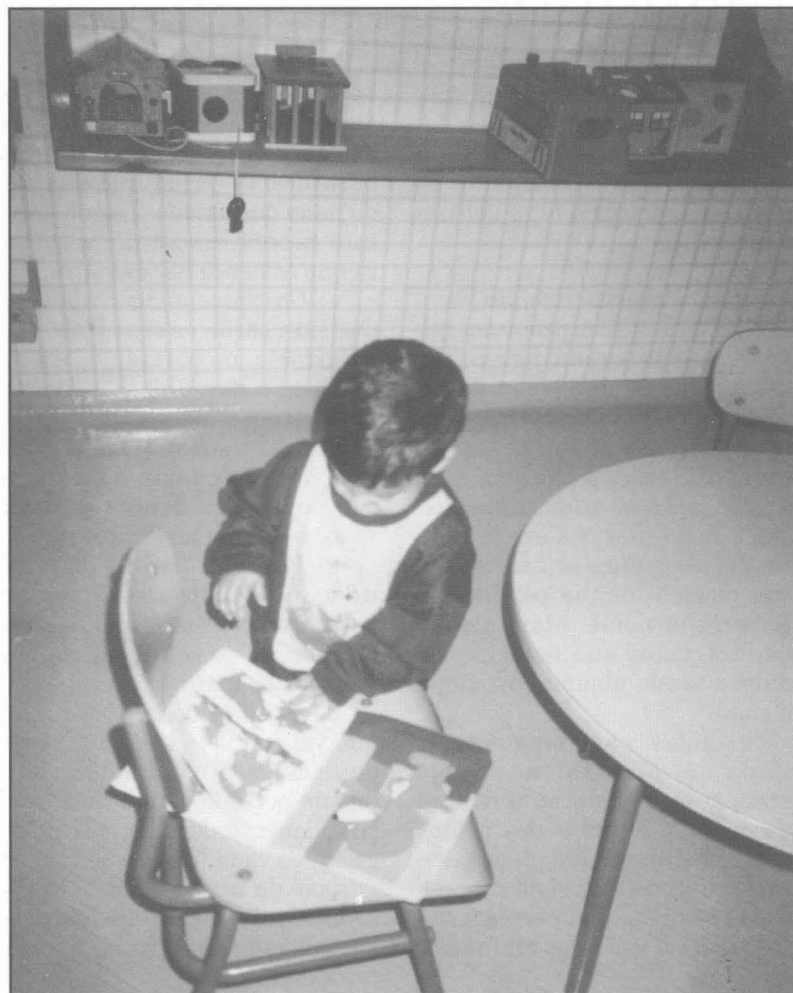
– ¿Qué utilidade pode ter ensinar a unha nena ou neno tan pequeno a recoñecer-las letras e incluso palabras? Desde logo o obxectivo non é anticipar a presión que normalmente sobre eles se exerce para que aprendan a ler e escribir. Máis ben ó contrario, ó familiarizar ás criaturas coa escritura encaran a aprendizaxe desta cunha naturalidade e ilusións novas.

– En canto á metodoloxía seguida, evítase a repetición de sons e sílabas sen sentido ningún para os nenos. O primeiro

que perciben é a utilidade social da lingua escrita.

### ESTRATEGIAS SEGUIDAS

Ó longo destes tres cursos empregáronse unhas extrate-xias, das que imos falar só dal-



gunhas, para non extendernos demasiado:

## 1.-Contacto cos libros

Nun primeiro momento e sobre todo para aqueles que non teñen ocasión de manexar libros na súa casa, procúrase que na aula sempre existan libros que poidan follear, ollar, tocar... É conveniente á hora de lerlles en voz alta os contos, facer referencia á letra escrita -¿vedes? aquí pon "o can come"-.

c) *Recantos co nome*: A aula atópase dividida en varios espazos con distintas funcións (biblioteca, cociña, tocador...) que están anunciados por medio dun cartel.

Os nomes destes carteis servirannos á hora de axudar ás criaturas que non encontran o seu colgadoiro, carpeta, cadeira, etc..., como explicaremos no punto d.-

d) *Esa é a miña cadeira*: Cada cadeira ten pegado o nome do seu ocupante; cada un reco-

3.-*Eu tamén sei mandar recados.*

Cando xorde a necesidade real de mandar algún recado da criatura á cociña da escola, á casa, a outra aula, etc., suxíreselle que o faga por escrito. Evidentemente o resultado é un papel cheo de garabatos sen sentido, pero o importante é que adquiran o hábito de relacionalo recado coa súa transmisión escrita.

Por exemplo, cando na horta da escola recollémo-los tomates maduros, os nenos lévanos á cociña cunha nota na que piden que llos poñan na ensalada dese día.

## Pretendemos crear un ambiente alfabetizador,

transmitindo ás criaturas a función social da lingua escrita.

4.-*Cantámo-los nosos nomes*

Usando o xilófono dicímo-lo nome de cada un tocando con cada sílaba unha nota, iniciándose así na división silábica, e na tonicidade e atonicidade das sílabas.

E para comprobar se accederon ó significado do texto pídeselles que lles poñan título ó conto; entre todos comparan os novos co que tiña o libro i elixen o mellor.

## 2.-Rutinas diarias na aula

Estas non son propiamente actividades senón pequenas estratexias de aplicación diaria na aula, que imperceptiblemente van facendo da lingua escrita algo cotián para a criatura.

a) *Colgámo-los abrigos*: Nada máis chegar á escola cada un vai colgando o seu abrigo e a súa mochila nunha percha que leva o seu nome. Máis abaixo explicaremos que solución lle damos cando alguén non atopa a súa.

b) *¿Que comemos hoxe?*: Cada día ó entrar no centro encontran pegado no taboleiro de entrada as fotos dos pratos que comerán ese día. A profesora escribe no encerado o nome desas comidas que permanecen todo o día á vista dos alumnos e alumnas.

ñece a súa. Se algún deles non a atopa, buscamos nos carteliños dos currunchos un que comece pola mesma inicial que o nome do neno despistado. Logo a criatura deberá buscar unha cadeira que comence por esa letra.

e) *Gardo os meus traballos*: Cada un garda os seus traballos na carpeta, na portada da cal só aparece o nome dese neno ou desa nena.

f) *Lavo os dentes*: Cada criatura ten no cuarto de baño o seu cepillo de dentes e o seu vaso co seu nome escrito.

g) *Pasando lista*: Cada día un neno encárgase de pasar lista. Esta consiste na fotografía de cada un co seu nome de pía pegado debaixo.

h) *Na biblioteca*: No lugar que vai ocupa-lo libro hai pegada inicialmente unha fotografía da súa portada cunha intención simplemente de orde, para que coloquen cada libro no seu lugar despois de usalo. Cara ó terceiro trimestre recortámo-lo debuxo deixando só o título, que xa recoñecen.

5.-*De compras*

Entre todos confeccionamos un "libriño" con palabras que xa coñecían antes de vir á escola: marcas comerciais, que polo frecuente do seu uso recoñecían como se de logotipos se tratase (Alcampo, El Corte Inglés,...); o problema pode xurdir á hora de encontrar produtos que lles sexan familiares a tódalas criaturas polo uso nas súas casas; así pode quedar reducido a unhas cantas casas comerciais ben coñecidas.

6.-*Os nosos pesonaxes favoritos*

Con recortes dos seus pesonaxes favoritos dos debuxos animados (A Bela e Besta, A Sireña, 101 dálmatas...) elaboramos un pequeno libro; en cada páxina aparecerá o pesonaxe e debaixo o seu nome.

Esta fase domínana en menos de cinco días; nun segundo momento pegarémolas figuras dos pesonaxes con velcro na parede deixando un pequeno espazo debaixo; nunha caixa teremos recortados os nomes correspondentes que eles intentarán pegar no seu lugar.



## 7.-Ler entreteme

De cando en vez a educadora lerá na clase o periódico, e a cada interrupción contesta: "espera un momentíño que esta noticia é interesantísima". Con isto tratamos de fomenta-la idea de que "ler entreteme, interesame" e que é unha actividade que hai que respectar cando outro a está levando a cabo.

## 8.-Xogamos a cocineiros

Ó elaborar na clase filloas ou galletas, escribímo-las nosas propias receitas da seguinte maneira: recortamos fotografías dos ingredientes, que podemos encontrar en publicidade de tendas de comestibles, pegámolas nun folio e debaixo escribímo-lo nome "fariña+auga+ovos..."

## 9.-Facemos contos

Para empezar necesitamos que o protagonista do noso conto teña un corpo real: enchemos un chándal vello con espuma, así como unha bolsa de tea para a cara do boneco. Unha vez confeccionado, entre todos buscámoslle un nome. Isto non é máis que o comezo dunha actividade que nos dará xogo para todo o curso; as criaturas inventan o nome dos seus pais, a súa orixe, as súas aventuras, etc., iniciándose así nos elementos narrativos básicos (quén, qué, ónde ocorreu, cómo ocorreu, cándo ocorreu...).

## 10.-As mascotas da clase

Podemos aproveitar calquera novidade na clase para explotala desde o punto de vista alfabetizador; por exemplo, cando un alumno trouxo á clase uns caracois que atopara na súa horta. Cada día unha criatura encargábase de limpalos e darlles algo de comer. Ó día seguinte comprobábase se o alimento satisfacía o padal do caracol. Colocadas dúas cartolinas na parede, anotamos nunha as cousas que comían e noutra as que non comían. A letra

escrita acompañábase neste caso por un debuxo recoñecible do alimento.

## 11.-¿Cómo se chama a túa nai?

En varias columnas, a medida que á profesora lle van dicando, anota os nomes de todas as nais. Trátase de que cara ó final do curso intenten recoñecer-lo nome da súa nai.

## 12.-¿Hai algo aquí que sirva para ler?

Esta pregunta dirixímoslla á criatura ó ensinarlle un folio no que hai debuxado, por exemplo, unha árbore e debuxo a palabra escrita. O neno sempre sinala as letras e dá unha resposta aproximada ó que hai escrito.

## 13.-Carta á Gaiyota Máxica

Un bo día encontrámos uns agasallos sobre a mesa (caramelos, colonia...) díselles que os trouxo a Gaiyota Máxica, e que imos escribir unha carta de agradecemento. A educadora escribe no encerado primeiro e nun folio despois os elementos mínimos dunha carta:

data, saúdo inicial e despedida. Deixando espacio en branco suficiente para estampa-la súa sinatura e que "escriba" que máis cousas quere que traia a gaiyota (que por suposto, ó día seguinte traerá) e a súa sinatura.

O mesmo podemos facer coa carta ós Reis Magos.

## 14.-Actores de dous e tres anos

De forma improvisada foi xurdindo a idea de dramatizar na clase o conto de A Ratiña Presumida xa que eles mesmos se anticipaban recitando as preguntas e respostas que caracterizan esta narración. Ó ve-la evolución tan positiva do xogo, os pais e nais decidiron colaborar para convertela nunha obra teatral de fin de curso.

Ademais do acercamento dos nenos/as ó teatro e da potenciación da memoria que supoñían os ensaios, no plano alfabetizador hai que destacar que cada un recoñecía perfectamente o seu nome escrito nunhas tarxetas ó lado doutras nas que se atopaba a súa personaxe.



***O recoñecemento do propio nome lévaos ademais,  
a recoñecer outras palabras que comenzaban con iniciais coñecidas.***

**¿QUE CONSEGUIMOS Ó FINAL?**

Deixando de lado cuestións máis xerais, desde o punto de vista puramente práctico lográmo-lo seguinte:

Tódo-los nenos e nenas con idades superiores a dous anos e seis meses recoñecían o seu nome escrito, agás algún caso illado, que tardou un pouco máis.

Algunha nena de dous anos e sete meses incluso recoñecía, ademais do seu, o dalgún compañeiro.

Só había confusións entre os nomes que comenzaban pola mesma letra (Alba, Antón...).

O recoñecemento do propio nome lévaos ademais, a recoñecer outras palabras que comenzaban con iniciais coñecidas.

Por outra parte pódese ver a evolución da criatura no uso da folla en branco á hora de "escribir".

Ó principio só esborranchan o papel. Logo pasan a facer circuliños e cobriñas sen ningunha orde, para finalmente xa presenta-la liña escrita en horizon-

tal seguindo a disposición tipográfica habitual.

Foi curioso no caso de Nativel que para firmar as notas na clase facía signos separados e angulosos tipo letra maiuscula (moi recoñecible) e non embarcante cando escribía na casa, ó mesmo tempo que a súa nai, facía liñas quebradas seguidas sen ningunha interrupción.

Noutra orde de cousas, centrándonos nas actitudes que queríamos fomentar, quero destacar que nalgunha ocasión imitaron a miña actitude descrita na actividade ler entreténeme". Antón, simulando estar concentrado na lectura dun conto na biblioteca, pediulle educadamente a Celia que esperase un momentinho que aquilo que lía era moi interesante.

Finalmente, é de destacar tamén a valiosa colaboración e confianza que tras unha inicial explicación e concienciación por parte da educadora, demostraron os pais e as nais.

Esta forma de traballo revelouose como un instrumento

valiosísimo para conseguir os obxectivos propostos, incluso máis alá das nosas expectativas iniciais.

O que si se demostrou como fundamental para que de verdade logrémo-los nosos obxectivos é a continuidade ó longo de máis dun curso traballando desta forma, para que non se perdan os logros obtidos.

Aqueles que desexen emprender este camiño, poderán atopar outras actividades para as criaturas de tres a seis anos na bibliografía que segue a continuación:

Carlino Cantis, P. y Santana Muniz, D. (Org) (1994). Materiales auténticos para ensinar a leer y escribir: una experiencia constructivista en educación infantil y primer ciclo de primaria. *Documentos CEPI* Madrid: Centro de Profesores de Coslada.

Ferreiro, E. (1982) *¿Se debe o no ensinar a leer y escribir en jardín de niños? Un problema mal planteado*. México: Boletín de la Dirección de Preescolar, 2.

Ferreiro, E. (1986). La representación del lenguaje y el proceso de alfabetización. *Proceso de alfabetización en proceso*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.

Kaufman, A.M. (1988) *La lectoescritura y la escuela*. Buenos Aires: Santillana

Nemirovsky, M. (1988) *¿Cómo organizar las actividades de enseñanza del lenguaje escrito? Estructura de la planificación*. Mimeo.

Tolchinsky Landsmann, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona: Anthropos.

***Ó principio só esborranchan o papel. Logo pasan a facer circuliños e cobriñas  
sen ningunha orde, para finalmente xa presenta-la liña escrita en horizontal  
seguindo a disposición tipográfica habitual.***

*Escola Taller do Rosal*

**Belén Piñeiro  
Álvarez**

*Pedagoga*

## Érase unha vez ...

Exponse a experiencia da Escola Taller do Rosal, na que 60 mozos e mozas, organizados en tres módulos (carpintería, construción, Xardinería e Medio Ambiente) participaron na recuperación dos Muíños do Folón.

**Q**UIXERA preguntaros eu, a vós docentes, educadores/as, especialistas en Pedagogía, Pais e Nais, asistentes e traballadores/as sociais, universitarios/as, e un longo etc., ¿onde van parar todos aqueles xoves que, unha vez que rematan os estudos primarios da EXB, non atopan

traballo?, ¿que é de aqueles outros cos que fracasa o sistema educativo?, ¿que posibilidades teñen actualmente, para entrar no mundo laboral?, ¿que alternativas se lles ofrecen?

Eu tiven oportunidade de coñecer e convivir con 60 destes xoves durante ano e medio, mentres traballaba como Titora da Escola Taller O Rosal. Trala miña experiencia persoal, podo

dicir que este tipo de Centros de Formación, tanto se están ou non ubicados en zonas máis ou menos desenvolvidas, rurais como é este o caso, ou urbanas, son necesarios e teñen un peso específico porque poden dárle unha oportunidade a grupos de poboación con necesidade de formación; que en moitos casos, se atopan desfavorecidos social e/ou culturalmente polo lastre



*As Escolas Taller, tanto se están ou non ubicadas en zonas máis ou menos desenvolvidas, rurais ou urbanas, son necesarias e teñen un peso específico porque poden darlle unha oportunidade a grupos de poboación con necesidade de formación.*

do fracaso escolar e/ou polas poucas posibilidades para entrar no mundo laboral.

Segundo o Programa de Formación deste tipo de centros, o alumnado recibe formación profesional ocupacional nunha especialidade determinada durante os seis meses primeiros. Despois teñen un "Contrato de Formación" e complementan a formación co traballo na especialidade na que se están formando. Dentro da filosofía deste tipo de centros, inclúese o

Programa de Formación Básica Complementaria. Este programa específico, permítelles prepararse, dentro da Escola Taller, para a obtención do título de Graduado Escolar.

Ó finalizar a participación de cada traballador/a na Escola Taller, reciben un certificado, (emitido polo INEM), no que se especifica a cualificación adquirida e a formación cursada. E aquí pregunto eu, ¿a formación especificada no certificado está realmente contemplada como válida para se considerar a persoa cualificada nesa especialidade?, ¿están realmente homologados eses certificados?, ¿e qué a Formación deste tipo de centros Non Regulados está realmente recoñecida?

No caso concreto desta Escola Taller, cando comezou o seu funcionamento, dos 60 xoves inscritos (de 16 a 23 anos), había 18 que non tiñan rematados os estudos da EXB.

Todos os xoves, eran nalgúns aspectos moi receptivos e ávidos de experiencias en grupo. Pero na maior parte dos casos repetíase unha constante: o paso pola escola de E.X.B. non lles deixara moitas ganas de querer voltar a estar sentados nun aula, de estudar, de facer redaccións e moito menos de facer exames, ou de facer calquera outra cousa que lles recordara a escola. O rexeitamento era moi manifesto.

Ó mesmo tempo, con moitos de estes xoves con ou sen a EXB superada, pronto se percibiu a

necesidade de traballar noções de cálculo básico, ademais de realizar actividades nas que exercitarán á expresión escrita, a necesidade de familiarizarse co uso do teléfono para realizar algunha xestión, ou a de escribir unha carta para reclamar algo, etc.. E aquí recordo a un Tomás, adorable, cunha necesidade de afecto moi detectable, cando entre todos fixemos unha carta para reclamar o seu DNI esquecido no Grove; a unha Rosario cunha sensibilidade increíble, que por imposición paterna deixara a escola en sexto curso de EXB para dedicarse a coidar ós homes da familia, como mellorou a súa propia imaxe a medida que se convenceu de que ela era capaz de obter o título de Graduado; tamén recordo a un Benito, moi responsable e cumpridor en canto delegabas responsabilidades nel, con dificultades de aprendizaxe a nivel académico a causa dunha medicación quizáis excesiva e inadecuada cando era pequeno; un Gustavo, cunha coiraza de ferro, co que finalmente poiden intercambiar a mirada e chegar á comunicación a pesar de que chegou ó centro con tendencias disruptivas e neonazis, unha Elsa, un Jacinto, un Álvaro e un longo etcétera. Todos e cada un destes xoves recolleron algo, algúns moito outros pouco, do empeño que nós puxemos para desmitificar ese rexeitamento inicial ás clases especialmente as de Formación Básica e EXB, ós exames e ás notas, ás redaccións, etc.

Entre outras cousas decidiuse que a preparación, repaso e corrección dos exames se faría en grupo coa axuda dos docentes, excluindo o bolígrafo vermello tan cargado de connotacións negativas; celebrábase os aniversarios todos xuntos, tamén xuntos buscábamos formas de recadar fondos para as vacacións de toda a Escola Taller, etc.

Tras facer unha laboura de grande entrega (e insisto nisto





porque factores como o apoio afectivo por parte de todo o Equipo Docente e Directivo para mellorar a súa autoestima xogaron un papel decisivo), ó finalizar a Escola Taller, das 18 persoas que se presentaron á convocatoria, 16 acadaron o obxectivo de obter o título de Graduado Escolar.

Na Escola Taller O Rosal, a maiores do que estaba explicitado no Programa Formativo do Proxecto, a nivel de dinámica de funcionamento interno, organizábanse con sumo mimo actividades de tipo sociocultural que sempre pretendieron enriquecer e ampliar o ángulo de visión das súas vidas desde esta zona do interior do Baixo Miño. Todas elas co obxectivo de sentirse integrado e parte importante dun grupo, recordando que temos que ser todos/as os/as que coidemos a terra, de coñecer un pouco máis o noso contorno e o patrimonio que nos rodea, etc., mediante actividades todas elas (visitas culturais a Santiago, A Coruña, celebración de Entroidos, Limpeza de Zonas Verdes, Construción en pedra dunha Maqueta de Muíño, vacacións anuais de toda a Escola Taller na Cidade de Palma, "Xornadas de Prevención de Drogodependencias e Outras Toxicomanías", etc.), que na maior parte dos casos non serían experiencias vivenciadas de outro modo, e moito menos, apreciadas senón fosen en situación de grupo.

De xeito máis global, para todo o grupo dos sesenta xoves, a formación profesional adquirida, permitiulles traballar como protagonistas na realización dun proxecto real, aplicar a súa formación profesional á realización dunha obra real. E neste senso, a experiencia vivida co traballo de recuperación dunha das zonas máis emblemáticas do Rosal foi decisiva. Hai que sinalar que os trinta e seis (36) Muíños do Folón están en Martín, un dos barrios deste

Concello, e moitos dos xoves desta localidade non os coñecían a pesar de ter, nalgúns casos, antepasados con muíños.

Traballar con este grupo de xoves (entre 16 e 24 anos), permitiume unha vez máis, vivir de perto a súa realidade, realidade non precisamente moi coñecida e comprendida por moitos de nós, e nalgúns casos tampouco moi diversa debido a que a súa *formación*, no sentido máis amplo da palabra, é moi primaria.

Despois de dezaoto meses de traballo continuado, chegaron a entender a necesidade de restaurar e defender os muíños, de sentilos como patrimonio seu. A miúdo, preguntaban, igual que o resto do Equipo que traballaba-

mos con eles/as, que ía ser dos muíños cando pechara a Escola Taller... Agora cando nos atopamos pola rúa, preguntanme cando vai a haber outra Escola Taller..., (e esa pregunta por certo tamén segue rondando na miña mente), pero o máis significativo neste caso é o feito de que a pregunta xurda deles/as mesmos/as, porque sei que tal pregunta foi resultado dunha formación que vai moito máis alá do que se pode chamar estrictamente formación profesional, cuns obxetivos moi concretos: de inserción laboral, funcionais. É a formación humana a través da convivencia en grupo, integrada, á que estes xoves se mostraban tan receptivos.



Xosé Manuel  
Souto González

Purificación  
Pérez Leirós

M<sup>a</sup> Concepción  
Fernández  
Méndez

Fernando de  
Vega Arribas

Proxecto  
Xea-Clío  
(Grupo Areal)

## A didáctica da xeografía e historia e o proxecto Xea-Clío

Os autores, con anos de investigación didáctica no campo das ciencias sociais, presentan a través dun proxecto didáctico concreto a intención de abordar conceptos e feitos efectivamente vencellados a problemas concretos situados na dobre coordenada espacio-temporal

**D**E SEMPRE unha das preocupacións do ser humano foi a comprensión do tempo no que vivía e o lugar onde se atopaba.

Ademais, no caso do profesorado de Sociais, Xeografía e Historia, existía o interese de que o alumnado poidera explicar con argumentos a sociedade onde estaba

ensarillado. Queremos, pois, que o noso alumnado explique, con razoamentos axeitados, o mundo no que vive, e que eles/as aspiran a comprender.

Non obstante, moitas veces sabemos que os programas escolares e os libros de texto non son esa axuda necesaria para converter os desexos de comprensión en conceptos e teo-

ría, para razoar, con outras persoas, os motivos que incidían nunha determinada organización social, como se formaron as paisaxes ou como avaliamos un determinado lugar.

Xa nos primeiros anos deste século houbo intentos de modificar o ensino da Historia e da Xeografía. Persoas como Rafael Altamira ou Pedro Chico serían



exemplo dun profesorado preocupado por facer un ensino máis vital, máis achegado ás preocupacións das persoas.

O franquismo matou estes movementos de innovación. As ideas e os libros dos/as didactas vencellados/as á Institución Libre de Ensinanza (I.L.E.) e ós institutos-escolas foron censurados e moitos profesores/as exiliados.

A transición do franquismo á democracia concidiu coa institucionalización das Comunidades Autónomas; neste intre a Xeografía e a Historia reforzan o seu valor ideolóxico de "crear patria" e perden parte do seu contido crítico social.

Todas as razóns anteriores inciden no xurdimento do proxecto "Xea-Clío", experimentado inicialmente en centros escolares da Comunidad Valenciana, e logo nalgúns institutos de Galicia.

## AS INTENCIONS DO PROXECTO

As finalidades deste proxecto consisten basicamente en subministrar ó profesorado de Xeografía e Historia unhas ferramentas intelectuais que permitan superar a situación da fotocopia do día a día. Trátase de ofrecer un material organizado, pero susceptible de ser adaptado ós diferentes contextos escolares.

Para isto entendemos que os contidos didácticos deben proceder de problemas sociais relevantes; ou sexa, entendemos que nos libros de Xeografía e Historia débense estudar conceptos e feitos que estean vencellados ós problemas do tempo e do espazo.

Entendemos que a Historia e a Xeografía teñen un gran valor formativo como formas de pensar organizadas, cuns métodos específicos e cuns obxectos de análise determinados: proxectar o tempo futuro dende a explicación do presente cos

argumentos que nos proporcionan o pasado (caso da Historia); entender os intereses sociais e os condicionantes medioambientais na organización dos territorios (a Xeografía).

Por iso entendemos que para ensinar a razoar o mundo en que vivimos é necesario coñecer Xeografía e Historia. Hai que coñecer que se investigou e se coñece sobre os problemas concretos do noso pasado e sobre as formas de organizar territorios próximos e lonxanos. Así no proxecto *Xea-Clío* presentamos xunto ó caderno do alumno un libro para o profesorado; pero este non é un "receptor" coas respostas correctas das preguntas, senón unha posta ó día do asunto que se vai traballar na unidade didáctica e unha serie de orientacións sobre a metodoloxía didáctica na aula.

Este proxecto parte dunha determinada concepción do profesorado e alumnado. No primeiro caso entendemos que é o profesor/a quen debe graduar as informacións que lle chegan ó alumnado, para que este poda aprender; neste senso a avaliación é unha maneira de investigar sobre como aprenden os diferentes alumnos/as e que cousas podemos facer para mellorar esa aprendizaxe. Respecto ós segundos entendemos que eles/as son os responsables da súa aprendizaxe, que se deben esforzar por estudar, pero ó mesmo tempo deben coñecer a utilidade dese esforzo e ter unha satisfacción co seu estudio.

Ante isto entendemos que os contidos deben ser útiles ó alumnado para *comprender* o seu tempo e espazo. Pero non é suficiente, pois tamén deberán saber *explicar* como é ese tempo histórico e ese espazo xeográfico. En consecuencia o alumnado deberá coñecer conceptos, saber utilizar técnicas de traballo axeitadas (cartográficas, estatísticas, etc) e comunicar ordenadamente o que sabe.

## A METODOLOXÍA

Para poder aprender algo necesitamos un método. Para saber cal é o método máis idóneo para que un alumno/a aprenda necesitamos coñecer metodoloxía didáctica. Esta aparece fundamentada nas investigacións que coñecemos sobre as explicacións xeográficas e históricas dos problemas que están no cerne das unidades didácticas, así como nas que nos informan sobre as dificultades de aprendizaxe do tempo histórico e o espazo xeográfico.

Esta metodoloxía é a que nos serve de guieiro para chegar á meta, á finalidade que aspiramos: que o alumnado sexa capaz de explicar axeitadamente o mundo no que vive. Para isto hai que partir dos coñecementos que posúe sobre a sociedade na que vive. Hai que coñecer como comprende as cousas que pasan no lugar onde vive, como inflúe a memoria do tempo pasado, persoal e colectivo.

A mellor maneira de explicar como funciona a metodoloxía é pór un exemplo dunha unidade didáctica. Ímonos referir ó caso dos problemas xeodemográficos, titulada *Nós sómo-lo mundo* (Xerais, 1997).

Como dixemos o profesorado debe coñecer, antes de nada, que cousas se teñen investigado sobre os problemas xeográficos da poboación. O resumo elaborado polo profesor Vicente Gozávez, que aparece no libro do profesorado, serve para esta finalidade. Dado que os problemas son moitos e o tempo limitado (non queremos que unha unidade dure máis de tres meses) debemos seleccionar un fio conductor que agrupe ós problemas.

Xurde entón o primeiro problema e fundamental: como podemos facer para organizar as ideas vulgares sobre a poboación para que poidan ser estudiadas na clase e servan para a aprendizaxe dos nosos alum-

.....

**A transición  
do franquismo  
á democracia  
concediu coa  
institucionalización  
das Comunidades  
Autónomas;  
neste intre  
a Xeografía  
e a Historia  
reforzan  
o seu valor  
ideolóxico  
de "crear patria"  
e perden parte  
do seu contido  
crítico social.**

.....

nos/as. Desde a nosa perspectiva entendemos que iso se fai a partir de tres preguntas básicas:

a/ ¿Cantos vivimos na terra?: onde se establece o problema do número absoluto e relativo, as relacións coas superficies e os recursos.

b/ ¿Como vivimos na terra?: onde se formulan as diferencias entre condicións de vida, o que provoca moitos dos movementos migratorios e as formas distintas de nacer e morrer.

c/ ¿Con quen vivimos na terra?: onde se pretende estudar as relacións entre as persoas, as diferencias entre novos/vellos, homes/mulleres, ricos/pobres.

Dada a amplitude desta unidade didáctica, algúns problemas poden ser desenvolvidos con numerosos exercicios, pero outros con menos. A explicación por parte do profesorado, e a aportación de nova información poden suplir deficiencias na comprensión dos nenos/as na súa aprendizaxe. Por iso o caderno do alumno/a é só unha guía de actividades para poder construír un libro de texto, o libro de cada alumno/a.

Unha vez que coñecemos o xeito de agrupar os problemas debemos proceder a súa explicación. Para isto utilizamos diferentes estratexias: análise de fotos, comentario de mapas, interpretación de noticias e textos, confección de enquisas, explicación do profesor/a. Todo isto ensarillado na metodoloxía investigativa, que supón que o alumnado formula a pregunta, busca a resposta e o profesor/a axuda aportando información e amosando un camiño.

O alumnado debe saber explicar por escrito os contidos aprendidos e cal foi o seu proceso de aprendizaxe (a metodoloxía); que cambios experimentou dende os seus coñecementos previos (saber vulgar) ó seu saber actual (saber científico). É importante que se exprese de xeito coherente sinalando os distintos pasos dados neste proceso de aprendizaxe.

Para isto ó principio de cada capítulo da unidade didáctica aparece un apartado chamado *recapitulemos* que serve ó mesmo tempo como instrumento de avaliación para o profesorado e de autoavaliación para o alumnado, no que se pode valorar por unha banda os aspectos formais (ortografía, correcta expresión das ideas, etc) e por outra a evolución na súa capacidade de argumentación, síntese e as modificacións das súas ideas previas. Permite ademais observar a actitude do alumnado ante o propio traballo pero tamén a súa actitude ante o traballo dos compañeiros/as, fixándonos no xeito de recoller as opinións do seu equipo de traballo e as postas en común de toda a clase.

Dada a complexidade desta tarefa sería conveniente que o alumno/a utilizase nun principio un diario de clase onde día a día fose anotando o que lle serva de referente para realizar o *recapitulemos*, e que, o primeiro deles, fose elaborado con axuda do profesor/a.

## A TRANSVERSALIDADE NO PROXECTO XEA-CLIO

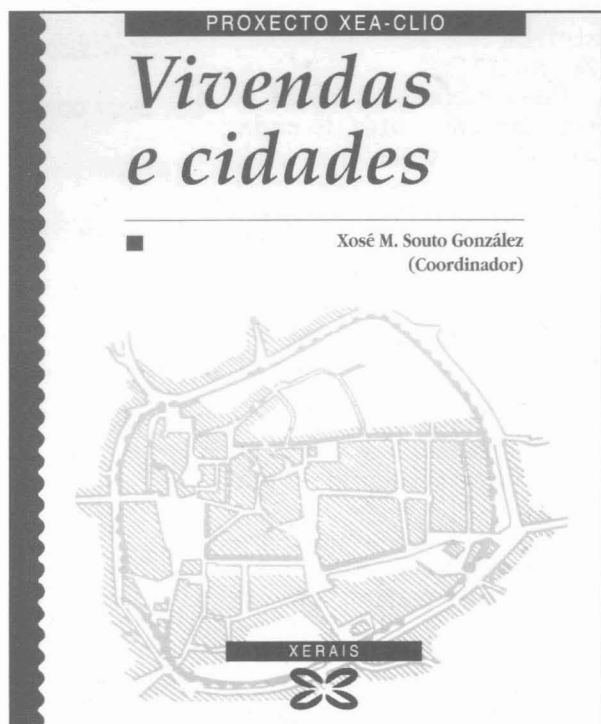
Pensamos que é imprescindible a utilización dos temas transversais xa que, por unha banda, axuda a medrar ó alumnado nos seus aspectos afectivo e social, e por outra, favorece a comprensión e explicación axeitada da realidade na que vive.

Débense introducir estes temas seleccionando un material o máis aberto posible, que se poida aplicar nas distintas disciplinas escolares (áreas e niveis). Dito material terá que estar suxeito á experimentación na aula, a súa revisión ou troco sempre e cando non se obteñan os resultados esperados.

Disto despréndese a continua e permanente posta a punto do profesorado na procura e investigación do material a utilizar así como a coordinación cos profesores e profesoras doutras áreas e niveis.

Na unidade didáctica *Nós sómo-lo mundo* consideramos que os temas transversais que se deberían tratar entre outros serían "Educación para a igualdade de oportunidades entre ambos sexos" e "A Educación para a Paz". O primeiro deles foi o que tratamos de introducir na adaptación feita para Galicia trocando algún texto ("A mortalidade materna aumenta un 20%"), e coeducándoo a nivel lingüístico.

Non fixemos outros cambios porque, ó tratarse dunha adaptación e actualización dos materiais feitos por compañeiros/as da Comunidade de Valencia, todo cambio de orientación levaría a un novo proxecto con obxectivos distintos. Pensamos que, unha vez formulados os obxectivos pertinentes, noutras edicións sería necesaria a incorporación de novos materiais onde quede plasmado dun xeito máis rotundo a situación, o sentir, e o pensamento das mulleres nunha problemática na que son protagonistas.





*O estudio da fala infantil*

Xosé Ramón  
García Soto

Unidad de  
Salud Mental  
Infanto-Juvenil  
Burgos

## A cohesión narrativa

O autor, involuntariamente trasterrado, é un gran estudioso do galego dos nenos. Aborda aquí o estudio da cohesión narrativa, un dos temas notables da fala infantil e do desenvolvemento da linguaxe, asunto de capital importancia para a formulación dunha didáctica da lingua galega e do bilingüismo.

**D**ESDE a implantación do galego no sistema escolar, apareceron numerosos traballos que, con diversas perspectivas, darnos información da situación. Temos ensaios sobre modelos a seguir, análises de resultados escolares, xuízos sobre a propia competencia lingüística, estatísticas de usuarios, actitudes cara á galeguización, ou estimacións do cumprimento da normativa vixente (p.ex. Barca Lozano, 1984; Cajide Val, 1990; Fernández Rodríguez e Rodríguez Neira, 1994; González Lorenzo, 1985; Monteagudo et al., 1986; Rubal Rodríguez e Rodríguez Neira, 1987). Podemos dicir que en conxunto imos coñecendo mellor o estado de cousas, e, non embargantes, o propio proceso de desenvolvemento da linguaxe dos nenos galegofalantes, que a escola pretende impulsar, é practicamente descoñecido e só recentemente comezou a ser considerado (p.ex. Forján Villar et al., 1995; García Soto, 1992a, 1992b, 1993, 1994, 1996; López Romalde, 1996; Pérez Pereira et al., 1996).

Neste artigo presento unha investigación sobre a fala infantil, que analiza a cohesión narrativa, ou capacidade para integrar nunha totalidade a

información presente nunha narración. Desde o punto de vista teórico, o traballo pertence á liña que busca integrar aspectos gramaticais e comunicativos, prestando atención ás características que cada idioma introduce no desenvolvemento da linguaxe. Desde o punto de vista metodolóxico, o traballo está na liña dos inspirados e coordinados por Dan Slobin (vd., p.ex.,

Berman e Slobin, 1994, ou a monumental serie dirixida por Slobin desde 1985). En xeral, o meu obxectivo é obter unha serie de datos sobre a fala dos nenos galegofalantes e establecer un corpus lingüístico, que poida servir de punto de partida para traballos posteriores. En particular, *o obxectivo é estudar a evolución da cohesión narrativa entre os catro anos e a idade adulta.*



## A INVESTIGACIÓN

### a) Fundamentos teóricos e hipóteses

Estaba interesado, como sinalei antes, na capacidade para integrar o relato nunha unidade, mediante relacións cohesivas. Partín do método de análise da cohesión de Halliday e Hasan (1976), que previamente adaptei ao galego. O método, simple e ben sistematizado, parte dunha idea central: En cada lingua existen operacións e elementos que permiten vencellar **semanticamente** oracións gramaticalmente independentes. Por exemplo, se un dos nosos narradores di

O neno mirou na casa *dunha* curuxa. Saíulle *a* curuxa e caeu de cu.

na sucesión de *dunha* e *a* encontramos primeiro unha presentación con indefinido, que só indica que o animal era curuxa, e despois outra referencia, xa definida, que sinala que a tal curuxa é a mesma da que se falou na oración anterior. Deste xeito, na interpretación que fai o oínte ou lector, as dúas oracións son consideradas parte do mesmo texto. Polo contrario, se o narrador, sen ter falado anteriormente da curuxa, dixese

O neno mirou na casa *da* curuxa.

o definido non se referiría a un elemento xa coñecido polo falante e interlocutor, senón deicticamente ao debuxo do conto, que ten diante. Neste caso, non tería valor cohesivo.

As operacións deste tipo son bastante diversas, e poden agruparse en cinco categorías xerais: Cohesión por referencia (persoal, demostrativa, comparativa), substitucións (nominais, verbais e clausais), elipses (nominais, verbais e clausais), conxunción (aditiva, adversativa, causal e temporal), e cohesión lexical (reiteración e disposición). Cada

categoría inclúe distintas subcategorías, como se ve na táboa; por exemplo, a categoría referencia pode dividirse en persoal (pronomes persoais, adxectivos e pronomes posesivos), demostrativa (adxectivos e pronomes demostrativos, artigos definidos, adverbios de lugar e tempo), e comparativa (sintagmas comparativos analíticos e comparativos sintéticos). O número de subcategorías que utilicei nas análises foi de 31. Por súa vez,

en cada subcategoría cómpre distinguir os *elementos materiais* do vencellamento cohesivo, por exemplo, no caso dos demostrativos *este, esta, isto, estes, estas, ese, esa, iso, eses, esas, aquel, aquela, aquilo, aqueles, aquelas*. Referireime aos elementos materiais da cohesión como vínculos ou vencellos cohesivos.

A partir da análise da cohesión, buscaba dar resposta a dúas preguntas evolutivas:

Táboa 1

Relacións cohesivas e elementos implicados.  
Adaptado de Halliday e Hasan, 1976.

|                  |  |
|------------------|--|
| REFERENCIA       |  |
| PERSONAL         | Pronomes persoais<br>Pronomes e Adxectivos<br>Posesivos              |
| DEMOSTRATIVA     | Demostrativos<br>Artigo definido<br>Adverbios de lugar e tempo       |
| COMPARATIVA      | Sintagmas comparativos analíticos<br>Comparativos sintéticos         |
| SUBSTITUCIÓN     |  |
| NOMINAL          | Substitutos nominais   |
| VERBAL           | Substitutos verbais  |
| CLAUSAL          | Substitutos clausais   |
| ELIPSE           |  |
| NOMINAL          |  |
| VERBAL           |  |
| CLAUSAL          |  |
| CONXUNCIÓN       |  |
| ADITIVA          |  |
| ADVERSATIVA      | conxuncións e adverbios  |
| CAUSAL           | con función conxuntiva   |
| TEMPORAL         |  |
| COHESIÓN LEXICAL |  |
| REITERACIÓN      | Repetición do mesmo termo, sinónimo, supraordenado, ou palabra xeral |
| DISPOSICIÓN      | Elementos lexicais entre os que hai relacións de expectación mutua   |

1. *Como evolucionan os vínculos cohesivos.* A miña hipótese era que, en xeral, habería diferencias no número total de vínculos cohesivos utilizados polos narradores de diferentes idades, e, en particular, que as particularidades formais, semánticas e funcionais de cada tipo de vínculo levarían a diferentes camiños evolutivos. Deste modo, esperaba encontrar un perfil xeral de aumento da cohesión coa idade, combinado con evolucións diferenciadas dos distintos tipos de vínculos.

2. *Como evolucionan as narracións.* A miña hipótese era que entre os catro anos e a idade adulta habería varios modos de realizar a narración, que estarían relacionados co uso dos vínculos cohesivos. Non estou a referirme a variacións na información que o neno transmite na narración, senón ao modo de *usar* certos mecanismos para conectala, ou cohesionala. Seguindo a Karmiloff-Smith (1985), chamei procesos de control aos procedementos xerais de produción narrativa. Nótese que para contar o conto (vd. a seguinte sección sobre metodoloxía) o narrador ten dúas posibilidades xerais. A máis simple é describir o que el e o experimentador teñen diante mentres narra. Neste caso, a conexión da información da narración provén deicticamente do propio conto, e non cabería esperar un uso importante de mecanismos cohesivos. A outra posibilidade é seguir un esquema ou guión mental da narración, que o narrador vai enchendo coa información que toma do conto que ten diante. Neste caso, a conexión da información da narración provén dunha idea, e a interrelación da información mediante vencellos cohesivos é imprescindible, porque o narrador ten que conectar o que acaba de dicir co que dixo anteriormente. Entre un e outro extremo, narración deíctica e cohesionada, podería haber

.....

**Primeiro realizaba unha entrevista breve co profesorado, seleccionando nenos de 4, 5, 7, 9, e 11 anos, que cumprisen dúas condicións: que utilizasen o galego normalmente nas relacións cos outros nenos, e que procedesen de familias que o tivesen como lingua materna e de uso habitual.**

.....

diversos graos, de modo que algunhas operacións de conexión de información poderían realizarse por referencia deíctica e outras por cohesión.

#### **b) Obtención da mostra**

O método que utilicei goza dunha ampla difusión nos estudos de psicolingüística. En síntese, fórmanse grupos de nenos da mesma idade, cada un dos cales narra individualmente un conto que se lle proporciona, sempre o mesmo (Mayer, 1969; vd. reprodución en García Soto, 1996); na análise das narracións extrañense as características comúns en cada idade, identifícanse os cambios que se dan dunhas idades para outras, e obtense un perfil de como evolúe a lingua no aspecto estudado. O método ten unha vantaxe adicional: Como o conto utilizado é o mesmo en todos os idiomas estudados, que polo momento pasan dos 50, tamén é posíbel estudar as diferencias que introduce na narración o uso dunha lingua concreta.

Comecei a recollida de material a finais dos anos 80, en xeiras por centros escolares das provincias de Lugo (Arcillá, Castelo, Castro de Lea) e A Coruña (As Figueiras-Montoxo, Beo-Seaia, Camariñas, Cedeira Malpica, Os Anxos-Bastabales, Pedrouzos-Brión, Sobrado, Xestal-Monfero). Primeiro realizaba unha entrevista breve co profesorado, seleccionando nenos de 4, 5, 7, 9, e 11 anos, que cumprisen dúas condicións:

Que utilizasen o galego normalmente nas relacións cos outros nenos, e que procedesen de familias que o tivesen como lingua materna e de uso habitual. A continuación falaba individualmente cos nenos, preguntáballe o nome e idade, e explicáballe a tarefa. A conversa inicial cos pequenos servía para unha primeira avaliación da cualidade do seu idioma. A continuar, mirábamnos xuntos o conto, e eu contestaba todas as preguntas que o neno fixese. Despois, mentres pasaba novamente as follas do conto, o neno realizaba a narración, que eu recollía en cinta magnetofónica. En total gravei 223 narracións, coas que formei por sorteo unha mostra de 84 suxeitos, 70 nenos e 14 adultos.

#### **c) Tratamento do corpus narrativo**

Transcribín as narracións en soporte informático, utilizando o programa SALT (Miller e Chapman, 1991), sinalando con códigos os elementos nos que estaba interesado. Terminada a codificación, recontei os códigos e analicei estatisticamente as diferencias entre os grupos de idade. Isto permitiu formar un perfil da evolución da cohesión desde os catro anos á idade adulta, e identificar fenómenos que era necesario analizar detidamente. Paso a expor o proceso con máis detalle, comezando pola codificación.

A codificación das narracións, isto é, a aplicación do mé-

todo de análise da cohesión xa adaptado ao galego, consistiu en sinalar nas narracións, con códigos particulares, cada unha destas formas *cando tiñan valor cohesivo*, isto é cando vencellaban oracións gramaticalmente independentes. Para realizar o traballo utilicei o programa SALT. O seguinte excerto mostra as tres primeiras oracións dunha narración especialmente simple analizada:

(1) Un neno, un can e unha ra vivían xuntos.

(2) Un día, cando o [RD3] neno [LR1] e o [RD3] can [LR1] estaban durmindo, a [RD3] ra [LR1] marchou.

(3) Á mañá [LDP] seguinte [CTN] [EL1] miraron por ela [RP5] por moitos sitios pero non a [RP2] encontraron.

Os códigos sinalan o tipo de relación que se establece entre as tres oracións. A oración (2) contén seis vínculos coa (1), derivados da presentación dos personaxes con indefinido e nova mención con definido [RD3], e da repetición dos nomes [LR1]. Na oración (3) encontramos seis vencellos, un de tipo conxuntivo-temporal [CTN], un por disposición lexical [LDP], unha elipse nominal [EL1], e dous pronomes perso-

ais, un tónico [RP5] e outro átono [RP2]. Nótese a maior variedade de vínculos, á medida que avanza a narración, e o material informativo xa exposto é máis abundante.

Xa realizada a codificación, pasei a considerar as dúas hipóteses anteriormente expostas. Metodologicamente o problema era o seguinte. Tiña 84 narracións, con algo máis de 22.200 elementos lexicais e 7.300 operacións cohesivas, e seis idades de estudo, con catorce narradores de cada idade, sete nenas e sete nenos, e desexaba realizar dous tipos de análises, un dos vencellos cohesivos, e outro das narracións. Para o primeiro, realicei análises cuantitativas dos vencellos (ANOVA, tomando como índice de significación  $p < .01$ , e Proba de Scheffe de comparacións múltiples), que me permitiron obter o perfil cuantitativo da evolución da cohesión (promedio de vencellos por idade), os particulares de cada categoría cohesiva, e identificar elementos cohesivos que era necesario estudar en detalle. Para o segundo, era necesario variar o método de análise e centralo nas narracións, considerando tanto os usos cohesivos como os non cohesivos e deícticos, para investigar como está *producindo* o neno a narración,

ou que proceso guía en cada caso a produción. Partín dos elementos sinalados polas probas estatísticas, e realicei análises cualitativas (usos cohesivos e deícticos, presentación de personaxes, modalidades de fin de narración, conexión argumental entre principio e fin de narración, tipo de oracións e modo de conectalas). Na seguinte sección presentarei os principais resultados, reducindo ao esencial os datos numéricos, que o lector pode encontrar en García Soto (1996).

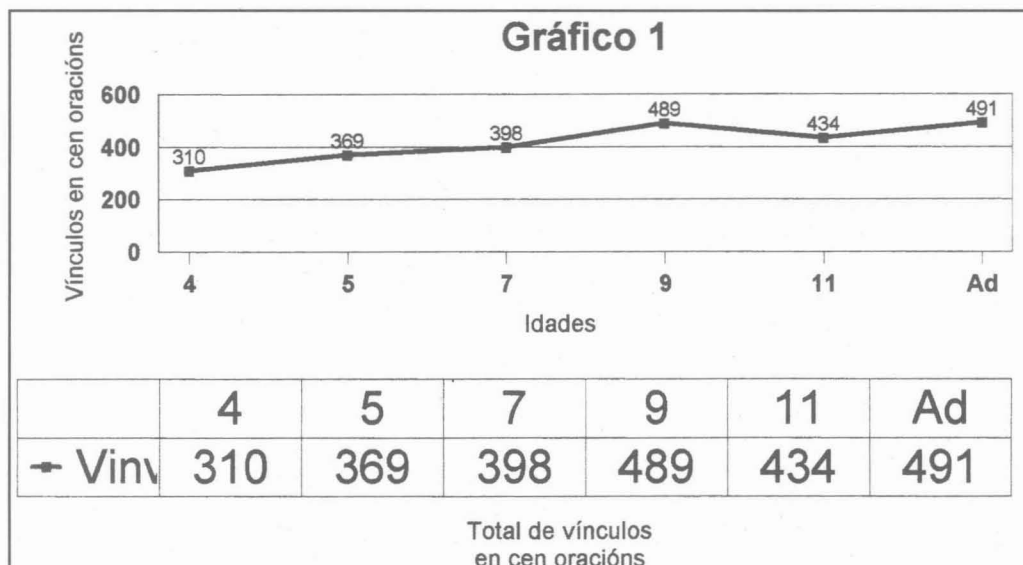
## RESULTADOS

### 1. A evolución dos vínculos

O primeiro paso foi obter un *Índice xeral de cohesividade*, que describise o promedio de vencellos por oración en cada grupo de idade, ou densidade cohesiva das narracións. A media da mostra foi de 4.15 vínculos por oración, observándose o perfil evolutivo do gráfico 1.

A liña do gráfico 1 indica o promedio de vínculos utilizados por cada grupo de idade en cada oración. As diferencias son significativas (ANOVA:  $f = 7.04$ ,  $p < .001$ ), e a proba de Scheffe contrapón o grupo de nenos de catro anos, o que menos vínculos utiliza, e os dos nenos de nove anos e adultos, os que máis cohesionan as narracións. Hai, por tanto, unha progresión desde os catro anos, aínda que non continua, pois xa aos nove acádanse valores semellantes aos dos adultos, e aos once obsérvase unha diminución. Máis adiante volverei sobre este punto.

O seguinte paso foi estudar o progreso de cada categoría cohesiva, resumido no gráfico 2, que mostra tres liñas evolutivas ben diferenciadas. En primeiro lugar, a **estabilidade** de uso, característica da substitución e elipse, categorías nas que as análises estatísticas non atopan





diferencias significativas (Substitución,  $f=.77$ ,  $p<.57$ ; Elipse,  $f= 1.86$ ,  $p< .11$ ). En segundo lugar, a **diminución** de uso coa idade, amosada pola conxunción, con diferencas significativas na ANOVA ( $f= 2.89$ ,  $p< .01$ ). Por último, o **incremento** coa idade, propio da referencia e cohesión lexical, con diferencas altamente significativas (Referencia,  $f= 14.36$ ,  $p< .001$ ; cohesión lexical,  $f= 8.61$ ,  $p< .001$ )

Por tanto, entre os catro anos e a idade adulta o perfil evolutivo da cohesión, medida en conxunto, é progresivo, mais non todas as categorías cohesivas evolucionan do mesmo modo, pois tamén encontramos un patrón de diminución e outro de estabilidade. Deste modo, a evolución da cohesión non consiste en utilizar cada vez máis cada unha das categorías cohesivas, senón en acadar certo equilibrio ou proporción no uso dos recursos cohesivos. Durante o proceso de formación do modelo cohesivo adulto, as características formais, semánticas e funcionais particulares de cada categoría dan pé a evolucións particulares.

Por outra parte, as diferencas evolutivas entre nenos de distintas idades tamén parecen xogar un papel, pois o grupo de once anos utiliza menos vínculos ca o de nove, tanto en conxunto como nas categorías que máis contribúen á cohesión (léxico e referencia). Isto suxire que os nenos de distintas idades *narran de modo diferente*, pois non tería sentido supor que os nenos de once anos 'esqueceron' algo que xa saben os de nove. Estamos, por tanto, ante diferencas narrativas que afectan ao uso dos mecanismos de que xa dispoñen os nenos, e producen temporalmente unha diminución da cohesión. Esta é xustamente a pregunta sobre a evolución das narracións.

## 2. A evolución das narracións

A segunda pregunta que me facía era como evolucionan as narracións, desde o punto de vista da cohesión. As análises cualitativos da referencia demostrativa, uso do léxico, tipo de oracións, modo de enlazalas, fins de narración, e evolución do castelanismo permitiron identificar unha serie de criterios, que, aplicados a cada narración, permitían adscribirla a un de tres procesos de control. Paso a expor os datos referidos á referencia demostrativa e uso do léxico<sup>1</sup>.

### 1. Referencia demostrativa

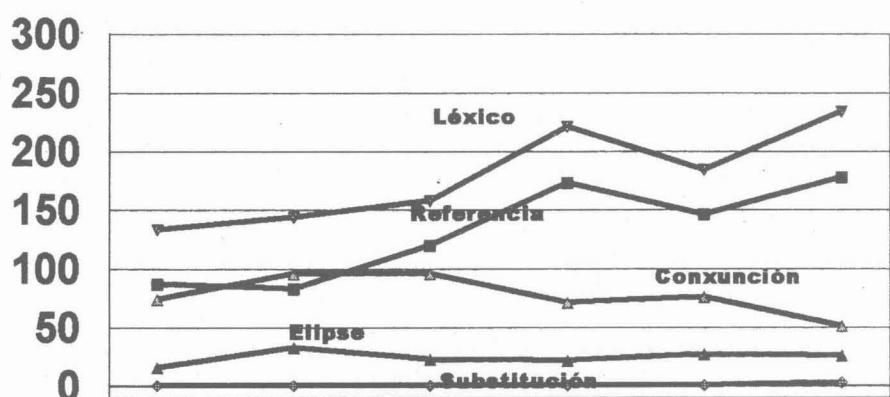
**Control 1:** Uso deíctico dos adxectivos e pronomes demostrativos, artigos determinados e adverbios de lugar. Presen-

tación de personaxes do conto por identificación deíctica. Predomina aos catro e cinco anos.

**Control 2:** Restrición de deíxis, que supón a práctica desaparición dos adxectivos e pronomes demostrativos nas narracións, e unha importante diminución dos adverbios de lugar. Inicio do uso anafórico do adverbio de lugar, con valor cohesivo e non cohesivo. Presentación de personaxes por creación discursiva. Predomina aos sete, nove, e once anos.

**Control 3:** Uso cohesivo dos demostrativos, combinado con usos deícticos. Presentación de personaxes por creación, combinada con identificación deíctica. É característico dos adultos.

## Gráfico 2



|              | 4   | 5   | 7   | 9   | 11  | Ad  |
|--------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Referencia   | 87  | 83  | 120 | 173 | 146 | 178 |
| Substitución | 1   | 1   | 1   | 1   | 1   | 3   |
| Elipse       | 16  | 33  | 23  | 22  | 27  | 26  |
| Conxunción   | 74  | 96  | 96  | 71  | 76  | 51  |
| Léxico       | 133 | 144 | 158 | 221 | 184 | 234 |

## Categorías cohesivas Uso en cen oracións

**2. Cohesión lexical**

**Control 1:** Reiteración por pura repetición, sen uso de sinónimos e supraordenados. O estudo das relacións de disposición mostra claramente que o neno traballa deicticamente, limitándose a designar o que ten diante. A evolución da cohesión lexical parece ser máis precoz ca a da referencia, co procedemento de control 1 restrinxido practicamente aos catro anos.

**Control 2:** Reiteración por rixidez de procedemento, e aparición dos sinónimos. Inicio da cohesión por disposición. Predomina aos cinco, sete e nove anos.

**Control 3:** Aparece sinalado por dous fenómenos. Na reiteración, polo uso de supraordenados, e na disposición pola diminución radical da dependencia do material gráfico, uso de longas cadeas de vencillos, e xerarquización dos elementos utilizados. Propio dos nenos de once anos e adultos.

Temos, por tanto, probas de tres mecanismos de produción

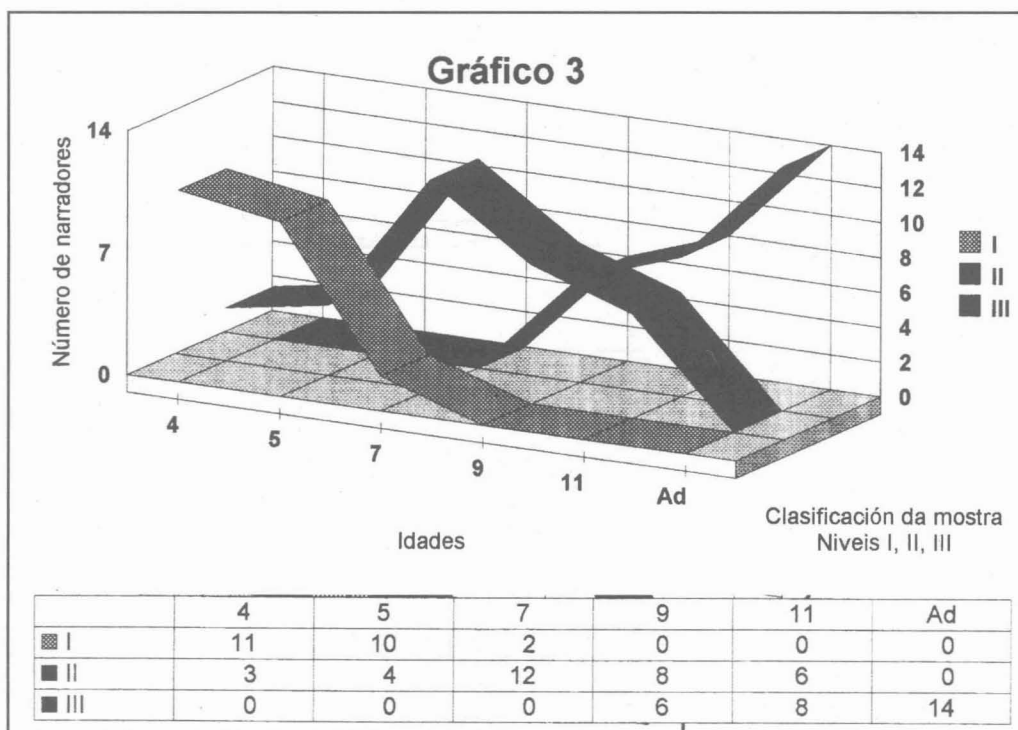
diferentes entre os catro anos e a idade adulta. O primeiro caracterízase por unha forte dependencia do material gráfico, o libro co conto. Cando realiza a narración, o neno parece estar respondendo á pregunta *que hai nesta lámina*, cada vez que pasa unha follá; as conxuncións, locativos e adverbios de tempo funcionan como indicadores de cambio de lámina, persoxaxe ou feito. A narración, en realidade, está formada por descricións sucesivas do libro que o neno ten diante. No segundo, prodúcese simultaneamente unha forte restrición da deixé, e o inicio das relacións cohesivas por adverbios de lugar e uso de sinónimos. En sentido estricto, deberíamos dicir que o texto, como unidade total, aparece neste momento. Anteriormente existían relacións cohesivas entre oracións, pero é agora cando os narradores integran xerarquicamente a totalidade da información. Esta necesidade de integración leva aos nenos a deixar de utilizar procedementos narrativos non cohesivos, moi habituais no

período anterior, e en moitas ocasións a ignoraren elementos do conto difíciles de encaixaren no esquema xerárquico que seguen. No terceiro, mantense a xerarquización propia do segundo, e recupéranse parcialmente os procedementos narrativos deicticos do primeiro. A recuperación dos procedementos non cohesivos é, de feito, a responsable da aparente diminución da cohesividade aos once anos. Aplicados os criterios anteriores ás narracións, a mostra fica clasificada en tres niveis narrativos, como se ve no gráfico.

Cómpre sinalar que para adscribir un narrador a un ou outro nivel tomouse como criterio o **predominio** de características dun ou outro control, mais é habitual, sobre todo aos catro e once anos, que nunha narración coexistan características de dous. Podemos ver na mesma narración, por exemplo, un Control 1 da referencia, e un Control 2 do léxico. O que non sucede é que un narrador clasificado nos niveis 1 ou 2 teña características de dous controles para o mesmo vencillo cohesivo. Isto só se produce no nivel 3. Por idades, o primeiro nivel narrativo é propio dos nenos de catro, cinco e dous de sete anos. O segundo existe desde os catro anos, predomina aos sete e nove, e aínda aparece en seis dos narradores de once. O terceiro, xa maioritario aos once anos, é propio dos adultos.

**CONCLUSIÓNS E SUXESTIÓNS PARA FUTUROS TRABALLOS**

Cando comecei a investigación, non había publicacións sobre desenvolvemento da linguaxe en nenos galegofalantes, o que, ao meu entender, era absurdo nunha situación do interese da nosa, na que, despois de séculos de abandono, un idioma entra na escola. Un tempo despois, lin un artigo de



Xesús Alonso Montero (1990), que afirmaba que na década 1980-1990 aproximadamente un millón de escolares galegos recibiron clases de galego, o que, dicía o autor, é unha experiencia en si mesma extraordinaria, que, non embargantes, non parecía xerar máis compromiso e uso do idioma. Na miña opinión, unha experiencia extraordinaria, se é apropiadamente investigada, convertese nun **experimento extraordinario**, que pode ofrecer temas de estudo, datos, e materia de reflexión de valor igualmente extraordinario. Simplemente con analizar os cambios no galego infantil na próxima década, teremos un material único para participar no debate internacional sobre didáctica dos idiomas e bilingüismo, por poñer dous exemplos. Non é esaxerado dicir que, en Galicia, a investigación sobre a linguaxe infantil ofrece aos investigadores unhas posibilidades únicas.

Vexamos, por exemplo o tema da evolución da linguaxe. Nas páxinas anteriores vimos que as categorías cohesivas parecen seguir tres patróns evolutivos (aumento, estabilidade e diminución de uso), que interpretamos como respostas diferentes a problemas diferentes. Aplicado máis xeralmente, e sen excluírmos procesos comúns; cabe esperar *diferencias evolutivas* entre *diferentes idiomas*. Consontemente, unha reflexión comparativa que saque á luz as particularidades de aprender a falar no noso, podería ofrecer datos de interese para o estudo do desenvolvemento da linguaxe en xeral, e para a planificación escolar do ensino do galego en particular. Realizar este traballo comparativo non sería difícil, dado que dispoñemos de narracións recollidas coa mesma metodoloxía, en aproximadamente cincuenta idiomas.

Outro tema interesante é a cuestión das diferencias individuais no desenvolvemento da cohesión, evidente na clasificación das narracións por niveis. Aínda que para cada nivel hai unhas idades características, observamos diferencias considerábeis entre narradores, que unhas veces sinalan precocidade, como é o caso de tres nenos de catro anos, e catro de cinco que xa mostran características narrativas propias dos sete e nove anos, e outras certa demora, como sucede cos dous de sete que aínda narran como é habitual aos catro ou cinco, e seis de once que manteñen as características propias dos de sete e nove. Na miña interpretación, estas diferencias dependen da madurez que o neno ten no seu coñecemento do idioma. Realizar textos enteiramente cohesionados é utilizar unha serie de recursos do idioma para sinalar a conexión entre a información do texto, e isto esixe, dunha banda, ter a información, e doutra, que a maquinaria do idioma funcione cunha axilidade considerábel, fornecendo ao narrador co recurso formal preciso para indicar a conexión entre as ideas. Vista así, a cohesión é un indicador da funcionalidade do sistema do idioma para traducir a articulación do pensamento. ¿Cales serían os indicadores de madurez? Esta é unha pregunta que, polo momento, non ten resposta, e que non sería complicado investigar a partir das mesmas narracións, que tamén poderían servir de punto de partida para traballos diferentes.

En conclusión, o estudo da cohesión narrativa, un de moitos posibles temas de investigación da fala infantil, dá algunhas respostas, suscita moitos interrogantes, e sobre todo achéganos aos nosos pequenos. Trátase, en definitiva, de completar o *galego para os nenos*, co *galego dos nenos*.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO MONTERO, X., (1990) *Do estado da lingua: Algunhas cuestións*. Grial, 107, 275-293.
- BARCA LOZANO, A., (1984) *As bases psicolóxicas do bilingüismo: Procesos cognitivos, diglosia e educación*. Ponencias I Encuentros Labaca. Sada, A Coruña: Edición do Castro.
- BERMAN, R. A., e SLOBIN, D. I., (1994) *Relating events in narrative. A crosslinguistic developmental study*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- CAJIDE VAL, X., (Dir.) (1990) *Modelos de ensino bilingüe axeitados á realidade galega*. Santiago: Xunta de Galicia.
- FERNANDEZ RODRIGUEZ, M. A., Rodríguez Neira, M. A., (Coords.) (1994) *Lingua inicial e competencia lingüística en Galicia*. A Coruña: Real Academia Galega.
- FORJAN VILLAR, M., GARCIA LOPEZ, S., PÉREZ PEREIRA, M., (1995) Análise do primeiro léxico producido por nenos galegos. *Cadernos de lingua*, 12, 83-101
- GARCIA SOTO, X. R., (Coord.) (1992a) "Os trastornos do desenvolvemento da linguaxe oral". *Quinesia* (Monográfico), 14.
- GARCIA SOTO, X. R., (1992b) "Problemas evolutivos da linguaxe e diglosia". *A Trabe de Ouro*, 11, 79-85.
- GARCIA SOTO, X. R., (1993) *Evolución da cohesión nos relatos infantís*. Tese de doutoramento inédita. Santiago: Departamento de Psicoloxía Evolutiva e da Educación.
- GARCIA SOTO, X. R., (1994) "Reversión evolutiva do castelán". *Cadernos de lingua*, 10, 133-142.
- GARCIA SOTO, X. R., (1996) *Era unha vez un neno... Estudio da evolución da linguaxe en nenos galego-falantes*. *Introdución de D. I. Slobin*. Santiago: Sotelo Blanco.
- GONZALEZ LORENZO, M., (1985) *Bilingüismo en Galicia. Problemas y alternativas*. Santiago: Imprenta da Universidade.
- HALLIDAY, M. A. K. E HASAN, R., (1976) *Cohesion in English*. Londres, Longman.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1985) *Language and cognitive processes from a developmental perspective. Language and Cognitive Processes*, 1, 61-85
- KARMILOFF-SMITH, A. (1992) *Beyond Modularity. A Developmental Perspective on Cognitive Science*. Cambridge, Massachusetts: Bradford, The MIT Press. Trad. cast. *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza, 1994.
- LOPEZ ROMALDE, M<sup>a</sup> A., (1996) "Características da evolución do léxico dunha nena bilingüe galego-castelán". *Cadernos de lingua*, 13, 115-132.
- MAYER, M., (1969) *Frog, where are you?* Nova York: Dial Press.
- MONTEAGUDO, H., NOVO, P., COSTAS, H., RODRIGUEZ, E., (1986) *Aspectos sociolingüísticos do bilingüismo en Galicia segundo os alumnos da 2ª etapa de EXB*. Santiago: Xunta de Galicia.
- PÉREZ PEREIRA, M., FORJAN VILLAR, M., GARCIA LOPEZ, S. (1996). *Cadernos de lingua*, 14, 21-38.
- RUBAL RODRIGUEZ, X., e RODRIGUEZ NEIRA, M. A., (1987) *O galego no ensino público non universitario*. Santiago: Consello da cultura galega.
- MILLER, J. F., CHAPMAN, R. S. (1991) *Systematic Analysis of Language Transcripts*. Madison: Language Analysis Laboratory (University of Wisconsin-Madison).
- SLOBIN, D. I. (1985-1996) *The crosslinguistic study of language acquisition*. Vol I-V.

M<sup>o</sup> del Pilar  
Bernárdez  
Sanluis

Centro de  
Recursos de  
A Estrada  
Pontevedra

## Os centros de recursos: itinerarios e funcionamento

Analízase dende unha perspectiva cronolóxica, as funcións asignadas ós Centros de Recursos, realizando unha proposta de funcionamento futuro, no marco da organización de Servicios de Apoio Externo á escola de carácter zonal.

**P**ASAN doce anos dende que a Orde do 28 de xaneiro de 1985, (DOG do 15/2), creara os Centros de Recursos dentro do Programa de Educación Compensatoria, sinalándolles unha dobre finalidade: por un lado proporcionar recursos didácticos ó profesorado daqueles centros máis carenciais, así coma o

asesoramento para a súa utilización didáctica, e por outro abrir unha vía para que os profesores conten cun Centro onde poder producir e intercambiar material e experiencias didácticas. Para isto tiñan que responder ás seguintes funcións:

– *Inventariar, almacenar e coordina-la distribución do material didáctico facilitado pola Administración educativa.*

– *Elaborar material didáctico e coordina-la súa distribución.*

– *Asesorar ó profesorado da zona de influencia sobre o manexo do material e a súa utilización didáctica.*

– *Servir como centro de reunión do profesorado para producir e intercambiar material e experiencias didácticas.*

Se reflexionamos sobre o camiño percorrido temos que





recoñecer que os Centros de Recursos foron relegados das súas funcións iniciais a un campo totalmente técnico. Das súas actividades a que se identifica como totalmente obrigatoria é a de ser expertos en audiovisuais; pero máis técnica que didacticamente.

Este aspecto minguou, e segue a minguar-la incidencia do labor dos Centros de Recursos nas outras funcións asignadas.

O *Informe sobre a situación e Estado do Sistema Educativo en Galicia do Curso 1992-93 do Consello Escolar de Galicia*, editado en 1995, nomea ós Centros de Recursos en dous apartados. Esta dualidade é significativa da falla de identidade coa que contan; por unha parte pertencen ó Programa de Educación Compensatoria e por outra cumpren os requisitos de Servicio de Apoio Externo, que tal como o referencia (SÁNCHEZ SÁNCHEZ. A. p,440) responde as siglas (OSS):

*Outside* –externo–, Localízase fora da escola e pode ofrecer apoios a diferentes niveis.

*Support* –apoió–. Céntrase en distintas formas de asistencia como asesoramento, consulta, formación, planificación, avaliación...; *System* –sistema–. Constituído por un grupo de varias persoas e oferta servizos a varias escolas.

Precisamente este tema está dando moita batalla, pola necesidade que existe entre o profesorado de estar asesorado e asistido, debéndose sinalar a inexistencia de coordinación e colaboración horizontal entre os distintos servizos, como unha mostra máis desa falla de identidade aludida.

### ¿COMO EMPEZAMOS?

Coa Orde do 28 de xaneiro de 1985 ábrese o camiño para a creación de 31 Centros de Recursos, con 32 profesores destinados, e unha escasa dota-



## Os Centros de Recursos foron relegados das súas funcións iniciais a un campo totalmente técnico: a de ser expertos en audiovisuais.



ción de material; estes tres elementos tiñan que dar solución a aquelas funcións tan ambiciosas e tendentes a ofrecer un “Apoio Externo” ós centros educativos, en tanto incidiran no labor innovador e creativo dos profesores e profesoras.

Un novo Decreto, 198/1986 do 12 de xuño, (DOG 3/7), polo que se regula a Formación Permanente do Profesorado non Universitario, supuxo un engadido positivo, por canto que se lle recoñecía ós Centros de Recursos a organización de actividades de Formación Permanente de Profesorado en colaboración co ICE e coordinados polo Servicio de Inspección Educativa. Era unha dinámica nova e sen precedentes. Por primeira vez os profesores e profesoras contaban cun centro abeirado á escola, no que era posible satisfacer as súas necesidades e ambicións de formación, e aquel tiña o “poder” de dar solución, cando menos a unha parte das súas demandas.

O proxecto –experimental–, quedou sen embargo reducido ó curso 1986-87, neste período os Centros de Recursos funcionaron a un ritmo coherente coa proposta do decreto de creación: “por unha escola activa, motivadora, centrada no entorno e dinamizadora do mesmo, compensadora das desigualdades...”. Así é, os Centros de Recursos cumpriran o labor de ser un servizo integrado no entorno, canle de potenciación das capacidades e das inquietudes dos profesionais; que traería

como consecuencia unha maior seguridade na práctica docente.

Pero, paralizada a formación permanente do profesorado á espera dunha nova normativa, que non chegará ata 1989, (Decreto 42/1989, de 23 de febreiro, DOG, 31/3), os Centros de Recursos volveríanó seu campo de prestamistas e de asesoramento técnico de medios audiovisuais.

Anos máis tarde, a Orde do 30 de Maio de 1994 (DOG 9/9), pola que se lle da un novo enfoque ós Centros de Recursos, en apoio á normalización lingüística, encoméndalle-las seguintes funcións:

- Edición de material que proporcione e contribúa á normalización da lingua galega nos centros educativos.
- Preparación e elaboración de adaptacións curriculares.
- Actividades de publicidade e propaganda feitas para a promoción do galego nos centros docentes.

Podemos ver, nestas breves notas, as fluctuacións a que se viron sometidos os Centros de Recursos neste curto período de tempo.

### ¿COMO FUNCIONAN OS CENTROS DE RECURSOS?

Administrativamente os Centros de Recursos organizanse provincialmente, dependendo da respectiva Delegación Provincial de Educación e Ordenación Universitaria, sendo coordinados polo/a Inspector/a Xefe. Cada provincia elabora a

súa programación xeral, que logo é complementada coa individual de cada Centro de Recursos para atender así ás particularidades da súa zona de influencia. Conta cada Centro cunha persoa responsable, (mestres e mestras de EXB), nomeados adscritos por un período de seis anos renovables, Orde do 4 de xaneiro de 1995.

Se analizámo-las memorias do Centros de Recursos, en todos se pode notar que a función que máis realizan é a de préstamo de material. Isto sucede por descoñecemento por parte do profesorado da zona, das outras funcións que poden e deben realizar. Polo contrario, a experiencia destes anos demostra que a función que máis convén ós Centros de Recursos en consonancia coas consecuencias que comportan, é aquela que apuntaba o Decreto de creación: "servir de Centro no que os profesores se poidan reunir, intercambiar material, producir e sobre todo servir á potenciación do traballo en equipo", tendo en conta que isto supón traballar no seu entorno con compañeiros e compañeiras que están na mesma problemática ou similar, e a vez compartí-las experiencias educativas. Esta dinámica, que nalgúns Centros está funcionando, é a que reverte directamente na práctica, e polo tanto pódese considerar como favorable á innovación curricular.

### ¿COMO UTILIZA-LOS CENTROS DE RECURSOS?

Cada Centro de Recursos establece a súa propia estratexia de traballo que ha de dar a coñecer ós profesores e profesoras da zona, unha vez aprobado polo/a coordinador/a, (Inspector/a Xefe provincial). A función que máis se está atendendo nas programacións é a de préstamo dado que o profesorado demanda ter acceso fácil. Non se trata

só de préstamo de material, senón que implica tamén o asesoramento e axuda na elaboración de material de paso en temas concretos que precisen os medios audiovisuais.

En canto á produción de materiais, non é posible dar aquí unha lista, tanto por ser moitos os materiais producidos neste tempo, canto por non ter establecida con suficiente fluidez unha rede galega de coordinación. Podemos dicir a modo de exemplo que normalmente se publican cada ano traballos para o Día das Letras Galegas, dende o curso 1991-1992 ademais, as enerxías viñéronse a concentrar no traballo de materiais curriculares de apoio ó profesorado, en temas como a Educación para o Consumo, a Educación Medio Ambiental, a Prensa na Escola, a Educación Física... Finalmente hai que salientar que tamén se están a coordinar actividades a nivel galego tales como Radio Escolar e o Concurso de Vídeo Escolar, concurso de Panxoliñas.

### ¿CAL É A NOSA PROPOSTA DE FUTURO?

Non é intención a de facer aquí unha proposta institucional, senón facer unha reflexión motivada pola experiencia que deron os anos pasados, podéndose entender como unha aspiración o que se vai sinalar

No contexto actual en que os Equipos de Apoio Externo (Equipos Psicopedagóxicos, CEFOCOPs), están a traballar de xeito paralelo e non en colaboración, a miña alternativa é de que os Centros de Recursos pasen a ser, dentro da coordinación horizontal e vertical entre tódolos servicios, os canalizadores e transmisores dos Programas de Formación provinciais e das propostas e iniciativas de innovación na zona. Tratando se servir de canle entre os centros/profesores e os servicios

centralizados. Sen esquecer a función primordial, neste momento, a de préstamo e asesoramento nos medios audiovisuais. Para que esta proposta sexa realidade hai que contar coa vontade dos responsables dos citados servicios e da Administración.

Así a modo de conclusión cito algunhas actividades nas que tería moito que ver o que acabamos de dicir:

- *Canaliza-los Seminarios Permanentes e grupos de traballo, sobre todo de profesores de "Escolas Unitarias" na zona.*

- *Coordina-lo intercambio de experiencias entre profesores e profesoras da zona.*

- *Promove-la elaboración de materiais curriculares contextualizadores.*

- *Promove-la elaboración de materiais curriculares normativizadores.*

- *Colaborar nos programas de adaptacións curriculares.*

- *Promove-lo uso dos MAV e a elaboración de materiais de paso.*

Para que esta proposta sexa realizable só fai falla unha organizada colaboración dos Servicios de Apoio Externo por zonas, que primeiro pasaría pola detección de necesidades, para logo dar pasos segundo programas de acción, cos seus pertinentes mecanismos de avaliación.

P. B. S.

### BIBLIOGRAFÍA

- CONSELLO ESCOLAR DE GALICIA (1994): *Informe sobre a situación e estado do sistema educativo en Galicia. Curso 1992-93*. Santiago de Compostela, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.
- SÁNCHEZ SÁNCHEZ, A. (1992) "Innovación educativa y sistemas de apoio externo: experiencia de actuación asesora en la Comunidad de Madrid", *Revista de Educación*, nº 45 pp. 337-463.

## 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.**

Sáúdaos 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               | 11- O profesorado                               | 21- A organización escolar             |
| 2- As novas tecnoloxías e a escola: a imaxe | 12- A educación das persoas adultas             | 22- A Educación Secundaria Obrigatoria |
| 3- A escola rural                           | 13- Educación ambiental                         | 23- Necesidades educativas especiais.  |
| 4- Globalización e interdisciplinariedade   | 14- Ensinar a aprender                          | 24- As avaliacións                     |
| 5- A Reforma das Medias                     | 15- A lectura                                   | 25- A normalización da lingua          |
| 6- Os pais na escola                        | 16- A Educación Primaria                        | 26- Celestín Freinet                   |
| 7- A educación matemática                   | 17- A dimensión internacional da nosa Educación | 27- Educación Social                   |
| 8- Socioloxía da educación                  | 18- Os contidos transversais                    | 28- Educación Dramática                |
| 9- A saúde na escola                        | 19- O Xogo                                      | 29- Orientación escolar e titoría      |
| 10- O ensino das ciencias                   | 20- A televisión                                | 30- Programas Educativos Europeos      |

Pódense solicita-los números atrasados, contrarreembolso a:

**REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN**

Edicións Xerais de Galicia

Doutor Marañón 10, baixo - 36211 Vigo / Teléfono: (986) 21 48 88 / Fax: (986) 20 13 66

Florentina  
Peliquín Pérez

Celestino Pérez  
Recarey

Mercedes  
Rodeiro Barros

CEFOCOP  
Ferrol

*Materiais de lingua galega para a ESO*

# O lecer e a lingua oral

As autoras e o autor do presente traballo preséntannos a elaboración de materiais e estratexias posibles para desenvolver destrezas no dominio oral do galego, conscientes dunha certa pobreza manifestada por moitos nenos e nenas galega á hora de expresarse oralmente en lingua galega.

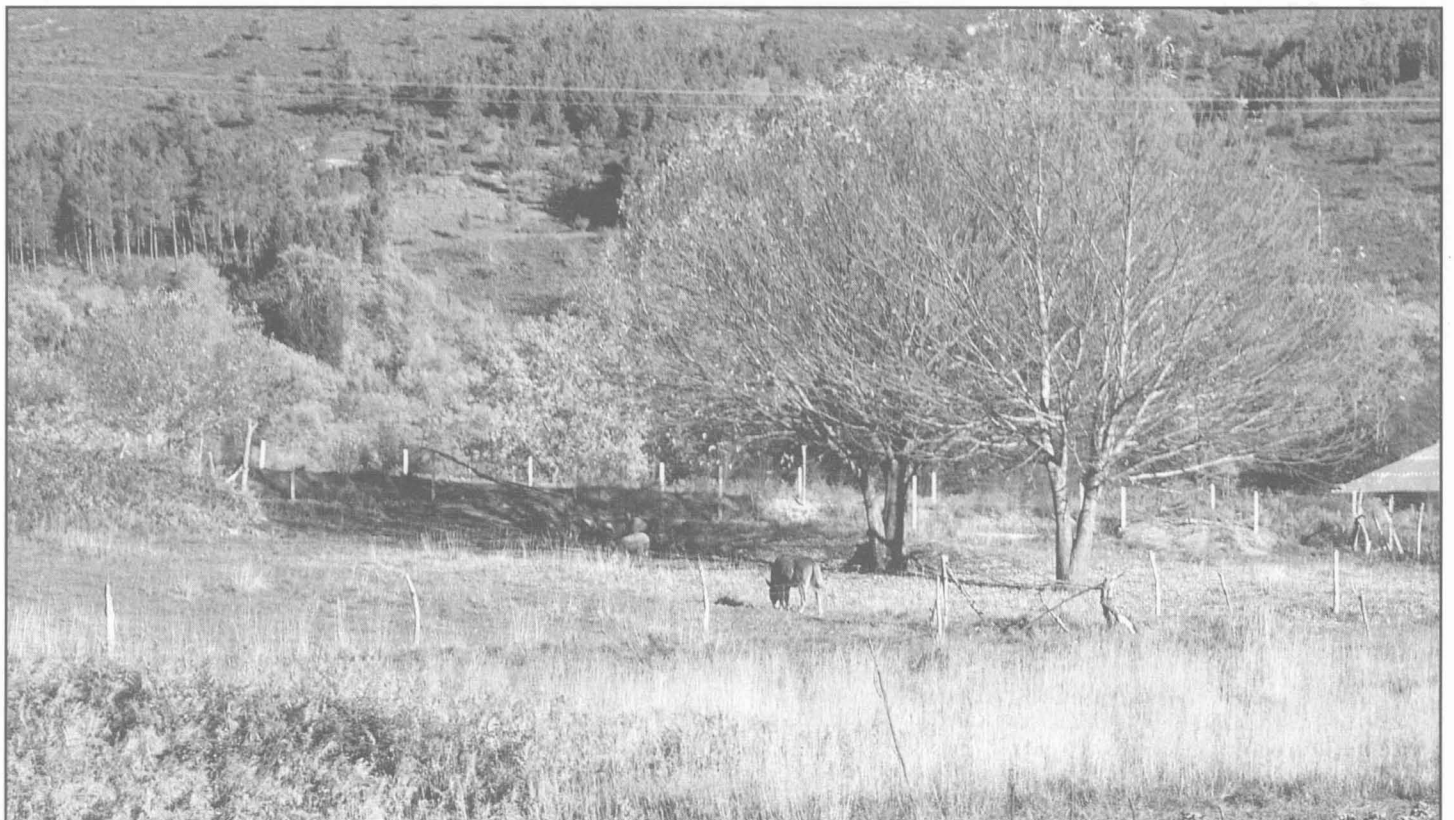
**A**S AUTORAS e autor deste traballo trataremos de ofertar unha perspectiva xeral do material elaborado para alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), abordando contidos da área de Lingua Galega e Literatura, incidindo fundamentalmente na **lingua oral**.

Para o tratamento da oralidade partimos dun eixe aglutinador, o tema transversal a **educación para o lecer**.

Aínda que non só se aborda este tema transversal senón que tamén se traballan outros como a educación para a igualdade e medio ambiente, ó longo das distintas propostas didácticas que se presentan no material.

Polo que se refire á lingua oral consideramos que o seu uso, dentro e fóra da aula, é un obxectivo determinante para avanzar de cara á normalización lingüística, isto é, converter-la lingua no vehículo normal de comunicación da nosa comunidade.

Agora que o noso idioma é ensinado nas nosas aulas estase





a producir un fenómeno contrario a épocas anteriores. Os nosos alumnos escriben un galego normativo aceptable pero son incapaces de expresarse con fluidez oralmente. Ó final do ensino obrigatorio o alumnado debería ter adquirida unha boa competencia comunicativa tanto na oral como na escrita.

Os rapaces e rapazas castelán falantes da Educación Secundaria Obrigatoria que cursaron centos de horas de galego e, que a pesar de coñecer as regras de ortografía desa lingua non son capaces de expresarse oralmente dunha forma digna, foron vítimas dun ensino ineficaz e gramaticalista, que sacrificou a utilidade e necesidade da comunicación oral e cotiá e substituíu a práctica expresiva da aula pola memorización.<sup>1</sup>

O Deseño Curricular Base da Educación Secundaria Obrigatoria di que a finalidade básica da área de lingua e literatura nesta etapa é o desenvolvemento da competencia comunicativa. Isto implica que non só se atenderá o código -a lingua como sistema de signos-, senón tamén e de modo moi especial, ós outros elementos que interveñen na situación de enunciación. Non é suficiente con coidar, de acordo coa norma, a corrección lingüística; haberá que fomentar, ademais, a educación das diversas mensaxes, o asunto tratado, os interlocutores, e, en xeral, as peculiaridades da situación comunicativa.

Conscientes da importancia que ten a escola como un elemento multiplicador do emprego do galego, non só no ámbito escolar, senón tamén fóra del, elaboramos este material para a Educación Secundaria Obrigatoria e procuramos que as actividades estivesen estreitamente relacionadas coa realidade afectiva e social dos alumnos e alumnas. De aí a escolla do

tema transversal **a educación para o lecer**, que sirva de motivación, de reflexión e de toma de posicionamento ante unha sociedade de consumo e máis concretamente sobre o seu tempo de ocio.

## ORGANIZACIÓN DO MATERIAL

Os obxectivos terminais que nos propuxemos á hora de elaborar-lo material foron:

- Ofrecer contidos da vida cotiá dos alumnos e alumnas que favorezan o emprego da comunicación oral en galego.

- Pescudar cales son os hábitos do alumnado sobre ese tema transversal.

- Proponer outras alternativas para o seu tempo de lecer que contribúan a desenvolver estratexias para un enfrontamento crítico á sociedade de consumo.

- Favorecer que xeneralicen o uso do galego no tempo de ocio e lecer.

Para iso dividímolos en catro grandes bloques:

- \* Un primeiro bloque que titulamos "**falamos do noso tempo libre**" no que pretendemos establecer un primeiro contacto cos alumnos e alumnas para coñecer que é o que fan no seu tempo de lecer e tamén o que lles gustaría facer.

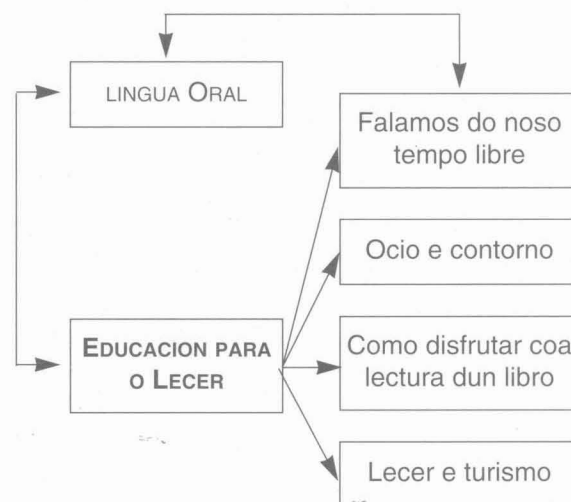
- \* Un segundo bloque que vai dedicado ó "**ocio e contorno**" onde se cuestionan un conxunto de actividades que hoxe en día realizan os nosos alumnos e alumnas e búscanse alternativas que favorezan a súa socialización.

- \* O terceiro bloque está orientado ó aproveitamento do ocio coa "**lectura dun libro**" coa pretensión de fomentar-lo gusto pola lectura.

- \* Por último, o cuarto bloque centra o seu traballo no "**lecer e turismo**" pensando, non tanto no turismo en si mesmo, senón nas consecuencias que o

turismo ten para o medio ambiente, buscando alternativas para realizar un turismo consciente e responsable.

A modo de gráfico representaríase así:



## CONTIDOS

Traballamos distintos contidos dos seguintes bloques temáticos do DCB de Lingua e Literatura Galega de ESO; a saber:

- Lingua e sociedade.
- Lingua oral.
- Lingua escrita.
- Lingua literaria.

Os nosos alumnos escriben  
un galego normativo aceptable  
pero son incapaces de expresarse  
con fluidez oralmente.  
Ó final do ensino obrigatorio  
o alumnado debería ter adquirida  
unha boa competencia comunicativa  
tanto na oral como na escrita.

## ORIENTACIÓN METODOLÓGICAS

Para o desenvolvemento de cada unha das partes deste material pretendemos que se siga unha metodoloxía activa e participativa para que os contidos, especialmente os actitudinais, sexan aceptados, asumidos e interiorizados polos alumnos e alumnas, de xeito que saiban e poidan transferilos a outras situacións dentro e fóra do centro educativo.

Ó longo da súa aplicación debemos ter sempre presente o que se sinala na Lei de Normalización Lingüística e nos diversos textos que a desenvolven, isto é que *os alumnos ó remate do ensino obrigatorio deberán coñecer-lo galego, nos seus niveis orais e escrito, en igualdade co castelán*. Entendemos que este obxectivo debe merecer toda a nosa atención tanto nas clases de lingua como nas clases onde o galego sexa a lingua vehicular, cobrando especial importancia no caso da lingua oral.

Para traballa-la oralidade é preciso proporcionarlle ó alumnado algo en que apoiarse e que lle dea sentido ó que está

aprendendo. Por iso se escolleu un tema próximo ós seus intereses e que, ó mesmo tempo, tanto preocupa á sociedade en xeral: a educación para o lecer.

A través das **actividades de exploración inicial** e de **motivación** preténdese que os alumnos e alumnas, ben en grupo ou individualmente, traballen os procedementos necesarios para ir construíndo as súas propias aprendizaxes e as integren significativamente na súa estrutura cognitiva, afectiva e de relación social. A partir desta situación o profesor ou profesora debe actuar como un orientador, un guía e un facilitador da aprendizaxe dos alumnos e alumnas.

Pretendemos que as clases se desenvolvan nunha dinámica na que os alumnos e alumnas interaccionen entre si e co profesor ou profesora, coidando o clima afectivo da aula para así favorece-la comunicación e a expresión oral. Deste xeito tentaremos conseguir que os/as alumnos/as **falen** e que **falen en lingua galega** coa finalidade de dar pequenos pasos pero firmes de cara á normalización da nosa lingua.

## ¿COMO ORIENTÁMO-LA AVALIACION?

Os aspectos a avaliar son moi variados e inclúen as ideas previas do alumnado, a adecuación da información presentada, os recursos materiais, os contidos, etc. e, polo tanto, as técnicas e os instrumentos utilizados deberán permitir a interpretación do que acontece na aula dende os distintos ángulos.

Por iso empregaremos un variado abano de instrumentos, dende cuestionarios de diagnóstico inicial, guías ou escalas de observación, cadernos de traballo, diario de clase, etc.

É fundamental nun primeiro momento, coñece-la situación de partida dos distintos alumnos e alumnas, xa que o avance na consecución dos obxectivos previstos, así como a idoneidade dos contidos e actividades, teñen como referencia inmediata esta situación inicial do alumnado.

Ó longo do proceso de aprendizaxe falta recoller toda a información que nos aporte a actividade dos alumnos e alumnas nos debates, traballos individuais ou de grupo, os seus comentarios e a fundamentación dos mesmos, así como a forma de expresarse, a capacidade de iniciativa, o interese que mostran, a evolución na maneira de traballar, etc.

Todo isto podería provoca-la recondución do material sobre a marcha, dando a opción a que os alumnos e alumnas con diversas aptencias ou dificultades sigan camiños diferentes dentro da liña xeral de traballo.

Toda a información recollida leva consigo unha serie de accións encamiñadas a solucionar los conflictos detectados, a modificar -se procede- as estruturas organizativas ou funcionais, a reorienta-lo traballo, etc., evitando sempre a súa utilización para clasifica-los alumnos e alumnas.



## ¿Como e cando avaliar?

En cada unha das catro partes en que se dividiu o material planificáronse actividades e instrumentos para realizar unha avaliación inicial, unha avaliación do proceso e unha avaliación final.

O obxectivo da avaliación inicial é coñecer os conceptos que teñen os nosos alumnos e alumnas sobre o novo contido e, a partir das súas respostas, poder organizar e planificar o tema.

A avaliación formativa realízase dentro do desenvolvemento do material e vai servir para comprobar se a selección de contidos e a organización das secuencias de traballo son axeitadas. A análise destes datos e a interacción cos alumnos e alumnas, mostraranos o progreso individual dentro de cada tema.

A avaliación final do material levarase a cabo unha vez realizadas as actividades propostas en cada unha das partes da mesma. Se o noso obxectivo era que, ademais duns conceptos, os nosos alumnos e alumnas aprendesen uns procedementos, unhas actitudes, uns valores e unhas normas, promoveremos preguntas abertas nas que as respostas nos dean información sobre todo tipo de contidos.

## Liñas de avaliación

A avaliación do material realízase de modo conxunto entre profesores/as e alumnos/as tendo en conta:

- a observación dos procesos: obxectivos cumpridos
- a motivación do alumnado ante as tarefas educativas
- a actividade mantida durante o proceso de aprendizaxe
- o traballo realizado
- as aportacións dos grupos dende o grupo
- a avaliación do equipo de compañeiros e compañeiras
- a autoavaliación do alumnado
- a aplicación das diversas técnicas de entrevista

- a actitude do profesor ante o traballo realizado
- a valoración das actividades:

- \* problemas xurdidos
- \* formulación de hipóteses
- \* técnicas de traballo utilizadas
- \* suxestións e aportacións.
- \* conclusións.

Agora, faremos unha aproximación a cada unha das partes deste traballo.

## DESENVOLVEMENTO DO MATERIAL

Como dicíamos ó principio deste traballo, o material distribúese en catro módulos que esquematizaremos a continuación con gráficos que os clarifican.

## 1. Falamos do noso tempo libre

Iniciamos esta proposta didáctica cunha primeira parte que leva por título "**Falamos do noso tempo libre**" na que pretendemos establecer unha toma de contacto entre o alumnado da clase e aproveitar para falar na aula das súas inquietudes, dos seus gustos e intereses no campo da diversión, do ocio, do seu tempo libre. Tentaremos poñer en común como o pasan, a que se dedican, que ofertas e posibilidades teñen, como lles gustaría pasar o seu tempo libre, etc.

E así, partindo da súa propia experiencia, establecer unhas canles de comunicación e interacción entre o alumnado dentro da aula para despois, nun proxecto común, pasar a coñecer cales son os gustos e o xeito de divertirse doutros



xoves da súa idade, ben sexa do seu centro ou de fóra. Partindo de toda esa información que por si mesmos van recabar, realizar unha análise crítica e reflexiva das distintas formas de pasa-lo tempo libre. Aproveitando á vez para desenvolver diferentes técnicas de dinámica de grupos e a través delas potencia-lo uso da lingua oral, autoestimála, axudar a eliminación de prexuízos en torno á lingua, se os houberse, e expresarse ante un auditorio na súa lingua, a galega.

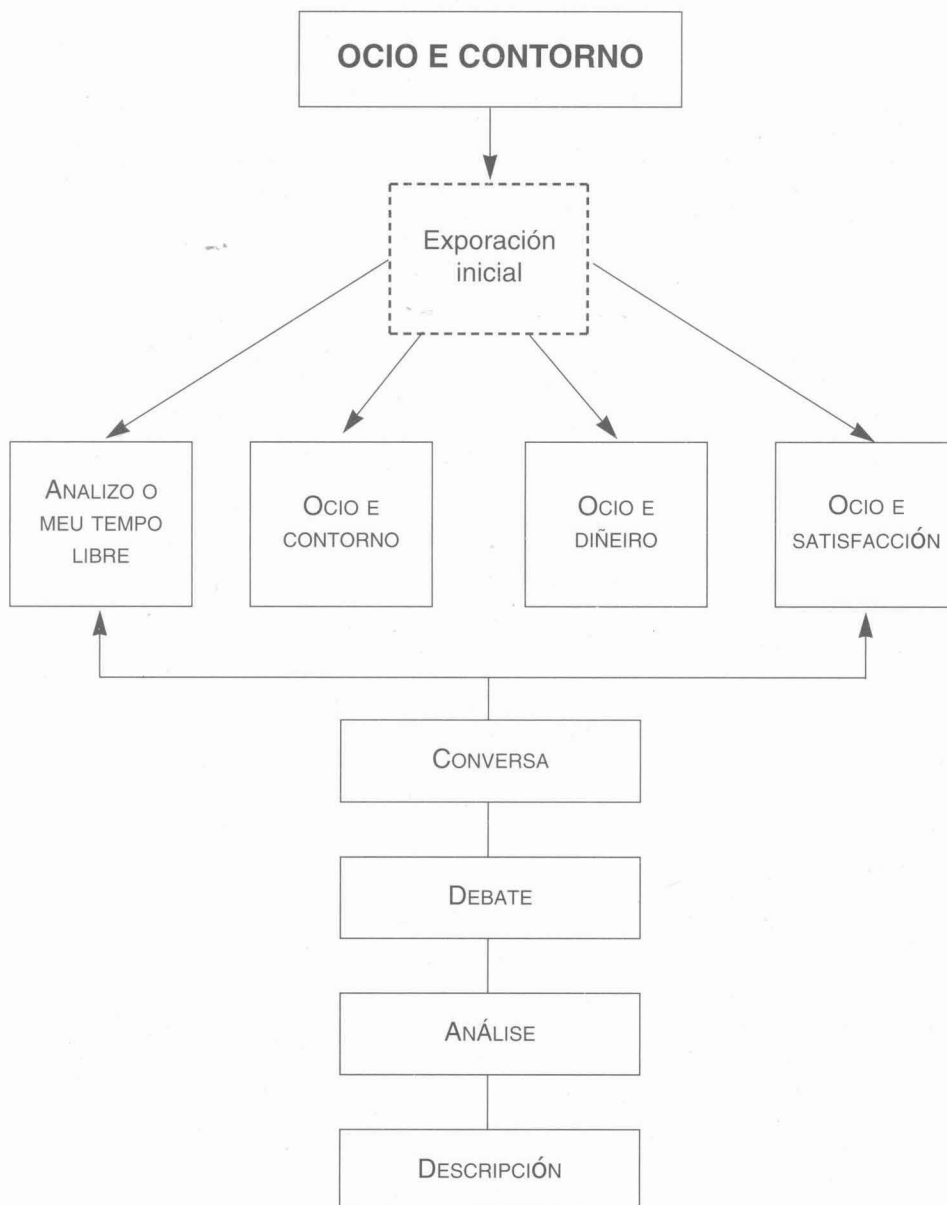
## 2. O ocio e o contorno

O ocio converteuse nun tema de actualidade con dimensión educativa, cultural, social, consumista e política, xa que as xeracións de hoxe dispoñen dun tempo libre que leva consigo novos problemas e necesidades socio educativas. ¿Que imos facer co tempo que nos sobra?. ¿Que educación se precisa para ser capaz de ocupar axeitadamente o tempo dispoñible no presente e no futuro?

O incremento do tempo libre leva consigo o gran interrogante da súa ocupación. Ante esta crecente realidade a escola debe replanea-lo seu labor educativo, e non pode preparar soamente para o traballo senón forma-las novas xeracións considerando toda a vida da persoa. Dado que o tempo libre será unha parte importante da vida, a escola debe formar, educar e preparar tanto para o traballo como para o ocio.

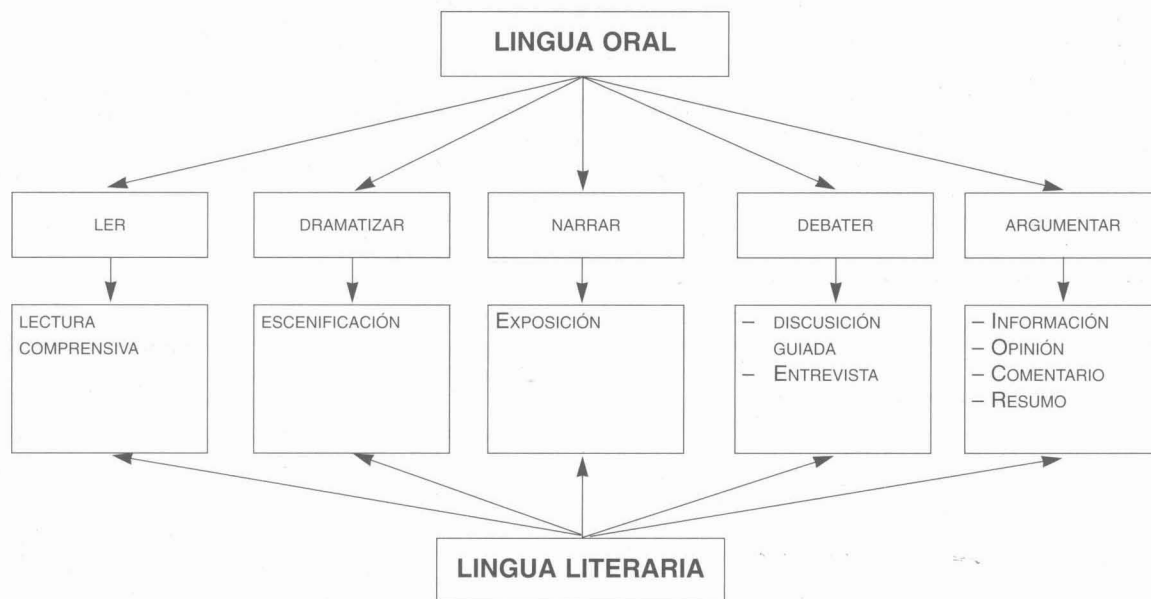
Faise necesario que o ocio como tema de reflexión, estudio e análise, entre na escola para cuestionar un conxunto de actividades que ocupan hoxe quizais maioritariamente o tempo libre dos nosos alumnos. Algunhas industrias do ocio propoñen ocios consumistas masificados, manipulados, alienantes, pasivos, banais. A miúdo o tempo libre é un espazo baleiro, sen demasiado sentido, que hai que encher como sexa. O fácil é acudir ó que nos ofertan. As discotecas, as multinacionais da música, a televisión, o turismo comercializado, a industria da moda... necesitan por un lado unha reflexión en canto ó que son e nos aportan, necesitan ser estudados e analizados desde a escola baixo a dimensión multidisciplinar. Por outro lado o seu estudio, reflexión e análise debe permitir amplia-lo abano do ocio e darlle incluso unha dimensión alternativa que permita desmarcarnos do consumismo asfixiante e entrar nun ocio cunha dimensión moito máis ampla e humanizadora.

Xunto á discoteca están –estiveron sempre– as conversas, as tertulias, as lecturas recreativas, as excursións, as viaxes autoorganizadas, os xogos, as actividades lúdicas e deportivas, o coleccionismo, etc., como actividades e entretamentos propios do tempo libre e realmente liberado, sobre o que nos interesa facer reflexionar ó noso alumnado, entender e valorar outras opcións para divertirse.





### 3. Como disfrutar coa lectura dun libro



Entre as múltiples actividades que as persoas podemos realizar no noso tempo de ocio hai unha que merece especial atención: disfrutar coa lectura dun bo libro.

É evidente a importancia que a lectura ten na formación da personalidade humana e no desenvolvemento das capacidades intelectuais. Pero a habilidade lectora non é innata polo que é preciso deseñar estratexias que favorezan a súa aprendizaxe. Unha das funcións do educador no eido da animación á lectura consiste en espertar a sensibilidade dos nenos e nenas cara ó libro.

Con este fin deseñáronse unhas actividades, todas elas relacionadas coa lingua oral, que teñen como obxectivo fundamental o de **crear, fomentar e estende-lo gusto pola lectura dun xeito individual e voluntario e que culmine nunha auténtica afección.**

#### 4. Lecer e turismo

Hoxe en día vivimos nunha sociedade na que cada día aumenta o tempo de lecer. O número de persoas e industrias do sector servizos que se dedica

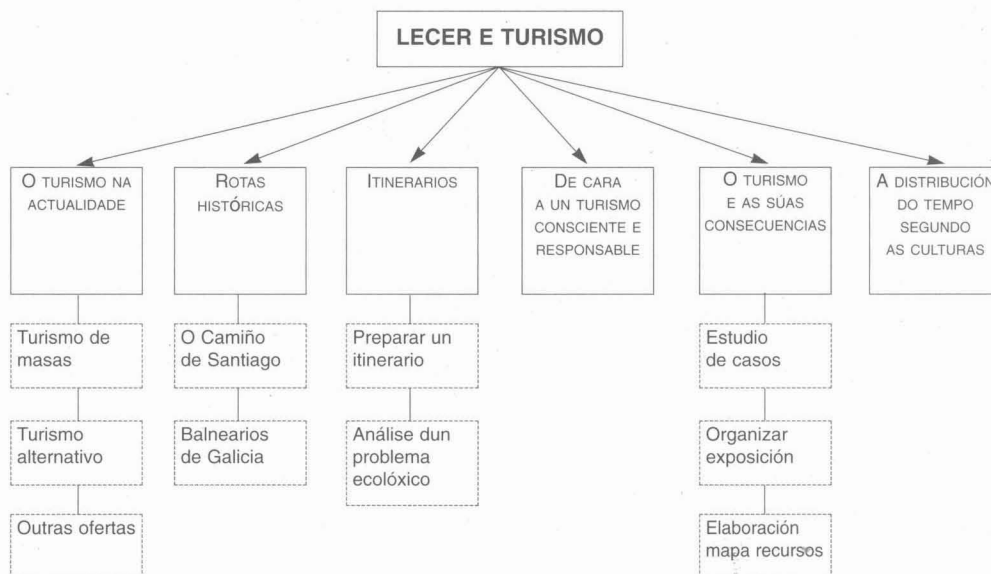
a ofrecer alternativas para “gastar” o tempo de ocio crece en progresión xeométrica. Polo tanto, é necesario ofrecer estratexias para que os alumnos/as adolescentes poidan levar a cabo unha análise crítica de tódalas ofertas.

Os publicistas argallan anuncios moi tentadores que a prezos competitivos ofrecen paraísos de felicidade para o tempo de lecer... Pero fronte a

estas opcións consumistas ofrecemos alternativas:

- \*contextualizadas
- \* baratas
- \* ecolóxicas
- \* educativas
- \* deseñadas a gustos dos consumidores
- \* interdisciplinares

Toda acción na historia está situada nun espacio e nun tempo. E, a concepción destas variables fluctúa segundo as



**BIBLIOGRAFIA**

ALONSO MONTERO, X. (1991): *Informes sobre a lingua galega*. Ed. do Cumio. Vigo.

ARNAIZ, P. (1987): *Aprendizaje en grupo en el aula*. Ed. Graó. Barcelona.

CASSANY, D. / LUNA, M. / SANZ, G. (1994): *Enseñar lengua*. Ed. Graó. Barcelona.

CUERVO, M. / DIÉGUEZ, J. (1991): *Mejorar la expresión oral. Animación a través de dinámicas grupales*. Ed. Narcea. Madrid.

DEL RÍO, M<sup>a</sup> J. (1993): *Psicopedagogía de la lengua oral*. ICE/Horsori. Barcelona.

GARCÍA CAEIRO, M. E OUTROS (1988): *Expresión oral*. Ed. Alhambra. Madrid.

LUCINI, F. (1993): *Temas transversales y educación en valores*. Ed. Anaya. Madrid.

MARTÍNEZ, S. / SANTOS BARBA, A. (1990): *Programación de actividades creativas de lengua y literatura*. Ed. Escuela Española. Madrid.

MONTANER, P. / MOYANO, R. (1989): *¿Como comunicarnos?. Del gesto a la telemática*. Ed. Alhambra. Madrid.

PELIQUIN, F., PÉREZ, C., RODEIRO, M., LÓPEZ, L. (1996): *O lecer e a lingua oral*. Tambre, A Coruña

PORTAS FERNÁNDEZ, M. (1991): *Língua e Sociedade na Galiza*. A Coruña. Ed. Baía.

RÁBADE PAREDES, X. (1991): *Recuperar a voz*. Vigo. Ed. do Cumio.

REYZÁBAL, M<sup>a</sup> V. (1993): *La comunicación oral y su didáctica*. Madrid. Ed. Muralla.

RODARI, G. (1991): *Ejercicios de fantasía*. Barcelona. Ed. Aliorna.

RODARI, G. (1991): *Gramática de la fantasía*. Barcelona. Ed. Aliorna.

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

ROJO, G. (drt). (1994): *Lingua inicial e competencia lingüística en Galicia*. R.A.G. A Coruña. Tomo I.

SIGUÁN, M. (1990): *Las lenguas y la educación para la paz*. Barcelona. ICE/Horsori.

TOUGH, J. (1987): *El lenguaje oral en la escuela*. MEC.

VV.AA. (1992): *Juegos de expresión oral y escrita*. Barcelona. Ed. Graó.

VV.AA. (1993): *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona. Ed. Paidós.

VV.AA.: *Cadernos de lingua*. Real Academia Galega. Instituto da Lingua Galega.

XUNTA DE GALICIA (1991): *Exemplificacions didácticas*. Gabinete da Reforma Educativa. Tomo III. Santiago de Compostela.

XUNTA DE GALICIA (1992): *Desenvolvemento curricular de Lingua Galega e Literatura*. Secuencia de obxectivos e contidos. Educación Secundaria Obrigatoria. Santiago de Compostela.

XUNTA DE GALICIA (1992): *Deseño Curricular Base de Lingua Galega e Literatura*. Educación Secundaria Obrigatoria. Santiago de Compostela.

ZUCCHERINI, R. (1992): *Como educar la comunicación oral*. Ed. Cea.

.....

**É evidente a importancia que a lectura ten na formación da personalidade humana e no desenvolvemento das capacidades intelectuais. Pero a habilidade lectora non é innata polo que é preciso deseñar estratexias que favorezan a súa aprendizaxe.**

.....

distintas sociedades que ó longo dunha visión diacrónica configuran as características das distintas culturas.

Para acercar ó alumno a un pasado histórico significativo propoñemos aproximarnos:

- \* ó Camiño de Santiago
- \* ós balnearios

Mais non podemos encher o noso tempo de ocio só pensando en divertirmos sen plantearnos as consecuencias que o turismo ten sobre o medio ambiente e que conductas debemos desenvolver para levar a cabo un turismo consciente e responsable...

Para rematar consideramos que é mester fomentalo pensamento diverxente e aprender a observar como a división do tempo non é algo exclusivo da nosa cultura, senón que esta varía segundo os países do norte e do sur e con outras variables.

Estamos insertos nunha sociedade multicultural e isto debe ser enriquecedor.

Coas nosas propostas pretendemos traballar co noso alumnado todas estas alternativas, entre outras:

- Investiga-los lugares de Galicia que estean a sofre-lo turismo de masas.
- Aproximarse a outras formas de turismo.
- Ofrecer outras saídas alternativas para desenvolver o espírito crítico dos alumnos.
- Aprender a buscar información en diferentes fontes.
- Ser capaz de interpreta-la información investigada e extraer conclusións que poidan incorporar a súa vida cotiá.

- Fomenta-la conciencia crítica sobre as condicións de vida que teñen rapaces da súa idade noutros países.

- Reflexionar sobre a división do traballo por sexos.

**PARA CONCLUIR**

Con este material o profesorado e o alumnado da ESO ten a posibilidade de abordar os contidos da área de Lingua Galega e Literatura partindo dun eixe transversal, e a través do mesmo intentamos:

- Normaliza-la lingua galega partindo do uso da mesma, destinando máis tempo nas clases para o tratamento da oralidade.

- Tratar de centrarse nas vivencias e intereses do alumnado e partindo dos mesmos motiva-lo ensino aprendizaxe da nosa lingua. Creemos que o tempo de lecer é un tema de interese para eles.

- Poñer en contacto ó alumnado co noso patrimonio cultural para que lles axude a coñecer-las súas raíces e así entender mellor a súa cultura.

- Acercarse ó contorno facendo unha análise crítica e reflexiva dos seus problemas, tanto desde unha perspectiva sincrónica como diacrónica.

- Potencia-la creatividade e participación do alumnado usando a lingua oral de xeito contextualizado.

**NOTA**

Este material está publicado en Editorial Tambre (1996) e leva por título *O lecer e a lingua oral: unha proposta para a ESO*

Algúns documentos de avaliación para a educación primaria:

Azucena Arias  
Correa

M<sup>ª</sup> Dolores Rial  
Fernández

## Os informes

As autoras ofrécennos orientacións oportunas e precisas de como proceder canto á elaboración de informes de avaliación no ensino primario.

**A**ORDE do 6 de maio de 1993 (D.O.G: do 20 de maio de 1993) fai referencia, entre outros, a dous tipos de documentos na avaliación do alumnado de Educación Primaria:

\* *O informe de avaliación individualizado*

\* *Os modelos de información ás familias.*

Algunhas das bibliografías especializadas denominan a estes dous documentos coa palabra "INFORMES". Existen varios criterios que nos poden axudar a clasificalos:

a) *Segundo o momento da súa emisión:*

- INFORMES PARCIAIS: Son emitidos alomenos tres por curso, un en cada trimestre; dirixidos ó alumnado e ás súas familias.

- INFORMES FINAIS: Estes son emitidos ó final dun ciclo educativo e as persoas destinatarias serán as familias, o alumnado e a persoa titora que reciba a nena ou o neno..

b) *Segundo a forma empregada na comunicación:*

- ORAIS
- ESCRITOS

Moitas veces ámbalas dúas maneiras de comunicar se complementan.

c) *Segundo a quen se destine:*

- INFORMES PARA O ALUMNADO
- INFORMES PARA AS FAMILIAS
- INFORMES PARA O PROFESORADO

d) *Segundo como se recolleu e fixo a valoración da información:*

- Informe de COAVALIACIÓN: realizada conxuntamente polo profesorado e o alumnado.

- Informe de AUTOAVALIACIÓN: realizada polo alumnado

sobre o seu propio proceso de aprendizaxe.

- Informe de HETEROAVALIACIÓN: realizada polo profesorado.

- Informes MIXTOS: que combinan algunhas ou tódalas modalidades anteriores.



e) Segundo como esta estructurada a súa información:

- ABERTOS: A súa estrutura non é fixa e permite adapta-las informacións.

- PECHADOS: A estrutura e contidos son fixos e permiten escasas modificacións.

- MIXTOS: Presentan apartados con estrutura pechada e apartados con estrutura aberta.

conxunto de capacidades e destrezas xunto coas suxerencias precisas para supera-los atrancos detectados.

### OS INFORMES NO PROCESO DE AVALIACIÓN

Á marxe das razóns pedagóxicas que avalan ós informes

2. a) Recolle-la información da avaliación inicial e indica-los instrumentos a empregar para profundar nela se cómpre (construílos se é o caso).

b) Planifica-la avaliación procesual: ¿cando obte-la información necesaria?, ¿como obter esa información? Indica-los tipos de técnicas e instrumentos a empregar (elaboración e/ou selección de instrumentos diversificados).

3. Obte-los datos e rexístralos axeitadamente. Analízalos e formular valores/xuízos: interpretando os datos, clasificando, comparando, describindo,...

4. Resumir e dar a coñece-la información sobre os resultados da avaliación. (Busca de estratexias e documentos a empregar). Toma-las decisións acordes cos resultados obtidos: propostas de mellora, adaptacións,.... É neste derradeiro apartado no que os informes de avaliación e outras estratexias para a comunicación e o intercambio da información desenvolven o seu papel, pero non son alleos ó resto do proceso de avaliación senón que forman parte intrínseca do mesmo e teñen como finalidade facilita-la continuidade do proceso de ensino-aprendizaxe do alumnado.

Comezabámo-lo artigo mencionando dous tipos de documentos, vexamos separadamente cada un deles:

### OS INFORMES DE AVALIACIÓN INDIVIDUALIZADOS NA LEXISLACION GALEGA

A orde de avaliación nomeada ó comezo do artigo indica na súa disposición I que ó final de cada ciclo da educación primaria a persoa titora elaborará un informe de avaliación individualizado no que consignarán os datos relevantes da avaliación, tomando como referencia os obxectivos da etapa e os obxectivos e criterios de avaliación establecidos nas distintas áreas.

*Un informe de avaliación é un instrumento de recollida de datos (de avaliación)*

*que presenta dun xeito comprensible e significativo,*

*os resultados da avaliación continua e formativa do alumnado.*

Pero, ¿que son informes?

Un informe pódese definir, de xeito xeral, como un documento que dá noticias sobre a situación dun asunto, persoa,.... Sinónimos de informe son: xuízo, opinións, dictame, parecer, criterio,....

Un informe de avaliación é un instrumento de recollida de datos (de avaliación) que presenta dun xeito comprensible e significativo, os resultados da avaliación continua e formativa do alumnado. É dicir, un informe de avaliación é un documento que pretende comunicar ás persoas interesadas (o suxeito de avaliación, familia, resto do profesorado,...) unha información pormenorizada, clara e precisa do sucedido ó longo do proceso de ensino-aprendizaxe.

É, polo tanto, un documento (cun sentido pedagóxico de mellora) que recolle o proceso de ensino-aprendizaxe do alumnado nun periodo concreto de tempo, amosando os seus progresos e dificultades nun amplo

de avaliación, estes, como acabamos de ver, son unha das estratexias que o profesorado emprega para reflecti-la información recollida e rexistrada do acontecido no proceso de ensino-aprendizaxe, conxuntamente cunha valoración e as recomendacións que se xulguen necesarias para as persoas a quen se dirixen. Son, pois, documentos para comunicar e intercambia-la información co alumnado, as súas familias e o resto do profesorado.

Nesta reflexión sobre os informes imos contextualizalos dentro do proceso de avaliación que cada centro deseñará e recollerá no seu P.C.C. As etapas deste proceso poderían ser:

1. Especificar: que modelo de avaliación imos seguir, que funcións e finalidades terá, que imos avaliar, en que momentos se realizará e como se informarán os resultados.

Establece-los criterios de avaliación para cada obxecto de avaliación de xeito claro e preciso.



O devandito documento afirma que os informes de avaliación individualizados son documentos de avaliación na educación primaria xunto ás actas de avaliación e o libro de escolaridade do ensino básico.

Na disposición II, capítulo décimo terceiro indica:

1. Os informes de avaliación individualizados teñen como finalidade salientar aqueles aspectos que faciliten a continuidade do proceso de aprendizaxe do alumnado. En consecuencia, deberá reflectir a situación do alumno e da alumna en relación coa consecución dos obxectivos establecidos, no momento no que se emite o informe, facendo fincapé nos logros e dificultades máis significativos en relación cos obxectivos xerais das diferentes áreas, así como se é caso, nas medidas de reforzo educativo ou adaptación curricular que se aplicarán.

2. Os titores e as titoras elaborarán un informe individualizado ordinario ó final de cada ciclo, informe que a xefa ou xefe de estudos porá ó dispor do titor ou titora que corresponda ó alumno ou á alumna no ciclo seguinte.

3. Así mesmo elaborarán un informe individualizado extraordinario cando algún alumno ou algunha alumna se traslade a outro centro sen remata-lo ciclo ou cando se traslade o profesorado titor ou excepcionalmente se altere a súa adscrición funcional sen remata-lo ciclo. Nestes casos os informes farán referencia, polo menos, a:

a) Grao de consecución das capacidades enunciadas nos obxectivos xerais da etapa e das distintas áreas.

b) Grao de asimilación dos contidos das diferentes áreas.

c) Valoración da aprendizaxe realizada.

d) Aplicación se é o caso, de medidas de reforzo educativo, ou adaptación curricular.

En resumo:

| TIPOS                 | ORDINARIOS  | EXTRAORDINARIOS   |
|-----------------------|---|---|
| RESPONSABLE           | O profesorado titor   | O profesorado titor   |
| TEMPORALIZACIÓN       | Ó final de cada ciclo   | * Por traslado do alumnado antes de remata-lo ciclo.<br>* Por traslado do profesorado ou por cambio da adscrición funcional antes de remata-lo ciclo.   |
| REFERENTES            | Obxectivos xerais das diferentes áreas  | - Obxectivos xerais da etapa.<br>- Obxectivos xerais das áreas.   |
| FINALIDADE            | Poden ser usados polo profesorado titor do alumnado do seguinte ciclo na súa avaliación inicial.  | Permitir ó profesorado titor, que reciba ó alumnado, coñecer os datos máis significativos de cara á continuidade do proceso de ensino-aprendizaxe.  |
| ASPECTOS QUE CONTEÑEN | - Logros e dificultades en relación cos obxectivos xerais das áreas.<br>- As medidas de reforzo educativo ou adaptación curricular se é o caso. | - Grao de consecución das capacidades a desenvolver na primaria.<br>- Grao de asimilación dos contidos nas distintas áreas.<br>- Valoración da aprendizaxe realizada.<br>- Medidas de reforzo educativo, se é o caso. |

## OS INFORMES DE AVALIACIÓN INDIVIDUALIZADOS

### Aspectos xerais

- ¿QUE SON?

Son documentos arquivables e duradeiros que serven para comunica-los resultados da avaliación, podendo ser considerados documentos legais. Teñen como finalidade facilita-la continuidade do proceso de ensino-aprendizaxe do alumnado.

- ¿QUEN OS ELABORA?

O profesorado titor. Os modelos aparecerán recollidos no PCC do centro nos apartados relacionados coa avaliación.

A persoa responsable da xefatura de estudos, será quen o faga chegar á titora ou ó titor do curso ou ciclo seguinte.

- ¿PARA QUEN SON ELABORADOS?

Para as outras persoas tito-

ras e se é o caso para os equipos psicopedagóxicos ou outros especialistas ou técnicos que participen no proceso de ensino-aprendizaxe.

- ¿CANDO SE ELABORAN?

Ó final de cada ciclo, e sería o denominado *Informe Ordinario*.

Por traslado a outro centro do alumnado ou por traslado do profesorado antes de remata-lo ciclo e denomínase *Informe Extra Ordinario*.

- ¿QUE ELEMENTOS CONTERÁN OS INFORMES DUN XEITO XENÉRICO?

\* Datos do centro, etapa educativa e ciclo.

\* Nome e outros datos da persoa avaliada.

\* Nome da persoa que emite o informe.

\* Xeito de obtención da información. Técnicas de recollida de datos. Descrición de aspectos relevantes deste proceso.

.....

**Que sexa un documento claro e preciso.  
Que recolla a información máis significativa,  
útil e necesaria para a persoa a quen se destina.  
Tendo esta un carácter confidencial.**

.....

\* Situación do alumnado en relación coa consecución dos obxectivos establecidos no ciclo. Sinalando os logros e dificultades máis significativos relacionados cos obxectivos xerais das diferentes áreas.

É dicir, aqueles resultados máis relevantes de cada área de acordo coas capacidades a desenvolver e o grao de asimilación das diferentes áreas. Debe informar sobre que sucedeu no proceso de aprendizaxe, onde houbo dificultades, cales foron as deficiencias, en que se progresou e en que grao, como funcionaron as medidas educativas aplicadas, que se pode facer para melloralas a calidade da aprendizaxe e do proceso.

\* Valoración das aprendizaxes realizadas. Recomendacións e conclusións.

\* Se é o caso, medidas de reforzo educativo ou adaptación curricular aplicadas.

\* Anexos, que poden incluír material documental a partir do cal se fixeron os xuízos, valoracións, adaptacións.

— ¿QUE TEREMOS EN CONTA?

\* Relativiza-lo grao de certeza nas expresións tendo en conta as posibles evolucións que se poden producir no alumnado, esta relativización pódese facer a través do nivel de probabilidade.

\* Que sexa comprensible, polo que debe ser redactado tomando en consideración as persoas receptoras. Ante a falta de seguridade de que os técnicos empregados poidan te-los mesmos significados, engadir unha pequena guía de interpretación da información, sobre todo nos informes de traslado de centro.

\* Que sexa un documento claro e preciso. Que recolla a información máis significativa, útil e necesaria para a persoa a quen se destina. Tendo esta un carácter confidencial.

\* Que teña un formato consensuado e adaptado ás necesidades e características do centro e persoa titora.

\* Expresado na lingua da comunidade (bilingüe se é solicitado).

### INFORMES PARA AS FAMILIAS E O ALUMNADO

O D.O.G. ó que vimos aludindo en apartados anteriores, na súa disposición III di:

1. *O mestre titor deberá informar regularmente ós pais ou titores legais dos seus alumnos en relación cos progresos e dificultades detectados na consecución dos obxectivos establecidos no Proxecto Curricular.*

2. *Trimestralmente, antes do nadal, semana santa e ó final do curso, a devandita información ás familias realizarase por escrito. Para tal efecto os centros elaborarán os seus propios modelos de comunicación, tendo en conta o establecido no Proxecto Curricular do centro.*

En resumo:

|                       |   |
|-----------------------|---|
| Tipos                 | * Informe de avaliación<br>* Boletín de avaliación  |
| Responsable           | * O profesorado titor   |
| Temporalización       | * Trimestralmente e sempre que se considere necesario ó longo do curso escolar.<br>* Ó final de cada curso e ó final do ciclo.                                      |
| Referentes            | * O Proxecto Curricular do Centro.  |
| Finalidade            | * Rexistrar por escrito a información e valoración dun período de ensino aprendizaxe para a comunicación e o intercambio da información coas familias e o alumnado. |
| Aspectos que conteñen | * Indicarán os progresos e dificultades na consecución dos obxectivos establecidos no Proxecto Curricular do Centro.  |

### OS INFORMES DE AVALIACIÓN PARA AS FAMILIAS

**Aspectos xerais.**

— ¿QUE SON?

Son documentos que serven para comunicación dos resultados da avaliación.

Apoian e complementan o intercambio das informacións e a participación das familias, o alumnado e o profesorado nun proxecto común.

— ¿QUEN OS ELABORA?

O profesorado do mesmo ciclo e/ou nivel, sendo posible a participación das familias e do alumnado se se artellan canles para iso. Serán consensuados polas persoas que participan na súa elaboración.

— ¿CANDO SE CUMPRIMENTARÁN PARA A SÚA DIVULGACIÓN?

Segundo a lexislación vixente, ó remate de cada trimestre comunicarase por escrito ás familias as informacións recollidas e valoradas sobre o proceso de ensino-aprendizaxe nese período. Pero pódese emitir un informe en calquera momento do proceso de ensino-aprendizaxe que se considere necesario.

– ¿QUE ELEMENTOS CONTERÁN DUN XEITO XENÉRICO?

\* Nome e datos do centro.

\* Nome, apelidos e outros datos relevantes da persoa avaliada.

\* Etapa educativa, ciclo, nivel, ano, data.

\* Sinatura olográfica da/s persoa/s que comunica/n a información.

\* A información estruturada por: obxectivos, eixos, capacidades, outros...

\* A valoración correspondente e ademais diversos apartados, segundo proceda para rexistrar, estimar,...: os avances máis significativos, a orientación educativa, as necesidades educativas, as medidas de reforzo ou adaptación curricular, a valoración xeral e aqueloutros que en cada centro o equipo que elabora o documento considere oportunos.

– ¿QUE TEREMOS EN CONTA PARA A SÚA ELABORACIÓN?

\* Que presente a información dun xeito *claro e preciso*, afastándose de expresións infantilizadas e tecnicismos innecesarios. Debe ser redactado tendo en conta á/s persoa/s receptora/s facéndoo facilmente comprensible..

\* As informacións recollidas deben estar expresadas en termos de *capacidades* e ser descriptivas (*varias frases din máis a unha palabra*).

\* Que sexa equilibrado en canto ós seus diferentes apartados e contidos, existindo relación e coherencia entre eles, e estar en consonancia cos documentos e estratexias empregados para a recollida da información.

\* Que se exprese cunha linguaxe explicativa e descriptiva, non moi extenso nin simplista.

\* Os informes e boletíns para as familias terán unha visión *constructivista*, e dirixirán a súa atención cara ó futuro poñendo o seu acento nos aspectos *positivos e potenciais*.

\* As informacións recollidas nos seus diferentes apartados deben dar resposta ó “QUE, COMO e POR QUE”, especificando o proceso e as diferentes varia-

bles que nel interveñen, tanto nos avances como en relación coas necesidades respecto á propia evolución de cada neno ou nena de xeito individualizado.

\* Que sexa flexible e aberto a modificacións e adaptacións, permitindo recolle-la diversidade do alumando e das familias.

En *resumo* son documentos que se basean na *comunicación e o intercambio* da información centro-familia, que reflicte un período *significativo* do proceso de ensino-aprendizaxe das nenas e dos nenos e que permite a participación da familia e do alumnado dun xeito real e activo.

## CONCLUSIÓN

Decantámonos claramente polos informes de avaliación *formativos*, que son elementos básicos do proceso de ensino-aprendizaxe. Ábreño-la posibilidade de regular e autorregular-las tarefas do profesorado e alumnado, permitindo acadar-la finalidade de mellora educativa, que, en definitiva, é o que se persegue.

Non existe un informe de avaliación bo en si mesmo, senón que estes deben recoller e adaptarse o máis posible ás necesidades e características de cada centro, das persoas que nel se relacionan. O mellor informe é aquel que é consensuado e deseñado polo equipo de profesorado dun centro de acordo co seu PEC e PCC, e que ten a flexibilidade como característica primordial, para adaptarse á diversidade.

Unhas *fases* posibles na elaboración de informes poden ser:

– Revisa-las liñas definidas no PEC e PCC sobre avaliación e a lexislación vixente: modelo de avaliación, axentes de avaliación, instrumentos a utilizar, ...

– Analizar informes xa existentes no centro, informes doutros centros e reflexións de persoas expertas sobre o tema.

– Decidi-la información, contidos e estrutura máis relevantes para o noso centro segundo

a quen se destine e a funcionalidade que deben te-los informes. Procurar que exista correspondencia entre o ensinado/aprendido no ciclo/ nivel/ etapa e a avaliación realizada.

– Atopa-lo xeito de rexistrar-la información (numérica, gráfica, verbal, icónica, mixta,...) que exprese e comunique totalmente o que queremos dicir.

– Sinala-la temporalización máis axeitada para emitilos.

– Deseñar un formato material adecuado, cómodo, útil, manexable,...

– Elabora-los informes consensuando tódolos aspectos co equipo de profesorado.

– Avalia-lo documento resultante.

Para *analizar un informe* poderemos ter en conta os seguintes aspectos:

– Contidos e información que oferta.

– Formato material en que se presenta.

– Apartados en que se estrutura: suxestións, observacións, datos identificativos, resultados de avaliación,...

– Funcións que cumpre en relación coas que debería cumprir.

– Xeito de difusión.

– Temporalización.

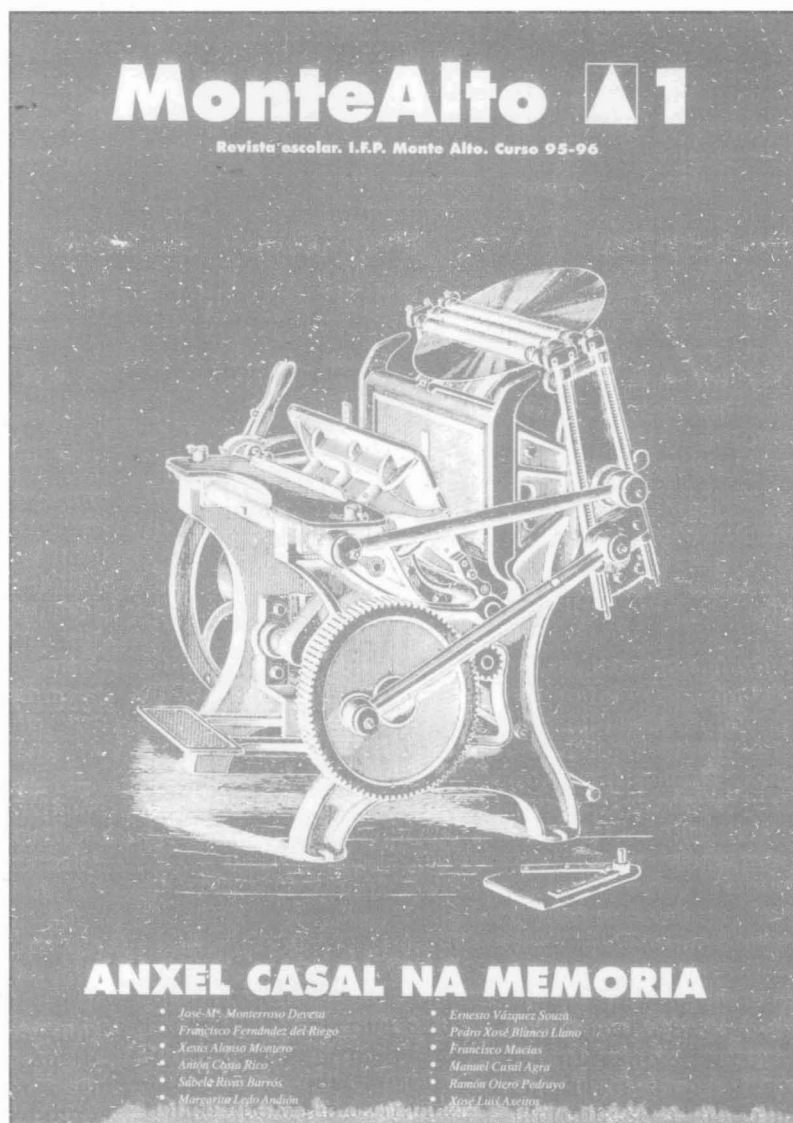
Nós, o profesorado, pretendemos que as nosas informacións sobre avaliación sexan doadamente interpretadas polo alumnado, familias, o resto do profesorado,... e, polo tanto, queremos atopar fórmulas que sexan suficientemente explícitas e teñan significatividade. É por iso que camiñamos cara a informes abertos e diversos que vaian máis alá dun número, código ou clave, que vaian máis alá dunha clasificación.

A partir dos nosos propios “boletíns” de centro podemos dar pasos cara á outros xeitos de información máis adaptados ás peculiaridades do alumnado, das familias, do contexto,... As persoas, os centros, as cousas,..., o mundo en suma, son *diversos*; ¿por que a comunicación, a información e o intercambio das mesmas se haberían de homoxeneizar?

Sabela Rivas  
Barrós

# As "Escolas do Insiño Galego" da Coruña (1924-1930)

A autora, que recentemente presentou a súa tese sobre o galeguismo histórico en relación coa educación, mostra aquí a máis completa crónica histórica do que foron e quixeron ser aquelas "Escolas do Insiño Galego" afervoadamente propiciadas por Anxel Casal.



**N**UN baixo da Praza de María Pita, na Coruña, o 8 de xullo de 1923 reúnense as Irmandades da Fala para trataren unha proposta feita por un dos seus membros, Anxel Casal. Esta proposta consistía na necesidade de fundar e soste escolas que redimisen ó pobo galego da ignorancia na que estaba sumido ó tempo que servisen para inculcar nas xeneracións futuras a verdadeira conciencia galega. As razóns esgrimidas por Casal para defender o seu proxecto eran as seguintes:

*"Galicia precisa qu-os seus fillos lean i-esciban n-a sua Fala para qu-a sintan; qu-estuden n-a sua Xeografía para qu-a coñezan, e coñecendoa quéiran-a; que lles digan das gorrias d-os seus homes para honral-os; que beban nas fontes da sua Tradición, da sua Cultura e da sua Arte para qu-as continúen sin influenzas alleas que seipan pol-a sua Historia do aldraxes e das persecucións de que foi vítima" (1).*

Así pois, a máis de crear o meirande número de escolas posíbeis, as Irmandades propuxéronse que nelas non só se



# historia da educación

ensinase a ler e escribir, senón que servisen tamén para inculcar no alumnado unha conciencia galeguista.

A proposta de Anxel Casal foi apoiada por todos os asistentes á reunión redactándose ese mesmo día as "Bases" polas que se ían rexer as futuras "Escolas do Insiño Galego"(2) e que eran as seguintes:

*O insiño n'estas escolas faráse no idioma hespañol, si ben utilizando tamén o galego na letura da nosa literatura peculiar e demais libros didáiticos que se poidan outer, e para algunhas espricaciós de leiciós práiticas, a fin de qu-os nenos poidan comprender mellor as ensinanzas d-os mestres.*

## BASES DAS ESCOLAS DO INSIÑO GALEGO

**Base 1ª.** *O insiño n'estas escolas faráse no idioma hespañol, si ben utilizando tamén o galego na letura da nosa literatura peculiar e demais libros didáiticos que se poidan outer, e para algunhas espricaciós de leiciós práiticas, a fin de qu-os nenos poidan comprender mellor as ensinanzas d-os mestres.*

**Base 2ª.** *As "Escolas do Insiño Galego" gobernaránse autónomamente por un Consello ademministrativo formado pol-o Conselleiro 1º da Irmandade da Fala, que será o presidente nado; o Presidente da Sección de Cultura e Fala, tamén da Irmandade, que desempeñará o cárrago de Segredario; o Tesoureiro da mesma entidade que n-este Consello será Tesoureiro-Contador, e dous escolantes d-ambos sexos e reconecido galeguismo, que serán os asesores técnicos. Todol-os membros d-este Consello terán voz e voto.*

**Base 3ª.** *Este Consello percurará conquistar o maior número de "Socios Protectores das Escolas do Insiño Galego", os que satisfarán unha cuota mínima de dúas pesetas mensuais; solicitará subvención de total-as entidades galegas da Terra e do estranxeiro e fomentará, en fin, o maior número d-ingresos para esta patriótica labor.*

**Base 4ª.** *A 'Irmandade da Fala' na Cruña comprométese a ceder gratuitamente un espacioso local para o funcionamento das primeiras Escolas.*

**Base 5ª.** *O boletín A Nosa Terra publicará mensualmente o estado de contas das Escolas, para satisfaição e conecimento dos contribuentes.*

**Base 6ª.** *Por entender qu-o maior rendimento no insiño é o da escola graduada, a primeira Escola ten de ser para Párvulos (4 a 7 anos) pois d-iste xeito e, si como agardamos, o éisito nos acompaña. Ao cumprir a idade máisima os nenños -este grado constituiráse a escola elemental.*

**Base 7ª.** *Ningún escolante terá ao seu cárrago mais de 50 alumnos.*

**Base 8ª.** *O insiño nestas Escolas será gratuito así como os libros e demais material perciso.*

**Base 9ª.** *Non serán admitidos nestas Escolas senon os nenos galegos e fillos de galegos, tendo dereito de prelación os fillos dos Socios Protectores das Escolas ou dos Irmáns da Fala.*

**Base 10ª.** *Os libros de texto nas Escolas desinaríase o Consello ademministrativo das mesmas.*

**Base 11ª.** *Istas Bases poderánse reformar cando o Consello así o considere comenente.*

Como veremos, ó porse en marcha as Escolas non se respetaron todas e cada unha das bases que vimos de sinalar senón que se foron adaptando ás circunstancias económicas que condicionaron dun xeito importante a realización do proxecto.

Canto ó idioma empregado como vehículo de ensino e a pesar que na **Base 1ª** dise que se empregará o castelán, pero segundo diversos testemuños entre os que destacamos o de Jenaro Mariñas del Valle, Manuel Casal e o exalumno da Escola F. S. (3) as clases transcurrían única e exclusivamente en galego. Na nosa opinión e, sen restarlle veracidade ós anteriores testemuños, tendo en conta o feito que a meirande parte do alumnado desta Escola ía ingresar posteriormente no Instituto ou na Escola de Comercio (onde non se permitía o ensino en galego) e que os libros de texto estaban escritos en castelán, resultaría sumamente dificultoso un proceso de ensino-aprendizaxe empregando exclusivamente o galego como código de comunicación. Así, probablemente, se utilizase o galego e o castelán indistintamente dependendo dos contidos que se traballasen en cada momento (4).

No referente ó apoio económico indispensable para a creación da Escola, Anxel Casal fai un chamamento desde as páxinas de *A Nosa Terra* o día 1 dos meses de setembro de 1923 desti-

*Tantas ilusións tiña posto Casal neste proxecto que o chegou a concibir como a Grande Obra que axudaría á redención de Galicia negándose a pensar que houbera algún galego ou galega que non quixese participar na creación e sostemento desta Escola*

nado a todos os galegos e galegas interesados en prestar o seu apoio económico ó proxecto, constituíndo a "Sociedade Protectora das Escolas do Insiño Galego" cunha cuota mínima de dúas pesetas mensuais. En opinión de Casal esta Sociedade será:

*"o vértice onde converxan todol-os galegos que desexan sinceramente o benestar da Patria. O mesmo os que loitan á peito descuberto nas difrentes institucións que representan á nova Galicia; que aqueloutros que, a pesar de sentir o fogo sagrado do amor á Terra, inda veña actuando dentro dos antigos moldes atados á eles pol-a forza d'os intereses creados (5) e pol-a falla de decisión" (6).*

Tantas ilusións tiña posto Casal neste proxecto que o chegou a concebir como a Grande Obra que axudaría á redención de Galicia negándose a pensar que houbera algún galego ou

galega que non quixese participar na creación e sostemento desta Escola (7)..

O chamamento obtén os seus primeiros froitos coa aparición da primeira lista de "Socios Protectores" en *A Nosa Terra* o 12 de setembro de 1923 entre os que destacan os seguintes: Federico Zamora, Manuel Roel, Manuel Lugris, Leandro Carré, Victor Casas, Xosé Valdomir, Francisco Abelaira, Xoan López Vázquez, Antón Álvarez, Benito Ferreiro, Xerardo Faraldo, e o propio Ánxel Casal entre outros (8).

Precisamente, un destes Socios Protectores, Federico Zamora foi un dos máis importantes defensores da Escola como o demostran as súas palabras: "*As Escolas do Insiño Galego, serán a pedra angular na que descansará no futuro o movemento galego, serán os cimentos do pleno rexurdimento d'aqueles valores que temos, e que fican descoñecidos para a nosa xente (...)*" (9).

O local, situado ó principio na Praza de María Pita da Coruña no número 17 baixo, e máis tarde xa definitivamente na Rúa Real nº 36, 1º, cedérono gratuitamente as Irmandades e era compartido coa vivenda dos Casal, a editorial *Lar*, a sede da Irmandade e a administración de *A Nosa Terra*.

Os pupitres, de dúas prazas e cun tinteiro no medio, foron feitos gratuitamente polas mans, ilusións e esperanzas dos carpinteiros Irmandiños agardando, quizais, que neles algún dos seus fillos lese un fermoso verso galego.

Como mestres foron nomeados Ánxel Casal para a escola de nenos, e Elvira Bao para a escola de nenas. Este último centro non chegou nunca a funcionar debido, parece ser, á falla de alumnas. Feito que non deixa de chamar a nosa atención, tendo en conta que nos anos vinte a porcentaxe de analfabetismo feminino en Galicia era altísimo; un 60,3% fronte a un 37,1% de analfabetismo masculino. A explicación a este feito viría dada polas distintas consideracións culturais, sociais, relixiosas e económicas propias dunha sociedade sexualmente discriminatoria (10).

Ánxel Casal Gosende nace na Coruña, na praza da Fonte de San Andrés o 17 de decembro de 1895. No ano 1909 emigra a Bos Aires, onde botou dous anos traballando en diversos oficios. De volta á Coruña, consegue un emprego nas oficinas do Consulado de Francia e a partir destes contactos emigra a Burdeos. Coa creación no ano 1916 das Irmandades da Fala na Coruña ingresa nas súas filas chegando a ser un dos membros máis activos. Tamén no ano 1916 participa na creación de *A Nosa Terra*. No ano 1920 casa con María Miramontes que o axudará sen descanso en todas os seus labores empresariais e políticos. Despois de varios intentos de fundar

*Os pupitres, de dúas prazas e cun tinteiro no medio, foron feitos gratuitamente polas mans, ilusións e esperanzas dos carpinteiros Irmandiños agardando, quizais, que neles algún dos seus fillos lese un fermoso verso galego.*

unha editorial, crea na Coruña no ano 1924 con Leandro Carré Alvarellos a *Editorial Lar* na que se imprimirán a revista *A Nosa Terra* e *Nós*. Por diferencias entre os dous socios, no ano 1927, Leandro Carré continua só coa *Editorial Lar*, mentres Casal funda a *Editorial Nós*. No ano 1931 trasládase a Santiago instalando a súa imprenta na casa prestada polo seu amigo Camilo Díaz Valiño. Ese mesmo ano participa na creación do "Partido Galeguista" ó que representará nas eleccións locais do ano 1936 saíndo elixido concelleiro e, posteriormente alcalde da cidade de Santiago. Tamén por votación foi elixido vicepresidente da Deputación da Coruña e membro do Comité Central da Autonomía. De volta de entregar en Madrid o Estatuto é obrigado a abandonar a presidencia municipal. O 4 de agosto de 1936 ingresa na cadea de Santiago onde coincide con Camilo Díaz Baliño. O 14 de agosto asasinan a Camilo Díaz e o 19 dese mesmo mes aparece o corpo de Ánxel Casal nunha cuneta de Cacheiras (11).

Aínda que Casal non cursara ningún tipo de estudos relacionados co oficio de mestre as testemuñas coas que mantivemos conversas destacan o seu ben quefacer pedagóxico e o seu carácter comunicativo, comprensivo e agarimoso co alumnado.

En opinión de Jenaro Mariñas del Valle o interés de Casal polas cuestións pedagóxicas e, máis concretamente, por acadar para Galicia unha verdadeira Escola Galega é froito da súa relación con Xoan Vicente Viqueira que soubo despertar o interés de moitos galeguistas polas cuestións educativas. En palabras de Jenaro Mariñas:

*"A semente deitada por Johan Vicente Viqueira no fecundo terreo irmandiño prendeu con inusitado vizo e marcadamente nos mais jovens. Na mente de Angel Casal rebuliam*


*sobranceiras as ideais do ilustre pensador referidas á Escola Galega, assim concebiu o audaz intento da criação das Escolas do Ensino Galego que se foi secundando por todos os camaradas com adeson calurosa. Nom ha dúvida algunha que dele partiu o impulso inicial e ele foi o principal promotor e organizador. Ja nom haverá mestres de galeguismo tan adicados como Ángel Casal; mas há por ventura discípulos"* (12).

Tampouco foi Casal, como indica Antón Garazo, impermeable ós problemas da galeguización da Universidade xa que eran xoves universitarios, galeguistas ou republicanos de esquerda os que compoñían o

grupo máis firme da tertulia que se celebraba na súa imprenta na que se editaba a revista *Universitarios* que actuaba como portavoz da FUE (Federación Universitaria Escolar) (13).

Elvira Bao Maceiras, a muller elixida para rexentar a escola de nenas que, como xa indicamos, finalmente non se puido pór en funcionamento, exerceu como mestra nas Colonias Escolares de Oza ademais de participar activamente nas actividades culturais organizadas pola Irmandade coruñesa. Carmen Blanco describea como unha muller activa, progresista, galeguista, feminista e libertaria (14).

Durante a Guerra Civil foi encarcerada polos fascistas



BOLETIN MENSUAL DA CULTURA GALEGA  
Ano XVII ★ Ourense Xulio-Nadál de 1935 ★ Núm. 139-44

A  
Asociación de Escritores de Galicia  
rende conmovido  
Homenaxe  
A  
D. ANXEL CASAL GOSENXE

*xerente desta revista, fundador da Editorial NÓS; editor patriota, intelixente e xeneroso, que botou nas oito enfilacións dos ventos, co novo renacemento das nosas letras, as óptimas sementes do rexurdir da Patria.*

GONZALO LÓPEZ ABENTE  
PRESIDENTE

ALVARO DAS CASAS  
SECRETARIO XERAL

# historia da educación

xunto co seu home que era profesor da Escola de Náutica da Coruña. Posteriormente, destituída do seu posto de traballo, a súa casa converteuse en lugar de reunións galeguistas durante a Guerra e a posguerra. Aqueles que a coñeceron din dela: *"Elvira era unha labarada sempre acesa de fé e esperanza no porvenir, junto a ela ningún podía sentir desánimo nen vencimento"* (15).

Canto ó alumnado podemos dicir que nos anos en que funcionou a Escola (1924–1930) pasaron por esta aproximadamente uns cen alumnos, oscilando entre 15 e 20 por ano. Aínda que nas "Bases das Escolas" indicábase que a primeira tería que ser de Párvulos (nenos entre 4 e 7 anos) en realidade asistían nenos entre cinco e dez anos fillos, na súa meirande parte, de socios da Irmandade aínda que, debido ó seu carácter gratuíto, tiñan acceso a ela nenos dun nivel económico baixo, como era o caso dos fillos dos empregados

de comercio, que eran os máis numerosos. Entre eles estaban Fernando, Xaime e Pedro Galán Calvete, os irmáns Codesal, Xulio Pita e Fernando Suárez.

Pedro Galán Calvete sería posteriormente o Secretario político das "Mocedades Galeguistas" da Coruña xunto con Jenaro Mariñas del Valle e Tino Portela. Foi asasinado ós 19 anos polos sublevados no ano 1936.

Na Escola a xornada escolar dividíase en mañá e tarde. Estudiábase Aritmética, Ortografía, Historia de Galicia, Literatura, cantábanse cancións populares galegas e tamén, en moitas ocasións, o himno galego. Non se rezaba nin estudiaba relixión, era unha escola laica.

Algúnhas tardes visitaban a Escola recoñecidos galeguistas. Entre eles Antón Villar Ponte, Suárez Picallo e Lesta Meis. Precisamente, despois dunha destas visitas Otero Pedrayo escribiu: *"Cando saían os nenos da Escola da Irmandade correu unha esperanza pol-a Rúa Real*

*e os señores de barba e pérola na cravata, hastra non figuraban tan vellos"* (16).

Pero non era só na aula onde os rapaces aprendían cousas sobre Galicia. As veces, a pesar do escaso diñeiro do que se dispoñía, facíanse excursións. Unha delas foi ó monte Breamo na ría de Pontedeume, outra a Oza, Miño, Betanzos, e á Espenuca. Nestas excursións ían os nenos acompañados pola familia de Alfredo Somoza, a de Leiras Pulpeiro e de Zamora, todos eles pertencentes á asociación coruñesa "Amantes del Campo". Asistían tamén á procesión cívica que cada ano organizaba o Círculo de Artesanos coruñeses desde a rúa de San Andrés ata o cemiterio para facer unha homenaxe floral a Curros Enriquez (17).

Sendo vice-presidente da Deputación da Coruña no ano 1936, Ánxel Casal segue demostrando a confianza nas "saídas escolares" como recurso educativo cando solicita na sesión do



OFRENDA FLORAL DOS IRMANDIÑOS CORUÑENSES DIANTE DA TUMBA DO FILÓSOFO XOÁN VICENTE VIQUEIRA. FIGURAN VÍCTOR CASAS, CARLOS MONASTERIO, BIEITO FEREIRO, LUGRÍS FREIRE, J. A. VÁZQUEZ, LUÍS SOMOZA, SALVADOR MOSTEIRO, FRANCISCO ABELAIRA, BERNARDINO VARELE E CASAS. FOTO CEDIDA POR ELVIRA VARELA.



día 1 de abril axudas para subvencionar con 50 pesetas ó mestre do barrio de Os Castros na Coruña para que poida visitar co seu alumnado a vila de Ponteceso onde naceu e viviu o poeta Eduardo Pondal (18).

No ano 1931, xa desaparecida a Escola de A Coruña, faise un chamamento desde a revista *A Fouce* apoiando a creación dunha "Sociedade Protectora da Escola Galega" encargada de sistematizar tódos os proxectos encamiñados á galeguización do ensino. Sen embargo, aínda que houbo no ano 1933 un intento de crear por parte da "Unión Provincial Orensana" unha escola en Ourense das características da que funcionou na Coruña, non foi posible repetir a experiencia.

Como conclusión, indicar que a Escola do Insiño Galego creada na Coruña en abril de 1924 e que funcionou ata o ano 1930 foi a única experiencia deste tipo da que temos noticia que levou á práctica as arelas galeguistas canto á búsqueda dun ensino galego e para Galicia. Este sono puidose facer realidade gracias a Ánxel Casal, o mestre, moi querido polo alumnado e tamén moi apreciado polos seus amigos, como o demostra a adicatoria que lle fai Camilo Díaz Baliño (máis tarde compañeiro de cárcere) cando lle entrega para imprimir o seu "Conto de Guerra" no nadal de 1927, adicado ós seus fillos e todos os nenos e nenas do mundo: "As Escolas da Irmandade da Fala, novo lar onde arde o lume sagro da Raza. A Anxel Casal, meu irmán benquerido, loitador qu'alcende os corazóns dos rapaciños das escolas irmandiñas" (19).

Un destes corazóns, o de Pedro Galán Calvete, xunto co do seu mestre Ánxel Casal e o do seu amigo Camilo Díaz foi apagado polas balas fascistas no verán de 1936 unha noite alumeada polas estrelas.

Entón chegaron as sombras.

.....

*Algunhas tardes visitaban a Escola recoñecidos galeguistas.*

*Entre eles Antón Villar Ponte, Suarez Picallo e Lesta Meis.*

*Precisamente, despois dunha destas visitas Otero Pedrayo escribiu:*

*"Cando saían os nenos da Escola da Irmandade correu unha esperanza  
pol-a Rua Real e os señores de barba e pérola na cravata,  
hastra non figuraban tan vellos"*

.....

## NOTAS

(1) Vid. (15-VII-1923). Para os fillos de Galicia. *A Nosa Terra*.

(2) Vid. (15-VIII-1923). Bases das Escolas do Insiño Galego anexas a 'Irmandade da Fala' na Cruña. *A Nosa Terra*.

(3) Por expreso desexo do entrevistado preservamos o seu anonimato.

(4) O 1 de febreiro de 1924 aparece un artigo en *A Nosa Terra* que a pesar de non estar asinado podemos supoñer que é da autoría de Anxel Casal no que se sinala que: "nas escolas faráse o insiño no idioma hespañol, pois entendemos que mellor é saber dous idiomas que un só, e que pol-o de hoxe para o estudo é indispensable facelo así, inda que tamén por ser necesario faranse algunhas espricaciós en galego para que os nenos poidan comprender mellor as cousas" ( Vid. (1-II-1924). As escolas de Irmandade. *A Nosa Terra*.

(5) Cursiva no orixinal.

(6) Vid. Ánxel Casal. (1-IX-1923). Pol-o ben de Galicia. *A Nosa Terra*.

(7) Ibidem.

(8) Este listado completaráse con novos nomes como o de Manuel Acea, Euxenio Estrada, Armindo Mariñas, Xosé Lamas, Portela Valladares, Alfredo Somoza e Vicente Risco, que aparecen reseñados en *A Nosa Terra* o 1 de febreiro de 1924. Vid. Federico Zamora. (1-II-1924). Conferencia do Conselleiro da Irmandade Federico Zamora. *A Nosa Terra*.

(9) Vid. Federico Zamora. (1-II-1924). Conferencia do Conselleiro da Irmandade Federico Zamora. *A Nosa Terra*.

(10) En opinión de Jenaro Mariñas, o feito de que non se contara con número suficiente de alumnas era debido a que os pais e nais tiñan reparos en mandar ás nenas a unha escola onde se falase galego.

(11) Seguimos a cronoloxía realizada por Xulio Cuba publicada en *A Nosa Terra* o 16 de novembro de 1995 e en Ánxel Casal na memoria. *Monte Alto*, (nº1), 1996.

(12) Vid. Jenaro Marínhas del Valle. (16-XI-1995). Casal pedagogo. *A Nosa Terra*.

(13) Vid. Antón Garazo. (16-XI-1995). O esforzo de Casal por uns meios de comunicación propios. *A Nosa Terra*.

(14) Vid. Blanco, C. (1995). *Mulleres e Independencia*. (pp.155-56). A Coruña: Do Castro.

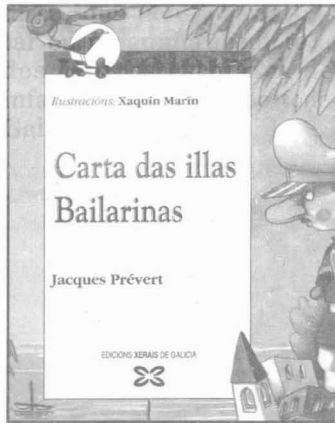
(15) Ibidem.

(16) Vid. Ramón Otero Pedrayo (1-I-1929). Esquemas e lembranzas. *A Nosa Terra*.

(17) Vid. Sixirei, C. (1987)(p. 26 e apéndice gráfico). *Alfredo Somoza. Encadrado histórico dunha figura esquecida do galeguismo*. (p. 26 e apéndice gráfico). A Coruña: Do Castro.

(18) Vid. Dobarro Paz, X. M<sup>a</sup>, Vázquez Souza, E. (16-XI-1995). O labor institucional dun alcalde e deputado republicano. *A Nosa Terra*.

(19) Vid. Durán, J. A. (1990). *Camilo Díaz Baliño. Crónica de otro olvido inexplicable*. (p. 41) A Coruña: Do Castro.



**Título:** *Cartas das Illas Balarinas*  
**Autor:** JACQUES PRÉVERT  
**Ilustracións:** XAQUÍN MARÍN  
**Traducción:** HENRIQUE HARQUINDEY  
**Editorial:** Colección Merlín, Edicións Xerais, Vigo, 1996

## NEGROS E BRANCOS

Hai veces en que a versión dun libro nunha colección cos cambios de maquetación e dimensións que conleva failles perder parte das posibilidades lúdicas e estéticas que o xogo entre o tema do libro e o deseño da portada poden gardar na edición orixinal.

Este libro durmiu meses no caixón dunha editorial á espera dunha publicación que nunca chegou ata que Edicións Xerais recibiu esta traducción de Henrique Harguindey e decidiu publicala na colección Merlín.

Persoalmente, sería máis partidario de conservar as ilustracións e a portada orixinais, que se a memoria non me falla, eran de André Francois, ilustrador que publicara un fermoso libro titulado *Larmes de crocodile* (*Bágoas de crocodilo*), que

tivo en tempos unha edición en castelán (Lumen, 1961) hoxe imposible de atopar, e do que ilustradores actuais como David McKee se senten discípulos. Este formato orixinal tiña forma de sobre de avión cos seus selos e cuños. Non é que a conservación sexa un valor para manter a unidade da obra estética, que pode selo. Entendo e xustifico os cambios cando estes cambios enriquecen a obra e a melloran, pero de non ser así, paréceme totalmente inútil. O gran defecto que eu atopo nos ilustradores galegos, na meirande parte, é unha certa incapacidade para facer lecturas dos textos que reciben, quizais outras veces os non os motiven para facer traballos brillantes. Un ilustrador non é un pintor, é ante todo un lector, un bo lector; e a ilustración debe ampliar as significacións do texto e non ser unha mera instantánea do que se conta. E aquí é onde me parece que está a pobreza destas ilustracións. Xaquín Marín non chega a esa ironía que ten o texto de Prévert, cando supoño que se a editorial pensou en el foi porque é unha persoa que procede do mundo do humorismo.

Jacques Prévert foi un escritor no que un sempre vai atopar unha ollada inxenua sobre o mundo, unha inxenuidade aparente, sobre a que se eleva unha postura de solidariedade e crítica ante a explotación e conquista das potencias económicas occidentais. É un retrato humorístico, finalmente humorístico e pode que ás veces se escape, dos procesos colonizadores e descolonizadores.

Os personaxes son unha galería das actitudes e papeis que se poden adoptar fronte ós procesos de colonización e explotación dos seres humanos; desde o colaboracionista inxenuo ata o hábil colonizador que disfraza os seus auténticos intereses; as estratexias de atracción e de provocación de sentimentos de inferioridade.



**Título:** *Os pais de Max e Lili discuten*  
**Autor:** DOMINIQUE DE SAINT MARS  
**Ilustrador:** SERGE BLOCH  
**Editorial:** Colección Así é a Vida Galaxia, Vigo, 1997

## O ARADO DIANTE DOS BOIS

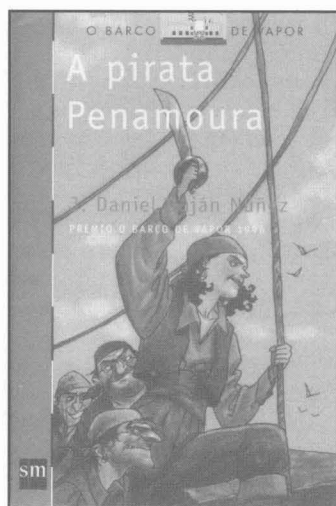
A literatura serve fundamentalmente para dúas cousas: socializar ós recién chegados e, como consecuencia do primeiro, presentar as situacións da vida para esconxuralas. Non é nada máis que isto o que transmite o noso conto do galo e o raposo. Por moi forte e poderoso que sexa o teu inimigo, sempre terás unha maneira de derrotalo; calquera que sexa o perigo, sempre hai un camiño para te librar del.

Estes libros preséntanme dúas dúbidas que penso que serán comúns a calquera que os lea. ¿Todas estas situacións que se presentan son vividas polos nenos e nenas como problemas? –se vos decatades aínda non empezamos a falar de literatura–. ¿Que necesidade temos de poñelos en contacto con situacións conflictivas que o poñan á defensiva fronte a determinadas condutas antes do necesario?

Non sei se o feito de que un neno ou nena non lle guste ler pode ser vivido por el ou lea como un problema, quizais algún día o poidan ser os abusos sexuais como xa o é esa onda de puritanismo que anega ultimamente a sociedade occidental e que está educando con valores profundamente intolerantes a unha xeración de xoves europeos, dos norteamericanos xa non falamos.

Estas reflexións collidas así en poucas liñas lévanme a considerar que desde o punto de vista educativo, pode favorecer usos malévolos se non se consideran como libros de traballo polos educadores. ¿Que lectura poderán facer deses libros as familias sen información, criterio e claridade de ideas dos valores educativos que deben conformar a base de toda personalidade?

Por tanto, a partir de aquí, o seu interese puramente literario é escaso máis alá de que sexa unha das escasas aproximacións ós lectores e lectoras desde o código do cómic. Creo que estes libros hai que valoralos desde o punto de vista dos libros didácticos con uso nas aulas para o traballo de áreas concretas como coñecemento do medio ou ética.



**Título:** *A pirata Penamoura*  
**Autor:** J. DANIEL BUJÁN NÚÑEZ  
**Editorial:** Premio O Barco de Vapor 1996, Colección O Barco de Vapor nº 29, Editorial S. M., Vigo 1997

## O MEU REINO POR UNHA CUNCA DE CALDO

A ledicia que provocou a concesión do premio a este autor, que para min era descoñecido, foi a de incrementar a lista de escritores que se adican a escribir para xoves lectores, función que eu entendo de primeira orde na concesión de premios literarios. Non se pode obviar que as editoriais seguen unha liña ideolóxica que tratan de reflectir nos seus títulos.

Parece un libro militante de certos tópicos falsamente rotos coa elección dun personaxe feminino. Unha visión tópica do mundo dos piratas coa súa crueldade, branda porque sempre deixa unha marxe para que dentro desa crueldade non haxa unhas consecuencias fatais, cando lanza pola borda a un cocinero francés que ousa discutir a galeguidade das crepes.

Un libro cheo de simbolismos, no que o principal deles é a viaxe que a protagonista realiza desde os mares do Caribe para recuperar os sabores familiares, o sabor do caldo da nai, retorno ás orixes e ó maternal. Como contrapunto a este sentimento nobre da protagonista aparece o do seu oponente, que crendo que a Penamoura volve para facerse cargo dun tesouro oculto trata de impedilo, que está representado por un galego que fala con acento francés, auténtico representante do desertor do arado. Aparecen outros personaxes típicos do país, desde o pillo pobre ata os ricos aproveitados.

O autor é categórico na transmisión de certos valores socio-relixiosos e noutras ocasións non é capaz de dar coherencia a certos personaxes, penso no caso de Mantegais, un dos encargados de evitar que Penamoura atope antes ca eles ese suposto tesouro. O autor adica media páxina a escribir calificativos negativos sobre este personaxe tratando de crear unha actitude de desprezo para un personaxe que ó final se é algo é un perfecto incapaz que o único que nos produce é lástima.

Se facemos unha comparación entre os dous últimos libros que desde Galicia se publicaron tendo o mundo dos piratas como universo, e tendo en conta unicamente o ambiente que se crea e a escritura, eu diría que este é un libro máis inconsistente e tópico, mentres que o outro –falamos de *Bala Perdida* de Manolo Rivas– sen ser un gran libro é máis coherente coas pretensións que podemos adiviñar na escritura de crear un mundo de aventura.

**Xosé Manuel  
González Barreiro**

## O dado entre os dedos

**Federico Martín Nebras**

*Retazos e casos de arrollos, rondas e cantos. Entre as entranas faixe unha canción*  
*Gabriela Mistral*

**Arrollos:**

Contei unha vez en Lima o sentido que había ter a cantiga de berce en como cousa que unha nai se regala a si mesma e non ó neno que non entende nada, non sendo de “güagüetear” a mangallóns de 3 anos...

A muller é quen máis canta neste mundo, pero aparece tan pouco na historia da música que case a percorre cos eizos lacrados.

Pescudando nesta aridez para a creación musical, fun caer sobre a illa das Cantigas de Berce. Seguramente, os arrollos primarios, os folclóricos, que son os únicos óptimos saíron de pobres mulleres en xexún de calquera arte e ciencia melódicos. As primeiras Evas comezaron simplemente por abanar cos xeonllos ou co berce; despois decatáronse de que o vaivén adormece máis subliñado polo rumor, este rumor non irá máis alá do run run cos labios cerrados.

A Cantiga de Berce sería un coloquio diurno e nocturno da nai coa súa alma, co seu fillo e coa Xea visible polo día e audible pola noite.

Esta nai, coa súa boca múltiple de deusa hindú, reconta na canción os afáns do día, tece e destece soños para cando o si-é non-é vaia medrando; ela di bromas e encárgallo no serio a Deus e nas bromas ós trasnos; ela asústao con ameazas fraudulentas e soségao antes de que as crea. A letra da canción vai desde a zumbonería ata o patético, fai un zigue zague de enredo e de anguria, de bromas e ansiedades. (Confeso que os arrollos que máis me gustan son os dis-

paratados, porque aquí, mellor que en ningún sitio a lóxica ha de aventarse con caixas destempladas).

A cantadora mellor será naifonte, a muller que se deixa bebe durante case dous anos, tempo bastante para que un acto se dore de hábito, se funda e desprenda zumes de poesía.

Eles están seguros coma min de que o folclore é, por excelencia, a literatura dos nenos, e os pobos carentes del conquistarán o mundo moi tarde.

Nos arrollos, en tonadas, en vidalitas, a música é corpo glorioso e carne non lle engade nada; elas non viven da letra, o seu sangue como o seu alimento non arranca desta. Ten un morgado tal a música sobre a literatura que ben podería tratala “co pé”. (Quizais sexa por non ter sido despreziados os textos polo que a música crioula corre cablando sobre unhas letras tan bobas ou cursis.)

Sigo a escribir arrollos con longas pausas; quizais chegue a morrer facéndome durmir, volta nai de min mesma, como as vellas que desvarían cos ollos fixos nos seus xeonllos vans, ou como o nenos do poeta xaponés, que quería facer durmir a súa propia canción antes de durmir el mesmo.

Algúns treitos destas cancións, ás veces un ou dous versos logrados danme saída cara ó meu país furtivo, ábrenme a fenda pola que botarme a correr. O punto da música polo que o neno fai unha gatada e deixa á nai burlada, cantando inutilmente, este último paso coñézoo de sobras; en tal ou cal palabra, o neno e eu damos as costas e fuximos deixando caer o mundo, como a capa que non nos deixa correr.



## Onda curta

Graciano Pombal

### DE AUTORES E EDITORES

Un dos moitos amigos que se adican a isto de escribir para nenos vén de pasarme un sobre coas últimas novas de Gálix, que como xa sabedes é a Asociación Galega de Amigos do Libro Infantil e Xuvenil. Moitas convocatorias de premios e unha extensa carta de damnificados pola actuación irregular, non imos usar adxectivos máis fortes aínda que se merecían, dalgunhas editoriais e cita en concreto a Ir Indo e Vía Láctea. Parece ser que se ocultan reedicións e mesmo se publican libros sen os debido contratos. Coñezo algúns casos de afectados, pero bueno bastante teñen algúns autores e autoras con que haxa benefactores que lles publiquen os seus libros sen que teñan que pagar nada pola edición, ¿ou é que se cren que as editoriais están no mercado para perder diñeiro? ¡Madia leva! que ben está que haxa persoas que arrisquen os seus diñeiros para elevar o nivel cultural do país que está moi baixo, vaia si non. E se non devolven os orixinais que non interesan é porque a situación non está para que se gasten cartos en selos para devolver catro follas de papel mal escritas.

Que somos tontos, que a nosa industria cultural exporxe deseños de colección sen sacarlles froito non é unha boa política, mellor é que haxa editores que se arrimen ó carro do poder para sacar algunha tallada.

E no medio destas é normal que a alguén se lle escape algunha ameaza sen importancia. A verdade é

que se as ameazas se cumprisen e nos visemos ceibes dalgún mal aprendiz de escritor mellor nos iría.

### DA ASOCIACIÓN DE EDITORES

A Asociación de Editores fai unha nota de compromiso presionada por algún membro da asociación que estaría entre os citados na nota de Galix e pode que antes de que se arme empeñen a resolver o problema dos dereitos, cando o realmente lamentable é que haxa editores, algúns non se citan, que realizan reedicións sen comunicarllo sequer a os autores. Sabemos que desde Galix se están a facer chamadas para solicitar autorización dos afectados para que os seus nomes se poñan sobre a mesa. Isto é para que a un lle veñan as cores á cara.

### PREMIO MERLÍN

Vamos a cousas máis agradables porque se conta en fontes de edicións Xerais de que foron trinta e cinco os orixinais presentados para a presente edición deste premio, o máis importante da nosa literatura infantil, tanto pola dotación como pola difusión comercial do libro. Porque algúns teñen que enteirarse de que os autores se presentan ós premios para sacar unha boa tallada de pesetas pero tamén para que a súa obra se vexa nos trinqués das librerías.

E falando de difusión, ¿vistes o seguimento que algunhas emisoras de radio fixeron da tradución ó castelán de *O violín de Auswitz*. E nós que hai tanto tempo que o temos traduci-

do á nosa lingua sen que a prensa galega se chegase a enteirar. Xa se sabe que hai que triunfar en Madrid para que os xornais galegos se enteiren, aínda que eu xa levo tempo preguntándome se neste país temos prensa propia ou está para cumprir outras funcións.

### ALBUMS ILUSTRADOS PROXIMAMENTE

Sópranme que está a punto de chegar de Italia a edición galega de *Elmer*. Un xa non se lembra cando foi aquela edición que Aliorna fixera de *Este é meu pai* de Ralph Steadman, se a memoria non me engana, pero desde aquilo nunca se chegara a facer un álbum de auténtica categoría mundial na nosa lingua. Tamén se comenta dalgúns proxectos que Galaxia garda na recámara quizais agardando a quedarse como a primeira editorial galega. Contar no catálogo cun libro da categoría deste *Elmer* dá prestixio a calquera editorial e debería ser unha liña a seguir e non un acontecemento excepcional. Tamén se fala doutros títulos que van relanzar a colección Pequeno Merlín que vai, sen un proxecto claro, dando brincos.

### AUTORES A PORTUGAL

Tamén me contaron que anda Miguel Vázquez por aí levando ó máis florido dos autores galegos de literatura infantil a uns encontros que se van celebrar en Portugal e que xa andan metidos no programa Fina Casalderrey, Xabier P. Docampo e Agustín Fernández Paz. Porque parece ser que ultimamente isto dos libros para nenos está de moda en Portugal e andan os profesores, seguro que son máis as profesoras, meténdose a fondo neste

mundo. ¿Sabería alguén dicirnos cantos millóns move a literatura infantil en Galicia ou en España?

Tamouco estaría de máis que se fixese unha promoción real dos nosos autores e dos nosos libros no estranxeiro. Hai que ir conquistando mercados e ampliando o horizonte do noso coñecemento no mundo. Tamén é certo que habería que preguntarse cantos libros dos que se publican e incluso dos que se venden serían realmente exportables.

### LIBROS DO ORIENTE E DO MEDITERRANEO

Cóntame unha pombiña mensaxeira con enlaces madrileños que unha pequena editorial chamada Ediciones del Oriente y el Mediterráneo anda a preparar en galego a edición dunha serie de contos de escritores árabes. Esta editorial ten un certo prestixio entre os interesados pola literatura dos países de cultura musulmana pola cuidada edición e tradución de importantes autores desas culturas, e non dubidamos de que ese coidado será posto na edición galega, aínda que xa sabemos que o formato vai ser máis reducido có da edición en castelán.

### CATÁLOGO DA COLECCIÓN MERLÍN

Edicións Xerais acaba de presentar o catálogo da colección Merlín, onde se recollen tódolos ilustradores e escritores que realizaron os seus traballos para esta colección que penso que se pode considerar como a máis importante de Galicia, polo menos por agora, por número de obras, anos de vida, importancia dos autores e autoras e pola incidencia social e educativa que tivo e segue a ter.



Un libro que conta,  
coa sensibilidade  
de hoxe, historias tan bellas  
coma a xente. Unha viaxe  
á orixe, unha escapada.  
O odio e o amor,  
a morte e a resurrección.  
Unha novela atlántica.

NARRATIVA

*Calzados Lola*

*Suso de Toro*



XERAIS



*Calzados Lola*

*Suso de Toro*

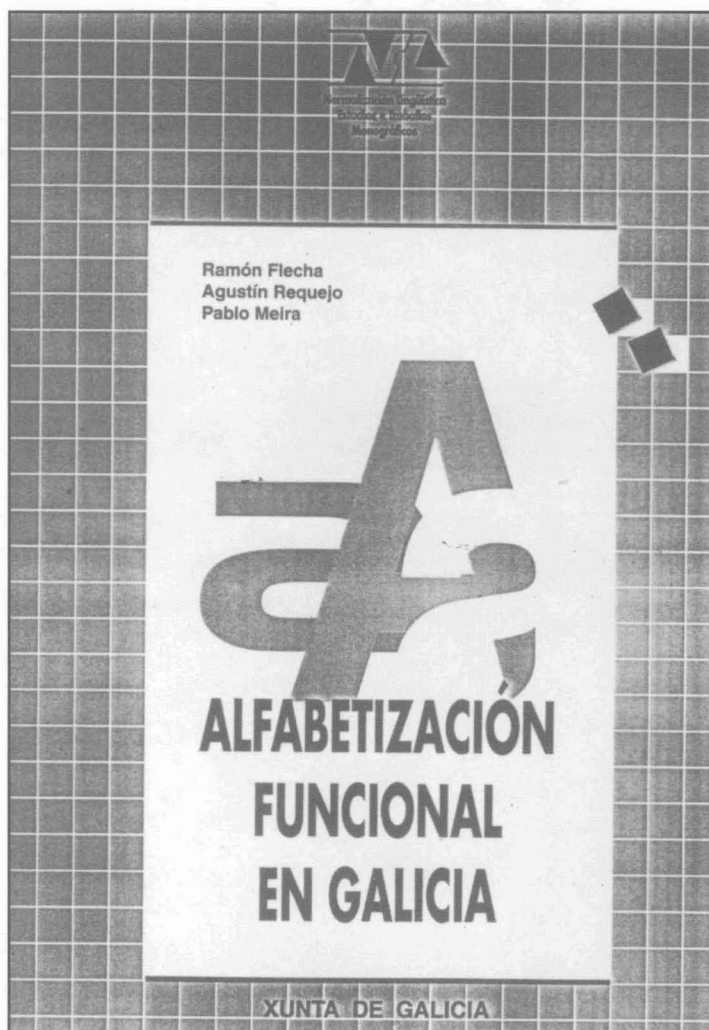
**PREMIO  
BLANCO AMOR 1997**

XERAIS



A situación en Galicia

# Alfabetización e habilidades básicas



**Título:** *Alfabetización funcional en Galicia. Habilidades básicas da poboación.*

**Autor:** FLECHA, R., REQUEJO, A., MEIRA, P. e outros.

**Editorial:** Consellería de Educación, Xunta de Galicia, Santiago, 1997

**A**S HABILIDADES básicas da poboación adulta, en relación á alfabetización funcional, convertéronse nos últimos anos nun tema clave

de estudo a escala internacional. Ao respecto, enténdense as habilidades básicas como aquel conxunto de competencias pragmáticas para a resolución de problemas ordinarios da vida

cotía, que esixen unha utilización elemental do escrito, pero tamén unha certa familiaridade co contexto cultural, e coa capacidade de resolver determinados problemas que nos presenta a vida diaria.

Desde tal preocupación e no contexto dunha ampla investigación sobre a alfabetización funcional en España, realizouse en Galicia nos primeiros anos noventa un estudo específico que é o que agora se presenta editado.

A obra, de amplo formato e case 400 pp. presenta nos seus primeiros capítulos unha densa fundamentación conceptual e teórica, dando conta ademais das liñas de investigación seguidas a escala internacional.

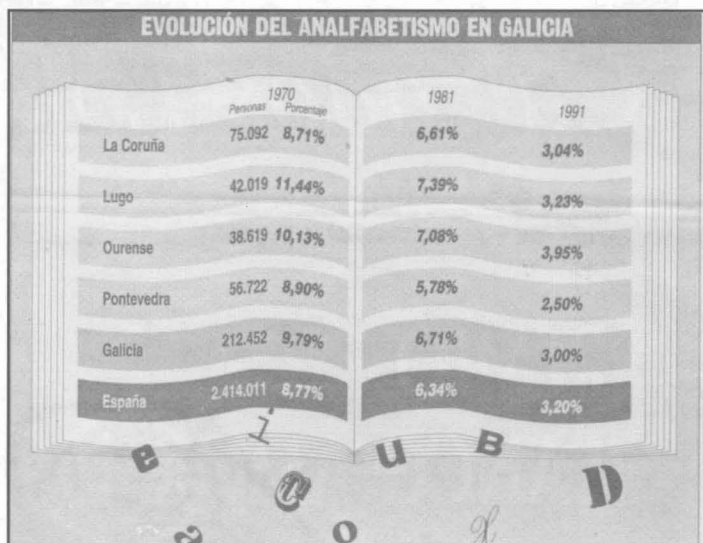
Mediante procedementos de enquisa, acompañada de grupos de discusión, de relatos de vida, de entrevistas en profundidade e de observacións de situacións cotiás, efectúase a investigación

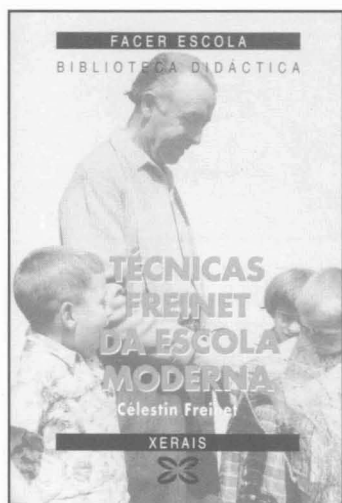
sobre as habilidades básicas da poboación adulta de Galicia, para o posterior establecemento de conclusións. Unhas conclusións que constatan rasgos xeralmente positivos en canto á alfabetización funcional en Galicia, perfectamente comparables, cando non superiores, cos rasgos característicos da poboación adulta no conxunto español a este respecto.

A obra presenta tamén un informe sintético relativos aos niveis de estudo da poboación galega, segundo os datos censuais de 1991. O tratamento dos datos aparece para o conxunto de Galicia, pero tamén se ofrecen datos desagregados a escala provincial e local, rendendo así unha útil información.

Unha cumprida bibliografía e diversos anexos cerran un oportuno e valioso estudo, elaborado para un campo ata o presente orfo de precisión valorativa.

A.C.R.





**Título:** *Técnicas Freinet da escola moderna*

**Autor:** CÉLESTIN FREINET

**Editorial:** Facer escola, Biblioteca didáctica, Edicións Xerais, Vigo, 1997

**S**EMPRE defendín a necesidade de que todas as persoas que nos dedicamos ó ensino tivesemos a man, na nosa mesa de noite ou na nosa mesa de traballo, algúns libros imprescindibles, algúns deses títulos luminosos que, entre tanta faramalla como se publica, nos lembren cá é o camiño polo que debe discorrer o noso labor. Supoño que o listado deses libros non será o mesmo para todas as persoas, pero, na miña opinión, hai algúns que ningún ensinante debería deixar de ler e de reler. Refírome a títulos como *Carta a una maestra*, *Gramática da fantasía*, *Sempre en Galiza* ou *Autoritarismo y libertad en la enseñanza*, por citar algúns dos que máis fondamente influíron na miña práctica profesional.

Vén de aparecer agora en galego un deses libros que eu calificaría como imprescindibles: *Técnicas*

*Freinet da Escola Moderna* (Xerais, 1997), nunha edición magnífica que inclúe unha apaixonada introdución de Antón Costa. Que poidamos ler (ou reler) un libro coma este na nosa lingua (sobre todo as persoas máis novas, para as que quizais Freinet non é máis que un nome que teñen visto nos libros de pedagogía) é todo un acontecemento que cómpre salientar como merece.

E cómpre salientalo aínda que estes últimos anos do século non parezan o mellor momento para unha reflexión sobre a función social da educación e sobre o sentido do traballo nas aulas. Estamos nuns anos en que, aínda que revestidas cun verniz de modernidade, un percibe que algunhas das concepcións máis tradicionais do ensino permanecen vivas e operantes –non na teoría, pero si na práctica–, coma se fosen dogmas eternos e inmutables. Coma se fosen o natural, o que se fixo, e fará, ata a fin dos séculos. Unha escola inxusta e afastada da vida, como denunciaban hai 30 anos os alumnos de Barbiana na súa *Carta a una maestra*.

Pois ben, as ideas e as prácticas de Célestin Freinet representan todo o contrario, son unha proposta lúcida e coherente para facer unha escola distinta. Non é estraño que moitos mestres e mestras que iniciamos o noso traballo profesional nos anos setenta lle debamos tanto ás propostas anovadoras de Célestin Freinet. Non é estraño que a súa mensaxe callara tan

ben entre nós, dando lugar a aquel activo Movemento Cooperativo da Escola Popular Galega, xermolo de tantas cousas. Foron aqueles uns anos cheos de ilusión, nos que parecía posible poder cambiar o mundo. Democracia, liberdade, cooperación, solidariedade non eran grandes palabras, eran os elementos que alentaban o traballo diario nas nosas clases. Algo queda de todo aquilo, pero moito menos do que soñabamos.

E velaquí outra vez, nestes tempos, as propostas de Freinet, coma un facho que alumea agora con máis forza. Leo na miña lingua as páxinas que, en castelán, tantas veces relín naqueles anos. E axiña desaparece o temor de que o tempo pasase por riba delas, avellentándoas. Ó revés, atópoas agora máis actuais que nunca, coma se fosen escritas para esta escola da Galicia de final de século. Para esta escola que segue en grande medida, malia excepcións, de costas a Galicia e á súa historia, coma se o país non tivese un pasado detrás que é imprescindible coñecer.

O libro escribiuno Freinet en 1964, dous anos antes de morrer. Nel tentou facer un resumo que recollese todos os aspectos, teóricos e prácticos, das súas propostas pedagóxicas. Neste sentido, ten un aquel de testamento, de vontade de quedar co esencial. Escribiuno en 1964, pero parece escrito agora mesmo; abres o libro por calquera páxina e atopas ideas que teñen unha actualidade absoluta, que serven para

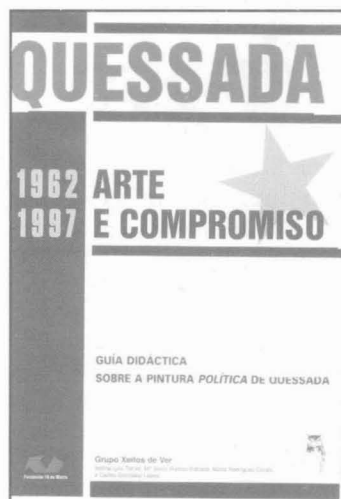
iluminar os conflitos e os atrancos que hoxe ten o ensino, nomeadamente o ensino público.

É certo que algunhas das súas propostas, como ocorre tamén coas de Gianni Rodari e outra xente do Movemento Cooperativo italiano, xa están presentes en todas as aulas, aplicadas mesmo por xente que nin tan sequera sabe que son del: o periódico escolar, a correspondencia, o texto libre... Pero é certo tamén que moitas veces estas técnicas se aplican descontextualizadas, desprovistas da forza interna que lles dá sentido, coma se fosen ovos baleiros, nos que está a casca pero falta todo o miolo.

Freinet, militante de esquerdas, defensor apaixonado dun ensino progresista, laico, cooperativo, solidario, ó servizo das clases populares (*Por unha escola do pobo*, chámase outro dos seus libros), merece seguir presente en todos e todas nós. Este libro que agora podemos ler en galego (e reler, porque é imposible non volver a el unha e outra vez), merece chegar ás mans de todas as persoas preocupadas polo ensino e que teñen ilusión polo seu traballo. Non para que copieamos mimeticamente as súas técnicas, que son froito do seu tempo (hoxe, entre outras cousas, Freinet utilizaría o correo electrónico e tería unha páxina web), senón para que recupereamos as súas ideas e propostas, tan vivas, actuais e revolucionarias coma o día en que as escribiu.

Agustín Fernández Paz





**Título:** *Quessada 1962-1967. Arte e Compromiso.*  
*Unha guía didáctica sobre a pintura política de Quessada*  
**Autor:** GRUPOS XEITOS DE VER  
**Editorial:** Tórculo Artes Gráficas, Santiago, 60 pp.

As autoras Isolina L. Torres, M<sup>a</sup> Xesús Ramos Estrada, Maíta Rodríguez Conde e máis Carlos González López, todos da nación ourensá do gran pintor Xaime Quessada compuxeron unha intelixente, ben feita e ilustrativa Guía Didáctica. Así se aborda por esta orde: un limiar, obxectivos e suxestións didácticas (páxinas 7-10: construídas con moita atención), os significados da arte e compromiso político (funcións e emancipación da arte contemporánea, a arte e a orde establecida, a imaxe como denuncia política, a figura artística de Xaime Quessada, a súa produción), materiais para a análise de 13 pinturas e carteis do autor e finalmente uns apéndice cronolóxicos e bibliográficos.



**Título:** *AÍNDA*  
*Boletín Informativo de COGAMI (Confederación Galega de Minusválidos)*

Neste primeiro Boletín realízase a presentación da Confederación creada no 1990 e actualmente presidida por Domingo Dosil Cubelo, e infórmase tamén dos cursos de formación e dos diversos proxectos emprendidos no campo da formación ocupacional, a intermediación laboral, iniciativas empresariais, actividades de ocio e tempo libre, participación en exposicións, entre outros.



Complementariamente, a COGAMI edita un *Boletín Informativo* do seu Servizo de Integración Laboral.

Para máis información: COGAMI, R. Modesto Brocos, 7 - 3º, bq.baixo - 15704 - Santiago. Tel.: (981) 574698.



**Título:** *O Campo 2*  
**Museo do Pobo Galego**  
**Editorial:** Caixavigo

Cun fermoso deseño, o Museo do Pobo Galego, en colaboración con Caixavigo está a editar un conxunto de unidades didácticas relacionadas co noso mundo tradicional e coa nosa etnografía. Na presente ocasión *O Campo, 2* presenta unha información moi coidada sobre producións, cultivos e outras realidades campesiñas: desde o modo de plantación da semente da pataca e a súa colleita, pasando polo millo, o centeo, os cultivos de horta, as utilidades do monte, das árbores, do gando, a mata do porco, ou a ecoloxía do agro.

A cuidada selección dos textos, os debuxos, a indicación do vocabulario acaído, ou a adecuada tipografía, fan que estas unidades teñan notable interese.



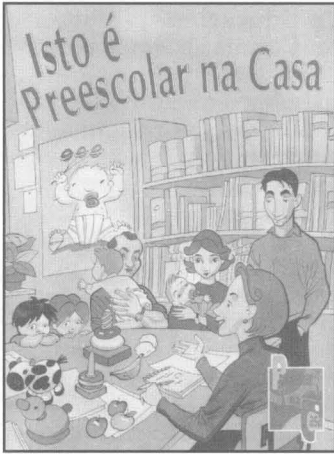
**Título:** *As viñas do Ribeiro.*  
*Unidades didácticas*  
**Autor:** PABLO RODRÍGUEZ (Oitabén)  
**Promove:** IGSP (Instituto Galego de Socio-Pedagogía) Ourense, 1995, 64pp.

Fermosa unidade didáctica, coidadosamente editada a toda cor, sobre as viñas da comarca ourensá do Ribeiro. Iníciase cunha breve contextualización histórica da cultura da viña no Ribeiro, con indicacións precisas sobre a situación xeográfica da comarca (relevo, solos, climatoloxía e poboación), para seguir cunha completa guía das uvas cultivadas no Ribeiro, presentadas por medio de fotografías e debuxos das súas follas (Treixadura, Xerez, Torrontés, Godello, Náparo, Alsaciana, Mencía, Alicante, Ferrol, Gran negro, Tintilla, Tempranillo, Caño longo e Brancellau).

O miolo da unidade didáctica está constituído polo estudo dos diferentes traballos das viñas: desfonda, plantación, enxerta, replanteo, esterca, a rodriga, a poda, unha guía de atadallos, cava, enrama, vendima... A unidade remata cun cómic sobre os conflitos do viño do Ribeiro. Traballo orixinal e moi valioso que amosa as posibilidades de utilización didáctica da banda deseñada.



# outros materiais



**Título:** *Isto é Preescolar na Casa.*  
**Autor:** PREESCOLAR NA CASA.  
**Editorial:** Preescolar na Casa, Lugo, 197, 16 pp.

Coincidindo co Congreso de Educación Familiar, que organizou o colectivo Preescolar na Casa o pasado mes de setembro, presentouse un interesante folleto divulgativo sobre a historia, obxectivos e actividades do veterano colectivo galego de educación familiar.

O folleto, —editado a toda cor, con numerosas fotografías e vistosas ilustracións de Francisco Bueno Capeáns— iníciase coa presentación do colectivo, subliñando o seu carácter de movemento educativo innovador que considera fundamental o papel educativo dos pais e da familia dende os primeiros anos da vida. Continúa cunha breve historia dos seus vinte anos de vida, proporcionando datos estatísticos do funcionamento do programa durante o último curso. A exposición dos presupostos educativos do programa, das súas reunións, dos medios (programas radiofónicos, televisión, teletexto na TVG, publicacións e servizos) e dos proxectos de futuro completan

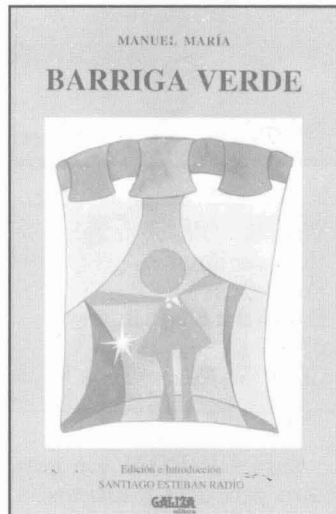
unha monografía de indubidable interese, tanto para os participantes no programa como para todos aqueles que queiran mellor coñecer unhas das experiencias de innovación educativa e renovación pedagóxica máis maduras e comprometidas dos vinte últimos anos. A nosa en hora boa ós promotores de Preescolar na Casa, un xeito de vivir a carón da esperanza.



**Título:** SAUDIÑA  
*Periódico dos temas transversais do currículo*

Volven saír unha publicación interesante e de coitada presentación editada conxuntamente polas Consellerías de Sanidade e de Educación: *Saudiña*. Na presente ocasión hai artigos sobre a avaliación do programa escolar sobre VIH / SIDA 1995/96, prevención de accidentes infantís, estudo descriptivo relacionado coa educación para a saúde no medio rural galego, a redución das desigualdades na atención sanitaria, que facer co lixo, talleres de reciclaxe aproveitadamente integral do monte, e a educación para a paz, ademais

de distintas información e un andel de novidades bibliográficas. Saudíña a SAUDIÑA e que sigan saíndo números.



**Título:** *Barriga verde*  
**Autor:** MANUEL MARÍA  
**Editorial:** Galiza editora.  
**Promove:** IGSP (Instituto Galego de Socio-Pedagogía), Ourense, 1996, 102 pp.

Grande acerto tivo Santiago Esteban Radio, o responsable do Instituto Galego de Socio-Pedagogía, por realizar a edición e Introducción da reedición de *Barriga Verde*, a farsa de Manuel María, editada por vez primeira en 1968, na colección "O Moucho" de Edicións Castrelos que dirixía o inesquecible Xosé María Álvarez Blázquez.

A nova edición de *Barriga verde*, de marcado carácter didáctico, está precedida dunha extensa introducción sobre o teatro de Manuel María, na que destaca unha documentada biografía e bibliografía completa sobre o escritor de Outeiro de Rei. Sinala Santiago Esteban Radio que "a dramaturxia de Manuel María ten un fin

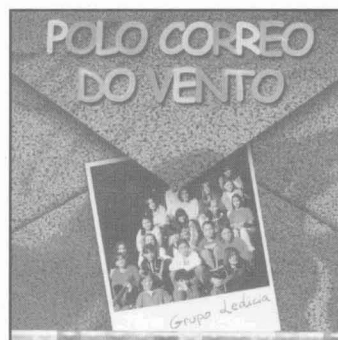
didáctico, propónse ensinar ó espectador unha maneira práctica de proceder, a do home que quere transformar o mundo galego, para iso debe comezar por determinar nel unha actitude fundamentalmente diferente daquela a que está habituado. En definitiva, quere crear un teatro nacional galego". Un material moi recomendable para ser utilizado nas aulas.



**Título:** *¡Canta connosco!*  
**Autor:** MIGALLAS  
**Editorial:** Edicións Discográficas Chorima, Vigo, 1996. CD-Audio.

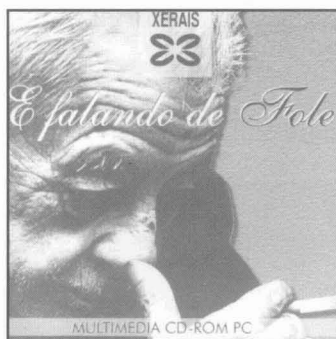
Produce verdadeira emoción escoitar este disco de Migallas, o dúo formado por María Campos e Carlos Yus. *¡Canta connosco!* é música para nenos e nenas producida en Galicia, con grande dignidade, imaxinación e moita, moita marcha. Doce temas, nos que colaboran músicos tan acreditados como Paco Dicenta, Francisco Bouza, Xosé Manuel Budiño, Guillermo Fernández e Suso Quiroga, nos que se mesturan con moito gusto unha mestizaxe de ritmos, dende os tradicionais galegos ata o rock e o rap. Letras coidadas e moi divertidas, con indubidable posibilidades de utilización didáctica, son a base dun

disco que non debería faltar en ningunha mediateca dos centros escolares de infantil e primaria de toda Galicia.



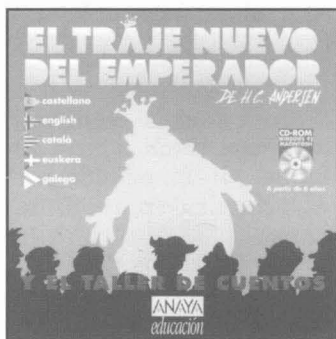
**Título:** Polo correo do vento  
**Autor:** GRUPO LEDICIA  
**Editorial:** Edicións Xerais de Galicia, Vigo, 1996.  
CD-Audio.

Outro novo disco de música infantil galega. Neste caso promovido polo Grupo Leticia do Colexio Público Manuel Masdías de Caranza, Ferrol. Unha iniciativa única e emocionante, que demostra como un centro escolar público pode desenvolver unha actividade cultural, e neste caso, musical constante, desde o ano 1983 no que foi organizado neste centro público baixo a dirección da profesora Ánxela Loureiro e do músico Miguel Varela, a quen esta dedicado este fermosísimo traballo titulado *Polo correo do vento*. Doce temas nos que se mesturan algúns xa clásicos premiados no certame "Cantareliña", a textos de clásicos, como o de Aquilino Iglesia Alvariño que dá título ó disco, e a textos de creación dos propios escolares do centro, como "A Lúa viaxeira". Un disco imprescindible en tódolos centros de primaria.



**Título:** *E falando de Fole*.  
**Realización:** Arxila Producións s.l.  
**Editorial:** Edicións Xerais de Galicia, Vigo, 1997.  
CD-ROM. Windows 95.

Este CD-ROM é o primeiro produto multimedia producido e editado por unha editorial galega. Esta aplicación interactiva, completamente producida en Galicia e realizada por Arxila Producións, permite unha navegación interactiva ou sistemática sobre a vida e a obra de Ánxel Fole, o autor homenaxeado no Día das Letras Galegas de 1997.



**Título:** *O traxe novo do emperador e o taller de contos*.  
**Autor:** H. C. ANDERSEN  
**Editorial:** Anaya Educación, Madrid, 1997.  
CD-ROM. Windows 95 e Macintosh.

*O traxe novo do emperador e o taller de contos* é o

segundo título da colección "Contos clásicos interactivos" que Anaya Educación publica en soporte CD-ROM en castelán, inglés, catalán, eusquera e galego. Dada a aceptación e o recoñecemento internacional que tivo a primeira entrega, *O príncipe feliz e o taller de contos*, esta nova entrega baséase na mesma proposta, se cabe mellorada e ampliada. Neste caso a proposta parte dun conto cheo de humor e de situacións aínda de completa actualidade. Se en *O príncipe feliz* reflexionábase sobre o valor da solidariedade a partir dun texto de Wilde, agora en *O traxe novo do emperador* fórmase o contravalor do consumismo e do materialismo na figura dum emperador un chisco fachendoso. A partir da lectura (a audición e a interacción na historia) preténdese que os nenos e as nenas constrúan as súas propias teorías, empregando para iso o taller de contos. De doado manexo, os usuarios a partir dos seis anos disfrutan cun material interactivo fascinante. Un exemplo das posibilidades didácticas e lúdicas dos novos soportes dixitais.



**Título:** *Aprender en Coruña 1997-98*.  
**Editorial:** Servicio Municipal de Educación, Concello de A Coruña, 1997.

Un curso máis e van nove, o Servicio Municipal

de Educación do Concello da Coruña, baixo a responsabilidade política de X. Méndez Romeu, ven de presentar o Programa anual de Actividades. Un atractivo emprendedor e rico programa de iniciativas. Entre elas as series *Descubrir* (A) Coruña, a Música, o Teatro, os Libros, o Xogo; as iniciativas do Centro Municipal de Información Xuvenil, as do Museo Arqueolóxico, as da Domus e da Casa das Ciencias, as das Bibliotecas, as do Centro Municipal de Formación, as do Arquivo Municipal, as do Centro de Saude Mental Infantil, do Centro Municipal de Orientación Familiar, e outras.

É un programa modélico. Cos nosos parabéns. E unha petición: máis galego, por favor. É de lei.

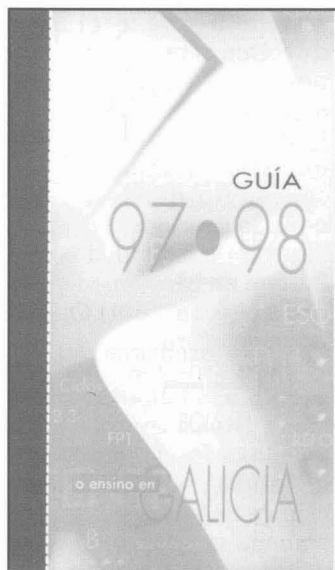


**Título:** *A Banda Municipal de Música*.  
**Autor:** RODRÍGUEZ-ABELLA, X. M., CASTRO, C.  
**Editorial:** Colección Coñecer Santiago cidade educadora; Departamento de Educación, Concello de Santiago, 1997

Recibimos unha atractiva guía didáctica arredor do mundo da música, a partir da ocasión próxima da Banda de Santiago, unha das moitas bandas do País. O que é unha banda e o que son outras agrupacións musicais, a composición dunha banda, os instrumentos, a distribución escénica dos

instrumentos e outros asuntos explicados co auxilio das ilustracións de Fausto Isorna, compoñen unha valiosa e fermosa guía didáctica.

vos. Máis de 160 páxinas, excepcionalmente estruturadas. Felicitacións. Ha ser moi util.



**Título:** *O ensino en Galicia. Guía 97-98.*  
**Editorial:** Xunta de Galicia

Un curso mais, a Dirección Xeral de Ordenación Educativa e de Formación Profesional da Consellería de Educación enviou aos Centros Educativos e distribuiu a *Guía do Ensino Secundario en Galicia*, como resultado dun moi evidente esforzo sistematizado desenvolvido durante os últimos cursos.

É a *Guía* un instrumento moi valioso e vigoroso nas informacións que inclúe. Fan relación á estrutura da Educación secundaria, e todo o relativo a cada un dos estudos de F.P. ou de Bacharelato. Planos de estudo, condicións de acceso, validacións, saídas, prácticas nas empresas, enderezos de centros, títulos, reximes de ensinanza, programas de garantía social, servizos complementarios, módulos profesionais, ciclos formati-



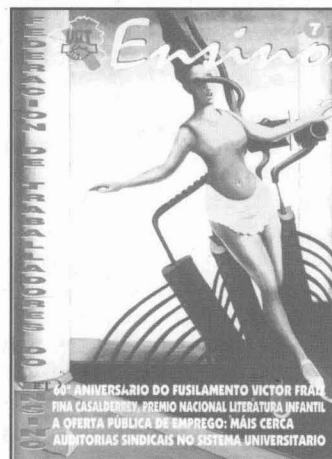
**Título:** *Os amores que o Miño separa. Textos para un vídeo educativo.*  
**Autor:** VELOSO TRONCOSO, S. (Dir.)  
**Editorial:** Dirección Xeral de Política Lingüística, 1994.

Esta simpática publicación didáctica recolle textos de apoio para unha acción de recoñecemento mutuo entre escolares miñotos. Os de Salvaterra e os de Monção, segundo unha iniciativa de varios profesores galegos, do C.P. de Leirado.

A iniciativa emprendida no ano 1992 conta desde aquela con novas propostas e variantes, ao ter aberto e consolidado unha viva comunicación entre nenos, moitos deles xa hoxe adolescentes e xoves.

## Revistas / Boletíns

### ENSINO



A Federación de Traballadores do Ensino de UGT ven editando *Ensinó*. Recibimos o número 7 que ten como eixe central o homenaxe ao mestre republicano Víctor Fraiz, fusilado no 1937, matando así a un gran líder de masas e a un dos grandes impulsores da FETE de Galicia, que chegou a contar con máis de 600 profesores e profesoras afiliados.

Outras cuestións laborais, pedagóxicas e informes ocupan a atención desta publicación interesante.

### LELIADOURA

Publicación do Instituto de Bacharelato de Padrón.

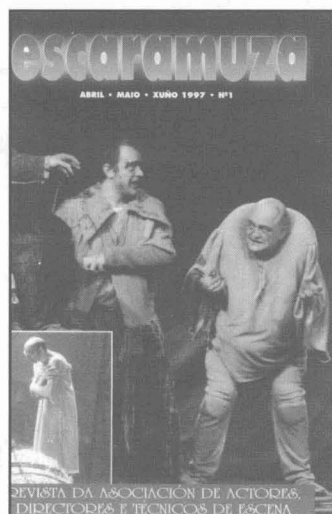
O Equipo de Normalización Lingüística e a teimosía do profesor Xaime González, entre outros, son quen de asegurar periodicidade a esta ben interesante publicación, que reborda xa os 30 números. Unha porta aberta para o alumnado, nun lugar onde expresarse.



### ESCARAMUZA

Revista da Asociación de Actores, Directores e Técnicos de Escena. Xuño 1997, nº1.

Vimos de recibir a primeira entrega dunha nova publicación periódica que ven enriquecer o campo da expresión teatral normalizada en Galicia. Non podemos máis que desexarlle moita fortuna e constancia para avanzar.





## Un proxecto necesario

**A**S PERSOAS interesadas no aproveitamento escolar da nosa música tradicional teñen desde hai poucas semanas un importante motivo de satisfacción: a aparición de *Vente vindo, ven cantando. Cancioneiro Escolar Galego*, un traballo do que é autor Manuel Rico Vereá, e no que a magnífica voz de Uxía López Meirama ocupa un lugar destacado.

A preocupación de Manuel Rico pola música tradicional e pola educación musical na escola xa vén de vello. A el lle debemos un conxunto de gravacións

(*Puff, A pulguiña e o pulgón, Arrolín, Arrolán*) e de traballos de investigación (*Cancioneiro Popular das terras do Tamarela; Tantarantán, tarantán, tarantiña*, entre outros) que xa constitúen unha referencia imprescindible.

O traballo que vén de editar Fontel é coma o cume de todos os traballos anteriores de Manuel Rico. Está formado por un libro, no que se recollen 88 cancións e recitados dos que se ofrece a letra e a música, así como as oportunas suxestións didácticas. A maioría son de procedencia popular, se ben unha parte delas son da

autoría de Manuel Rico e Carme López. Unha mostra representativa desas cancións, que se ofrece en dous CDs ou cassetes, completa a oferta deste Cancioneiro Escolar Galego.

Nas gravacións, que cantan con arranxos de Nani García, salienta poderosamente a cálida e sensible voz de Uxía López, todo un descubrimento, que actualiza e lles dá nova vida ás cancións que a xente de Galicia veu cantando durante xeracións.

Este último aspecto quizais sexa o máis salientable, porque o perigo dos cancións de raíz tradicional

está en caer na mera reprodución etnográfica, que non sería de utilidade no ámbito escolar. Aquí, sendo fieis á tradición, o equipo que traballou no proxecto conseguiu darlle un aire novo ás cancións (magnífica voz, moi bos arranxos) que fai que as cancións de sempre soen tamén coma se fosen de agora.

Se a todo isto se lle engade o agasallo das suxestivas ilustracións de Miguelanxo Prado, entenderase aínda mellor a afirmación de que estamos ante un traballo magnífico, que non deba pasar inadvertido.

**Agustín Fernández Paz**

# PREMIOS XERAIS

XIV PREMIO XERAIS DE NOVELA

XII PREMIO MERLÍN  
DE LITERATURA INFANTIL

A CORUÑA e SADA,  
do 4 ó 8 de novembro 1997

XERAIS





## Comeza o curso 1997/98

Algo menos de 500.00 alumnos conforman a matrícula escolar non universitaria do curso 1997/98. Quince mil menos que no pasado curso académico, segundo datos do cadro adxunto.

A pesar da redución, aínda preto dun 64% dos alumnos de ESO realizarán os seus estudos de ESO en centro de educación primaria.



Destaca na formación profesional a existencia de 239 ciclos formativos, cun aumento de 93 sobre o curso anterior.

3.000 millóns de pts. serán destinados a comedo-

|              | 96-97          | 97-98          |
|--------------|----------------|----------------|
| <b>TOTAL</b> | <b>312.332</b> | <b>300.904</b> |
|              | <b>-11.428</b> |                |
| <b>TOTAL</b> | <b>174.486</b> | <b>170.370</b> |
|              | <b>-4.116</b>  |                |

res escolares e case 9.000 a transportes escolares.

Entre tanto, segue reduciéndose o número de escolas unitarias, dados os descenso demográficos. Son un total de 689 escolas unitarias, con 13.000 alumnos, algo máis de 300 delas conformadas por unha soa unidade, mentres son oito os Centros Rurais Agrupados. A distribución provincial de escolas unitarias é a seguinte: 351 na Coruña, 239 en Pontevedra, 57 en Lugo e 42 en Ourense.

## Libros gratuitos

A CONFAPA de Galicia, que reelixiu hai pouco como Presidente da mesma a Juan José Sánchez Arévalo, está levando a cabo unha campaña de recollida de firmas a prol da gratuidade dos libros de texto en todos os centros de ensinanza básica de Galicia, para poder demandar unha lei estatal ao respecto, tal como ocorre en Francia e en Alemaña

## Centros concertados

No pasado mes de xullo a Consellería de Educación aprobou un total de 200 concertos con outros tantos centros de educación privados de toda Galicia para impartir os tramos obrigatorios da ensinanza. Máis de 2.300 aulas dispoñeran así de axuda económica, anque 160 menos que no curso pasado, tanto por derivación

da problemática particular de aplicación da LOXSE, como polos descenso da natalidade. Ademais, 186 dos 200 centros con concerto recibirán tamén axudas para as aulas de educación infantil. Cerca de 11.700 millóns de pesetas e de 90.000 alumnos afectados.

Un 25% dos centros concertados seguen o réxime de concertos singulares, que reciben por iso unha menor dotación económica. Acolleéronse a esta modalidade colexios privados de A Coruña como Peñarredonda, Montespiño, Montegrande, La Paz, Santa María del Mar, Dominicos, Calasancios e as Hijas de Cristo Rey; Santa María de Ourense e o do mesmo nome de Tui; San Narciso de Marín; e os vigueses Amor de Dios, Apóstol Santiago, El Pilar, Estudio, Las Acacias, Marcote, Martín Codax, Miralba, Montecastelo e Rosalía de Castro.

## Mantense o conflito entre os Institutos e a Consellería

Hai máis dun ano constituíase en Santiago unha plataforma composta por directores de 170 centros públicos de educación secundaria, en apoio de lexitimas reivindicacións ligadas á organización e funcionamento dos centros de educación secundaria en Galicia. Despois de diversas accións públicas, a fins de febreiro, do ano en curso, entregaban un Documento de Bases

ante á Consellería de Educación, facendo mención a carencias presupostarias e de dotación, problemas de funcionamento, de profesorado, falta de clarificación da rede de centros e de planificación e de financiación da nova FP.

A fins de curso, anque algo máis tranquilizados os ánimos, mantíñase o desentencamento co Sr. Conselleiro de Educación.

## ¿Que hai do fracaso escolar?

O Informe Técnico que aprobou o Consello Escolar de Galicia, elaborado polo ICE da Universidade de Santiago, baixo a dirección do profesor Miguel Zabalza, pon de manifesto que o fracaso escolar aséntase actualmente na FP e no segundo ciclo da ESO, cunhas altas porcentaxes, agravadas nestes primeiros momentos de implantación da LOXSE. O informe estará pronto a disposición de todos os interesados, unha vez editado pola Consellería de Educación

## Axudas para a formación do profesorado

A Consellería conceden diversas axudas económicas para a realización de actividades de formación do pro-

fesorado ás seguintes asociacións: Colexio Oficial de Doutores e Licenciados de Ourense; Asociación de Profesores de Francés de Galicia; MRP "Lucus"; AGAPSI; Aula Castelao de Filosofía; Asociación de Directores de Cps da Coruña; AMEFCOR; APIGA; a GIC; Escola para Todos; ASPEGA; o sindicato STEG; Quinesia; "Matinando", Asociación Cultural; "Candea", Asociación de Ensinantes do Salnés; Seminario Permanente de Educación para a Paz; ENCIGA; a Federación de Ensino de CC.OO.; "Álvaro Cunqueiro", Asociación Galega de Profesores de Español; Anllar, Soutullo, Asociación Pedagóxica-Cultural; Amcraga, Asociación de Mestres dos Colexios Rurais Agrupados de Galicia.

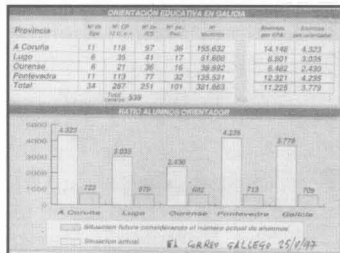
Tamén recibiron axudas os movementos e colectivos pedagóxicos: a Asociación Pedagóxica Jornadas de Ensino de Galicia e Portugal, a Universidade Popular de Corcubión, Escola Viva, a Asociación Socio-Pedagóxica Galega, a ASP Galaico-Portuguesa, a Escola de Verán de Lugo, o Instituto Galego de Socio-Pedagogía e Nova Escola Galega.

**A COORDINADORA DOS EQUIPOS PSICOPEDAGÓXICOS Á OPINIÓN PÚBLICA**  
 A Coordinadora dos Equipos Psicopedagóxicos de Apoio de Galicia, integrada pola maneira dos seus membros, manifestou ante a opinión pública:

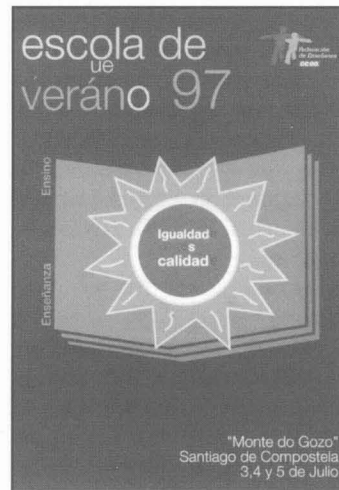
1. O seu resentamento ó proxecto de Decreto regulador da Orientación Educativa e Profesional en Galicia, presentado pola Consellería de Educación, rexeitando secundariamente por todos os sectores da investigación educativa, asociacións sindicais e profesionais, da zona Comunitaria e de fóra da mesma.
2. A súa oposición á desaparición dos Equipos Psicopedagóxicos de Sector, un dos niveis básicos da Orientación recollidos na LOXSE e que existen en todo o Estado.
3. Que este proxecto carece de argumentos técnicos contrastados e de aval social ou profesional, respondendo a intereses personalistas, en clara contradición co modelo dos proxectos da propia Consellería xa consensuados anteriormente.
4. Que se abre a porta a unha innecesaria privatización dun servizo público, deixando en grave risco aspectos educativos esenciais coma a integración escolar e, en xeral, a atención ás etapas educativas de Infantil e Primaria.

Por todo o sinalado, insta á Consellería a retirada do citado Decreto, ofertando o seu diálogo sobre un modelo de Orientación consensuado por todos os sectores da comunidade educativa do noso país.

un técnicos (pedagogos, psicólogos) distribuídos en 34 equipos compoñen, como se pode contemplar en cadro adxunto, a actual estrutura dos servizos.



A proposta de reordenación, a punto de ser debatida polo Consello Escolar de Galicia, foi adiada pola Consellería de Educación, ante a forte oposición suscitada desde a Coordinadora dos Equipos. Oposición que suscitou, pola súa parte, unha reflexión entre diversas organizacións sociais relacionadas co ensino, e tamén en ámbitos académicos e universitarios.



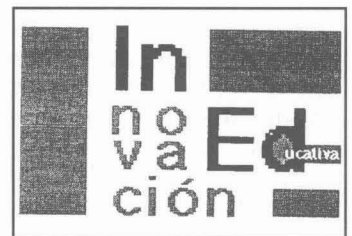
A Coruña (XXI Xornadas), Vigo, Ferrol, Mondoñedo, Ourense, Ribeira, Verín, Pontevedra, foron sedes de tales encontros, ao longo do mes de setembro.

- De modo similar, Escola Viva e UGT, a ASPGP e o ISPG celebraron tamén diversos encontros. Pola súa parte, Nova Escola Galega desenvolveu as Xornadas *Pé de Imaxe* e as Xornadas de Oleiros.

- No ámbito universitario tivo unha notable concurrencia o IIº Congreso de Innovación Educativa, dedicado ao desenvolvemento curricular dos temas transversais, mediante conferencias, mesas redondas e a presentación de comunicacións (máis de 50). O Congreso foi responsabilidade do Departamento de Didáctica e Organización Escolar da Universidade de Santiago e o seu transcurso foi tamén presentado o nº 7 da revista *Innovación Educativa*.

- A CIG e a ASPG organizaron neste pasado verán as Xornadas do Ensino xa tradicionais, cun número singular de actividades: cursos, talleres, táboas redondas, exposicións. Santiago,

- No ámbito universitario tivo unha notable concurrencia o IIº Congreso de Innovación Educativa, dedicado ao desenvolvemento curricular dos temas transversais, mediante conferencias, mesas redondas e a presentación de comunicacións (máis de 50). O Congreso foi responsabilidade do Departamento de Didáctica e Organización Escolar da Universidade de Santiago e o seu transcurso foi tamén presentado o nº 7 da revista *Innovación Educativa*.



Aquí e acolá

-Rianxo é un Concello dunha modélica actividade socio-cultural e educativa, que ven xa de hai anos. Unha actividade desplegada a través de diversos servizos e programas. O servi-



Debate sobre os servizos de orientación escolar

Houbo debate social na pasada primavera arredor do modelo a adoptar para a reorganización dos EPSAs (Equipos Psicopedagóxicos de Apoio) ao Servizo de Orientación Escolar. Cento

Escolas de Verán - Encontros

- A Federación de Ensinanza de CC.OO. celebrou en Santiago, a comezos de xullo a súa Escola de Verán, tendo como motivos centrais de reflexión a cuestión da igualdade e a calidade, a avaliación do sistema edu-

¿DE TEMPO DE LECER • ILMO. CONCELLO DE RIANXO

VERÁN CULTURAL RIANXO 97

AREA DE EDUCACION, CULTURA, DEPORTES, XUVENTUDE E TEMPO DE LECER • ILMO. CONCELLO DE RIANXO

AREA DE EDUCACION, CULTURA, DEPORTES, XUVENTUDE E TEMPO DE LECER • ILMO. CONCELLO DE RIANXO

cios de animación e difusión cultural, organiza, entre outras os Actos Castelao, o Entroido, o Maio Cultural, as Nosas Letras, o Verán Cultural, o Outono Cultural, o Nadal, as Xornadas Formativas para Axentes Socio-Culturais, varios certames de creación artística e literaria e un programa anual de exposicións. O Servicio de Información e Animación Xuvenil enfrente a orientación e o asesoramento cara a mocidade, ademais de facilitar o asociacionismo xuvenil. A súa beira, a Biblioteca Municipal Castelao, o Programa de Educación de Adultos, o Programa de Formación Ocupacional, a Investigación do Patrimonio Cultural Rainxeiro e outras iniciativas, dan fé dun intenso traballo socio-cultural e pedagóxico.

– Alexandre García, un axustador mecánico vigués retirado por mor da reconversión naval, dedícase a construír miniaturas e estruturas articuladas,

aptas para a aprendizaxe. Muíños de auga, lagares, afiadores... con posibilidade de movemento. Coñecemos nos colexios vigueses, onde os nenos abren os seus ollos asombrados, ao tempo que se sensibilizan con oficios e traballos da cultura popular galega. Fai tamén candís, cabazos, carros, máquinas tradicionais. Todo un mundo o que rescata, para que non siga no esquecemento.

– Neste curso 1997/98 unha moza ourensá será a primeira xitana galega que realiza estudos universitarios. Chámase María José Jiménez Cortiñas. Sendo nena de dez anos aínda non sabía ler. Comeza Traballo Social. Mentres, na cidade de Ourense cen nenos tamén xitanos seguen a súa escolarización no ensino público, con apoio e segredo desde o Concello. Moitos ingresarán nas aulas universitarias.

– Intermón (tel: 902 - 330331) inicia o seu Programa *Educa-la Solidarie-*

Programa Educar-la Solidarie-

intermon FUNDACIÓN PARA O TERCEIRO MUNDO

PRIMARIA

97-98

Una proposta de traballo globalizado con actividades de sensibilización e aprendizaxe sobre o tema transversal "Educar para a paz, a cooperación e a solidariedade entre os pobos. B.O.D.E. 1/93"

dade en relación co 3º Mundo, mediante maletas pedagóxicas, que conteñen unidades didácticas por ciclos e diversas propostas de actividades (ludoteca, cursos de formación).

– A Consellería de Educación entregou no mes de xuño pasado os Premios de Innovación Educativa. Catro foron as experiencias e centros premiados escollidos entre 32 experiencias: “O noso litoral dentro da educación ambiental” realizado por un equipo de 12 profesores do C.P. Sanguñeda, de Mos (Pontevedra) mereceu o primeiro premio; foi o segundo premio para os profesores de Maside (Ourense) polo seu proxecto interdisciplinar de lingua estranxeira e lingua galega dirixido aos alumnos de 1º ciclo de ESO, pretendendo difundir a cultura galega a través do inglés; o CP Milladoiro de Malpica recibiu o 3º premio polo traballo “O caldeiro máxico (estratexias para inventar historias), para introducir ao alumnado de primaria na composición escrita longa. Finalmente, o traballo “Créamo-lo recanto do restaurante” da escola unitaria de Vilaza, Monterrei, coa orientación da mestra M<sup>a</sup> Teresa Santamaría, mereceu o cuarto premio. Sería bó dispoñer dos anteriores traballos publicados. Unha feliz iniciativa da Consellería de Educación.

– Entre os colexios e centros de ensino que están a participar en proxectos educativos europeos, citamos aquí o Colexio nº1 de Tui, baixo a coordinación das profesoras María Aldemira, M<sup>a</sup> Carmen Seres e Mabel González, co tema “Tradicións populares”.

Xunto ao colexio tudense participan un centro portugués, un da Cerdeña e un francés. O centro galego preparou, coa participación de cen alumnos catro unidades para as catro estacións do ano (magosto, mata do porco, nadal, entroido, maíos e San Xoán) que envían aos demais colexios. Deles recibirán outras unidades similares e poderán comparar.

– A que fora lugar da escola de Avelino Pousa Antelo, a granxa de Barreiros, Sarria, baixo o coitado do Colexio Fingoi, converteuse nun moi interesante centro de estancias de educación medioambiental para nenos e nenas. Alí se realizan actividades medioambientais, itinerarios, actividades agropecuarias, talleres (do naturalista, de transformación de alimentos, de creatividade, de artesanía, de reciclado). Unha interesante iniciativa. Tel. e fax (982) 533656.

Granxa de Barreiros

Estancias de Educación Medioambientais

Asistentes: Rapaces/zas de 6 a 13 anos

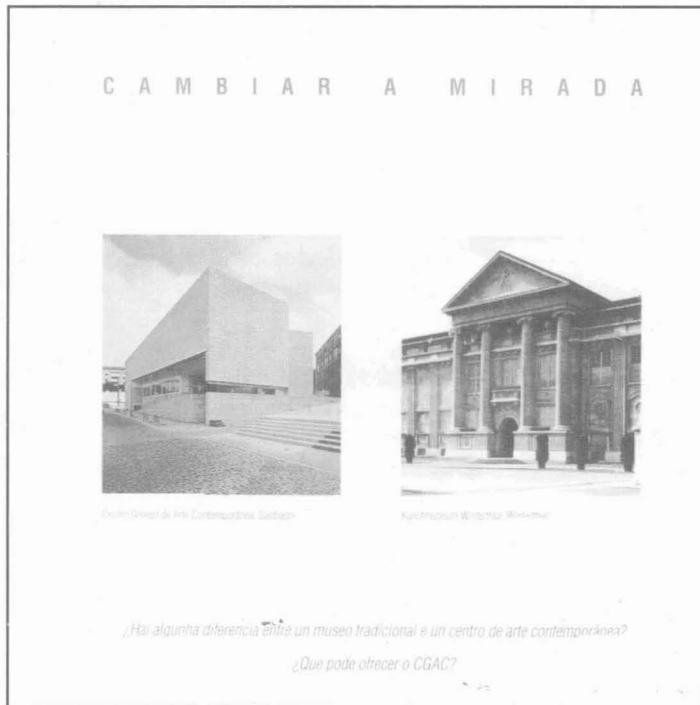
Organiza: CONCELLO DE SARRIA

Colabora: FINGOI

Información, reservas e celebración: GRANXA DE BARREIROS APARTADO 42 - SARRIA-LUGO - Teléfono e Fax: (982) 53 36 56



## Cambiar a Mirada



O Centro Galego de Arte Contemporánea, sensible á importancia e á necesidade da educación artística, promove diversas actividades que pretenden establecer

puntos de contacto cos usuarios e co público xeral. Algunhas destas actividades están organizadas dentro do programa “Cambiar a Mirada” que consiste unha se-

rie de situacións de ensino-aprendizaxe relacionadas coas exposicións e co proxecto museográfico do CGAC.

Un comentario bastante usual sobre a arte contemporánea é “esto non me din nada, non se dirixen a quen as mira para falarlle. Será o espectador quen teña que aproximarse cunha pregunta que posibilite o “diálogo” entre el e a obra... As pezas expostas e o propio CGAC teñen respostas, pero ha de ser o espectador quen comece a facer preguntas.

Aprender a formularlle preguntas ás obras, achegar a arte ós visitantes e provocar un cambio na súa forma de mirala son os obxectivos de programa. “Cambiar a Mirada” parte do feito de que as categorías tradicionais de apreciación estética e de comunicación coas obras non serven porque mediante elas non é posible atopar valor artístico nas

creacións actuais. ¿Como entender e relacionarse coas obras de arte contemporánea? A resposta é sinxela: Cambiar a Mirada.

Aqueles que teñan vontade de achegarse á arte e de aprender a mirala con outros ollos teñen un lugar neste programa. Tódalas persoas a partir dos 15 anos, centros de ensino secundario, asociacións culturais, asociacións veciñais, casas de cultura, facultades, escolas e colexios universitarios ou calquera colectivo organizado en grupos dunhas 20 persoas atoparán no CGAC e en “Cambiar a Mirada” unha serie de actividades gratuítas enfocadas e axeitadas a cada caso e grupo específicos.

Os interesados neste servizo pedagóxico, que inclúe propostas moi variadas, poden contactar con Manuel Oliveira ou Majan de Castro nos teléfonos (982) 54 66 23 / 54 66 10.

II CONGRESO DE EDUCACIÓN INFANTIL FAMILIAR

PROGRAMA

1977-1997  
PREESCOLAR NA CASA  
1997-2017

Lugo, Facultade de Veterinaria  
10-12 de Setembro de 1997

ORGANIZA  
Caritas  
na  
Casa

COLABORA  
CAIXA GALICIA

## Preescolar na Casa II Congreso de Educación Infantil Familiar

Nos primeiros días do pasado mes de setembro, Preescolar na casa, conmemorando os seus vinte anos de actividades, organizou en Lugo o II Congreso de Educación Infantil Familiar, un gran encontro de alcance estatal arredor da educación infantil. Varios centos de participantes, un amplo número de experiencias e paneis, diversas publicacións e outras actividades configuraron o Congreso.

Houbo ocasión de coñecer experiencias de educación infantil familiar realizadas en Andalucía, En Canarias, en México, en Holanda, en Cataluña, en Madrid, en Portugal, en Colombia, en Polonia, en Cuba, ...

Presentáronse exposicións fotográficas e de xoguetes non industrializados, funcionou unha sala de radio e de televisión... Constituíndo un Congreso de singular relevo.

II CONGRESO DE EDUCACIÓN INFANTIL FAMILIAR

Preescolar na Casa.  
Educación Infantil Familiar  
Praza de Ferrol, 3, 1ª esda  
27001 Lugo  
Tel.: (982) 242095  
Fax: (982) 242199

CGA  
CAIXA GALICIA  
OBRA SOCIAL



# Homenaxe a Víctor Fraiz



*"As tumbas dos mártires falan máis ante a Historia que o que eles poideron dicir..."*

## XORNADA HOMENAXE

### 60º Aniversario Fusilamento

IN MEMORIAM

# VÍCTOR FRAIZ

## 1937 - 1997

FUNDADOR DA FETE-UGT/GALICIA

**VIGO: Venres, 3 de outubro 1997**



FEDERACION DE TRABALLADORES DO ENSINO FETE-UGT GALICIA  
**IN MEMORIAM**  
**VÍCTOR FRAIZ**  
 1937-1997



do sindicalismo de clase entre os ensinantes galegos, agrupados en ATEs (Asociacións de Traballadores do Ensino), que progresivamente durante a IIª República se encadraron na FETE, ata fundar en maio de 1936 a *Federación Galega de Trabaxadores de la Enseñanza*, con presenza de ensinantes socialistas, comunistas, anarquistas e galeguistas. O propio Víctor Fraiz era comunista.

Xa tiñamos falado e escrito sobre el no 1984, no 1989 e noutras ocasións. Finalmente, como testamenteiros, os actuais membros da FETE de Galicia convidáronnos a moitos a participar nesta Memoria. E alí estivemos case todos; malia que a CIG-Enseño estivera ausente.

Honra a Víctor Fraiz e a tantos outros caídos e represaliados.

**Antón Costa Rico**

O pasado día 3 de outubro e convocados por Xosé M. Pose Mesura, Secretario Xeral da FETE-UGT / Galicia, celebramos en Vigo a Loubanza en memoria do mestre Víctor Fraiz, fusilado en setembro de 1937.

A descuberta dunha placa na Casa do Pobo, unha ofrenda floral no cemiterio de Pereiró e unha mesa redonda, precedida polos ecos da Internacional interpretada por unha dúcia de

rapazas violinistas, quixeron servir para facer memoria do martirio e calvario vivido por Víctor Fraiz e a súa familia; fillos fusilados, encarcerados, exiliados...

Víctor Fraiz, nado no 1887, pertencendo a unha saga familiar de educadores e mestres, foi primeiro en Ponte-Caldelas e logo en Vigo un mestre excepcional. Foi un líder de masas, un gran líder sindical, quizais o gran motor do nacemento



## De ministras, pistoleiras e escotes

Xoana Calamidade non era ningunha calamidade.

O seu alcume máis ben denotaba unha reacción autoprotectora do machismo do seu tempo Martha Janet Canary, máis coñecida como Calamity Jean, foi, en realidade, unha magnífica tiradora, que competiu en pé de igualdade cos grandes heroes do Oeste norteamericano. O mesmísimo Buffalo Bill levouna no seu circo como principal atracción nunha famosa xira por Europa. Calamity acertaba en brancos móbiles disparando un rifle montada nun cabalo, e, pé a terra, apagaba o lume dunhas candeas con disparos de revólver, mesmo cos ollos pechados por unha venda. Os homes non lles gustaba que unha muller competira e os vencera coas armas. Unha muller así, vencedora dos homes en actividades tan pouco femininas, só podía ser unha calamidade como muller, é dicir, nas actividades que os propios homes decidiran eran as únicas dignas dunha muller, aínda que en realidade a lenda deste personaxe histórico non di que fose mala cocifeira ou mala nai, senón só que se negou a cumprir esas funcións que lle estaban predestinadas polo seu sexo.

Así que Xoana Calamidade non era ningunha calamidade. Entenderase, pois, que eu discrepe da deputada socialista Clementina Díaz de Baldeón por utilizar esa figura para criticar á nosa señora ministra Esperanza Aguirre, quen si merece o alcume simple de calamidade, pero non a comparanza coa dignísima e habilísima pistoleira. Polo mesmo, discrepo tamén co noso señor Presidente por considerar insulto pouco honorable a comparanza en cuestión, que a min, de tan honorable, paréceme inmerecido. E pola contra, con todo o respecto debido á súa persoa e á súa función, paréceme que o señor Presidente

incurriu nun notorio rasgo "inxenio basto, groseiro e de mala educación" –o mesmo que lle atribuíu sen razón á deputada socialista– coa súa fea frase: "O único que exhibiu esa señora foi o seu escote".

¿Canto tempo terá que pasar antes de que as mulleres nos xulguen exclusivamente polas nosas palabras e polos nosos actos, ou, como quería Xoana Calamidade, polas veces que acertamos no branco que nós mesmas nos propomos, sen mesturar estes xuízos con alusións extemporáneas a pernas, faldas, peitos ou escotes? ¿Aceptaría o señor Presidente que, tras dun xuízo negativo ou positivo, aquí isto é indiferente sobre unha intervención parlamentaria súa, unha oponente política fixese alusión ó axustado dos seus pantalóns ou a algunha propiedade anatómica particularmente salientada pola súa indumentaria? As calamidades da señora ministra multiplícanse con cada decisión que toma, e é xusto que se lles critiquen, con ou sen blusa escotada, que esa é unha decisión na que ninguén ten o máis mínimo dereito a se inmiscuír. Mágoa sería que se acabara falando máis do escote da deputada cá das calamidades da ministra. ¿Sería ese o propósito do noso señor Presidente? En todo caso, si é preciso dicir, cantas veces o esixa a reiteración destas intervencións machistas, que non estamos dispostas a aceptar en silencio máis groserías.

## Calamidades e humanidades

Dito está, pero non por iso deixaremos de falar das calamidades da señora ministra. A última, xa se sabe, o decreto (non nato e que probablemente nunca chegue a nacer) sobre o ensino da historia, mascarón de proa ó que semella quedar reducido o gran navío do seu "reforzamento" das humanidades. Agora vese claro o que tanta xente intuía desde un principio: que a famosa defensa das humanidades da señora

ministra pouco tiña que ver cunha suposta concepción humanista da ensinanza, senón cun intento de recupera-lo control ideolóxico dos contidos educativos, proxecto paralelo ó intento que o goberno, mediante a instrumentación de Telefónica, leva desenvolvendo para o control dos grandes medios de comunicación. As humanidades para a gran dereita sempre foi isto: transmisión e imposición da súa propia visión da historia e da moral (o que frecuentemente incluía tamen unha "relixión verdadeira"), unida a unha concepción fortemente selectiva e, en consecuencia, elitista do sistema de ensinanza.

A señora ministra quere que os nenos galegos, cataláns e vascos reaprendan, como foron obrigados a aprendelo seus pais, nais, avós e avoas, que España é unha "unidade de destino no universal". Chámame especialmente a atención que, mesmo entre comentaristas próximos á esquerda, ou polo menos non directamente vencellados á dereita pura ou ó aznarismo, se tente matiza-la idea da ministra, querendo procurar unha xustificación ó seu intento de unifica-los contidos do curriculum de historia, en tódolas autonomías, pola necesidade de promover unha "visión unitaria de España" que colabore a frea-lo ascenso dos nacionalismos. O éxito do Bloque nas nosas recentes eleccións ó Parlamento autonómico é aludido por máis dun como confirmación desde "perigo".

Non é este o lugar para facer unha reflexión a fondo sobre este tema (remito, por exemplo, ó espléndido artigo de Ramón Facal nun número anterior da *Revista Galega de Educación*). Simplemente alertar contra estes intentos de nos vender, baixo aparencias de recuperación das vellas e honrosas humanidades, e coa certificación académica e disque "científica" dunha cohorte de historiadores de Valladolid (entre os que, ¿quen o dubida?, hai dignísimos e moi recoñecidos historiadores), un ensino

reideoloxizado ó servizo dun nacionalismo centralista español que a dereita se resigna a deixar esmorecer, por máis que politicamente teña que transixir, por obrigas da matemática electoral, coas esixencias dos nacionalismos vasco e catalán. (E co medo á que no futuro se lles poida unir un emerxente nacionalismo galego que, ¡ademaís!, é de esquerdas). E mentres a señora ministra inventa problemas onde non os había, os verdadeiros e grandes problemas de aplicación da reforma educativa seguen sen se resolver, e a dotación de infraestructuras e fondos nos centros públicos baixo mínimos. E como querendo xunta-la rexouba coa ineficiencia, enxexosa das habilidades mediáticas de Mr. Blair, quen ameaza con escurecer definitivamente a memoria (triste, por outra banda para os máis) da súa admirada modelo (Ms. Thatcher), a señor Aguirre permítese proclamar que o seu ministerio xeralizará a tódolos centros educativos o uso de ordenadores con acceso a Internet antes de que o fagan os británicos. Deixando de lado a sensación de que esta señora confunde perigosamente a educación coa cacharrería, unha preferiría que comezara por se marcar metas menos aparentemente cobizosas e moito máis urxentes. Por exemplo, ¿por qué non comezar por convocar prazas de bibliotecarios/as documentalistas, para tódolos centros educativos? ¿Por qué non, por dotar a tódalas bibliotecas de ordenadores e programas informáticos de clasificación e de búsqueda? ¿Por qué non garantir que exista un ordenador por cada alumno ou alumna que acceda á materia de informática (coñozo centros nos que a proporción é de 2 ordenadores útiles por cada 20 alumnos/as)? ¿Por qué non cumpra-la esixencia legal segundo a cal en tódolos centros onde se imparta ESO debe existir unha aula de Pre-tecnoloxía (¿En Galicia aínda son maioría os que comezaron este curso sen dispór dela!)? ¿Por qué non dotar a tódolos centros, polo menos de



secundaria, de laboratorio de idiomas, desterrando definitivamente a penosa imaxe do profesorado de francés ou inglés pelexando polos magnetofóns e correndo polos corredores levando dunha aula a outra aparellos ínfima calidade? ¿Por qué non adapta-la maioría das aulas para o uso habitual de medios audiovisuais, ou cando menos abrir varias aulas de audiovisuais, para evita-la renuncia ó uso dos novos medios simplemente pola imposibilidade de espacio axeitado onde aplicalos? ¿Por qué non, simplemente, conectar xa a Internet a tódolos centros educativos non universitarios (os universitarios xa o están), mediante unha soa terminal de ordenador por centro, no canto de promete-la conexión futura en ordenadores individuais que nin sequera se sabe que díaño de real utilidade educativa poden chegar a ter?

Por favor, non nos falen da educación do século XXI cando aínda non conseguiron desterra-la do XIX.

## Teatro e Educación

Moitos grupos teatrais galegos andan metidos nunha louvable dinámica de actuacións dirixidas ós centros educativos. Polo que puider comprobar, son actividades que estes grupos se toman moi seriamente, non como simples operacións de recheo para sacar uns cartos suplementarios. Ós centros de ensinanza chegan, xunto coa propaganda sobre as futuras representacións, materiais didácticos adaptados para o alumnado, ou para uso do profesorado. Á marxe da maior ou menor calidade didáctica destes materiais de apoio persoalmente debo dicir que os máis dos que vin son moi aceptables, cunha orientación preferentemente dirixida ás áreas de lingua e literatura galegas e ó tratamento de contidos transversais (educación en valores), o simple feito de que

grupos profesionais de teatro se preocupen por producilos, e non de calquera maneira, proba unha atención pola especificidade da relación educativa co teatro que sería moi conveniente que se xeralizara noutros campos (por exemplo, museos –moitos tamén o fan–, salas de exposición e de concertos, cines, librerías, mesmo equipos de fútbol ou doutros deportes...).

Non se me entenda mal. Non estou a propór unha “didactización” ou “pedagogización” de tódalas actividades culturais ou de ocio. O que quero salienta é que, se se quere dispór no futuro de cultivadores e espectadores **educados** destas actividades, cómpre comezar por educalos. Isto é tanto máis urxente naquelas actividades que están en devalo no actual mercado cultural, como o teatro ou a danza, porque neste caso o que está en xogo é simplemente a pervivencia mesma desas actividades, abandonadas polo seu público tradicional (a burguesía) e incapaces de conectar cun novo público diante da competencia brutal da industria masiva de ocio (de ocio **inculto**, cumpriría precisar). Pero non é menos necesario en actividades de afluencia masiva, como o mesmísimo fútbol, onde o apoio ó propio equipo tantas veces se confunde co desprezo ou odio polo rival, xérmolo de actitudes xenófobas e racistas, sen que ninguén intente cortalas. Eu, que nunca fora ó fútbol, caín na tentación hai pouco, convidada por un amigo, e non puider aguantar ata o final, e non porque me aburrira ver correr a tantos homes en pantalón curto atrás do balón, como di o tópico fácil, senón polo noxo que me daba escoita-los berros de boa parte dos siareiros, sobre todo, por certo, os máis novos.

Pero, en fin, íamos falar de teatro. Entre as compañías que se están a preocupar de propór programas de apoio para escolares, citarei tres. O teatro de Aquí, a compañía que dirixe Roberto Vidal Bolaño, representa *Anxeliños*, obra que parece gustar á rapazada a vulgar

polas risas con que acompañan a comedia. Tamén rin moito con *Fábula*, de Áncora Producións, e *Unha rosa é unha rosa*, de Teatro de Noroeste, sobre un texto de Suso de Toro. Se eu tivese que pór algunha eiva, poría a de que quizais se está a busa do xénero da comedia, como se se desconfiase da posibilidade de comunicar co público mozo con outros xéneros teatrais máis serios. Unha desconfianza probablemente fundada, pero que eu agradecería que alguén intentase arriscar superar. En caso contrario, a educación teatral que se pretende proporcionar a este público xove, chamado a se-lo público de mañá, está a promover un perigoso equívoco: o de que o teatro só é cousa de rir. E con isto estase tamén contribuíndo a fomentar entre a mocidade unha limitada concepción do cultural como simple obxecto de diversión. Aínda que neste caso, polo menos, sexa unha diversión intelixente.

## Cine

Encántame ese cine combativo que o thatcherismo ten producido en Gran Bretaña e Irlanda. O gran mestre é Ken Loach (*Chovendo pedras*, *Rif Raf*, *Axenda oculta*), e tras del viñeron outros directores e outras películas, todas co denominador común de usa-lo xénero da comedia para denuncia-la agresividade do capitalismo da era thatcheriana, e de ter como protagonistas a heroes proletarios. A estas alturas, cando a memoria da vella dama indigna xa por sorte comeza a se esvaír (repite-molo unha vez máis), este cine constitúe un xénero propio dunha envexable vitalidade. Os últimos exemplos son *Brassed of* (titulada en español *Tocando ó vento*, aínda que podería titularse mellor algo así como *A banda está pechada*) e *Full Monty* (esta simplemente non a traducen). Coido que o cine británico (e irlandés: non hai que esquecer *Café irlandés* ou *A camioneta*, de Stephen Freare) é case o único

espacio cinematográfico onde é posible confirmar a existencia do vello proletariado combativo. Dáme por pensar que quizais o aznarismo poida traer como secuela inesperada o descubrimento, por parte dos nosos realizadores cinematográficos (os actuais ou outros novos), da existencia da clase obreira como potencial suxeito cinematográfico. quen sabe, quizais a gran dereita no poder teña a virtude de descubrir para o noso cine o protagonismo dese proletariado que morre, a un ritmo desusado no resto da Unión Europea, nos andamios, nas minas e no mar. Pode que daquela o protagonismo xa non se reparta, como acontece agora, entre as figuras burguesas e a atracción da marxinalidade. *Airbag*, unha película que fai estragos entre a mocidade, é un exemplo paradigmático disto: os heroes principais son tres mangantes da alta burguesía vasca que se van de putas, e os secundarios putas e narcotraficantes. Por certo, Manquiña, coa súa interpretación do narco Pazos, vai camiño de crear un novo estereotipo de galego capaz de superar ó sereno que facían Xan das Bolas nas comedias franquistas dos anos cincuenta. A aparente crítica durísima e omnicompreensiva das institucións deriva finalmente nunha case explícita mensaxe cínica, no fondo perfectamente asumible polo poder; posto que aquí todo o mundo rouba e está corrompido, corrompámonos nós tamén e que cada quen arrepañe co que poida. Algo radicalmente diferente do que se deduce das admirables comedias británicas, onde a unión solidaria e combativa se abre paso por entre medias de mentira, a cobiza e o individualismo. A mín, que queren que lles diga, interésame moito máis isto último, aínda que soe a programa do sesentaeito. Despois de todo, o sesentaeito aínda non se acabou. ¿Ou alguén cre que xa temos atopado as praias baixo os lastros do chan?

Miguel  
Vázquez Freire

# A Reforma, as Humanidades, a Filosofía, a Ministra e Adolfo Hitler

## A REFORMA EDUCATIVA E AS HUMANIDADES

Entre as moitas acusacións que a dereita lanzou sobre a Reforma Educativa, promovida desde o goberno do PSOE, a de supór un retroceso do ensino das humanidades foi unha das que chegou a ter máis éxito, mesmo entre sectores alleos á súa directa influencia ideolóxica. Como era de esperar, esta acusación atopou particular eco entre os sectores do profesorado potencialmente afectados por ese suposto retroceso: o profesorado das linguas clásicas, o de filosofía e, en menor medida, os de historia, que vían como efectivamente, nos novos planos de estudio, as horas previstas para as súas materias descendían. A lexítima defensa de intereses corporativos mesturábase así cos argumentos pedagóxicos e de

política educativa, facendo difícil a correcta avaliación dos fundamentos dunhs e dos outros.

Xa no poder, a dereita, por boca da súa ministra de Educación, relanza o tema, agora baixo a forma positiva de "defensa das humanidades", como un instrumento máis para a definitiva descafeinización dos aspectos máis anovadores da Reforma Educativa. Desde a perspectiva da ensinanza da Historia, nestas mesmas páxinas Ramón Facal ten aportado datos indiscutibles sobre a falsidade do suposto retroceso no tempo adicado a esa materia nos novos curricula. A recente polémica orixinada pola proposta da ministra de fixar uns contidos "mínimos" para todo o Estado, veu confirmar que o que realmente está en xogo non é a maior ou menor atención a esta materia, senón unha determina-

da concepción do seu ensino que, segundo o enfoque ministerial, pretende regresar á aprendizaxe memorística de datas e nomes e impór unha visión unitaria da historia de España.

## O LUGAR DA FILOSOFÍA NO BACHARELATO

A aparición dos primeiros textos de Filosofía supostamente adaptados ó novo bacharelato, proporcióname a oportunidade de avanzar tamén algunha reflexión sobre a posible repercusión deste debate nestoutra materia. A maioría do profesorado de Filosofía veu defendendo a idea de que a persistencia desta materia no novo bacharelato, non só como iniciación o estudio dos seus principais temas (a Iniciación á Filosofía é materia troncal para tódolas modalidades de bacharelato, no primeiro curso do novo bacharelato), é esencial para o cumprimento de varios das finalidades e dos obxectivos previstos na LOXSE para o bacharelato. En xeral, afirmase que a formación de cidadáns democráticos, capaces de desenvolver un pensamento autónomo, emancipado e crítico, sería particularmente difícil sen os contidos, valores e procedementos que proporciona esta disciplina.

Hai, sen dúbida, plausibles razóns para refrendar esta defensa da presenza da Filosofía nos novos bacharelatos. No obstante, suxíronse polo menos tres argumentos que deberían

.....

*A recente polémica orixinada pola proposta da ministra  
de fixar uns contidos "mínimos" para todo o Estado, veu confirmar que  
o que realmente está en xogo non é a maior ou menor atención a esta materia,  
senón unha determinada concepción do seu ensino que,  
segundo o enfoque ministerial, pretende regresar á aprendizaxe memorística  
de datas e nomes e impór unha visión unitaria da historia de España.*

.....



obrigar a matizar esta centralidade que se atribúe ó ensino da Filosofía:

1. En primeiro lugar, a Filosofía nin é nin debe se-lo único marco disciplinar onde se poida promover e se promova o espírito crítico. Pola contra, tódalas materias poden e deben incorporar-la dimensión crítica. Nada podería facer, a favor do desenvolvemento das capacidades críticas, unha Filosofía crítica aillada nun contexto de disciplinas dogmáticas.

2. Tampouco se debería esquecer que, como máis adiante poderemos comprobar, a Filosofía non é en absoluto inmune á interpretacións dogmáticas.

3. Ningunha reforma do curriculum sería posible se os corpos docentes xa existentes se empecinasen en manter inamovible o seu estatuto profesional, e o estatuto da súa disciplina. É preciso contempla-la evolución dos coñecementos, a aparición de novas disciplinas como froito desa evolución, e a conveniencia de que o curriculum escolar reflecta esa evolución, para o cal algunhas das materias antes existentes deberán deixa-lo seu lugar ás novas, dado que non é posible trasladar tódolos novos saberes ó curriculum.

Estas tres observacións deberían contribuír atenua-la importancia concedida ó ensino da Filosofía, ou cando menos obrigar a contemplala desde unha perspectiva non exclusivamente centrada na propia materia, senón en relación coas outras disciplinas, incluídas aquelas hoxe fóra do curriculum escolar e que levan anos relcamando un lugar nel (a psicoloxía ou a socioloxía, por exemplo).

## ANÁLISE DOS NOVOS MANUAIS DE FILOSOFÍA

En calquera caso, a análise dos primeiros textos de Filosofía (\*) para o novo bacharelato, propostos por diversas editoriais, proporciona algúns datos significativos. Advirto que esta

análise se limitará a datos case exclusivamente cuantitativos, sen entrar a xulgar a fondo nin os enfoques didácticos nin a selección de contidos, agás nun caso moi manifesto, que se comentará máis polo miúdo.

Decidín adoptar como base para a análise as referencias a autores aparecidas nos diferentes textos. O primeiro que destaca é que o número de autores citados é altísimo, oscilando entre os 60 do texto de Penta (J. M. Souto Rodríguez) e os 178 de Mc Graw Hill (López Molina e Abad Pascuala). Por outro lado, en xeral os autores contemporáneos son minoría, tanto en relación co seu número total, como, sobre todo, polo número de veces que son citados. Así, unha lista dos autores máis citados coloca en primeiro lugar a Kant (citado nun total de 300 veces, sumadas a referencias en tódolos textos), seguido de Aristóteles (237 veces), Platón (148) e Marx (114). Todos eles teñen referencias en tódolos textos. Kant é o autor máis citado en Penta, Mc Graw Hill, Santillana e SM; Aristóteles en Anaya e Edelvives. Son tamén citados en tódolos textos Nietzsche (80 veces en total), Epicuro (59 veces), Stuart Mill (55), Aranguren (30) e Sartre (24).

Aínda que, de entre os autores contemporáneos, os únicos citados en tódolos textos son o filósofo español recentemente falecido José Luis Aranguren e Jean Paul Sartre, non son os máis citados. Os autores contemporáneos máis citados son Habermas (78 veces) e Rawls (56), pero tanto como un como outro non teñen ningunha cita en dous textos<sup>1</sup>.

¿Qué se pode deducir destes datos? En primeiro lugar, que parece persistir unha concepción dos manuais para o ensino da filosofía fortemente ancorados no enciclopedismo, no amoreamento de nomes, xeralmente acompañados de citas textuais ou descrições de ideas ou posicións filosóficas. Un enfoque que presiona cara a un tipo de

aprendizaxe memorística e que se acomoda mal coa recomendación da reforma, segundo a cal debería tenderse cara a unha selección de poucos contidos sobre os que traballar intensamente, e non de moitos vistos superficialmente.

En segundo lugar, que, a pesar de non se tratar dunha historia da filosofía, os grandes autores clásicos ocupan o centro de atención, mentres que as aportacións contemporáneas, na maior parte dos casos, só quedan nun segundo e a miúdo moi lonxano plano. Isto previsiblemente trasladará ó alumnado unha imaxe da filosofía como algo morto, do pasado, máis que como algo propio do seu tempo.

En terceiro lugar, a enorme dispersión de autores citados e a relativa escasa coincidencia sobre os citados entre os textos, semella proba-lo baixo grao de consenso académico existente sobre cales son as "autoridades" indispensables para a aprendizaxe da filosofía neste nivel educativo. Ou, dito doutro xeito, non existe consenso entre os redactores dos manuais de Filosofía para o bacharelato sobre cal debe se-lo *canon* de grandes autores e teorías, fóra deses nove nomes indispensables (Kant, Aristóteles, Platón, Marx, Nietzsche, Epicuro, Stuart Mill, Aranguren e Sartre). Non obstante, isto tamén podería ser susceptible dunha interpretación case antagónica: se os devanditos redactores abandonaran a súa pretensión enciclopedista, ben podería afirmarse que o tal *canon* existe, que xustamente estaría formado por eses nove autores e as teorías filosóficas que os caracterizan, e que arredor deles e delas debería concentrarse a aprendizaxe do alumnado.

## UN EXEMPLO DE FILOSOFÍA ESCASAMENTE CRÍTICA

Finalmente, a disputa da primacía entre Kant e Aristóteles parece reproducilo actual

.....

**A Filosofía**  
**nin é**  
**nin debe se-lo**  
**único marco**  
**disciplinar**  
**onde se poida**  
**promover**  
**e se promova**  
**o espírito crítico**

.....

.....

**Cando se fala da defensa das humanidades,  
cómpre comezar por clarexar  
de que humanidades estamos a falar.**

.....

enfrentamente entre kantianos e aristotélicos, particularmente visible no campo da ética e a filosofía política, e que se recolle explicitamente en varios dos manuais.

Precisamente un destes, o da editorial Edelvives (obra de José Ramón Ayllón Vega), que é quen menos atención relativa presta a Kant (cítao 19 veces, por 56 de Aristóteles; no manual de Penta tamén aparece Kant co mesmo número de citas, pero coa diferenza de que neste caso é o autor máis citado), fai, na liña do comunitarismo neoaristotélico, unha crítica explícita e sen matices da ética formal (“cando se concede prioridade moral á autonomía cáese no formalismo, pero temos comprobado que se a ética non é material, non é ética”, pág. 244).

O autor deste texto defende, de modo categórico, un fundamento heterónimo e de carácter relixioso da moralidade, lanzando advertencias apocalípticas contra a (suposta) caída no hedonismo e no individualismo derivada do ateísmo:

“Desde a Revolución francesa, o deber foi definitivamente alixeirado do seu fundamento divino, e só quedou apoiado nun fundamento civil. Hoxe estamos máis empeñados que nunca na vella pretensión do superhome: acabar co mesmo deber e substituí-lo polo individualismo, conquistar unha autonomía case absoluta, implantar sobre a tumba do deber o reinado da real gana” (pág. 243).

A partir disto, o autor propón directamente unha moral de contido abertamente confesional, segundo a cal a familia

“aparece como naturalmente monógama e estable” e, en consecuencia, “o divorcio lesiona gravemente a vida social” (pág. 257), e o aborto “é o problema máis grave do noso tempo en relación co respecto á vida humana” (pág. 260). Aínda que critica o “capitalismo salvaxe”, salienta que “non falamos de substituí-lo modelo capitalista polo socialista” (pág. 271) e fai unha explícita defensa da propiedade privada. Finalmente, defende a democracia, pero non sen advertir que o pluralismo non se debe confundir co relativismo (pág. 281), para acabar facendo unha ambigua interpretación do “significado clásico” de tolerancia, segundo a cal debe entenderse como “permiti-lo mal sen aprobalo”. Iso si, reconece que hai unha segunda acepción interpretable como respecto á diversidade (pág. 283), pero advertindo que, á marxe do debate político, hai uns “valores absolutos” indiscutibles que ningún consenso pode modificar (páxs. 286 e 287).

Este libro, como era de esperar, está a levantar gandes polémicas. O autor tamén o prevía e, antes dos capítulos máis controvertidos, cúrase en saúde protexéndose das seguras críticas baixo o escudo... ¡da mesmísima LOXSE!, e remitindo esas críticas ó dogmatismo do “politicamente correcto”. Algún dos seus críticos demandan mesmo a retirada do libro. Pola miña parte, comprobadas como están a anda-las cousas, case me conformaría con que non nolo poñan de manual obrigatorio.

## AS HUMANIDADES E A TRADICIÓN HUMANISTA

Certamente, cando se fala da defensa das humanidades, cómpre comezar por clarexar de que humanidades estamos a falar. Nun fermoso libro, Allan Bullock<sup>2</sup> describe o nacemento do sistema clásico de ensino humanístico coa creación por Wilhelm

von Humboldt, durante a súa breve etapa como “xefe do departamento de educación do estado prusiano” (1809-1810), do *Gymnasium humanista*, “que tiña por obxectivo a formación da personalidade a través dunha educación xeral, baseada no estudio do grego, o latín, as matemáticas e o alemán” (pág. 116). Practicamente, ninguén discutía entón, nin se discute agora, que esa reforma dotou a Alemaña do sistema educativo máis avanzado da súa época, e que mercé a iso o cidadán alemán merecía ser considerado o máis culto do mundo.

Pero, esa mesma culta cidadanía foi a que, nunha importante proporción, apoiou activamente dous réximes políticos autoritarios, ultrapatrióticos, militaristas, expansionistas e xenófobos, que provocaron dous grandes Guerras Mundiais. Sen dúbida, é pouco coñecida a simpatía que Adolf Hitler tiña polo modelo de ensino humanístico tradicional, por iso coida que non está de máis lembra-lo que dicía no seu *Mein Kampf*:

“É un trazo característico da nosa idade materialista que a nosa educación científica se oriente sempre case exclusivamente ás disciplinas materiais (*realen*), é dicir, ás matemáticas, a física, a química, etc. Aínda que isto sexa moi necesario nunha época na que predominan a química e as técnicas, e na que estas representan, polo menos aparentemente, os logros máis visibles, non obstante é moi perigoso que nunha nación a educación básica se apoie case exclusivamente sobre tales alicerces. Pola contra, a educación básica debe ser sempre ideal, debe corresponder principalmente ~~as disciplinas humanísticas~~ e proporcionar unicamente as bases para unha posterior especialización científica. Doutro xeito, renúnciase a unhas enerxías que sempre serán necesarias para a salvación da nación, antes que calquera disciplina técnica ou doutro tipo.”



Tomei este texto dun impresionante estudio de Luciano Canfora<sup>3</sup> que documenta exhaustivamente a activísima cooperación dos máis destacados estudiosos do mundo clásico grecorromano (helenistas, latinistas, historiadores) co fascismo italiano. Aínda que o estudio se centra no caso italiano, proporciona tamén abundantes probas sobre a paralela connivencia dos seus colegas alemán co nazismo.

Naturalmente, tan falsa sería a tese de que o ensino humanístico conduce ó nazifascismo, como a contraria de que é o único ou esencial instrumento para a promoción dunha cidadanía democrática e respectuosa cos dereitos humanos. Pero acontece que é esta xustamente a tese na que se apoian os defensores dos contidos humanistas. Cómpre, pois, dicir claramente que se trata dunha false tese.

Se o modelo alemán, fundado no ensino das linguas clásicas, non só non evitou, senón que puido ser instrumentado polos réximes nazi e fascistas ó servizo dos seus intereses ideolóxicos, con respecto á filosofía cabería tamén opór exemplos históricos antagónicos que non permiten tomala como esa referencia indispensable para unha ideal formación democrática que algúns pretenden. Por exemplo, mentres o sistema educativo portugués vén ofertando, desde comezos de século, ata tres materias filosóficas no bacharelato, incluído o dilatado período salazarista co seu estrambote caetanista (como tamén en España o franquismo instituíu a dobre oferta de Iniciación e Historia da Filosofía que a maioría do profesorado de Filosofía insiste en manter), o modelo anglosaxón, común a Gran Bretaña e os Estados Unidos, non contempla xeralmente unha disciplina filosófica no bacharelato. É obvio que a tradición democrática é historicamente máis prolongada nos países anglosaxóns que nos ibéricos.

## HUMANISMO E CIENCIA

Insisto en que tan errónea sería a absurda interpretación de que a disciplina filosófica favorece a implantación das ditaduras como a de que é indispensable para a formación de cidadáns demócratas. O problema, baixo o meu punto de vista, é que se leva arrastando un equívoco que cumpriría desfacer, probablemente derivado dunha vella dualidade hoxe en día de escasa pertinencia. Refírome á tradicional oposición entre ensino de humanidades e ensino científico, ou, en verba vulgar, entre “letras” e “ciencias”, co correlato de que o primeiro promovería unha formación “humanista” e o segundo non. É esta forzada asimilación a que provoca o equívoco segundo o cal a formación científica quedaría fóra da tradición humanista, unha afirmación de todo punto insostible.

Bullock, no seu libro citado, sulina que ata mediados do século XIX non se deu a separación entre ciencias e humanidades (páx. 185), que é produto da crecente especialización daquelas. Por suposto, isto significa que o desenvolvemento científico é parte inseparable da tradición humanista, no sentido de que os ideais de formación da persoa dirixidos a estimular a plena manifestación dos seus potenciais en tanto que ser humano racional e autónomo incluíron o coñecemento científico. O mesmo Bullock sinala que a moderna especialización científico-técnica sería a causante da dicotomía entre ciencia e humanismo, que se veu sumar á tradicional entre dogmatismo relixioso e humanismo.

En consecuencia, por unha parte a propia especialización científica derivou na escisión entre ciencias humanas e ciencias da natureza, xerándose a discutible interpretación de que as primeiras seguían a ser parte indispensable da formación humanista, pero non a segunda.

En base a esta interpretación, é habitual considerar un signo de incultura ignora-las principais obras de Shakespeare ou non coñece-lo *Quixote*, pero non que non se saiba cal é a diferenza entre a concepción darwinista e a lamarckiana da evolución, ou en que consisten as xeometrías non euclidianas. En realidade, sería só unha determinada concepción do coñecemento científico-técnico, asimilable ó que Habermas denomina razón instrumental, a caracterizable como antagónica dunha formación humanista. Pola contra, cabe dicir que, como o propio Habermas salienta, non é posible unha racionalidade emancipatoria sen ter presente a contribución das ciencias.

Para rematar, é magoa comprobar que a dereita, unha vez máis, a través do debate sobre as humanidades conseguíu levar ó seu rego a tantas persoas que agora, non sei se demasiado tarde, comezan a decatarse de que, por debaixo do decorado das belas letras sobre a gran cultura e o sagrado pasado, tan só asoma a vella teima do dogmatismo ideolóxico. Quede para outro intre seguir reflexionando sobre o que debería se-lo único obxecto do debate: cales son as grandes áreas de coñecementos e as fontes disciplinares das que se debe nutrir o curriculum escolar nos niveis universitarios dirixidos a proporcionar a formación básica dun cidadán do noso tempo nunha sociedade democrática.

(\*) Os textos analizados foron os editados por Anaya (Calvo e Navarro Cordón), Edelvives (Ayllón Vega), McGraw Hill (López Molina e Abad Pascual), Penta (Souto Rodríguez), Santillana (Cortina e outros) e SM (Tejedor Campomames).

<sup>1</sup> Considero “autor contemporáneo” aquel que desenvolveu a súa obra durante o presente século.

<sup>2</sup> A. Bullock (1989). *La tradición humanista en Occidente*. Madrid, Alianza Editorial.

<sup>3</sup> L. Canfora (1991). *Ideología de los estudios clásicos*. Madrid, Akal.

•••••  
O  
desenvolvemento  
científico  
é parte  
inseparable  
da tradición  
humanista  
•••••

SE TANTO ESTÁ COS-  
TANDO FACER TODOS

CENTROS  
PARA COM-  
PLETAR  
A

RE-  
DE  
DE  
...

IMOS FICAR  
PESCADOS  
NELA CAN-  
DO HAYA  
QUE  
MANTE-  
LOS...



ANDRADE



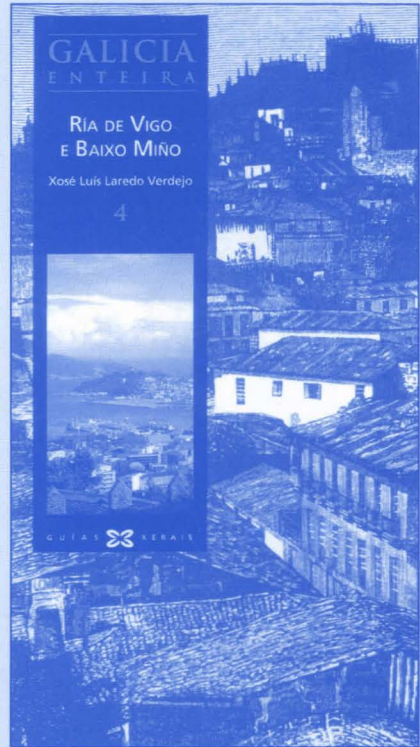
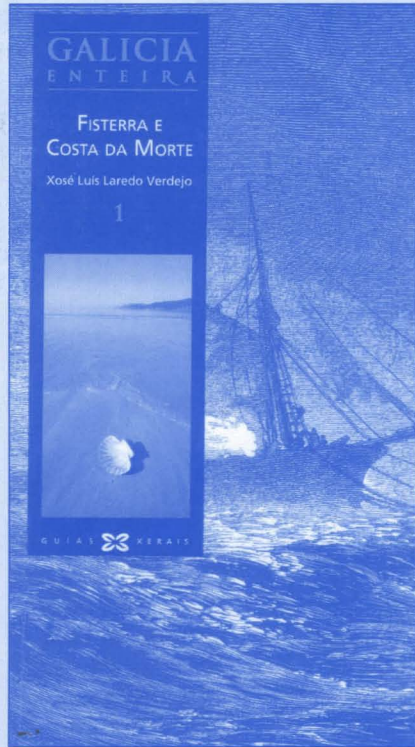


a nova

# 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
2. RÍAS ALTAS DO NORTE
3. RÍAS BAIXAS DO SALNÉS
4. RÍA DE VIGO E BAIXO MIÑO
5. TERRA DE SANTIAGO
6. PONTEVEDRA, TERRA DE MONTES, DEZA E O CONDADO
7. A CORUÑA E AS MARIÑAS
10. LUGO E A GALICIA ORIENTAL (ANCARES/COUREL)



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.

