

# REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN

PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA



# 25 ANOS DE RGE

CIDADE  
DA CULTURA  
DE GALICIA

EXPLO  
RAR 

▶ EXPOSICIÓNS

MÚSICA

LITERATURA E  
PENSAMENTO

EN FAMILIA



# TYPEWRITER

3 Out | 22 Dec

*Visitas para centros educativos*

*Unha viaxe no tempo chea de sorpresas, xogos,  
descubertas e coñecemento*

*Dirixidas a todas  
as etapas formativas:  
Infantil, Primaria, Secundaria,  
Bacharelato e Ciclos FP*

[www.cidadedacultura.org/visitasdidacticas](http://www.cidadedacultura.org/visitasdidacticas)



INDITEX

Padroado Fundación Gaiás

INVERAVANTE



Fundación Barrié



# A POR OUTROS 50

Benqueridas amigas, benqueridos amigos:

É un motivo de enorme orgullo e satisfacción escribir as primeiras palabras en relación co número 50 da RGE. Un número que coidamos oportuno, significativo e emotivo, e que nos achega, a través da revisión das súas páxinas, dos seus editoriais, das súas reflexións, das súas experiencias, das súas fotografías..., ao que foron os contidos da revista ata o presente. Canto esforzo se agocha ata chegar a este momento! Encontrámonos diante de preto de 6000 páxinas de información e documentación educativa en galego, que durante estes 25 anos procuraron axudar a facer realidade a nova educación que día a día imos sendo quen de construír.

Neste número 50 quixemos botar unha ollada ao que foi a educación no noso país no último cuarto de século — en clave social, educativa e política— e sobre todo, pretendemos facer deste número un recurso que nos axude a orientarnos en relación ao camiño que cómpre que andemos nos vindeiros anos. Unha análise con perspectiva de pasado, presente e futuro, que acompañamos coa renovación do consello de redacción e editorial e coa inclusión do comité científico na revista, ao que se incorporan profesionais de recoñecido prestixio no campo da educación, que ademais se teñen caracterizado polo seu compromiso coas reformas democráticas da educación e coa centralidade das políticas educativas públicas. Un equipo renovado, á fin, para os novos tempos e con claras ideas de futuro.

Desexamos expresarnos como educadoras e educadores reflexivos e responsables, de modo similar a como o realizaron no pasado, ou noutros contextos, aqueles e aquelas que camiñan no noso tempo. Na organización do número coidamos que podería ser de interese amosar unha revisión e análise dos traballos que se levan publicado nas diferentes seccións da revista. Acompañando esta reflexión, coidamos oportuno reproducir algúns textos singulares e que continúan sendo valiosos para axudar a interpretar a realidade de hoxe en día. En calquera caso, na propia páxina web de Nova Escola Galega (<http://www.nova-escola-galega.org>) temos a oportunidade de realizar un percorrido polo conxunto de traballos e experiencias publicadas na RGE, e de axecitar a busca aos nosos intereses e necesidades. Cómpre subliñar que a maior parte das seccións están acompañadas dun resumo-síntese dos traballos recollidos en cada unha delas. Unha síntese para aquelas persoas que queiran atopar, por exemplo, experiencias, proxectos e iniciativas que ao longo destes 25 anos foron realizándose en Galicia. Quixemos aproveitar a elaboración do número 50 para incorporar no volume o artigo “Un mundo de revistas no campo educativo”, para ollármonos así no contexto das revistas e das preocupacións internacionais, tanto na dimensión teórica, como na investigadora e na teórico-práctica da educación.

Igualmente, incorporamos reflexións en profundidade desde a actualidade, pequenos comentarios valorativos que nos achegan á voz dos lectores e das lectoras, e un recanto de humor, baixo a atención neste caso do ilustrador Xosé Tomás.

A lectura do número 50 da RGE, que elaboramos un amplo grupo<sup>1</sup>, baixo a coordinación de Antón Costa, axudaranos a achegarnos á educación do último cuarto de século; aspectos como a aprobación e posta en marcha de leis educativas transcendentais, o desenvolvemento da Lei de Normalización Lingüística, a extensión da educación infantil e da escolaridade obrigatoria, a chegada de diferentes grupos políticos ao goberno e as súas repercusións na administración educativa, a consideración da escola pública e privada, entre outros, son analizados e revisados neste número.

A RGE constituíuse nunha especie de fonoscopio que nos permitiu a moitos/as ollar diferentes momentos da historia actual da educación en Galicia. Así, coidamos que este número poderá ser útil para o profesorado e outros profesionais do ensino de diferentes xeracións, que seguramente se sentirán identificados con moitas das análises e experiencias reflectidas na publicación. A RGE é testemuña de moitos avances, pero tamén de moitos avatares indeseables.

Non podemos desaproveitar esta oportunidade para expresarnos a gratitude a todos os subscritores/as e lectores/as. Un agradecemento extensible a todos os compañeiros e compañeiras de Nova Escola Galega polo tempo, a atención e as intelixentes achegas a este proxecto. Para todas as institucións, concellos, colectivos, universidades, empresas... que nos prestan a súa axuda, vaia igualmente o noso recoñecemento.

Amigo/a lector/a, remato dicindo que agardamos poder estar a disposición túa por moitos anos, e por suposto, agardamos tamén poder contar contigo. Con confianza, con traballo e con paixón.■

Xesús Rodríguez Rodríguez  
Director da Revista Galega de Educación

<sup>1</sup> Ana Mª Pose Blanco, Xosé Ramos Rodríguez, Miguel Vázquez Freire, Francisco Veiga García, Helena Zapico Barbeito, Xiana Lastra Pernas, Manuel González Seoane, Mariló Candedo Gunturiz e Xesús Rodríguez Rodríguez.



# 25 ANOS DE RGE

REVISTA  
GALEGA  
DE EDUCACIÓN

Num. 50  
Novembro 2011

**Director:**

Xesús Rodríguez Rodríguez

**Consello de Redacción:**

Antón Costa Rico  
Manuel González Seoane  
Xiana Lastra Pernas  
Ana M<sup>a</sup> Pose Blanco  
Xosé Ramos Rodríguez  
Araceli Serantes Pazos  
Miguel Vázquez Freire  
Francisco Veiga García  
M<sup>a</sup> Helena Zapico Barbeito

**Consello Editorial:**

Manuel Bragado Rodríguez  
M<sup>a</sup> Dolores Candedo Gunturiz  
Francisco Xosé Candia Durán  
Xosé Manuel Cid Fernández  
Agustín Fernández Paz  
Lois Ferradás Blanco  
Narciso de Gabriel Fernández  
Emilio González Legaspi  
Xosé Lastra Muruais  
Ramón López Facal  
Laura Lodeiro Enjo  
Belén Rodríguez Silva

Xosé Manuel Rodríguez Abella  
Victor Santidrián Arias  
Manuel Vieites García  
Xosé Manuel Malheiro  
Xosé Álvarez Castro  
Carmen Díaz Simón  
Valentina Formoso Gosende  
Bieto Silva Valdivia  
Montserrat Castro Rodríguez  
Mercedes Vázquez Vázquez  
Yésica Teijeiro Boo  
Alexandre Sotelino Losada

# sumario

6	Editorial 1986-2011: Tomando a palabra
8	Memoria e crónica dun proxecto
12	Interiores. Vellas e novas seccións e outras notas
16	Os editoriais. Un crítico e reflexivo punto de vista
22	Pensar o ensino. Teses e debates
23	Os monográficos. Unha ollada atenta
25	Experiencias. Unha revista de aula
28	Recursos, orientacións e propostas
31	O estado da lingua
34	Así nos lían na...
76	Estudos, informes, investigacións
79	As entrevistas. Territorio aberto

82	Entrevista: Avelino Pousa Antelo <i>Xiana Lastra Pernas</i>
86	Ollando 25 anos cara atrás. A literatura infantil e xuvenil galega e a renovación pedagóxica. <i>Miguel Vázquez Freire</i>
92	O recanto da historia educativa
96	Un mundo de revistas no campo educativo
99	Un cuarto de século na procura doutra escola. <i>M<sup>a</sup> Dolores Candedo Gunturiz</i>
102	Comité asesor científico
106	Humor: Docentes <i>Xosé Tomás e colaboradores</i>
110	Acompañannos
117	Documentos anexos

#### Comité Científico:

Jaume Carbonell  
Giancarlo Cavinato  
Miquel À. Essomba  
Moacir Gadotti  
Teresa Garduño  
Francesc Imbernon  
Ph. Meirieu

Jaume M. Bonafé  
Antón Santamarina F.  
Mercedes Suárez Pazos  
Francesco Tonucci  
Antoni Zabala  
Philippe Watrelot  
Joxé Mari Auzmendi

**Deseño:** Acordar

**Maquetación:** Xiana Lastra Pernas

**Deseño da cuberta e asesoría visual:** José María Mesías Lema (jmesias@udc.es)

**Impresión:** Litonor

**Lugar de edición:** Santiago de Compostela

**Redacción:** rge.redaccion@mundo-r.com

**Publicidade:** rge.publicidade@mundo-r.com

**Subscricións:** rge.subscricions@mundo-r.com

## 1986-2011: TOMANDO A PALABRA

A formación é unha tarefa compartida, sen dúbida. Pero é tamén, na historia da humanidade e, en particular, na historia occidental, un *oficio de vida* que deu lugar, co tempo, ás corporacións docentes existentes con anterioridade á presenza das regulacións públicas.

Alén dos impulsos públicos realizados, sobre todo desde a aparición dos estados liberais de raíz constitucional durante o século XIX, ten sido no espazo corporativo dos ensinantes ou no espazo académico onde se constituíron, durante ese mesmo século e en diversos lugares, plataformas ou asociacións, tanto para a defensa dos intereses considerados lexítimos dos afectados, como para o logro de posicións concordantes a respecto da actuación docente/educadora, isto é, posicións de alcance pedagóxico, e para achegar representatividade e capacidade de expresión e de intervención pública.

Falamos de plataformas constituídas, en ocasións só por ensinantes, pero que noutros casos serán grupos de estudo e de opinión amparados no contexto máis amplo dos Ateneos e doutras sociedades, que facilitaban o diálogo e a posta en común entre ensinantes de varios ciclos e sectores, médicos preocupados pola saúde pública, xornalistas, políticos, ou urbanistas. No caso español temos o caso da ILE creada en 1876, mais hai diversos casos europeos como o da *Liga de Ensino* creada en Francia en 1866 por Jean Macé, un *fillo do pobo*, como el se presentou no Senado francés en 1886, e, ao respecto, chegou a escribir G. Compayré naquel tempo unhas palabras que seguen a ser valiosas hoxe:

*“Hai moitos xeitos de ser educador. Ou por consagrar a vida á práctica do ensino ou, por ter filosofado e disertado sobre as finalidades e os métodos de educación, aínda que este título tampouco lles debe ser regateado aos que, sendo xente de acción e de propaganda, impulsaron, ante todo, a causa da instrución, despertando a opinión pública, creando sociedades de ensino, acendendo focos de cultura.”*

Nacendo o século XX foise estendendo o movemento internacional da Escola Nova, cos seus Congresos (1921) e medios de expresión (*Pour L'Ere Nouvelle*, 1922, *New Education*, a española *Revista de Pedagogía*, 1922) ao tempo que se intensificaba tamén o movemento sindical docente, ata a creación da ITE, a *Internacional dos Traballadores do Ensino*, sempre atenta ás cuestións de formación do profesorado e a relevantes asuntos pedagóxicos e metodolóxico-didácticos.

Alicerces e antecedentes complementarios da creación de institutos e centros universitarios atentos ao estudo e á investigación pedagóxica (*Stanley Hall*, en 1891; Instituto *J. J. Rousseau*, en Xenebra, 1912; o *Center for Cognitive Studies de Harvard*, fundado por Jerome Bruner, en 1960...).

De todo o anterior temos algunhas mostras vizosas no pasado, sobre todo en Madrid, con algún respaldo institucional e político, e en Barcelona, da man, en particular do movemento catalanista e dos ensinantes que formaron nas fileiras da *Federación Catalá de Traballadores do Ensino*. Ensaio estes que deixaron unha memoria que sobreviviu ao franquismo e á falta de liberdade de expresión, ata floreceren nos novos impulsos de *Rosa Sensat*, a partir de 1966.

En Galicia tamén temos menores mostras no noso pasado. Rexistramos prensa profesional do profesorado dende 1856 (*La Constancia*, Pontevedra; ou *Escuela Vivida*, Pontevedra, 1935), os intentos para pór en marcha na Coruña dende 1932 a *Sociedade Paidolóxica Galega*, ou o interese por impulsar o xornal profesional. A *escola do traballo* en 1936. Mostras todas que, a diferenza do caso catalán, non sobreviviron na memoria democrática de noso e que só puidemos recuperar nos arquivos documentais escritos.

En calquera caso, á altura de 1975 unha nova xeración de educadores e educadoras de Galicia comezaba a cobrar conciencia do seu oficio e do seu papel central: pequenas e modestas fontenlas, entre as que o inicio da edición dunha revista para os nenos, *Vagalume* (1975), podería ser unha mostra. En 1978, nun acto de maior afirmación, por fóra de varios modestos boletíns sindicais, o grupo de pedagogía Freinet en Galicia facía aparecer o primeiro número da revista pedagóxica galega e en galego –toda ela e por vez primeira– *As Roladas-2*, cun pequeno aceno á tradición cultural recuperada. En defensa dunha escola pública, galega, democrática, laica e renovada. Un modesto ensaio que finiría co nº 9 en maio de 1981, aínda que había pouco nacera *O ensino* e algunhas outras manifestacións

comezaban a aflorar nos xornais, a modo de páxinas de *prensa pedagóxica*; como o intento de 1981 *Escola Galega*, co apoio do ILG, en *La Voz de Galicia*.

A través do reexame de alicerces organizativo-expresivos da corrente dos ensinantes comprometidos na construción dunha educación nova e democrática, na primavera de 1983 nacía *Nova Escola Galega*. Entre un dos seus propósitos estaba –e segue a estar– o impulso de medios de comunicación para a formación e o intercambio desa corrente de xenerosidade e intelixencia impulsora da educación democrática e galeguizadora, e foi así, no medio doutros impulsos sociais, culturais e editoriais, como botaría a andar en 1986 a *Revista Galega de Educación*, co impulso de *Nova Escola Galega*, e co soporte editorial de Edicións Xerais de Galicia.

Ao longo dos últimos 25 anos ten habido moitos sucedidos e algunhas ou moitas modificacións, segundo se olle. Moitas queridas, máis tamén outras absolutamente detestadas. *Neste treito estivemos nós tomando a palabra.*

O dereito á educación para as maiorías sociais hoxe cúmprese mellor e en mellores condicións que hai 25 anos. Estamos nunha sociedade con máis altas taxas de formación xeral; os servizos que a aseguran e os recursos humanos ao seu dispor son de superior cualificación. Desde *Nova Escola* e desde a *Revista Galega de Educación* temos contribuído a todo isto, notablemente mesmo.

Mais, seguimos a estar non satisfeitos. E en moitos aspectos estamos moi insatisfeitos e indignados.

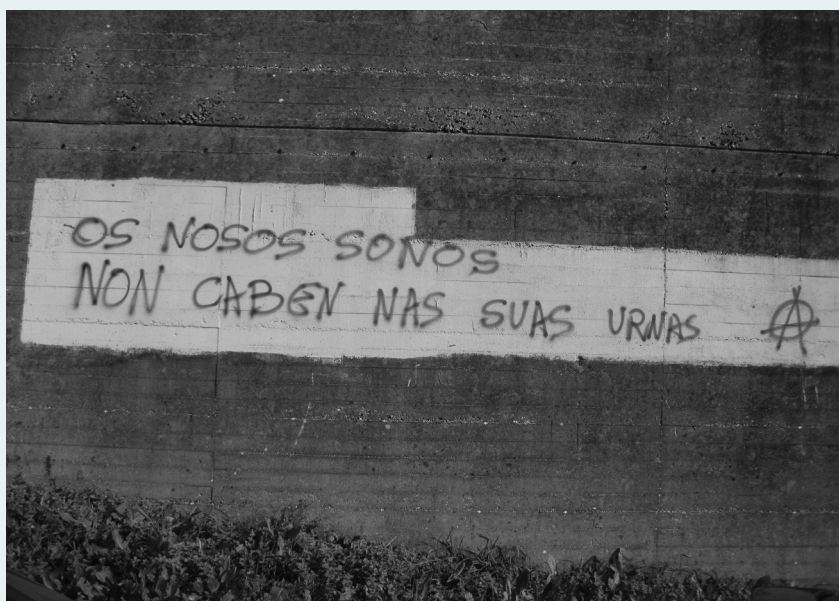
Vendo as páxinas editoriais desta revista, lendo os nosos documentos, e examinando as nosas prácticas de formación comprenderase o da insatisfacción e a indignación. Se non fose que respectamos e participamos como cidadáns informados e preocupados na práctica democrática das eleccións políticas, tamén poderíamos dicir *os nosos soños non caben nas súas urnas.*

Pulamos por unha educación feita de reflexión, de esforzo e laboriosidade, para a cooperación e a emancipación social; isto é, unha educación pública ao servizo en particular das maiorías sociais e a prol dunha sociedade xusta, inclusiva, sen discriminacións por razón de clase, identidade e xénero, pacífica e solidaria cun futuro de alterglobalización. Pulamos por unha educación democrática, que promova os valores humanos e que respecte o pluralismo ideolóxico propio dunha sociedade aberta e diversa, onde se exerce a cidadanía, crítica, libre e responsable.

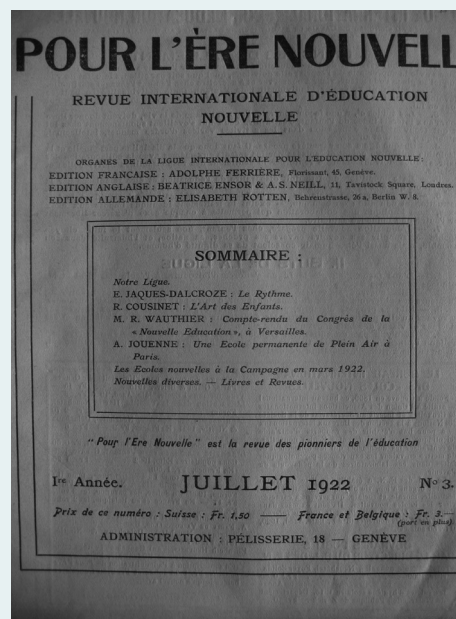
Pulamos por unha educación que nos reconcilie coa nosa tradicional identidade cultural e lingüística, identidade alterada e mancada particularmente por moito do que pasou ao longo do século XX. Pois precisamos partir da memoria de nós mesmos, unha memoria densamente popular e antropolóxica a non agachar e a non refutar, e facer dela un piar de vida, de respecto a outros e de cooperación, como calquera comunidade consciente de si mesma.

E todo isto polo que pulamos está lonxe de ser o compango da vida diaria da educación. Todo isto, forma aínda parte dos horizontes a acadar. *É outra das razóns de por que temos que seguir tomando a palabra.*

É un horizonte que queremos compartir, en particular, coas novas xeracións de educadores e educadoras. Hai unha xeración docente, a que se puxo a andar arredor do 75, a que puxo en marcha numerosos proxectos de construción social, coma este –con máis ou menos fortuna e acerto– que agora está a saír do escenario. Con algún cansazo e tal vez sen a frescura proxectiva de outrora; unha parte desa xeración mantén un *punto de indignación*, e, sobre todo, ten memorias e mensaxes para lles trasladar a novas xeracións, co desexo moi vivo de que *tomen a palabra.* ■

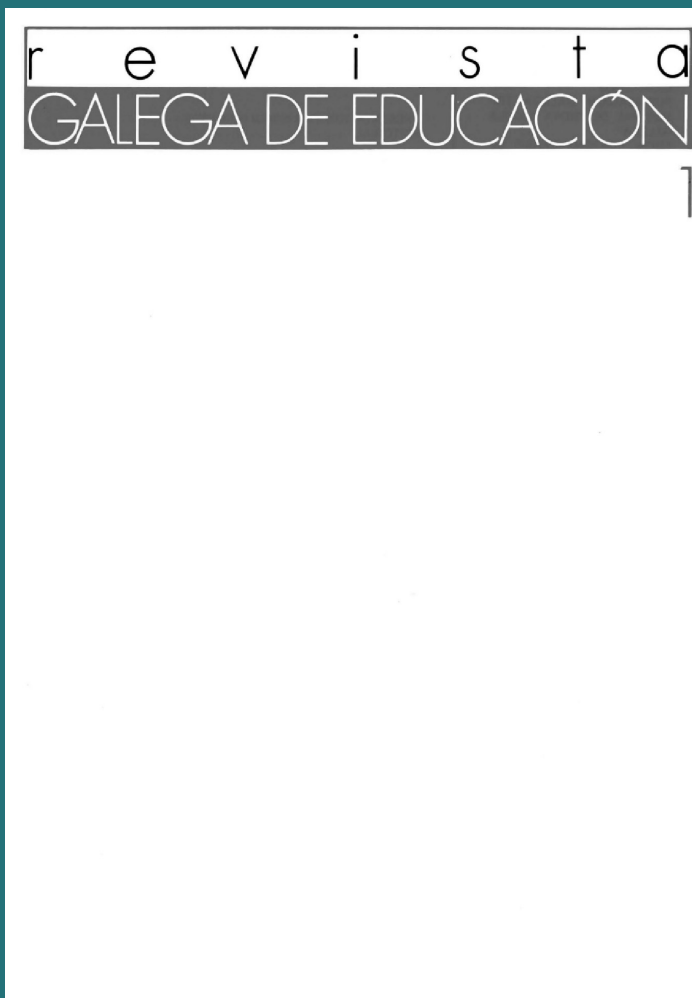


Nós tamén alimentamos soños para realizarmos entre todos e todas.



A revista dos pioneiros da educación (1922).

# MEMORIA



A *historia interna* da RGE non comezou, claro é, co seu número 1 de 1986. A miúdo, nas razóns para que algo apareza de novo hai antecedentes.

Os nosos primeiros están en *As Roladas-2*, que viviu entre 1978 e 1981. Os compañeiros e compañeiras que puxeron a andar *As Roladas*<sup>1</sup>, que pertencían ao Movemento Cooperativo de Escola Popular Galega (MCE-PG), o grupo de pedagogía Freinet en Galicia, apenas coñecían que houbera prensa de carácter pedagóxico no noso país antes do 36. En todo caso, eran lectores e lectoras de *Cuadernos de Pedagogía*, que botara a andar en 1975, como tamén o fixeron un pouco despois coas catalás *Perspectiva Escolar* (Rosa Sensat) e *Guix*, seguidas logo de *Colaboración*, unha revista promovida polo MCEP, en castelán e para toda España.

Nun contexto de reivindicación da galeguización educativa e baixo a influencia próxima das prácticas de escrita pedagóxica acentuadas no ámbito da corrente freinetiana, foi así como se sentiu a necesidade de impulsar unha revista, máis de práctica e de experiencias pedagóxicas que de *teoría* –con algunha inxenuidade, que todo hai que dicilo–. Un Consello de Redacción próximo; algo máis de 25.000 pts reunidas entre varias persoas, e outras 25.000 pts concedidas polo profesor Maure Rivas, na altura respresentante de Anaya –pronto sería un dos impulsores de Edicións Xerais de Galicia– a modo de anuncio de contraportada de Anaya no número 0; e, por fin, unha imprenta pontevedresa comprensiva e colaboradora, foron as mediacións para facer posible a edición do n° 0 de *As Roladas-2*. E influíron así mesmo os cerca de 300 subscritores que se reuniron nun tempo breve. O produto custaba para un subscritor máis ben pouco, e así comezamos.

Case todo era artesanal e todo pola causa. Puro voluntarismo e aprendizaxes a correr. A fins do 1979 editouse como número dobre o 5-6, e xa había nel mellor maquetación e correccións lingüísticas de parte dos textos a cargo do profesor Antonio Palacios.

Contra fins de 1980 a ASPG comezaba a editar *O Ensino*, unha revista que *tiña outro nivel*. Tratábase dun produto mellor elaborado. Había que esforzarse, logo, pero os folgos debilitábanse –redacción, escrita, control de subscritores, relacións coa imprenta, recollida de paquetes, envíos, entregas nas librarías do país, petición de propaganda...–. Aínda así, chegamos ao fermoso número 9 de *As Roladas* con intervención *gratis et amore* na maqueta e outros deseños por parte de Loquís,



<sup>1</sup> Editouse ata o n° 7 como *As Roladas-2*, respectando que xa houbera unha cabeceira *As Roladas* en 1920, pero pouco a pouco a revista foi coñecida como *As Roladas*, sen máis, e así apareceu nos números 8 e 9.

# DUN PR



# E CRÓNICA

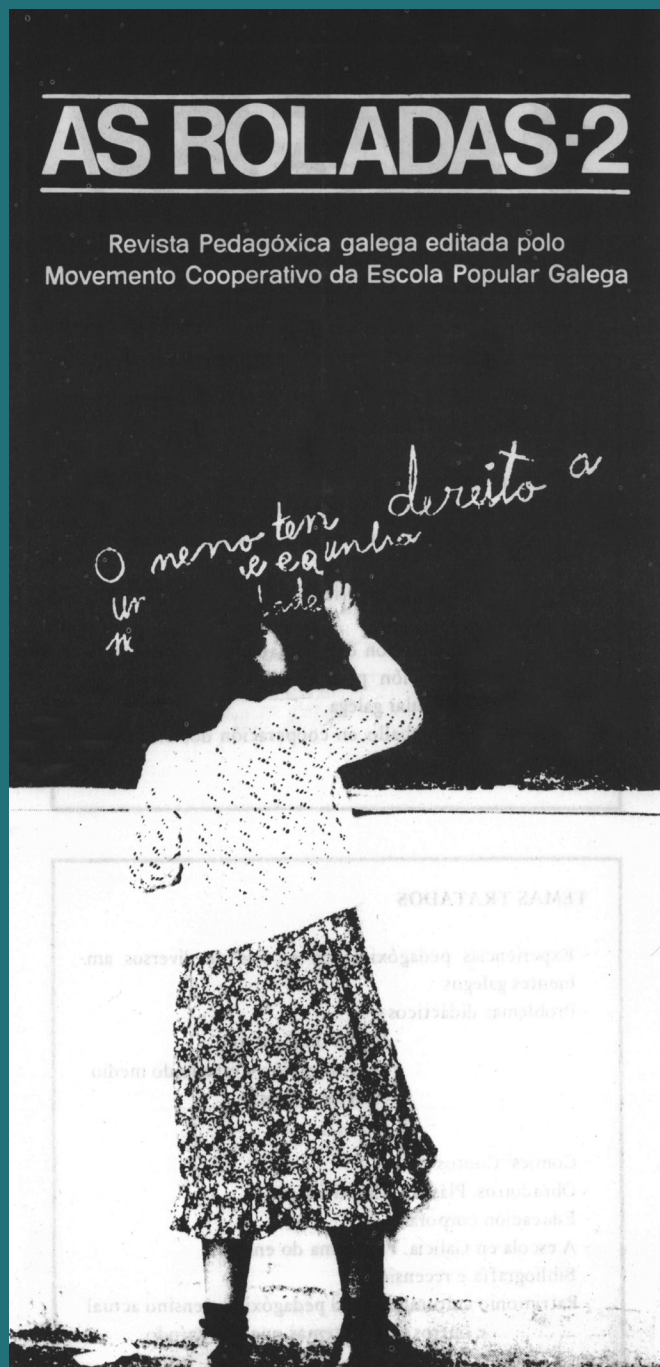
dende Compostela. Coas *Letras Galegas* de 1981 e este número 9 -que ademais recuperaba por medio dunha fermosa separata e tradución ao galego, un texto de Vicente Risco dos pasados anos 50 sobre a vida dos nenos e nenas nas aldeas de Galicia- remataba a vida das novas *Roladas*.

Mais non era por derrota, así e todo. En 1980 arredor do ILG, con Antón Santamaría, e de *Avantar*, con Xosé Lastra e Agustín F. Paz, entre outros, comezaba a saír nalgúns domingos en *La Voz de Galicia* a páxina *Escola Galega*; matinaban na idea de crear unha revista para os ensinantes: outra? Ante isto, o MCEPG, xa nalgunhas falas con varios colectivos pedagóxicos -e tamén con *Avantar*- reaccionou ofrecendo construír entre todos un Consello de Redacción novo para *As Roladas*, e así aconteceu no número 9, mais non abundaba.

Pechadas *As Roladas*, estas falas serviron para madurar un novo proxecto colectivo. E ademais, cun Director xornalista de prestixio e tamén profesor -Vitor Freixanes- e unha editorial -Edicións do Ruedo, da Coruña- impulsada por persoas vinculadas a *Esquerda Galega*. Nin con estas: a dura economía e a catividade editorial impoñían balados ao proxecto. Houbo que reintentalo, agora con Isaac Díaz Pardo e Edicións do Castro. A cousa ía adiante. Incorporábase Pedro de Llano como maquetista. A maqueta e os textos do nº 1 da *Revista Galega de Educación* tivémola nas mans, mais outra vez a economía se impuxo e houbo que parar (1983).

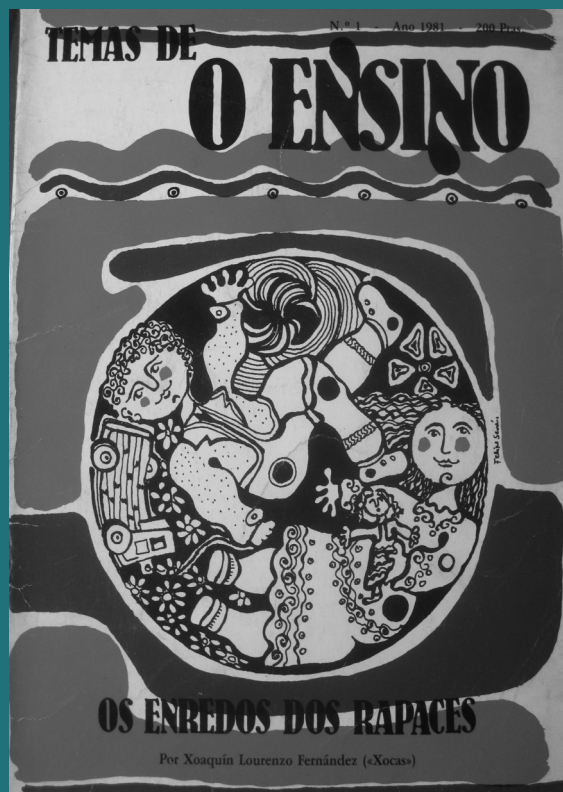
En 1983 poñíase a andar *Nova Escola Galega* en Compostela. Volvían os folgos. E recuperábase a idea, ao tempo que unha parte dos implicados sostíñan o suplemento "A Pizarra" no *Faro de Vigo*.

A importante contribución do grupo *Avantar* na preparación de libros de texto de galego en Edicións Xerais de Galicia foi a *prenda* coa que Xosé Lastra convenceu ao editor Luís Mariño para que Xerais correse co soporte infraestrutural para a edición da RGE, e desta foi. En Vigo había ademais un animoso equipo de redacción, Manolo Bragado -militante e ordenado-, Manolo Janeiro -autor do anagrama de *Nova Escola Galega* e da maqueta primeira da RGE-, Rafael Ojea -o pedagogo do Concello-, Miguel Vázquez Freire -depósito de saberes culturais- e Luís Otero -o didacta-. E á beira un grupo de correspondentes por comarcas que coordinaba -máis ou menos- Antón Costa. A *formación do profesorado* foi o monográfico do primeiro número, que se acompañou dunha cordial invitación a facer das páxinas da revista un instrumento acaído para a corrente construtora dunha escola pública, galega e participativa, ademais de renovada nas súas prácticas.



# ROXECTO

# MEMORIA



Querían ser catro números ao ano. En 1999, cerrando o ano, tocaría logo ter editado 55 números, se ben só se chegou a 33. O período 1992 a 1997 foi o máis estable na edición –nunca menos de tres e ata catro en 1993– máis entre 1990 e 1991 só un número se editou. Non se puído chegar a máis. E o primeiro Consello de Redacción estaba agora parcialmente vencido no traballo.

Houbo, pois, unha recomposición, que se fixo notar no número 12 de 1992. Na Redacción, Manolo Bragado como Director, Antón Costa como Secretario, coa compañía de Xosé R. Bernárdez, Xosé M. González Barreiro, Luís Otero e Miguel Vázquez Freire. Manolo Janeiro e Rafael Ojea deixaban de estar no Consello de Redacción, e tamén o psicólogo escolar Xosé Ramón Lago, por traslado neste caso a Cataluña, desde onde, porén, continuou colaborando. Máis adiante incorporáronse Xesús Rodríguez Jares e Manuel Vieites, cerca xa do final desta etapa da RGE.

Foi máis ampla a lista de correspondentes cunha longa ducia de nomes ao longo destes trece anos. Cara a 1992 incorporaríanse algúns compañeiros e compañeiras, que seguen formando parte actualmente do Consello Editorial.

A partir de 1998, Edicións Xerais de Galicia, ao formar parte da casa matriz, Anaya, como toda ela estivo sometida a algunhas *turbulencias* consecuencia dos mercados, para finalmente quedar todo o conglomerado editor ligado ao gran grupo francés de Hachette, de onde derivou o cerre inquirido da *liña* particular de edición de revistas, aínda que non se rexistraría a falta de apoio de Xerais á RGE para o camiño que logo continuou.

O caso era que a RGE debía buscar un novo acubillo editorial, que estivo próximo de atoparse en Atlántida, a editora da revista *Tempos Novos*, mais a parsimonia dos posibles subscritores e a indecisión de moitos, impediron que fose realidade. E entre tanto, outras dificultades persoais fóronse interpoñendo e alongando a renovada aparición da RGE.

Finalmente, asumindo todos os riscos, a propia *Nova Escola Galega* a fins de 2005 decide, despois de recompoñerse o equipo de redacción, reiniciar a edición co número 34. Cun novo e dinámico director á fronte, o profesor Xesús Rodríguez Rodríguez, coa compañía de Miguel Vázquez Freire, Antón Costa, Manuel López Fernández, Carme Díaz Simón, Manuel González Seoane, Francisco Veiga García, Xosé Ramos e Xulio Pérez. E unha renovada listaxe no Consello Editorial, coa incorporación de contribucións plurais.



A memoria descobre, igualmente, curiosidades. Esta é de Mulhouse (Francia)

# DUN PR

# E CRÓNICA

Hoxe estamos a seis anos de distancia daquela remuda. Redefinida a revista como cuadrimestral, editáronse con este 17 números novos, e sempre por riba das 100 páxinas. Bicromía nos interiores, cuadricomía en cubertas e gardas, maqueta e deseño renovado, imaxe gráfica: nada extraordinario e un certo comedimento, pero todo cun aire de seriedade... e mesmo con regalía de páxinas para os lectores en numerosos números. E unha eternidade de artigos, contribucións, nomes, experiencias...; isto é, un *produto* razoable, por ben que mellorable. Un precioso instrumento de formación, de información, de intercambio e de opinión responsable.

Non é doado de facer, non foi doado tampouco este traxecto, que non se faría sen a dedicación, por outra parte, de compañeiros de *Nova Escola Galega*, xunto aos do Consello de Redacción; en particular, Xosé Lastra, Mariló Candedo, Sonia L. Soto, Xosé Manuel Rodríguez-Abella, Ana Pose, ou Helena Zapico; e, sen a compañía técnica de José M. Mesías, Xiana Lastra Pernas, Lois Rodríguez (*Acordar*), Gari Barreiro, e os comprensivos técnicos e traballadores de *Litonor*. E non están aquí todos os nomes postos. Pois tamén deberían estar os de Belén, de Fernando e demais persoas que viñeron exercendo traballos de secretaría administrativa en *Nova*

*Escola Galega*. Ou os dos coordinadores dos distintos bloques monográficos.

Quedan atrás no tempo Diana Reiter e Xan Leira, entre outros maquetistas –o propio Manolo Bragado– dos anos 80-90, e máis nomes con diversas colaboracións, ás veces puntuais, pero sempre precisas. Como tamén as achegas publicitarias, tan valiosas como esforzadas e militantes nalgúns casos, ou tan valiosas por continuadas e estables no tempo.

A miúdo suplindo a insensibilidade da administración autonómica, acrecentada nesta hora que din de axustes económicos. En efecto, o proxecto está agora, coa enerxía e disciplina dalgunhas persoas, sorteando as dificultades económicas –como non, outra volta!–. Porén, o proxecto está en marcha mentres este número 50 se constrúe; a planificación xa se sitúa no 2013, tal é a vontade de desenvolvemento. Adiantamos, así, o contido dos monográficos que van vir: o 51 sobre os xoguetes tradicionais; o 52 sobre a educación física; o 53 sobre as escolas dos americanos e o 54 sobre a educación emocional.

Saúde aos lectores e ás lectoras. Será tamén a saúde do proxecto. ■



Consello de Redacción da RGE, que elaborou este número: Helena Zapico, Ana Pose, Antón Costa, Miguel Vázquez, Xiana Lastra, Xesús Rodríguez, Xosé Ramos, Manuel González e Paco Veiga. Tamén Mariló Candedo (presidenta) e Xosé Lastra (vicepresidente) de NEG.

# ROXECTO

# INTERIORES

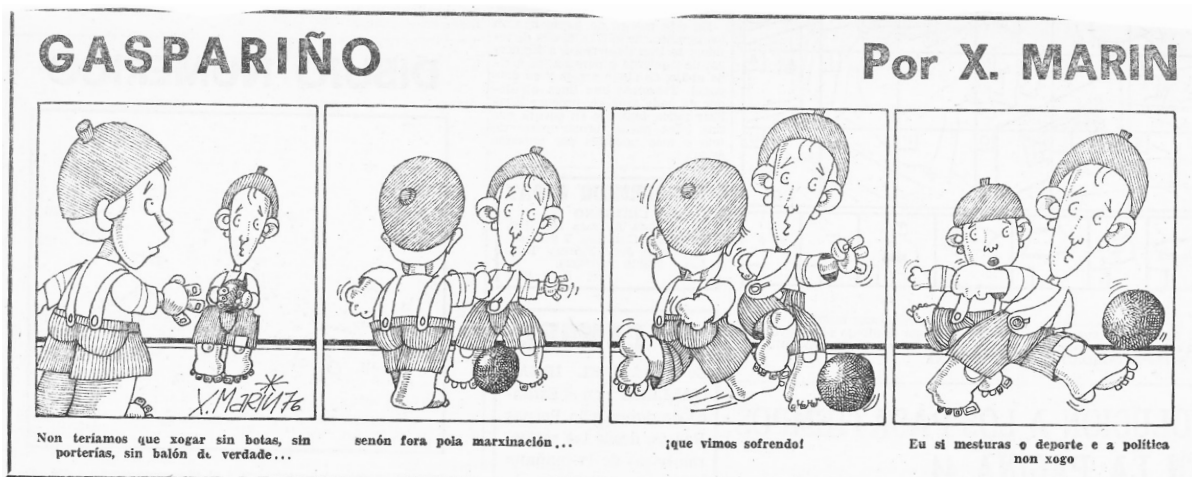
## Vellas e novas seccións e outras notas



A RGE tivo e ten varios eixes centrais de composición:

- Os editoriais, como formulación de puntos de vista.
  - Os monográficos, para tratamento de temas pedagóxicos con achegas teóricas, prácticas, de información e de recursos.
  - As experiencias, como revista próxima aos docentes de aula, para dar conta, propoñer e constatar.
  - Os recursos: informacións e propostas para o traballo pedagóxico e organizativo dos centros escolares.
  - A cuestión da normalización do galego no ensino.
  - O panorama das aulas (*Panoraula*): entre a crónica, a actualidade e a recolleita de notas salientables do acontecido.
  - Os estudos/informes: entre a exposición teórica, a información elaborada e a exposición de investigacións.
  - A literatura infantil, desde a preocupación polo fomento dos hábitos lectores.
  - A información bibliográfica, en particular sobre todos os recursos documentais editados en Galicia.
- Teñen formado parte deste esqueleto de vellas seccións, con diversa continuidade ao longo dos anos, tamén:
- As traducións de textos.
  - A anotación da lexislación.
  - A *Tachola*, para información sobre convocatorias.
  - A páxina de humor.
  - As entrevistas.
  - *O Diario de Isolina*, un percorrido comentado sobre o tempo cultural: cine, teatro, danza, música...
  - As firmas.
  - As páxinas de historia educativa.
  - As reportaxes, en contadas ocasións.

Un *caixón* excesivamente fracturado, cando se analizou no comezo do novo século e antes



da dar comezo á nova etapa editora que botou a andar a fins de 2005. A revisión realizada conduciu a manter as nove seccións centrais sinaladas atrás, ás que se lles engadiron de modo ordinario as seguintes:

- Novas tecnoloxías da educación.
- A escola rural.
- Educación social e escola.
- Pais e Nais.
- Xoguetainas e brinquetainas.
- Outras escolas.

Procurouse, asemade, a consolidación de dúas seccións, Entrevista e Humor, que xa tiveran un notable percorrido na etapa anterior.

Nun repaso de "interiores", e logo da sinopse sobre o acontecido nas diversas seccións, parece oportuno que nos deteñamos nalgúns outros detalles. Falemos, por exemplo da imaxe e das ilustracións que viñeron acompañando aos textos: é do caso facer unha referencia particular, tanto a Manolo Janeiro, quen constrúe a primeira "imaxe" do produto, limpa e sobria, se cadra excesivamente, o que levou a modificacións posteriores, como as introducidas por Lois Rodríguez (*Acordar*) (1996)

e por José María Mesías Lema, quen contribúen a dar a "imaxe" actual, por igual limpa e sobria, aínda que logo, "no día a día", ou ben a maquetación concreta de cada número, ou as escasezas económicas de edición incidan negativamente sobre esa xeral "imaxe". Gráficas Numen, noutrora, con Noya, ou Litonor, no presente, con Victor Ferreira, foron e son sempre xenerosos e pacientes.

No que fai ás ilustracións hai que dicir que en poucas ocasións se fixo ilustración de liña e como exercicio de encargo específico (con autoras como Marcela Santorum, Liliana Vázquez e María do Carme Paredes). A ilustración fotográfica foi especialmente cuidada nos tempos primeiros nos que a fotografía era pagada (modestamente) aos seus autores (Vicente, Cal 3, Manolo Sendón, Anxel Iglesias ou Xexé). Entre os números 3 e 13 rexístranse as colaboracións máis continuadas, que foron as magníficas de Vicente, entremediadas con algunhas igualmente notables de Cal 3. Contamos igualmente coas coidadas de Marga Sampaio e de Celina Ramos, colaboracións solidarias que Miguel Vázquez Freire soubo localizar. Logo bótouse man, con máis ou menos fortuna, do arquivo fotográfico de Edicións Xerais, de quitadas

as ilustracións de "historia escolar", procedentes de arquivo particular.

Noutra orde de cousas e con entidade propia, a Revista Galega de Educación incorporou de ordinario a páxina de "Humor", que foi complementada coa recollida case sempre nas páxinas de Panoraula de viñetas anteriormente publicadas noutros medios, que apareceron reinsertadas na revista pola súa particular referencia ao noso ensino (Xaquín Marín, Pepe Carreiro, Tonucci, ou Siro). Desde o número 16 contamos coa páxina de Humor: dezaseis delas construídas polo profesor Xoán M. Andrade, e outras tantas, na actual etapa, debuxadas por Xosé Tomás: algunhas, puntuais e directas, non soportaron o paso do tempo, mais algunhas outras manteñen arestora o nervio crítico coa que foron imaxinadas. Máis colaboracións solidarias.

"O Diario de Isolina": agochado e falando por boca de muller independente, libre, crítica, con memoria hippy e un algo contracultural, Miguel Vázquez Freire mantivo entre os números 18 (1993) e o 33 (1999) esta sección cultural; a través dela fomos sabendo de exposicións, de audicións, de escenificacións, de libros ou de política; o cine,

o teatro, a fotografía, algunha que outra audición musical ou a ollada pousada sobre algunha escena política, das moitas que ocorren no *Impaís*, que diría Xabier Alcalá, terminaron sendo comentadas nas páxinas da *Revista Galega de Educación*, coa conciencia de seren os ensinantes renovadores tamén amadores das diversas manifestacións culturais do noso tempo.

E unha referencia poderá ser feita ás seccións "Panoraula" e "Arrincata"; esta última concibida como un "avisador" de convocatorias que puidesen ser de interese do profesorado. O Panoraula, construído no pasado sobre todo por Antón Costa, e desde 2006 tamén por Xosé Ramos, podería ser apreciado co paso dos anos como un grande expositor de noticias, sucesos, creacións, convocatorias, pequenos documentos, fervedoiro de iniciativas, mundo asociativo, xornadas e encontros, protagonistas, actualidade de política educativa... ata conformar un caleidoscopio que comunica vida, actividades e iniciativas. Para o lector de cada número pode ser unha fonte de noticias "próximas" e tamén un "avisador" ("souben de tal documento, vídeo, folleto, exposición... polo Panoraula" óese dicir ás veces). Nun senso complementario habería que observar moitas das

páxinas do especial número 25 publicado en 1996, un número que se cingue á temática das loitas e dinámicas a prol da normalización do ensino, e no que se recollen datos desde o comezo dos anos sesenta.

Abondosas son as páxinas que conteñen información sobre libros. Case todo aquilo que se ten publicado en Galicia arredor do ensino, con excepción dos libros de texto, mereceu algún tratamento na *Revista Galega de Educación*, máis ou menos extenso, ou só informativo ou acompañado de comentario crítico; de tal modo que se ao día de hoxe alguén quere saber o publicado entre nós, ten a mellor fonte de información na revisión da colección da Revista.

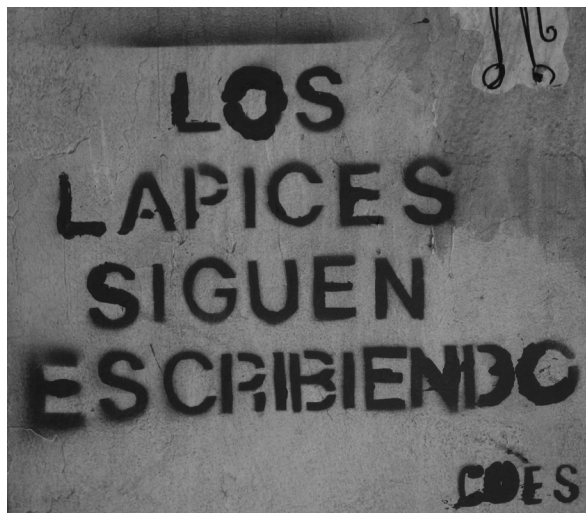
Moitas páxinas se teñen elaborado arredor da información e crítica de libros de literatura infantil e xuvenil. Sen ser cometido relevante para a Revista, aínda así e desde a principal preocupación polos procesos lectores e a animación á lectura, a Sección estivo e está regularmente presente, por mor, en particular, do traballo máis continuado de Miguel V. Freire, Manolo Bragado, Manuel Barreiro ("Oli"), que tamén compuxo a subsección "Onda Curta", e Pilar Sampedro. E xa van aló numerosas páxinas de "Xoguetaína", atendidas,

en particular por Paco Veiga e por Manuel Rodríguez, e tamén de "Recursos do entorno", que puntual e cuidadosamente dispoñen Araceli Serantes.

Unha revista que é, probablemente, a mellor expresión das inquiredanzas, das experiencias e das realizacións, modestas ou brillantes, arredor da construción dunha renovada escola galega, pública e democrática, na que ademais se veñen facendo presentes outras múltiples manifestacións da educación no noso País ao longo dos últimos vinte e cinco anos; unha fonte aberta que continúa. ■



O moblaxe escolar foi motivo de moitas investigacións



Nunha parede de Bos Aires...ou aquí; contra o silencio e a prol da vida

# EXPOSICIÓN

## EDUCANDO EN DEREITOS DESDE A CIUDE

Os dereitos das nenas e dos nenos

### CONTIDOS DA EXPOSICIÓN

30 lonas con viñetas sobre os Dereitos das nenas e dos nenos de Francesco Tonucci "Frato", Xose Lois "O Carrabouxo", Castella e Xaquín Marín

26 pinturas en acrílico de Celsa Sánchez que reflicten os 10 puntos da Declaración dos Dereitos do Neno base da posterior Convención dos Dereitos do Neno

20 fotografías de Celsa Pesqueira dalgúns dos lugares de Ferrol, entre outros moitos, onde se pode xogar e gozar

Textos sobre os Dereitos das nenas e dos nenos e ditos e reflexións de Pasqual Maragall, Rousseau, Isaac Díaz Pardo, Antoine de Saint-Exupéry e Francesco Tonucci sobre eses dereitos

**Do 22 de novembro  
de 2011 ao 26 de  
febreiro de 2012**



Centro Torrente Ballester



*A derradeira lección do mestre*



# OS EDITORIAIS

## Un crítico e reflexivo punto de vista

Se sempre se exerceu a reflexión e a opinión crítica nos Editoriais na Revista Galega de Educación. A observación dos editoriais publicados nos 49 números (con máis dun texto en diversas ocasións) permite ollar as preocupacións máis relevantes ao longo do tempo; preocupacións que responden ao escenario dos acontecementos: a situación escolar, as reivindicacións máis sentidas, os proxectos político-legais, e as inxerencias de fondo. En efecto, o repaso dos argumentos expresados nos distintos Editoriais pon de manifesto que a actualidade socio-política ecoou na Revista, cando non foi ela propia a que

procurou xerar ideas de modo propositivo, coa conciencia de ser a educación unha desexable construción de todos.

Sen unha orde de prioridades sinálanse como temáticas máis presentes: a relacionada cos textos de reforma e legislativos de alcance español (LOXSE, LODE, LOPAGCE, LOCE, LOE) e a posición favorable ou non ante eles; o escenario político galego como marco da política educativa en Galicia; as condicións da escolarización; a defensa da educación pública; a galeguización, cos seus retos e ameazas; a defensa da laicidade escolar; a formación do profesorado, cos seus principios, modos e organi-

zación; a educación nos medios rurais; a alfabetización escrita e dixital; a reforma e os currículos; a xestión democrática, as ameazas do neo-liberalismo; ou o pacifismo e os dereitos humanos. Asuntos centrais todos para unha profesionalidade docente e educadora ben informada e non tecnocrática.

Cando a Revista nace en 1986 ten detrás súa un amplo sector docente afeito a debater en termos socio-políticos e, en troques, máis limitadamente empirista no campo psico-pedagógico e metodolóxico didáctico. Nos anos 75 e 76 producíranse as famosas Declaracións e Manifestos de Madrid (Declaración



do Colexio de Doctores e Licenciados para unha política educativa democrática) e de Barcelona (*Per una Nova Escola Pública Catalana*, impulsada desde Rosa Sensat), seguidas doutras manifestacións similares; naceran *Cuadernos de Pedagogía* e as catalanas *Perspectiva Escolar* e *Guix*, ademais de *Reforma de la Escuela*; en Galicia aparecerán *Axóuxere*, *Picariños*, e varios colectivos de profesores co espírito da galeguización e da crítica escolar; e, nos últimos anos setenta foran callando diversas estruturas sindicais (UTEG, UCSTE, que dará paso en 1985 aos STES, CCOO do Ensino, FETE...). A revolución social pacífica chilena con Allende caera baixo as poutas fascistas de Pinochet en 1973, máis no 74 dérase a *Revolução dos cravos* e no 79 entraban vitoriosos en Managua os da Revolución Sandinista; e todo isto quería dicir que estabamos en guerrilla de posicións en toda parte, e por iso tamén no noso ensino. No 1978 conseguírase que non volviera haber “traslados forzosos” de mestres con oposicións aprobadas (aqueles varios centos deles e delas saídos a Andalucía, ás Canarias... con aquel verbete “Ningún neno sen escola, ningún mestre sen traballo”). No 79 nacían as Edicións Xerais de Galicia e querían posicionarse de inmediato dentro do ensino con libros e materiais didácticos en galego. No 80 aparecía *O Ensino* e daba que falar, non sempre para ben, a Asamblea Nacional de Ensinantes de Galicia. Un ano despois quedaba aprobado o Estatuto de Autonomía de Galicia, constituíase o noso Parlamento, botaba a andar a CONFAPA Galicia e unhas oficinas de Santiago (?) pasaban a ser a Consellaría de Educación, primeiro con Cacharro e de seguida con Portomeñe; este poñía a cousa a andar. Aprobábanse as primeiras programacións curriculares oficiais para o sistema educativo de Galicia en canto á lingua, literatura, xeografía, historia e arte de Galicia, e para iso comezaría a haber profesorado específico.

Nunca tal. Máis tamén acontecería o *Tejerazo*, co risco de derramar o pouco que aínda había. Pés de chumbo, pois, e sentidión había que poñer. Sería por iso que gañou o PSOE no 82 e o nacionalismo galego quedara daquela maltreito nas urnas, contra a vontade de moitos ensinantes e con algún evidente desánimo. Con todo, había que seguir camiñando.

1983 vai ser un ano dalgunha singularidade: é o ano da aprobación da Lei de Normalización da Lingua Galega, o máximo que se puidera conseguir nun Parlamento de Galicia dominado polos conservadores. É o momento do nacemento de Nova Escola Galega. A fin de ano celebrouse en Barcelona o Primeiro Congreso dos Movementsos de Renovación Pedagóxica. E estaba no ambiente a idea de que había que mover o sistema educativo tracejado pola Lei Xeral de Educación, en 1970; isto é, noutro momento político.

Petaban na porta o paradigma do construtivismo psicolóxico, piagetiano máis que wigotskiano, fronte ao dominante conductista (Skinner, Tyler). As teorías sociolóxicas da reprodución social da sociedade de clases a través do ensino fornecían, porén, a batería argumental máis usada en relación coa necesidade da reforma política da educación, para superar o seu tradicional carácter selectivo e de clase; aínda que desde un similar espazo de debate comezaban a oírse ideas procedentes das formulacións da teoría social crítica, no senso de que a educación era tamén e dialecticamente un campo de construción social (como viña sinalando a corrente freinetiana), de tensións e de debates que debía ser entendido críticamente como un espazo de loita e de transformación, negando o designio determinista do estruturalismo marxista, que sostíña a idea da escola como “aparato de Estado” sen máis.



No plano máis próximo, aumentaba un chisco a edición de libros de texto en lingua galega -por mor en parte do colectivo Avantar-, aparecía o suplemento de prensa "A Pizarra", creábase o Instituto Municipal de Educación en Vigo, programábanse xornadas e escolas de verán, e mesmo a Xunta sacaba adiante en 1984 a campaña "Fálalle galego" (e nunca houbo outra como aquela, xunguindo con acerto racionalidade e emocionalidade, e xerando un horizonte).

Rompera, pois, como un amencer, un tempo dalgunha creatividade social e aínda política. Había conciencia dos graves problemas que atenazaban á escola pública; celebráronse as Primeiras Xornadas de Concellos e Educación en Santiago de Compostela e o Ministerio de Educación poñía a andar os Centros de profesores e as primeiras medidas para un mellor tratamento das necesidades educativas especiais e a súa integración escolar. Tamén é o ano, 1985, da controvertida LODE: lexitimaba

o ensino privado, previamente constitucionalizado, pero tamén lles abría as portas á xestión democrática dos centros e á participación social. Nesa onda, en 1986 nacían a Mesa pola Normalización Lingüística, os Centros de Recursos para as escolas rurais, a Casa das Ciencias na Coruña e celebrábanse as primeiras eleccións para Consellos escolares.

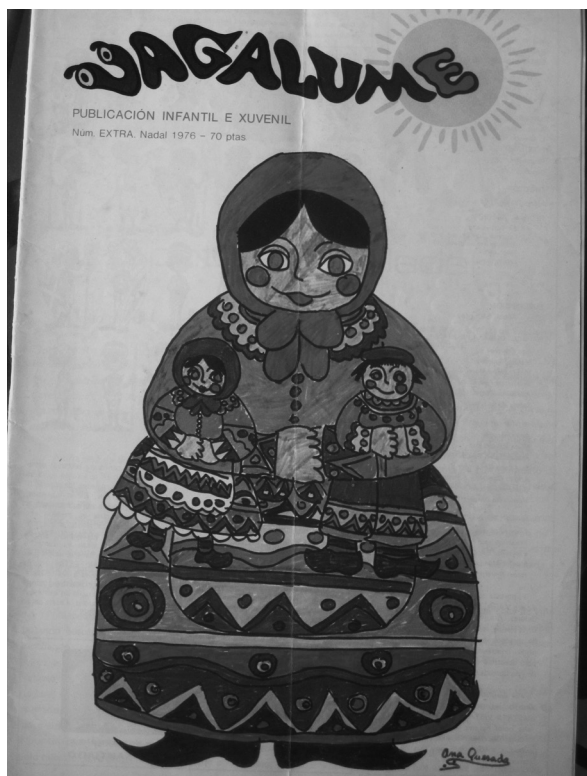
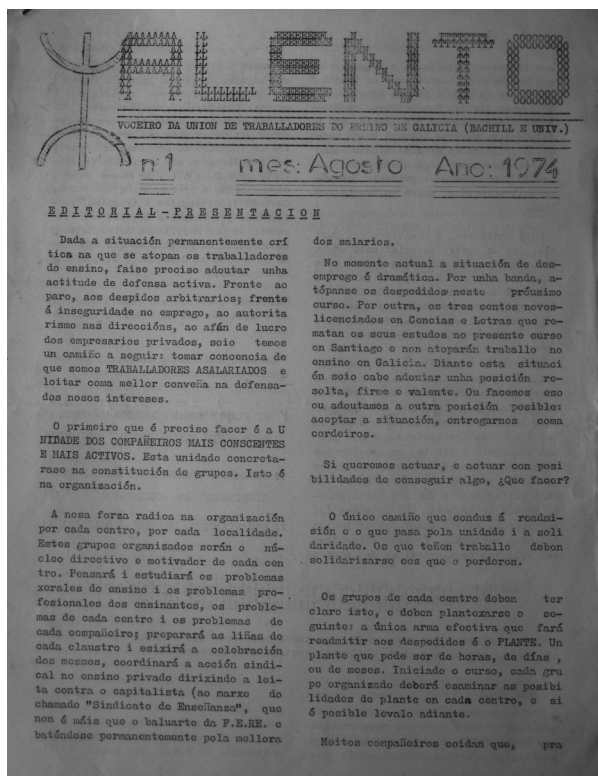
Nese contexto próximo nacía a *Revista Galega de Educación*: como dicía no primeiro editorial "para avanzar entre todos". Pronunciábase o editorial do nº 2 a prol dunha efectiva e real xestión democrática dos centros escolares, o que tiña que ver con esa elección de representantes nos consellos escolares que daquela se fixera; unha sentenza do Tribunal Constitucional de 1986 declaraba a inconstitucionalidade da obrigatoriedade do coñecemento do galego, aínda que non a do seu ensino no sistema escolar, e o Editorial do nº 3 pronunciouse contra esa posición do Tribunal en canto á non obriga-

toriedade de coñecemento. A problemática estudiantil no ensino medio e as condicións da escolarización estiveron presentes nos números 4 e 5: no contexto social eran numerosas as demandas a prol das necesidades no ensino medio e en 1987 rexistráronse importantísimas mobilizacións no ensino secundario, que levaron a unha resposta política un algo sorpresiva, pois deixouse de pensar en reformas parciais do sistema educativo para, en troques, formular unha reforma global, chamada legalmente en 1990 como LOXSE.

Arredor dos retos, problemas e das promesas incumpridas houbo diversos editoriais da revista na fin dos oitenta e nos primeiros anos noventa: pediuse seriedade e concreción desde expectativas positivas cara á apertura do proceso de reforma (LOXSE) nos números 6 e 7, máis tamén a revista saíu en defensa do profesorado en 1988, o ano da grande folga a prol da homologación retributiva, no ano en que nacían por fin en Galicia os Colexios Rurais



Unha das aulas da école Freinet en Vence (Francia), na actualidade



Comezaba a organización socio-política e pedagóxica a prol dun ensino democrático e en galego

Agrupados; ocupouse así mesmo das avaliacións dos estudantes e recordo o carácter selectivo socialmente do sistema. Era en 1989, o ano no que por invitación de Nova Escola Galega diversas organizacións aprobaban o Modelo de Normalización Lingüística no Ensino, e cando se poñían en marcha sete Centros de Formación do profesorado en Galicia, e o Gabinete da Reforma, como instancia técnica que permitiu algunha formación do profesorado en cuestións relacionadas cos deseños curriculares e coas súas bases teóricas de partida. Desde o ICE da Universidade de Santiago preparábase o *Informe Cero* sobre a Educación en Galicia, un primeiro exame de conxunto para saber con certeza onde estabamos.

Os editoriais naquela altura pronúncianse a prol dun currículo aberto e unificado (nº 9), cando o Ministerio daba pasos que fortalecían o carácter prescriptivo e cerrado do currículo, e clamábase pola dignificación da escola pública (nº 10). Sensibles ao

debate internacional, en 1990, no Ano Internacional da Alfabetización por aprobación da UNESCO, a revista no editorial do nº 11 falou do dereito á educación para todos e todas, e chamou a atención sobre o analfabetismo funcional presente entre amplos sectores adolescentes ante as dificultades do exercicio dunha lectura comprensiva, un asunto sobre o que se volvería pouco despois: "A batalla polos lectores na escola" (nº 15), e aínda en 1994 e en 1995. Como tamén nos números 20 ("A necesaria alfabetización audiovisual") e 23 ("O desafío da realidade virtual"). En 1991 saudouse criticamente á LOXSE, ao tempo que se reclamaba a mobilización polo ensino público, no ano da aprobación dos Reais decretos de Ensinos Mínimos e da renovación da Educación Infantil.

A formación do profesorado, formulada desde un modelo participativo e non tecnocrático, baixo a orientación ou modelo paradigmático do profesor reflexivo e investigador (Schön,

Stenhouse, Elliot et alii), na onda das reflexións internacionais sobre os modelos de profesionalización docente, estivo presente no editorial do nº 13 de 1992; na súa compañía, outro editorial esixía a vontade política da normalización da lingua, explicitada a través de necesarios e precisos exercicios de planificación lingüística, na liña do aprobado máis de dez anos máis tarde polo Parlamento de Galicia, e actualmente desconsiderado por parte da Xunta de Galicia. O comezo da nova Educación Primaria en 1993 foi ocasión de volver falar da calidade da escola pública nos editoriais dos números 14 e 16: acontecía no momento en que se elaboraban os primeiros PEC, en que se iniciaba a implantación experimental da ESO, e en que en Galicia se abría paso á xornada escolar en sesión única. Cun ton de insatisfacción ante a cativa e a miúdo errática actuación política da Consellaría de Educación, que foi motivo do editorial do nº 17: "A política educativa non ocupa os primeiros planos".

Arredor da aprobación da Lei orgánica de participación, goberno e avaliación dos centros (a Lei Pertierra) en 1985, que significaba unha afirmación dos esquemas burocráticos e a fin da fluidez de diálogo entre o Ministerio e os MRP (que xa viña decaendo dende o 92), tamén se manifestaron os editoriais do nº 18 ("Dirección escolar e participación democrática"), do nº 22 e do nº 24 ("Tempos de desembarco liberal") con críticas á LOPAGCE. Entremedias, a revista non deixou de facer unha reflexión sobre o que significaran dez anos de autonomía política na educación en Galicia, e sobre a importancia que podían e deberían ter os Proxectos educativos de centro, invitando á súa preparación reflexiva. En 1995, con ocasión da celebración de eleccións municipais, o nº 23 atendeulle ao plano local da realidade escolar, facendo un chamamento á creación de Servizos Municipais de Educación, como instrumentos ao servizo do desenvolvemento educativo local con perspectivas de integración escolas-entorno social e cultural.

Foron sólidos os editoriais de 1996: a prol da normalización no nº 25, aquel fermoso número arredor da lingua e o ensino; en defensa do laicismo e da ensinanza ética, e tamén mostrando o noso rexeitamento e preocu-

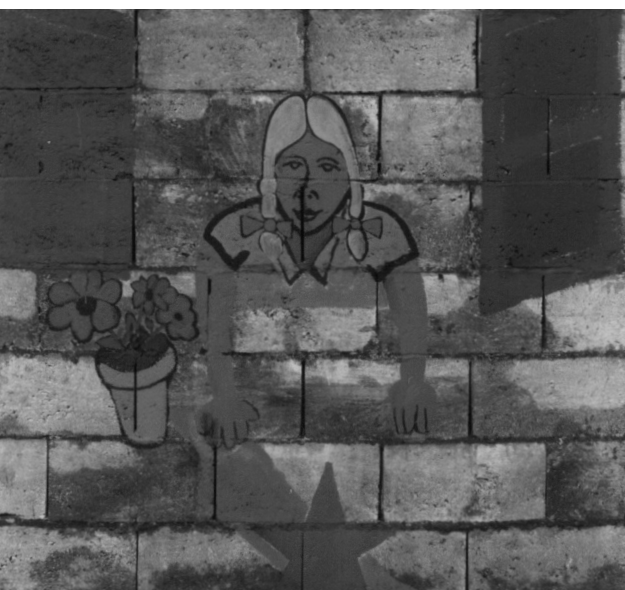
pación ante a crecente depauperación social e cultural do noso medio rural, nos nº 26 e 27. A revista tivo ocasión de posicionarse contra o sexismo e o racismo na vida escolar en 1997, o ano no que a causa da celebración de eleccións xerais en Galicia se fixo unha chamada ao protagonismo da educación, que debía ser ollada desde unha perspectiva estratéxica; o ano que a revista rexeitou, igualmente, a intención de revisión curricular, isto é o Plan das Humanidades que quería impoñer Esperanza Aguirre, daquela ministra de educación. Nos anos finais desta primeira etapa da Revista (anos 98 e 99) a revista dedicoulles os editoriais dos números 31 a 33 ás seguintes cuestións: posicionándose ante a contrarreforma que pretendía o PP (e hai que recordar que en 2000 o Presidente Aznar do PP lograría a maioría absoluta no Parlamento español); o exame da problemática xerada polos procesos de adscrición aos centros do profesorado de secundaria, dada a recente existencia dunha nova rede de centros públicos; e a educación para a resolución pacífica dos conflitos ("Guerra nunca máis", sen aínda ter por riba da mesa a guerra do Iraq).

Cando a revista volveu, ás portas de 2006, acababa de constituírse o goberno de coalición (bipartito, máis exactamente) PSdeG/PSOE e BNG na Xunta de Galicia, agardado e saúdabel desde as expectativas, se ben xa no número 35 de 2006 a revista formulou un sentimento de mágoa ante a case falta de signos de que algo quería mudar no ensino. Por iso, o nº 36 propuxo que se elaborase un Acordo nacional galego pola educación, non como simple declaración política, senón como horizonte estratéxico onde enmarcar a actuación política no ensino por parte do Bipartito. Nin caso. Volveuse sobre a lingua con ocasión do centenario da creación da Real Academia Galega (2007) e neste mesmo ano a Revista valorou que non se

fixera en Galicia o preciso debate curricular previo á aprobación dos novos deseños curriculares, para así darlle mellor curso á LOE aprobada polo Parlamento central con importante consenso "progresista" en 2006; opinión crítica que non foi do gusto da Consellaría de Educación.

A educación para a cidadanía e os dereitos humanos, un dos asuntos incorporados pola LOE, foi materia editorial no número 39. A revista volveu presentar a importancia do horizonte estratéxico para o noso desenvolvemento educativo en 2008, no nº 40. No 43, cando xa a Consellaría estaba en mans do PP (2009), falou a revista das expectativas non cumpridas co Goberno bipartito, e tamén dos malos agoiros que se avexiaban para a lingua, para a educación de todos e a escola pública. A falta de política normalizadora do galego no ensino por parte do novo goberno na Xunta moveu os editoriais dos números 45, 46 e 47, xa en 2010, rexistrándose unha crítica ao neo-liberalismo *fejjo-niano* no nº 48. Por fin, o nº 49, que saíu acompañando ás máis recentes eleccións municipais, volveu sobre a dimensión local e sobre a importancia do plano próximo para o desenvolvemento educativo.

É relativamente doado, se a intelixencia non está adormentada, exercer a crítica do que ao noso redor non gusta; esixe unha maior atención e enerxía facer un exercicio reivindicativo; e é maior o esforzo creativo que require o ser propositivo. A través dos editoriais da *Revista Galega de Educación*, de contado se poden ollar eses tres exercicios entrelazados: o da crítica, o da reivindicación e o da proposición. Este último exercicio case nunca se tivo en consideración por parte dos gobernantes. Infelizmente. Se callar, como mostra significativa de que andamos lonxe de loitar polo mellor para a nosa sociedade a través da educación. ■



O tempo esvaiu esta pintada de hai case corenta anos; queda o testemuño da foto

# Uns cantos argumentos para elixir.

A Universidade da Coruña forma parte dun sistema europeo formado por 46 países con titulacións compatibles. Ofrece 38 titulacións de grao con validez no espazo europeo de educación superior e 46 mestrados oficiais de posgrao de todas as áreas do coñecemento.

A Universidade da Coruña fomenta a internacionalización dos seus estudantes mediante convenios de mobilidade con máis de 40 países e prácticas en empresas europeas.

É unha das tres principais universidades españolas en atracción de alumnos, que aumentan cada ano.

A Universidade da Coruña está entre as cinco mellores universidades españolas en rendemento académico.

A inserción laboral dos titulados da Universidade da Coruña supera a media universitaria española.

A porcentaxe media de inserción laboral en menos dun ano é do 72%. A maior parte dos titulados da Universidade da Coruña ten postos directivos ou técnicos.

A Universidade da Coruña promove un desenvolvemento creativo. Máis da metade do seu profesorado ten entre 30 e 49 anos.

A investigación é fundamental para a docencia de calidade. Conta cun importante catálogo de investigadores e con Parque Tecnolóxico.

A Universidade da Coruña aumenta cada ano as axudas para os estudantes.

Dispón dunha completa infraestrutura e de todos os medios tecnolóxicos actuais para lle facilitar o estudo ao alumnado.

Fomenta a formación integral con programas específicos de cultura, deporte, cooperación, igualdade, medio ambiente, linguas e tecnoloxía.

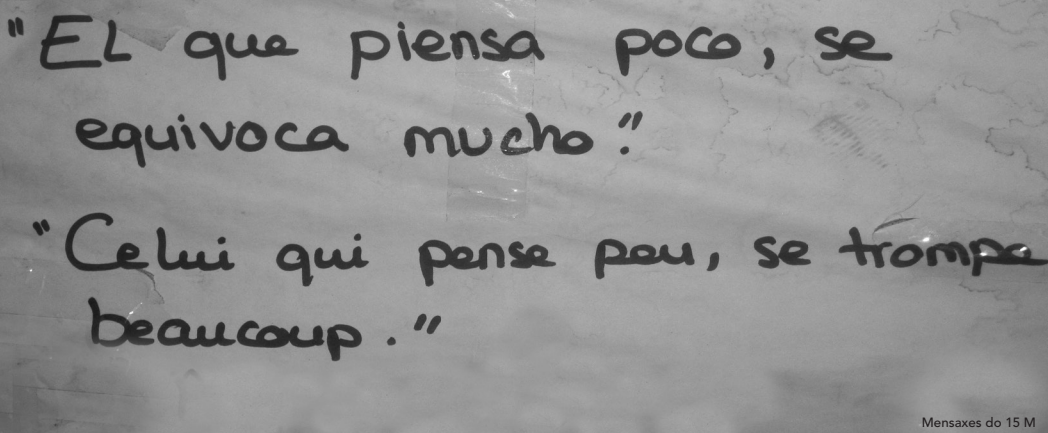
## O máis importante para ti? Farémolo posible

Envíanos o teu argumento para elixir universidade. O que ti decidas, necesites ou creas fundamental. Incluírémolo na nosa lista de prioridades.

Evolucionamos contigo.

[comunicacion@udc.es](mailto:comunicacion@udc.es)

[www.udc.es](http://www.udc.es)



Mensaxes do 15 M

# PENSAR O ENSINO

## Teses e debates

A *Revista Galega de Educación* non é, en primeiro lugar, unha revista teórica; non é unha revista na que a filosofía, a/s política/s do ensino, as contribucións e posicións da socioloxía da educación ocupen singular protagonismo; pero tampouco nunca foi un espazo para o *practicismo* máis ou menos innovador, pois sabemos das súas fundamentais limitacións.

A RGE sempre partiu de que a educación é tamén unha cuestión política, que como tal suscita continuos interrogantes, debates e mesmo posicións controvertidas, que é necesario argumentar, someter a exercicio crítico e formular adecuadamente. De aí

nace a constante presenza editorial, unha presenza comprometida intelectualmente e que ten suposto, en ocasións, algunha animadversión por parte dos poderes políticos autonómicos

conservadores, aínda que tamén en ocasións dos aparentemente non tan conservadores.

Este exercicio de reflexión crítica está igualmente presente ao longo da historia da RGE, baixo rúbricas ou seccións formuladas con algunha imprecisión: *Debates*, *Teses*, ou *Pensar o ensino*.

Seleccionamos un total de 15 documentos, arredor de oito asuntos.

Arredor das políticas de reforma do sistema educativo desenvóléronse un maior número de contribucións reflexivas, pois non en van nos vimos en debate ante a LOXSE (1990), a LOCE (2002) e a LOE (2006). Ao caso son de destacar, en particular, as contribucións de García Tobío/Pardo Pérez sobre o tratamento da reforma en Galicia por parte do Goberno do PP (nº 23, de 1995); as contribucións de Ramón López Facal sobre o currículo de Historia-Ciencias Sociais; as de Miguel Vázquez Freire, "Crónica dun tempo perdido" (nº 45), sobre o modelo económico neoliberal e as políticas educativas en España (nº 48, 2010), e as de Víctor Santidrián sobre condicionamentos e posibilidades dun pacto político educativo (nº 47).

Nesta órbita de pensamento é pertinente referirse nomeadamente ás dúas declaracións xerais asinadas por Nova Escola Galega con motivo dos seus primeiros dez anos e co gallo do seu XXV aniversario (1993 e 2008, respectivamente), publicadas íntegras nos números 17 e 44 (este en 2009).■

### Asuntos tratados (entre parénteses os números da RGE)

• Educación e dereitos humanos (6)
• Relixión vs ética? (7)
• A disciplina nas aulas (8)
• Os problemas da galeguización (11, 12)
• A crise escolar, a política educativa e os desafíos das reformas (8, 9, 11, 23, 45, 46)
• A formación do profesorado (46)
• O currículo de ciencias sociais (28, 31)
• A política educativa e a economía (48)

# OS MONOGRÁFICOS

## Unha ollada atenta



Os 49 títulos temáticos monográficos trasladannos unha imaxe polifacética das preocupacións presentes na RGE. Se un observa para o mesmo período de 25 anos os case 250 títulos temáticos presentes en *Cuadernos de Pedagogía*, ou en *Guix*, ou en *Perspectiva Escolar*, os abordados na RGE son case a quinta parte dos anteriores; mais o que chama a atención favorablemente é a densidade media de tratamento –entre seis e oito contribucións en casa caso–, a intersección teórico-práctica xeralmente buscada, a calidade das referencias bibliográficas, a calidade textual promedia... En conxunto, poden observarse un

relativo esforzo de selección crítica das temáticas, un equilibrio entre as temáticas máis vinculadas á política educativa, aos acentos sociolóxicos, ás cuestións da organización escolar, ás cuestións didácticas, á conexión escola e culturas no territorio, ou á propia consideración dos docentes. Hai tamén un visible interese por facer dos monográficos instrumentos de formación e de contraste: como instrumentos de formación están habitualmente próximos da actualidade das necesidades de formación docente, ao abeiro das reformas e emprendementos políticos da educación; e como instrumentos de contraste, os monográficos

inclúen con moita frecuencia relatos de experiencias de aula, que complementan ou enriquecen os discursos e as elaboracións teóricas.

Os lectores e lectoras que percorran coa ollada o listado temático e rememoren os contidos xerais de moitos dos monográficos, ou que revisen a colección física, ou de modo virtual ([www.nova-escola-galega.org](http://www.nova-escola-galega.org)) apreciarán o destacado interese de gran parte deles, cando non en ocasións a súa suxestiva novidade: precisabamos algo así sobre este asunto ou cuestión problemática. Instrumentos de formación e testemuñas de época, pois.

Os monográficos da RGE			
1	A formación do profesorado.	26	Célestin Freinet.
2	As novas tecnoloxías e a escola: a imaxe.	27	Educación social.
3	A escola rural.	28	Educación dramática.
4	Globalización e interdisciplinidade.	29	Orientación escolar e tutoría.
5	A reforma das medias.	30	Programas educativos europeos.
6	Os pais na escola.	31	A educación Infantil.
7	A educación matemática.	32	Escola e sociedade da información.
8	Socioloxía da educación.	33	Dereitos humanos.
9	A saúde na escola.	34	Educación inclusiva e intercultural.
10	Ensino das ciencias.	35	Museos e educación.
11	Profesorado.	36	Familia e escola.
12	A educación das persoas adultas.	37	Patrimonio lúdico galego e educación.
13	Educación ambiental.	38	Competencia dixital e ferramentas TIC.
14	Ensinar a aprender.	39	A orientación escolar e profesional.
15	A lectura.	40	Educación artística.
16	A educación primaria.	41	Literatura oral e educación.
17	A dimensión internacional da nosa educación.	42	A formación profesional.
18	Os contidos transversais.	43	Diversidade e inclusión.
19	Xogo.	44	Espazo, tempo, identidade cultural e educación.
20	A televisión.	45	A inspección educativa.
21	A organización escolar.	46	Aulas hospitalarias.
22	A educación secundaria obrigatoria.	47	A música tradicional nas aulas.
23	Necesidades educativas especiais.	48	As bibliotecas escolares.
24	As avaliacións.	49	Concellos e educación.
25	A normalización da lingua.		

Se falamos de etapas e modalidades educativas encontramos os seguintes monográficos: E. Infantil (nº 31), E. Primaria (nº 16), ESO (nº 22), FP (nº 42), Ensinanzas artísticas (nº 40, nº 28), Persoas Adultas (nº 12). Arredor das cuestións da equidade, a diversidade e a inclusión poderíamos sinalar os seguintes números: o 33 (Dereitos Humanos), o 34 e o 43. Sobre os procesos de reforma educativa: o nº 5 (reforma dos ensinos medios), ou o nº 45 sobre a inspección educativa. Sobre os procesos didácticos destacamos: o nº 4 sobre globalización e interdisciplinidade, o nº 14 (Ensinar e aprender) e o nº 24 sobre as avaliacións. Sobre educación e territorio: o nº 3 so-

bre a escola rural, o nº 13 sobre educación ambiental, o nº 35 sobre museos e educación, e o nº 44 e o nº 49. Sobre a formación do profesorado podemos destacar os números 1 e 11. Sobre novas tecnoloxías da información e da comunicación: o nº 2 (imaxe), o nº 20 (televisión), o nº 32 (escola e sociedade da información), e o nº 38 (ferramentas TIC). Ao recoñecemento das necesidades educativas específicas atenderon os números 23 e 46, sobre aulas hospitalarias. A organización escolar (nº 21), o marco internacional da nosa educación (nº 17, nº 30), a orientación escolar e profesional (nº 29, nº 39), a lingua e a literatura xunto cos procesos de normalización lin-

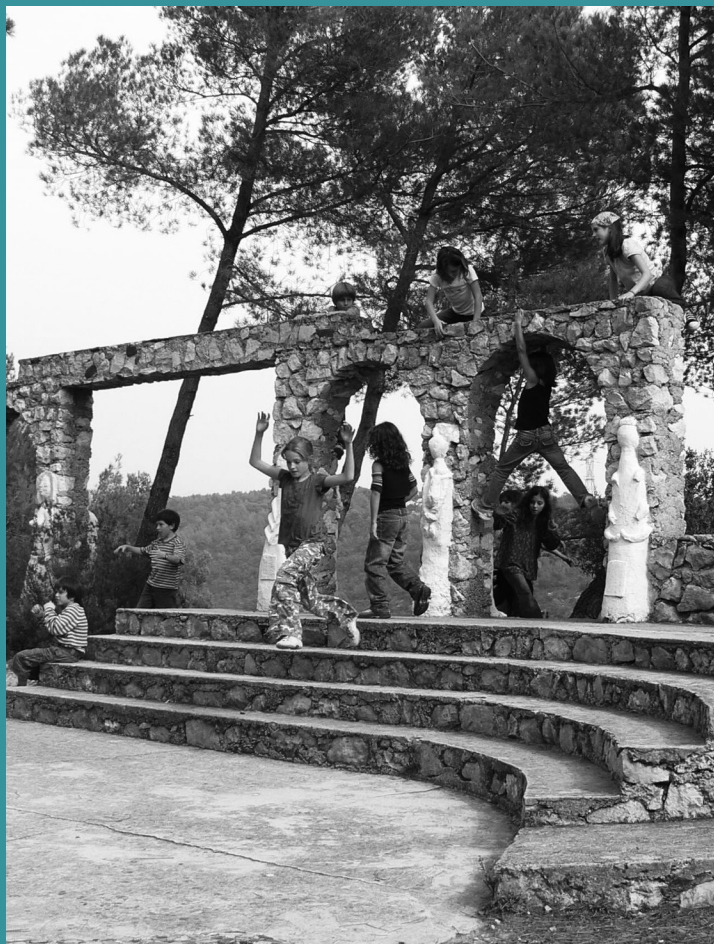
güística e cultural (nº 25, nº 41), a lectura (nº 15, nº 48), o xogo e a educación (nº 19, nº 37); entre outros asentos, como as familias e a educación, que tamén viñeron ocupando algún lugar.

Polo contrario, aínda non houbo un tratamento monográfico en asuntos como: a autonomía de centros escolares, a cuestión do xénero –en programación–, a cuestión da escola pública vs. escola privada, unha nova ollada sobre a formación e o oficio docente, o ensino de idiomas estranxeiros ou os máis recentes procesos de cambio e alteracións nos sistemas e nas políticas educativas. E isto quere dicir que queda tarefa por realizar. ■



# EXPERIENCIAS

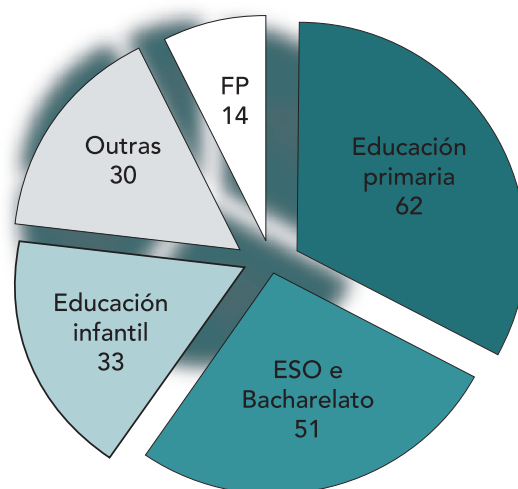
## Unha revista de aula



Felicidade de vivir na école Freinet: memoria nas pedras, presente nos nenos e nenas

A RGE pretende ser un medio de comunicación próximo para os lectores e lectoras que desenvolven a súa tarefa no día a día das aulas. Por iso, de sempre, a preocupación por canalizar traballos que refiren experiencias de aula; un notable número de experiencias, sempre con razoables pero con diferentes graos de elaboración, de maduración ou de consistencia, porque é así o mundo real das nosas aulas. En 49 números da RGE publicáronse un total de 202 experiencias de aula: ás veces ata cinco por número e case sempre catro experiencias en cada un deles.

A que etapas e modalidades se refiren? Grosso modo destacamos os seguintes datos, que poderemos desagregar doutros modos: 33 de Educación infantil, 62 de Educación primaria, 51 de ESO e Bacharelato, 14 de FP, máis de 30 comprendendo asuntos como espazos rurais, concellos e educación, e outros aspectos de educación social, con algunha presenza de experiencias de educación de persoas adultas e en relación coas necesidades educativas especiais.



Experiencias publicadas na RGE

Case o 43% teñen que ver con centros escolares e de formación da provincia da Coruña; o 38% delas son pontevedresas; quedando case un 30% en conxunto e con reparto equilibrado para as experiencias procedentes de centros educativos das provincias de Lugo e de Ourense, aínda que tamén se relatan oito experiencias acontecidas fóra de Galicia. Case a partes iguais son relatos de experiencias que tiveron lugar en centros urbanos, en centros vilagos ou en espazos rurais/suburbanos.

Así como vimos a diversidade de monográficos, tamén se pode sinalar a diversidade das experiencias escolares; moitas, naturalmente, están relacionadas coas distintas áreas e disciplinas didácticas, pero non son poucas as que atenden a proxectos de globalización e interdisciplinariedade e a temáticas de educación transversal. Nos dez primeiros anos da RGE estaban máis presentes as temáticas ligadas a distintas áreas e disciplinas, o que logo comezará a rebordar para ofrecer perspectivas e posibilidades doutra caste.

De modo concreto e seguindo unha categorización aproximativa, que admite outras posibilidades de clasificación, anotamos: 14 experiencias en relación coas ciencias experimentais, a bioloxía e demais ciencias naturais; 14 sobre ciencias sociais, a xeografía e a historia; 6 sobre procesos lectores e a didáctica da lingua; 5 relacionadas coas ensinanzas dramáticas; 6 en relación coas ensinanzas musicais; 5 que atinxen ás matemáticas e ao pensamento lóxico; 18 sobre tradicións e a nosa cultura popular; 5 en relación coas linguas estranxeiras; 3 tocantes á educación plástica e visual; 24 sobre a animación á lectura e a literatura infantil e xuvenil; 8 en relación cos medios audiovisuais; 14 tocantes ás TIC; 10 que atinxen á organización escolar e aos proxectos de centro; 6 en relación coa educación ambiental; 7 de educación para a paz e os

dereitos humanos; 14 en relación coa FP; 6 sobre globalización e a interdisciplinariedade; 5 de educación para a saúde; 3 que tocan a cuestión da educación e xénero; 5 en relación con aspectos máis centralmente psicopedagóxicos e de orientación; 3 con actividades de educación compensatoria; 3 tocantes ás familias e aos centros; 6 en relación coa inclusión, o interculturalismo e o antirracismo; 2 sobre programas de antidrogadicción; e algunhas máis de diversos aspectos, incluídas diversas experiencias relacionada coa galeguización escolar.

Non é doado facer unha reflexión sobre este denso material e sobre as posibles carencias rexistradas no transcurso destes anos. Poderíase facer algunha xenérica anotación: tocante a experiencias en relación coa educación infantil obsérvanse carencias en aspectos como o tratamento do corporal, das representacións e da linguaxe oral; en relación coa educación primaria as carencias teñen que ver máis cos aspectos lingüísticos e co razoamento lóxico-matemático; as experiencias sobre linguas estranxeiras precisarían estar bastante máis presentes na educación primaria e na secundaria; neste caso da secundaria sería bo achegarse á literatura, á expresión plástica e visual, á xeografía e á historia, ou ás matemáticas, sen esquecer a filosofía, nin as linguas e a cultura clásicas. As modalidades de especialización do bacharelato, así como a diversidade de familias e de módulos profesionais fan máis complexa a presenza na RGE de experiencias continuadas sobre tantos e tan diversos aspectos como poderían ser relatados.

En apreciable medida, o pulso ou o nervio vital que presentan entre nós os procesos de ensino-aprendizaxe, en canto a modelos paradigmáticos e prácticas, está nestas abondosas páxinas de experiencias da RGE. Quizais un dos mellores observatorios escritos, de quitadas as propias

memorias; as que, porén, habitualmente teñen un ton máis administrativo no seu estilo comunicativo.

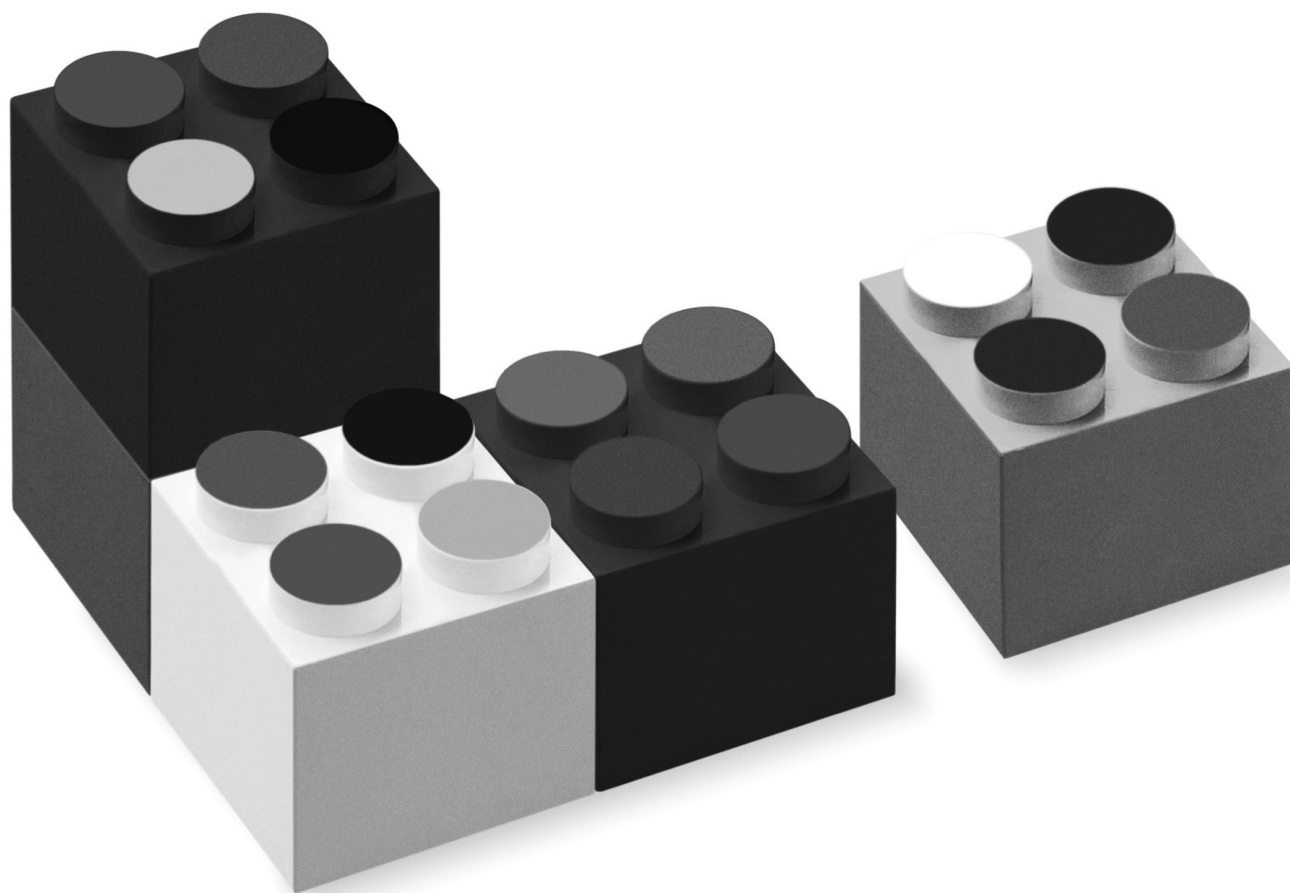
Un pulso que complementariamente se encontra tamén nos tratamentos monográficos e no que son os recursos, orientacións e propostas, do que se fala noutra sección.

## UN ENSAIO DE CATÁLOGO DE EXPERIENCIAS

Nos cadros achegados como documentos anexos na páxina 117 ofrecemos un ensaio de catálogo de experiencias didácticas e educativas, tendo por referencia a cifra de 202 experiencias. Aparecen nos distintos números da RGE, case sempre baixo a rúbrica ou sección de experiencias, aínda que a miúdo apareceron tamén formando parte dos distintos monográficos; en ocasións apareceron formando parte doutras seccións. É do caso sinalar, do mesmo modo, que unha parte do material que ten aparecido ao longo da vida da revista como Experiencias terían o seu mellor lugar como Recursos e propostas, e así se recollen no presente número 50.

Faise notar que na catalogación aparecen os autores no caso de ser un ou dous; pero de seren máis, o que ocorre con frecuencia, só se cita o primeiro con acompañamento da expresión et alii. Caso de seren os títulos orixinais das contribucións excesivamente longos ou un chisco escuros para facerse cargo da temática, modificáronse minimamente e van sempre acompañados do número da RGE no que apareceron. ■

A N O V A N D O   A P R E N D E N D O   G A L E G U I Z A N D O



**engá deste?**  
engá deste?  
engá deste?



[www.nova-escola-galega.org](http://www.nova-escola-galega.org)

# RECURSOS, ORIENTACIÓN E PROPOSTAS



IV Congreso Internacional da Escola Nova: Locarno (Suíza), 1927. Na segunda fila e de esqda. para a drta.: Decroly, Ferrière, Bovet, Beatrice Ensor (3,4,5, e 6) e na fin Claparède, entre outros participantes.

Unha escola nova está feita de formación do profesorado, de novos xeitos didácticos, de comunicación e de intervención dos docentes. Está feita tamén de aprendizaxes vivas, vivenciais e próximas aos medios sociais e culturais. Por iso, a pouco de querer facer unha nova escola galega, a preparación de unidades didácticas, de experiencias e de recursos documentais, ten sido unha preocupación docente, con concrecións a miúdo de moi notable interese.

Unha escola nova está igualmente bosquexada por novos modos de ensinar, que son a concreción dunha mellor formación docente, de reflexións realizadas, de modo individual ou grupal, de exames de casos prácticos... de todo o que quere ser unha profesionalidade docente, reflexiva e investigadora.

Estes exercicios de formación, de reflexión, de posta en común, de revisión e de elaboración de materiais e recursos realizáronos os ensinantes ligados á pedagogía Freinet en Francia, sobre todo despois da fin da IIª Guerra Mundial (1945), a través da Bibliothèque du Travail (as BTs); unha experiencia así mesmo levada a cabo noutros países. Entre nós, Rosa Sensat abriría o camiño cara a fins dos anos 60 con mentes de desprazar os libros de texto tradicionais, pero tamén de focalizar as novas preocupacións da información e do coñecemento escolar.

Na Galicia dos 70, primeiro os compañeiros daquel colectivo que se chamou Escola Aberta, e de camiño os de Avantar e os de Albe, todos integrados logo en Nova Escola Galega, puxéronse a construír recursos didácticos e unha metodoloxía activa e experiencial de aprendizaxe.

Hoxe, a preparación de propostas e de recursos é relativamente habitual entre nós e así se pon de relevo nas páxinas da RGE desde o comezo, e con varios

modos de concreción ao longo do tempo. Non nos esquecerá tampouco a presenza doutras 30 unidades e propostas didácticas editadas en soporte virtual, a través da colaboración con Vieiros: Vieiros da escola ([www.vieiros.com](http://www.vieiros.com)).■

RECURSOS, ORIENTACIÓNS E PROPOSTAS DIDÁCTICAS (á dereita o número da RGE)		
Seminario Psicomotricidade	Esquema corporal e experiencia psicomotriz na escola.	1
Fernández Domínguez	Actividades estacionais na natureza.	1
Fernández Manzanal	Criterios a observar en canto ao arranxo dos lugares de xogo.	1
Moncho Núñez	<i>La Casa de las Ciencias</i> (A Coruña).	2
A Fernández Paz	Para ler xornais na clase.	2
Pérez Caramés <i>et alii</i>	A fotografía na escola.	3
Seminario italiano	Dez teses para unha educación lingüística democrática.	3
A. Leiro	Aprender investigando: un exemplo de programación globalizada. A viña e o viño.	4
Domínguez Prieto <i>et alii</i>	Os muíños de auga.	4
Seminario de organización	Organización democrática de centros escolares.	4
Fernández Castro	O <i>Canon</i> musical.	4
David Otero	A lingua Galega (o tratamento da lingua galega).	5
Llópiz Pereiro / Lago Martínez	Aspectos fundamentais na avaliación inicial e seguimento nas aulas de educación especial.	5
Carme Corbalán	Coeducación: a procura da igualdade.	5
Tanxarina	Os títeres na escola.	
Otero Gutiérrez	Medidas: algúns recursos para a educación científica.	6
Colectivo G. Guerrero	O "descubrimiento": conquista e colonización.	7
Bernardo Carpenté	O xogo dramático no Ciclo Medio.	8
Manuel Brañas	Os mapas de conceptos como estratexia no ensino das ciencias naturais.	8
Rocío Pena / Paco Veiga	Os xogos populares galegos: plan de recuperación.	8
Franco Balseiro <i>et alii</i>	Xogos de patio e construción de equipamentos.	9
Luís Daviña	A clase media europea reflectida nas viñetas de Tintín.	10
M <sup>a</sup> Villalta <i>et alii</i>	Materiais para mellorar o funcionamento dos centros escolares.	11
Domínguez Prieto	A matanza do porco.	12
Morgade Martínez	As festas anuais na escola: tratamento didáctico.	13
<i>Ollo de Sapo</i>	Proposta dun método de lecto-escritura.	13

RECURSOS, ORIENTACIÓNS E PROPOSTAS DIDÁCTICAS (á dereita o número da RGE)		
Manuel Bermejo	A contaminación por petróleo. Pautas para a comprensión do seu impacto.	16
Rosario Belda	Ollar para ver/ollar para crear. Educación visual.	17
Guzmán Álvarez <i>et alii</i>	Facer papel reciclado en EI.	19
F. Rivera <i>et alii</i>	Creación de cooperativas no ensino secundario.	19
Peliquín Pérez	Instrumentos para a avaliación.	19
J Brañas Pérez / Jiménez Aleixandre	Recursos en Galicia para a área de CC. da Natureza.	22
Arias Correa	O estudo das ideas previas do alumnado.	23
Barros Taboada / Guillán González	Elección de material didáctico en galego.	25
Ferro Fontenla / Oubel Arcos	Elaboración de adaptacións curriculares individualizadas.	29
Pujales Martínez <i>et alii</i>	Astronomía e interdisciplinariedade. Exemplificacións.	30
Souto González <i>et alii</i>	A didáctica da xeografía e historia e o proxecto Clío. Proxecto didáctico.	30
Arias Correa / Rial Fernández	Os informes de avaliación para a educación primaria.	30
Seminario de EI. de NEG	Distribución dos tempos da xornada escolar en EI. Proposta.	31
Arias Corea / Rial Fernández	¿Facemos un proxecto? Proxectos compartidos.	31
Colectivo M <sup>a</sup> Castaña	Materiais para unha visión non androcéntrica da historia.	31
Federació MRPs de Cataluña	Construír unha coordinación estable entre os centros públicos de educación primaria e secundaria.	32
Iglesias Forneiro / Raposo Rivas	A fotonovela e a fotomontaxe como recurso para a alfabetización audiovisual na educación primaria.	32
AAVV	Cine, música, literatura infantil e xuvenil, cómics e teatro, para a educación para a paz e os dereitos humanos.	33
Varela Salgueiro	Traballar con estudantes con dificultades na ESO (Grupo XXL).	34
Ana Pose	Programas e materiais educativos producidos nos museos galegos.	35
Carina Blanco / Belén Blanco	Actividades e recursos educativos dos museos de Galicia.	38
M <sup>a</sup> E. del Moral / Lourdes Villalustre	Educación no rural. Guía didáctica multimedia para a formación do profesorado.	39
Paula Outon <i>et alii</i>	O servizo de recursos psicopedagóxicos da Universidade de Santiago.	40
Fernández Tilve / Malvar Méndez	A innovación na escola.	40
M <sup>a</sup> R. Gómez	Por un tratamento da literatura hispanoamericana no Bacharelato.	40
Oscar Sánchez	Nova antoloxía latina.	42
Elena Rivas	O protocolo de absentismo escolar da provincia da Coruña.	47
OXFAM Galicia	Conectando mundos. Intercambio on line de experiencias educativas con alumnos de diversas realidades internacionais.	48
David Saavedra	A importancia da educación para a saúde e as habilidades sociais na escola.	49

# O estado da LINGUA



A galeguización do ensino, isto é, a busca de que a nosa educación teña no seu corazón, no seu cerne, todo aquilo que Galicia é e foi ao longo do tempo nas súas claves culturais, sociais e lingüísticas como materia viva de estudo, de formación, de debate, de construción dunha identidade colectiva, e de comprensión e interpretación, é unha das claves centrais da existencia da RGE; as outras, son a construción dunha educación pública como eixe central da cidadanía democrática cun horizonte social aberto, solidario e intercultural, que reclamamos, e a formulación e a práctica dunha pedagogía renovada, integradora das mellores perspectivas psico-pedagóxicas, filosóficas, teóricas e sociolóxicas elaboradas no noso tempo.

Neste contexto, a defensa e construción dunha educación en galego, centralmente a través da lingua galega, aguilloa de sempre o noso quefacer. A RGE sempre atendeu, desde a propia lingua da publicación, esta dimensión da formación. Emporiso, e por veces mesmo sen pretendelo de xeito consciente, son abondosas as contribucións neste ámbito. Unhas, están nas páxinas de Panoraula, Libros, Materiais e outras iniciativas; outras, están nas de Firmas, na Hemeroteca, na columna xornalística e reflexiva e no apunte –véxanse os números da Revista Galega de Educación en que foron publicados: 1, 2, 3, 4, 16, 17, o especial 25, 27, 37...; con nomes como os de Fernández Paz, Freixanes, Reixa, Suso de Toro, Valentín Arias, Francisco Rodrí-

guez, Xosé Manuel Sarille, Antón Santamarina, Xavier Alcalá...– e outras, máis detidas, están:

- a) nos estudos sobre a situación do galego no ensino,
- b) nas propostas, nos recursos e nos materiais,
- c) nas experiencias sobre prácticas de normalización, que no reconto descubrimos como moi escasas, sendo tantas as que doutro modo aparecen como experiencias relacionadas coa iniciación á lectura, os saberes populares, a música tradicional, os xogos e tantos outros extremos.

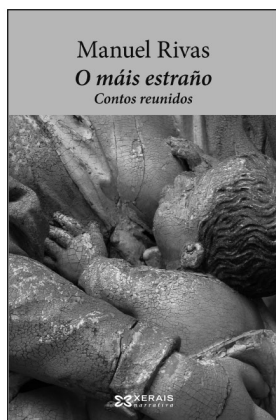
O ensaio de catálogo axudaranos a percibir todo isto. ■

<b>O ESTADO DA LINGUA: CATÁLOGO</b> (á dereita o número da RGE)		
<b>A) Estudos e contribucións sobre o estado da lingua</b>		
Rubal Rodríguez	Normalización lingüística no ensino: situación e perspectiva.	6
Rubal Rodríguez <i>et alii</i>	Niveis de normalización lingüística en Preescolar e EXB.	13
Colexio Sofán	A análise do contexto socio-lingüístico e os proxectos de centro.	19
Fernández Paz	As actitudes lingüísticas.	11
Bieito Silva	A lingua: hai futuro?	38
Bieito Silva <i>et alii</i>	O ensino da lingua e a literatura galega na ESO. Situación.	41
Nova Escola Galega	A necesidade de educar en galego.	44
Valentina Formoso	Normalización lingüística nos centros: de onde vimos e a onde imos?	46
Alba Nogueira	O modelo regresivo e ilegal do D. 79/2010.	48
<b>B) Recursos e orientacións</b>		
Ares Vázquez / Arias Mendez	O galego estándar na escola sen merma da variante dialectal.	3
David Otero	Lingua e paz (o tratamento da lingua galega).	5
López Valcárcel	O galego, materia afectiva.	7
López Valcárcel	Perfil do profesor de lingua galega.	9
Nova Escola <i>et alii</i>	Modelo de normalización lingüística para o ensino.	10
González Mora <i>et alii</i>	Cara a un novo enfoque no ensino da lingua.	12
Equipo Fírgula	Os equipos de normalización. Tipos e función .	14
Noia Campos	Norma e estandarización na televisión galega.	20
Monte Alto Equipo Normalización	Normalización de dinamización escolar.	21
Barros Taboada / Gullón González	Actuación dos Equipos de Normalización Lingüística.	25
Peliquín Pérez <i>et alii</i>	Materiais de lingua galega para ESO: a lingua oral.	30
Margarita Chamorro	CELGA: o novo certificado do galego.	40
Alex Mene	Instrucións para gozar coas linguas ou de como outra educación lingüística é posible.	41
Isabel Vaquero	Recursos para tradución e corrección de textos en galego.	42
Isabel Vaquero	Recursos en internet para a dinamización lingüística.	43
Paco Díaz	Tratamento integrado das linguas nos centros educativos: os círculos concéntricos.	45
Concepción Cochón	A dinamización do galego desde a Administración local.	49
<b>C) Experiencias</b>		
ENL Palmeira	O traballo do Equipo de Normalización.	25
Carricoba Armesto <i>et alii</i>	O traballo normalizador no colexio <i>Mª Auxiliadora</i> .	25

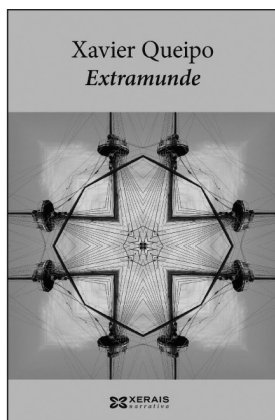


# NOVIDADES XERAIS

## NARRATIVA



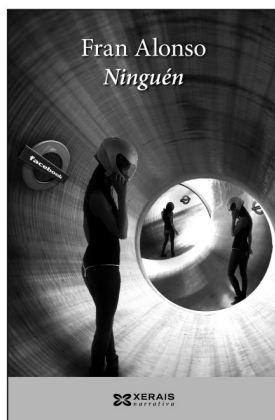
*O máis estraño*  
Contos reunidos  
Manuel Rivas



*Extramunde*  
Xavier Queipo  
PREMIO XERAIS DE NOVELA 2011



*Poñente*  
Pere Tobaruela



*Ninguén*  
Fran Alonso

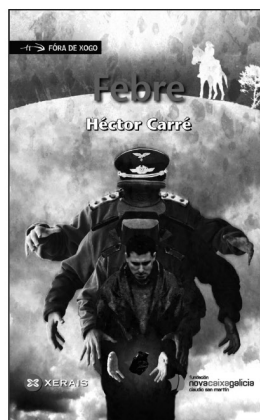


*Un dedo manchado de tinta*  
Manuel Portas

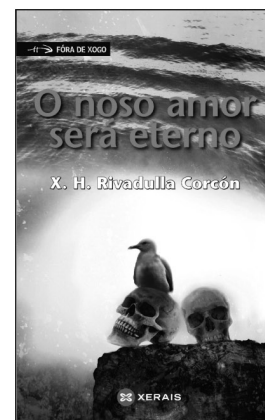


*Non hai noite tan longa*  
Agustín Fernández Paz

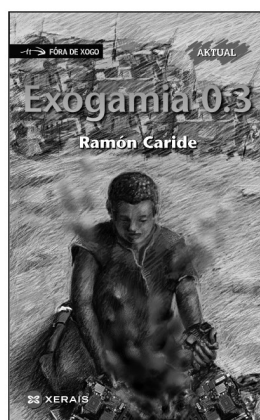
## FÓRA DE XOGO



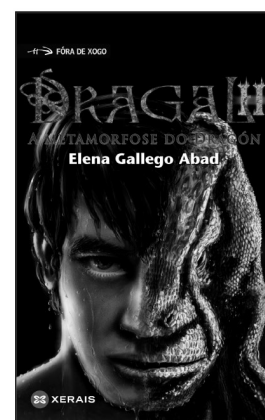
*Febre*  
Héctor Carré  
PREMIO FUNDACIÓN NOVA CAIXA GALICIA-CLAUDIO  
SAN MARTÍN DE LITERATURA XUVENIL 2011



*O noso amor será eterno*  
X. H. Rivadulla Corcón



*Exogamia 0.3*  
Ramón Caride



*Dragal II*  
A metamorfose do dragón  
Elena Gallego Abad

## MERLÍN



*Mil cousas poden pasar*  
Libro II  
Jacobo Fernández Serrano



*A chave da Atlántida*  
Anxo Fariña  
PREMIO MERLÍN DE LITERATURA INFANTIL 2011

XERAIS

xerais@xerais.es • <http://www.xerais.es>



## o estado da lingua

### A cultura do Bonsai

Agustin Fernández Paz

#### 1.

Xulián Maure, nun fermoso traballo que publicou a pasada primavera nas páxinas do “Faro de Vigo”, servíase dunha acertada metáfora para explicala situación da nosa cultura. A cultura galega é un **bonsai**, dicía Maure. (Por se hai alguén que, como Mafalda, non lembre o que é un **bonsai**, aclaro que é un produto dunha arte consistente en criar arboriñas enanas, arboriñas de especies que poderían medrar normalmente, pero que se van mantendo dentro duns límites prefixados, coutándolles sistematicamente toda veleidade de medre, ó tempo que se impide que murchen. Seica que se fai tronzando aquí e acolá as puntas das súas pólas, de modo que o medre estea sempre controlado. Un **bonsai** ven sendo, xa que logo, unha caricatura dunha árbore real. Vámos, como unha fotocopia reducida. Así, engado eu, todo o rebumbio que se monta o mes de maio ó redor do Día das Letras Galegas, debe ser como a inocente eclosión primaveral da arboriña. Bon sinal: a arboriña está viva. Logo xa hai tempo todo o ano para ir coutando os novos gromos ata o límite axeitado.

Claro que Maure estaba a se referir á cultura en xeral, da que a lingua é a manifestación máis elaborada. ¿Está a lingua na mesma situación? Imos tratar de darlle unha resposta a esta cuestión.

Dispensaránseme que, a estas alturas, non repita o discurso -tan real como xa sabido- do conflito lingüístico que domina o país, dos comportamentos diglósicos cada vez máis xeralizados e da falsedade que agacha o término “bilingüismo” (“**cando fago que unha palabra traballe tanto coma esa -explicou Humpty Dumpty- sempre lle dou unha paga extra**”). Son todos temas que, despois de longos anos de debate, están claros de abondo para quen queira entendelos. A intención destas liñas é máis simple. Trátase tan só de responder(me) a esta pregunta: ¿como vexo eu, hoxe, a situación da lingua? E insisto no de “eu” porque, adrede, me vou deixar levar pola subxectividade. ¿Que outros a ven mellor, peor ou doutro xeito? Non llelo discuto, que algo de razón tampouco lles haberá faltar. Pero eu vou coa miña.

E a verdade é que podía empezar cun arranque positivo, como se fai nos discursos oficiais, porque son moitas as cousas que agora hai e que aínda hai ben poucos anos non había. O galego xa é unha realidade nas escolas, os nenos e nenas andan a traballar na lingua e len ós nosos escritores (xa matizaremos despois). O galego empeza a entrar nos mass-media, tradicionalmente alleos a el, e teño no meu transistor tres emisoras (Radio Fene, Radio Televisión Galicia e Radio Catro) que me falan sempre en galego; e dentro duns meses empezaremos a te-la televisión na nosa lingua. Os libros en galego son cada vez máis, están mellor editados e perderon aquel aire cutre de anos anteriores. A lingua segue viva na boca do pobo (perdón pola frase) e xa ata os políticos e intelectuais a empregan a cotío (algúns, que nisto inda hai clases). Ademais, o galego é xa lingua (co)oficial, está recoñecido nas leis o status polo que se loitou arreo noutros tempos máis difíciles (“**Terra Ancha prepara unha Lei Autonómica para Tagen Ata. Recoñécenos a lingua. Administraremos as obras públicas e o ensino. É o final da loita**”).

## o estado da lingua

---

Todo isto que dixen é (unha parte da) verdade. Pero, por exemplo a 100 metros da habitación en que escribo estas liñas hai unha placa que pon “Calle de la Gesteira”. A realidade, que nunca é tan simple e de sempre é moi teimosa, tamén me di que, sendo certo que a xente segue a falar galego, o poder social da outra lingua é cada vez máis forte. Os pais falan galego, pero teñen especial cuidado de dirixírense ós seus fillos en castelán (o de en castelán é un dicir, pero imos valora-la intención). Os comportamentos diglósicos son cada vez máis frecuentes, froito da forte presión social que os fai posibles. Están a punto de conseguirse algunhas zonas “liberadas” para o castelán, como é o caso dos concellos de A Coruña e Ferrol. O ataque ideolóxico contra a lexitimización do uso do galego está cada vez mellor elaborado e ten eficaces portavoces. Ataque que emprega sempre o mesmo discurso, en diferentes versións. A de máis éxito é aquela que di que non podemos quedarnos na estreiteza de miras do localismo provinciano, que hai que ser universalistas, cidadáns do mundo (ou sexa, que hai que procurar levar poucos meses de retraso respecto a Madrid). Tamén ten moito éxito aqueloutra de que hai que ser modernos e non podemos quedarnos co carro de vacas e coa boina, senón coas avantaxes dos ordenadores e demais **gadgets**. Curioso discurso, que ata os que o fabrican saben da súa falsedade. Dirixen o seu ataque contra unha pantasma que eles fabrican a imaxe e semellanza da súa alienación, pero o discurso funciona, non sei se pola amplitude de medios que ten ó seu alcance para espallarse ou pola necesidade de coartada ideolóxica que teñen os que desexan fuxir da súa propia realidade.

A cosa tampouco está moi ben se mirámo-lo conxunto dos mass-media. Vai habendo cousiñas en galego, é certo, pero o conxunto segue a lexitimar ó castelán como única lingua válida para estes mesteres. Non só dende a omnipresente televisión, senón dende ese millón longo de revistas que nos chegan da metrópoli e que nos falan a lingua do imperio (con minúscula, para non nos confundir co Imperio, o de verdade, o que nos manda Supermán e Falcon Crest). E se mirámo-los medios que temos en Galicia a cousa non varía. Pensemos na chea de emisoras de radio, case todas a expresárense en castelán, con acento importado e todo. Ou nos (ía poñer “nosos”) xornais que se fan en Galicia, algúns deles con loita explícita contra o galego e outros cunha técnica máis subterránea (e, polo tanto, máis eficaz). Por poñe-lo exemplo do xornal de máis difusión, “La Voz de Galicia”, ¿non vos descataste que cando publica algún traballo sobre o galego sempre o ilustra con algunha foto de paisanos de boina ou de paisanas na feira ou no agro? Mensaxe subliminal que hoxe, tal como van indo as cousas, é máis que suficiente, e que substitúe a aquelas mensaxes explícitas de Ultreya ou Excitator, necesarias cando se vía o perigo dun real avance do galego.

Só hai algo que permite mante-la esperanza: contra todo isto, a lingua segue aí. Cada vez máis empobrecida, cada vez con menos falantes. Cunhas novas xeracións que xa viven de costas a ela en moitos casos (“**el gallego no sirve para el rock and roll**”, **Siniestro Total**; “**la vaca no aparecerá en nuestra portada**”, **Tintimán**). Cun futuro por diante que vai esixir profundas transformacións. Pero esta aí, latente aínda nos que din tela máis esquecida. Chegaría con que houbera uns cambios reais (que Galicia fose dona de si, o que equivalería a rompe-la maceta do **bonsai** e deixalo medrar coas raíces na terra) para que se fíxese realidade o que tantas veces vemos como utópico. Esa é a encrucillada na que estamos e diante da que, ós xornais me remito, se producen as reaccións máis dispares, dende a fuxida cara diante ata a rendición incondicional.

## o estado da lingua

2.

E ¿que pasa no ensino? Porque para a meirande parte dos que lean estas liñas será o eido de máis interese. Pois ben, empezemos cunha cita, para non perde-lo costume. Nunha das últimas entregas de “A Pizarra”, o suplemento de educación do “Faro de Vigo”, entrevistábase ó Director do Colexio Público “Vallé Inclán”, de Lavadores, O home probablemente sen se decatara, facía unha exemplar síntese de cal esta a se-la situación nas nosas escolas:

**“Personalmente creo que la enseñanza debe ser en castellano y enseñanza del gallego como lengua vernácula. Sin menospreciar al gallego, ni mucho menos, pienso que se debe ir al idioma superior, de mayor difusión. Considero que debemos hablar primero bien el castellano, el español, la lengua oficial del Estado, y de paso aprender el gallego correctamente. (...).**

**(En el Colegio) todas las materias se imparten en castellano y el profesor de gallego en sus clases sólo utiliza este idioma, como es natural. Hay un sector de alumnos, coloquialmente gallego-hablante, pero en clase, generalmente, todos hablan en castellano. (...). Los padres, en general, prefieren que se les dé la enseñanza en ese idioma.”**

Síntese na que, como se ve, aparecen tódolos temas que nos poderían interesar nesta análise: o interesado papel que se lles fai xogar ós pais, a ignorancia ata da Constitución e o Estatuto, os mitos do idioma superior, a asunción como natural e lóxica dunha situación diglósica violentadora, ese auto-odio que tanto lles amola a algúns, etc.

Pero ademais, polo que eu sei e vexo, a realidade inda está a ser máis curte que como a ve o Director do colexio de Lavadores. Porque (e son observacións subxectivas, non contrastadas por ningún estadístico fiable) o que se ve é que nin tan siquera a ordenación oficial se está a cumprir. Mándanse catro horas de lingua galega e isto incúmplese sistematicamente en moitos sitios: ou ben porque hai que ter tempo para as asignaturas “auténticamente importantes” ou ben porque, sobre todo nos primeiros cursos, con ensinar-lles algunha canción ou algunha adiviña xa queda solucionado o do galego.

Así que, se non se dan nin tan siquera as clases de galego, ¿que dicir das clases en galego, polo menos dese desexabel 50% que propón a Administración? Pois que, hoxe por hoxe, é ciencia-ficción. Aqueles casos nos que se dá unha galeguización do ensino (que os hai, inda que sexan illas espalladas aquí e acolá) non son máis que a coartada liberal, que permite ve-la permisividade do sistema. Claro que tamén serven para algo máis importante: para demostrar que se pode da-lo ensino en galego e non pasa nada negativo: nin os rapaces saen con boina nin se produce un fracaso escolar distinto da media xeral, mais ben ó contrario.

A pregunta qué xurde é a seguinte: agora que hai unha lexislación moderadamente permisiva, que non pasa nada oficial por da-las clases en galego, ¿como é posible que non se dea ese salto adiante, cualitativo e cuantitativo? As explicacións son moitas: dende a orixe social dos mestres, que condiciona as súas actitudes cara ó galego ata a asunción por parte da escola dos valores dominantes na sociedade, pasando polo punto de inflexión que significou o 23-F (cánto se notou no ensino; a partir desa data moitos mestre decidiron que xa era hora de “senta-la cabeza”). E sen esquecer ademais que, en

## o estado da lingua

ocasións, a lexislación vai por un lado e os poderes intermedios (Inspeccións, Directores) por outro, controlando sutilmente a (non) galeguización do ensino. Hai que lembrar, unha vez máis, o acedo diálogo entre Humpty Dumpty e Alicia:

“— Cando eu uso unha palabra -dixo Humpty Dumpty nun ton finchado de abondo- quere dicir xustamente o que eu escollo que signifique... nin máis nin menos.

— A Cuestión é -dixo Alicia- se vostede é capaz de facer que as palabras teñan tantos significados diferentes.

— A cuestión é -dixo Humpty Dumpty- saber quen é o que manda. Iso é todo.”

“— ¿Poderíame indicar, se me fai gracia, que camiño teño que coller dende acá?”

— Iso depende moito do sitio a onde queiras chegar -dixo o Gato.

— Non me importa moito a que sitio... -dixo Alicia.

— Daquela non importa moito o camiño que collas -dixo o Gato.

— ...con tal que me leve a algunha parte -engadiu Alicia como explicación.

— ¡Ah, iso seguro que o consigues -dixo o Gato- con tal de anda-lo suficiente!

¿A onde queremos chegar nós? Porque xa se ve que non é ó mesmo sitio que o que queren os cultivadores do **bonsai** ou os representados polo Director do Colexio de Lavadores. Pois ben, a min, en concreto, gustaríame chegar a algo tan sinxelo como un país sen máis conflitos lingüísticos que os habituais en calquera comunidade. Un país dono de si, no que houbese unha lingua de uso cotián, o galego, na que as súas xentes falasen e fixesen a vida de tódolos días. Unha lingua coa que se puidese mercar, xogar ou da-las clases. Unha lingua que aparecese viva en tódolos medios de comunicación. Unha lingua que non tivese que estarse prantexando o seu presente e o seu futuro en termos dramáticos. Unha lingua que afrontase o reto das novas tecnoloxías, integrándoas no seu desenvolvemento. Unha lingua na que os nenos puidesen medrar e iren coñecendo o mundo dende ela. Unha lingua de instalación (por usar unha terminoloxía standard) que non exclúe, senón que pide, a necesaria aprendizaxe dunha lingua de relación (o castelán) e a opción cada vez máis xeralizada dunha lingua internacional (como pode se-lo inglés).

¿Vense melloras? ¿Hai moitas posibilidades de tirar para adiante por ese camiño? Ferro Ruibal di (Encrillada, n.º 43) que “**non me parece ético suministrar novas doses de pesimismo a un pobo maniaco depresivo como é o galego**” pero eu non teño máis remedio que dicir que vexo poucas.

Sae un pouco negra esta miña radiografía, non sei se polo meu xeito de facela ou porque a realidade non dá para máis. Pero espero que axude para que tódolos que nos adicamos ó ensino fagamos un debate a fondo e obremos en consecuencia, porque cada vez hai menos tempo e é urxente recuperar vellas ilusións e facer un novo esforzo. Esforzo que nos obriga a todos porque, como moi acertadamente dicía George Jackson, “**se non somos parte da solución, somos parte do problema**”.

A.F.P.

## literatura infantil

### Aproveitamento dalgúns ditos populares no ensino

Helena Sánchez Rodríguez

(Escola de Maxisterio. Santiago)

Presenciamos actualmente un grande acontecemento nas nosas aulas, pois, a práctica da Linguaxe Oral chega a elas como algo necesario e básico no ensino e na aprendizaxe dos alumnos. Isto só pode causar pracer no alumnado e no profesorado porque permite o xogo; un xogo capaz de ensinar a falar e a expresarse do mellor xeito posible, sempre e cando a Escola poña da súa parte os ingredientes precisos.

Pensamos que unha das mellores maneiras de iniciarse na aprendizaxe do bon falar xa desde os primeiros anos é mediante a práctica da linguaxe que está en fórmulas estereotipadas na tradición popular oral que nos circunda no entorno onde estamos insertados; de abriremos un pouco os ollos acharemos un cano inagotábel que está á nosa disposición para que o retomemos, pois, ademais de ser maleable e adaptable para un total aproveitamento no Ensino, tamén é aplicable a tódolos nenos, incluso ós menos favorecidos socioculturalmente. A todos, sen clasismos, temos a obriga de devolverlle-lo gosto polo xogo verbal para que adquiran unha linguaxe máis rica e variada. É preciso que o neno se poña en contacto coas diferentes linguaxes para que poida expresarse con liberdade; se hai algo que non pode ser restrictivo iso será a linguaxe; esta debemos recibela do exterior, procurando que nos valla para xogar, para recreala, para soñar; temos que poñer canto antes a camiña-la imaxinación para que o aprender se convirta en algo fantástico e fascinante.

Para isto que mellor motivación que a da nosa cultura popular con todas ou parte das súas peculiaridades. Esta permite por medio da ficción e do xogo, do que tanto gustan os nenos, chegar a un arraigamento pleno entre o medio e a aprendizaxe;



CAL 3

algo que até agora tivemos vedado, xa que, había polo medio un mundo cultural prefabricado e alleo que potenciaba, apenas, incomprensión e valeiro.

É o momento de traermos a realidade ambiental ós nosos centros, para coñecela e para axudar a estruturar a partir dela a personalidade dos alumnos. Esta é unha evidencia da vida que está aí para que se examine e se xulgue, e, segundo Sara C. Bryant "contribue a formar un xuício persoal no neno que o conduce a resolucións prácticas"<sup>(1)</sup>.

Todo este patrimonio real está concentrado en fórmulas inxeniosas, xa recollidas unha boa parte delas, o que nos proporciona un material valiosísimo co que podemos contar para traballar; hai tamén outros xacigos inéditos en todas e en cada unha das zonas onde se está a impartilo ensino, esperando por persoas que queiran facelos asequibles e rendables nas aulas, pois, entre outras cousas teñen:

A) Unhas características lingüísticas que creou unha colectividade a

## literatura infantil

partir da súa propia experiencia, ben fose consciente ou inconscientemente, o certo é que esta linguaxe popular é o resultado desa imaxinación colectiva que produciu esa sonoridade, ese ritmo e esa linguaxe concreta desa determinada cultura.

Ó longo dos anos ó Pobo non lle quedou máis remedio que ir autoabastecendo as súas necesidades máis básicas, e destas insuficiencias participaban os máis pequenos en canto ó xeito de falar e de expresarse; dun xeito consciente ou inconsciente a colectividade creaba e herdaba fórmulas sinxelas e eficientes que ían pasando da pais a fillos, xeración tras xeración, facendo uso delas como divertimento, pero ó través delas foron subsanando dificultades lingüísticas que tiñan e seguen a ter a maioría dos rapaces; polo tanto, estes xogos orais cumpriron funcións correctoras, grazas ó constante repetir desas fórmulas onde aparecían continuamente son e palabras que teñen certas dificultades, repeticións, que por outra parte se sucedían nas horas de lecer, horas envoltas polo harmónico resoar de anáforas, onomatopeias e aliteracións que posuían a maior parte destes xogos verbais, nados unhas veces no absurdo, no disparate, e que producen unha palabra imaxinada e irreal, baleira de significado, e que está adaptada, apenas, á nosa sonoridade fonética:

*Tin pirrintín, pirrintín, pirrintola,  
o que non come non ten barrigola.*

Desborda nesta clase de xogos a maxia da palabra, nacida deste uso extraordinario e imprevisto; neles reina no lugar da linguaxe común unha linguaxe absurda e anormal, capaz de producir en quen a escoita un pracer maravilloso, e aínda sen captalo sentido chégase a perceber unha significación afectiva.

Outras veces recreáse este tipo de linguaxe para querer dicir outra cousa que en aparencia está oculta:

*Como será, como non será,  
comer hoxe a pita,  
e matala mañá.*

Todos estes xogos fantásticos e imaxinativos só poden levarnos á descuberta lingüística de sons, fonemas e sílabas dunha lingua, chegando a este descubrimento dun xeito



CAL 3

inconsciente do que o xogo é o cómplice máis directo.

B) O pobo tamén se valeu destas fórmulas para iniciar ó neno no seu saber que se ía conformando pouco a pouco canto ó popular. O inxenio dos máis novos avívano e despértano como ninguén as adiviñas que en principio non pasan de xogo, pero que co paso do tempo deixan como pegada esa aprendizaxe que non é máis cá experiencia exacta da realidade do seu entorno:

*Dou vida e podo matar,  
ninguén me gana a correr,  
sempre te estou azoutando,  
e nunca me podes ver.*  
(Vento).

Este saber vese enriquecido tamén polos ditos ou proverbios, quen dan unha visión da realidade, pero dun xeito máis creativo:

*Aire castelao,  
tres días toca en vao.*  
(Durante tres días non choverá se o ar vén da parte de Castela).

Tamén están implícitas nestas fórmulas unhas regras sociais sobre a educación, comportamento, etc; véxase unha que fai referencia ó aspecto físico e que indica que unha persoa que cortou totalmente o cabelo presenta un aspecto desagradable:

*Crouco rapado,  
fai-me un arado,*

*non fago non,  
que non teño machado*  
(Dise como insulto)

Hoxe en día hai un baleiro canto a estas fórmulas populares, pois, a transmisión oral familiar recúa día tras día. Os medios de comunicación son os que nos reúnen hoxe á maioría durante as horas de lecer, pero con outros propósitos, polo tanto, a aprendizaxe e transmisión do oral quedaron desbancadas por estes medios promocionadores doutro tipo non menos interesante de cultura.

A Escola debe suplir esta ruptura, tomando conciencia de que agora debe ser ela a transmisora e introductora desta linguaxe popular que foi creado o Pobo coa súa experiencia, xa que nela hai inxenio, creatividade e outras moitas cousas que se deben aproveitar nas aulas, sacándolles o máximo rendemento didáctico; agora é o mestre o que debe facer unha análise pormenorizada delas, extraendo unha boa selección de material segundo os ciclos onde se queira aplicar; é máis, este poderá mesmo crear outros modelos cando os precise para problemas que se poidan plantexar. Aproveitemos, pois, o oral popular para que a escola deixe de ser un tanto ficticia; deixemos que os nenos volvan a descubri-lo espontáneo, que aviven e desperten a intelixencia retomando o xogo, porque máis alá dos sons e dos ritmos hai o xogo das palabras, que non é máis que a semente do fantástico, que axuda a descifrala

## literatura infantil

pluralidade de sentidos. Entre outras cousas, estas fórmulas permítenos:

1. Iniciar ó alumnado na práctica do bon falar e do bon comprender, sendo este o primordial obxectivo.

2. Con este tipo de xogos, favórecese o vocabulario activo dos alumnos en todos os campos; a selección terá en conta as idades:

a) *Rei, rei, cantos anos durarei:  
un, dous, tres, catro, cinco,  
etc.*

b) *Luns mollo,  
martes lavo,  
mércores seco,  
xoves saco,  
venres peneiro,  
sábado amaso,  
e o domingo que eu faría,  
todos me din que non é o día.*

3. Nada mellor que as fórmulas populares *dialogadas* para captar unha das pautas máis básicas do comportamento social: saber falar ou escoitar cando lle toca a un a vez, mediante elas, comprende e aprende, porque sabe escoitar, e aprende a falar respondendo o preciso cando lle toca o turno. Hai ó través deste xogo, intercambio de mensaxes entre dous falantes que se alternan nas funcións de emisor e receptor:

—*¿Onde estás?  
En taborete.*  
—*¿Que comes?  
Pan e molete.*

—*¿Darás dil?  
Darei, darei.*  
—*Pois baixa tu que eu subirei.*

4. Estes modelos tamén son un excelente recurso para exercita-la memoria por medio do recitado, pois, este non permite varia-lo contido lingüístico, con el só se reproduce ou interpreta; segundo a idade poderá tamén exercitarse co recitado a entoación, as pausas, e, se se quixera, face-la complementación por medio de xestos:

*Vaite febreiriño corto,  
cos teus días vinteoito,  
se durases máis catro,  
non quedaba can nen gato,  
nen cornos ó carneiro,  
nen orellas ó pegureiro.*

5. Pór en contacto ós alumnos co mundo da poesía, mundo en que desborda o ritmo e a musicalidade. O que seduce a xogar nestas fórmulas é a sonoridade das palabras, o que menos importa é o significado que as palabras teñen, importa máis ca nada o ritmo dos sons, e isto non é máis que unha primeira toma de contacto co mundo poético.

Todo isto e outras moitas cousas máis podemos atopalas na nosa cultura popular; pero non debemos esquecer que tódalas actividades que se dirixan á adquisición do desenrolo oral deberán enraizarse na afectividade e intereses dos nenos segundo o desenrolo que permite a súa idade.

Os nosos propósitos conseguiranse tanto mellor canto máis agradabeis se presenten estes xogos nas aulas, e nada máis atractivo que facer a súa complementación por medio de títeres e de interpretacións teatrais mediante a dramatización.

### NOTAS

(1) BRYANT, Sara, *El arte de contar cuentos*, Edición Hogar del libro, Barcelona, 1983, 5.ª edición, (páx. 30).

### BIBLIOGRAFIA

AMADES, J. *Folklore de Catalunya*, Editorial Selecta, Biblioteca Perenne, Barcelona, 1982.  
BARRIO, M e HARGUINDEY, E, *Lerías e enredos para os máis pequenos*, Editorial Galaxia, Vigo, 1983.  
BOUZA BREY, F. *Xogos iniciáticos infantís de Galiza*, Revista de Etnografía, Tomo n.º 1, Porto, 1963.  
BRAGA, T. *Romanceiro geral português*, Vol. I, Lisboa, 1982.  
CARRE ALVARELLOS, L.A. *A poesía popular Galega, Douro litoral*, 6.ª serie, CADERNOS 3 e 4, Porto, 1949.  
LORENZO FERNANDEZ, X. *Cantigueiro popular da Limia Baixa*, Editorial Galaxia, Vigo, 1963.  
MARTINEZ TORNER, E. e BAL Y GAY, J. *Cancionero Gallego*, Fundación Barrié de la Maza, A Cruña, 1973.  
SCHUBARTH, D. e SANTAMARINA, A. *Cantigas populares*, Editorial Galaxia, Vigo, 1983.  
*Cancionero galego de tradición oral*, Fundación Barrié de la Maza, A Coruña, 1982.

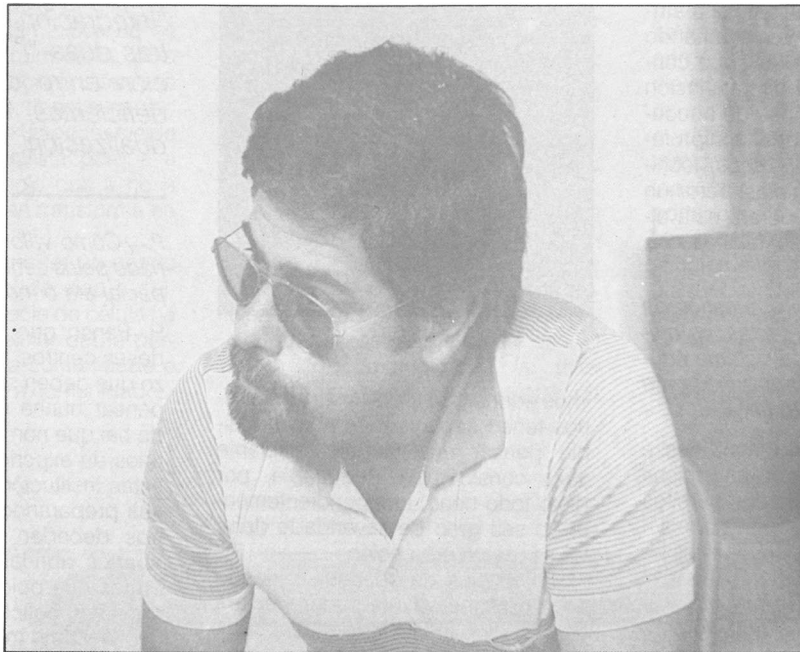




## e n t r e v i s t a

### A escola patoloxiza cando é segregadora. Falando con Vitor da Fonseca

María Teresa Núñez Nayán



NEVES ROUCO

O profesor portugués Vitor da Fonseca visitou a Coruña os pasados días 27, 28, 29 e 30 de Abril para participar como ponente nas xornadas sobre "Bases e Alteracións da Aprendizaxe" organizadas polo Equipo Psicopedagóxico de Apoio desacomodada.

Vitor da Fonseca licenciouse en Educación Física no Instituto Nacional de E. Física de Lisboa, orientándose ó final dos seus estudos na área da psicomotricidade. Pouco despois de remata-la carreira viaxa á cidade de Tour para realizar un curso de psicomotricidade e facer unha tese de licenciatura sobre a "Ontoxénese da motricidade" na que aborda a importancia do movemento no desenvolvemento psicolóxico, inspirándose en Wallon. Rematado este traballo inicia a súa andaina como profesor no citado Instituto de E. Física de Lisboa, impartindo as asignaturas de Antropoloxía e Educación Psicomotora.

As súas ideas innovadoras so-

bre o papel e a funcionalidade do movemento e da educación psicomotriz na educación chegan a crearlle conflitos con parte dos seus colegas. Decide marcharse a Francia e alí vai recibir as ensinanzas dos grandes mestres da psicomotricidade como Lapiere, Aucouturier e H. Bucher. Máis tarde foi invitado a traballar no centro de investigación pedagóxica da fundación Gulbenkian, onde colaborou durante tres anos.

Licenciouse en Ciencias da Educación nos E.E.U.U. co grao de "master of arts" pola Universidade de Chicago. Cando regresa a Portugal, no ano 1976, imparte as asignaturas de Psicobioloxía Infantil, Psicopedagogía Xeral e Psicopedagogía Especial no Instituto Superior de Psicoloxía Aplicada.

No 1981-1982, intégrase como investigador no Instituto Antonio Aurelio da Costa Ferreira que é o centro que se dedica á formación do profesorado de Educación Especial. Aquí inicia as súas investigacións no cam-

po da dislexia e das dificultades de Aprendizaxe.

No ano 1983 ingresa na Universidade Técnica de Lisboa na que dirixe o Departamento de Educación Especial e Rehabilitación. Nesta Universidade presentou a súa tese de doutoramento con base nos estudos de Luria e ligando neuropsicoloxía con psicomotricidade.

É autor de numerosas publicacións entre as que cabe citar:

"Introducción a las dificultades de aprendizaje" Ed. C.I.T.A.P. Madrid.

"Filogénesis de la motricidad" Ed. C.I.T.A.P. Madrid.

"Génesis de Psicomotricidade" Ed. Noticias. Lisboa.

Escola ¿Quién es tú? Ed. Noticias. Lisboa.

"Reflexoes sobre educacao - especial" Ed. Moraes, Lisboa.

"Diagnóstico informal da linguagem escrita" (Autoedicao).

"Escala de identificacao de dificultades de aprendizagen" (Autoedicao).

## e n t r e v i s t a

*P.—Despois de varios anos de investigación e experiencia profesional neste campo ¿qué significado lle atribúe ó término Educación Especial?*

R.—É un termo que foi utilizado en todo o mundo para referirse á educación do neno con dificultades, pero que está perdendo validez e uso a medida que adquire maior forza a integración.

Nalgúns países se funciona aínda utilizando o que se ven chamando "sistema das dúas caixas" que consiste en manter unha diferenciación estricita entre os sistemas de educación "regular" e "ordinario" con profesores, recursos pedagóxicos, técnicos e orientacións distintas, pero nun futuro creo que se superará esta dicotomía e poderemos falar dunha educación única.

*P.—Acaba de referirse á cuestión da integración dos deficientes psíquicos e físicos dentro do sistema educativo ¿podería ampliarnos máis a súa perspectiva sobre este tema?*

R.—A integración dos diminuídos é un dos obxectivos das organizacións que loitan pola defensa dos dereitos humanos. É unha loita que está movida polos pais porque son os máis interesados e tamén algúns mestres; a administración é un pouco máis rixida ó cambio e ás innovacións, pero as presións a favor da integración son cada vez máis fortes e os dereitos humanos vanse conquistando palmo a palmo, cando isto suceda a "Educación Especial" terá os seus días contados e falaremos exclusivamente de "educación". Pero isto non quere dicir que se pense que a integración ten que ser total dun momento a outro. É un proceso lento que vai esixir moitas modificacións, moitos esforzos de interacción entre recursos humanos e recursos técnico-pedagóxicos que indubablemente requiren tempo. Nalgúns países faise con certa velocidade, depende da intención política, noutros o proceso dura máis, porque hai unha arterioesclerose nalgúns sistemas de ensino que non se adaptan á innovación...

*P.—A integración supón unha serie de cambios materiais e estruturais na escola ¿implica tamén unha modificación dos principios teóricos educativos vixentes no sistema actual?*

R.—Si, para falar da integración hai que partir dunha base filosófica da educación, hai que replantexarse para qué serve a educación e a quen



imos educar. Se tódolos seres humanos teñen capacidades non é posible pensar que ningún deficiente sexa considerado ineducable, por tanto todo neno, independientemente do seu grao de severidade debe ter acceso á educación.

A función da educación, desde unha perspectiva integradora, estará orientada a individualizalos potenciais de aprendizaxe de cada neno, facer máis personalizada a atención e prescindir de avaliacións comparativas nas que os máis fortes sempre triunfan e os máis débiles están de continuo estigmatizados polo sistema.

Na educación, sin perder de vista a xeneralidade, hai que mirar sempre ós dous extremos da curva de Gauss, primeiro ós deficientes, por razóns humanitarias, e despois ós superdotados, a eses nenos que teñen unha intelixencia especialmente brillante e que, sin embargo, se non son atendidos na escola, poden voltarse mediocres ou inadaptados, cando ningún país pode permitirse desprezar nenos con potenciais de aprendizaxe tan altos.

*P.—¿Qué condicións debe reuni-la escola para realizar axeitadamente a integración dos diminuídos?*

R.—a) Contar coa colaboración de varios técnicos de distinta formación profesional, traballando en equipo en termos interdisciplinares e apoiando e asesorando ó profesorado que leva a cabo a integración.

b) A administración non debe poñer, obstáculos ás innovacións que os mestres queren facer, senón estimulala e potenciala.

c) Establecer unha cooperación coa familia e a comunidade para combatir todo tipo de marxinação, os problemas de desintegración social e emocional, a delincuencia etc.

*"Integración" é sinónimo doutras dúas "i": a "i" da interacción entre deficientes e non deficientes, e a "i" de individualización.*

*P.—¿Cómo valora o papel desempeñado polos centros de Educación Especial ata o momento presente?*

R.—Penso que hai moi bon traballo deses centros, moitos anos de esforzo que deben ser aproveitados. Para pensar nunha integración equilibrada hai que non perder de vista estes anos de experiencia, comunicar con estas institucións e buscar alternativas preparando o futuro. Estes centros deberían ser cada vez máis abertos, abri-las súas portas a actividades que poidan interesar a individuos non deficientes.

Desde o meu punto de vista "integración" é sinónimo doutros dous "i": o "i" de interacción entre deficientes e non deficientes e o "i" de individualización. Quero dicir que hai nenos que teñen que aprender con outros recursos que non están na aula e non por isto teñen que estar fóra da escola. É preciso atopar alternativas de enriquecemento tecnolóxico, humano e incluso didáctico que permitan cando o neno non é capaz de seguir o ritmo da clase, poida contar cos apoios necesarios dentro do colexio sen ter que acudir a clínicas ou centros moi sofisticados.

*A escola é unha especie de célula na que a membrana celular debía permitir cambios entre a comunidade e a escola, e a escola e a comunidade.*

*P.—¿Como concibe a escola do futuro ou como lle gustaría que fose?*

R.—Unha escola na que cada persoa

## e n t r e v i s t a

atope a ocasión de descubrir e desenvolver tódalas súas capacidades. A escola do futuro non pode ser sinónimo de fracaso, aínda que sexa unha utopía, é preferible continuar unha utopía en termos de valores humanos ca unha escola que sirva ós máis dotados e expulsa fóra, como se fosen un estorbo, a unha cantidade cada vez maior de nenos que están marxinados da cultura, que non len, que non estudian... porque se volveron cidadáns humillados pola cultura e máis tarde non se interesan por mecanismos de transformación social e desenvolven un pensamento narcisista e individualista porque a cultura é o medio polo que a nosa conciencia singular se transforma en conciencia plural.

A escola ten que ser un centro fluctuante en termos de vida e cultura, como unha especie de célula na que a membrana celular debía permitir cambios entre a comunidade e a escola e a escola e a comunidade.

*P.—Ultimamente os términos psicomotricidade, educación corporal, educación física, educación psicomotriz empezan a ter un uso cada vez máis amplo nas escolas, como pioneiro e especialista nestas áreas ¿cre que poden considerarse como sinónimos ou que se refiren a realidades e incluso a concepcións diferentes?*

---

*A educación física exclusivamente non é suficiente, ten que haber algo máis global.*

---

*R.—A orixe da psicomotricidade foi a utilización do movemento con finalidades terapéuticas, pero lentamente foise descubrindo que a súa proxección era moito máis ampla e non podía quedar restrinxida a este uso. O termo "psicomotricidade" fai referencia a unha concepción global do*

ser humano que combate a división entre corpo e espírito, traballo manual e traballo intelectual, porque é a totalidade do ser humano a que se sitúa en termos de aprendizaxe e polo tanto as funcións emocionais teñen tanta importancia como as racionais ou intelectuais que son as que privilexia a escola.

Hai que reconceptualiza-lo papel do movemento na educación. A educación física exclusivamente, non é suficiente, ten que haber algo máis global. Falar de Educación Física supón unha incoherencia porque a educación refírese a todo o ser humano, e o físico é unha parte dese todo. Non quero negar con isto a importancia do deporte, das técnicas aeróbicas, da ximnasia expresiva... simplemente sinalar que unha cousa é a función do movemento como elemento de maduración e de calidade de vida e outra cousa diferente é o movemento visto en termos de alta "performance", de alta expresión ou

MANUEL SENDÓN



## e n t r e v i s t a

alto desempeño... Ocupan un lugar ben diferenciado na escola.

*P.—¿A educación psicomotriz debe restrinxirse ó ensino especial, parvulario e primeiros niveis de educación básica?*

R.—Desde o meu punto de vista, na estimulación precoz, no parvulario e no ensino primario, a psicomotricidade debería de ser un área de converxencia psicolóxica, social e neurolóxica... en suma biopsicosocial. As sesións estarían encamiñadas a facilitar a madurez do neno, non só nas actividades motora e expresivas senón tamén nas de tipo intelectual, porque non é posible separalas.

Nos estudos superiores, penso que só se xustificaría no caso de nenos con dificultades madurativas ou de aprendizaxe. Para atender a estes nenos serían necesarios grupos itinerantes de especialistas que puideran atender diversas escolas, co fin de ofrecer un servizo especializado e de alta cualificación.

*P.—¿A metodoloxía pedagóxica tradicional é compatible coa educación psicomotriz?*

R.—Difícilmente. Na educación tradicional o corpo é centro de pecado, centro de pracer, e como tal é despreciado e percibido negativamente. As técnicas corporais son sempre desvalorizadas en contraposición coas intelectuais.

Hoxe en día están máis extendidas que hai uns anos a expresión musical, o deporte, a ximnasia e hai máis equilibrio entre as adquisicións verbais e non verbais. a escola ten que ir aprendendo que o ser humano é un conxunto de competencias verbais e non verbais e que todas merecen ser desenvolvidas.

*P.—¿Pódese establecer algunha relación entre educación psicomotriz e prevención de dificultades de aprendizaxe?*

R.—Si. A educación psicomotriz é fundamental para que o movemento poida ser integrado como un instrumento intencional e a partir de aí permitir que o cerebro se volva un órgano máis organizado para procesar información. O obxectivo da acción terapéutica é usar o movemento dun xeito intencional, porque non son educativos tódolos movementos, senón os nenos hiper-cinéticos serían os que terían o cerebro máis organizado. Non é o movemento en sí mesmo o que educa, as compoñentes psi-

quicas do movemento voluntario son moi importantes. Para facer un movemento voluntario o ser humano ten que planificar e programar e para isto vai utilizar datos espaciais, temporais, a noción do corpo, da educación corporal... que son funcións que están sempre presentes nas actividades de aprendizaxe, tanto para ler, como para escoitar música, ou realizar unha actividade motora máis complexa no deporte, ballet, etc.

---

*A escola patoloxiza cando é segregadora. A escola ten que acepta-la diferenza, a variedade, e combati-la filosofía da homoxeneidade.*

---

*P.—Nos últimos anos falase moito na escola dos "dis" discalculía, dislexia, dislalia, disgrafía ¿trátase de que pedagogos, psicólogos e mestres estamos patoloxizando a escola, ou polo contrario estase tomando conciencia de problemas xa existentes anteriormente e para os que non se buscaba unha solución?*

R.—A democratización do ensino permitiu que accedesen máis nenos que antes á escola e dentro da mesma os niveis madurativos son, en consecuencia, máis dispersos e as dificultades de aprendizaxe máis visibles. Moitas destas dificultades de aprendizaxe son de carácter externo ó neno e, dalgunha forma, establecen un proceso biosocial que se traduce en inmadurez.

A noción de inmadurez está intimamente relacionada cos "dis" i é unha noción temporal e transformable. A pedagogía ten plantexado un desafío que superará na medida que avancen as técnicas do diagnóstico e de terapia.

A patoloxización tanto na escola como na propia saúde prodúcese cando as institucións producen efectos contrarios daqueles para os que foron creados, así por exemplo nun hospital pensado para curar, poden producirse infeccións.

A escola patoloxiza cando é segregadora. A escola ten que aceptar a diferenza, a variedade, e combati-la filosofía da homoxeneidade. Hai que abrirse á filosofía da heteroxeneidade porque é utópico defender sistemas de uniformidade cultural, porque a uniformidade cultural deu

lugar ó fascismo e ó prusianismo... e eses son momentos históricos da humanidade que non se poden repetir. Entón hai que acepta-la diferenza, a heteroxeneidade e consecuentemente a escola igual có hospital ten que ser capaz de respostar con estratexias apropiadas, ós distintos niveis de manifestación das doenzas. É un problema de investigación e innovación, un problema, polo tanto, dinámico.

*P.—Un dos problemas que ten plantexados a psicopedagogía e en xeral todo o campo da saúde mental, é o terminolóxico: realidades semellantes ou idénticas reciben nomes e tratamento diversos, segundo o especialista co que coincidan, dependendo da orientación de este ¿como pode evitarse que isto supoña un prexuízo para a persoa que precisa axuda?*

R.—Moitas das investigacións realizadas nestas áreas foron feitas por varios científicos que amosaron pouca capacidade de diálogo entre sí. É probable que un neurólogo teña unha concepción distinta dun psiquiatra, que un psicólogo clínico teña unha visión diferente dun psicólogo social, que un psicometrísta teña unha visión diferente da dun psicólogo baseado na terapia comportamental, nas técnicas de non directividade de Carl Rogers ou que outros baseados nas teorías conexionistas. E é normal que existan controversias entre as correntes diferentes. Pero o ser humano non pode verse atrapado no medio destas controversias. Hai que crear equipos pluridisciplinares de médicos, mestres, asistentes sociais, psicólogos e pedagogos que poidan buscar solucións combinando diversas perspectivas porque as solucións teñen que ser ecolóxicas e biopsicosociais.

Considero que as concepcións extremas son reduccionistas. o ser humano é moi complexo e non pode ser estudado só desde unha perspectiva médica, ou só desde unha perspectiva psicolóxica ou só en termos de aprendizaxe. Penso que os médicos teñen que saber máis de psicoloxía e de pedagogía e os pedagogos teñen que saber máis das bases biolóxicas da aprendizaxe. A comunicación entre individuos que estudian ó ser humano desde diferentes perspectivas pode resultar extremadamente útil.

M.T.N.M.

## h i s t o r i a

### Escolarización e laicismo, orixes históricas

Herminio Barreiro



ANXEL IGLESIAS

As orixes históricas da loita pola escolarización e o laicismo son coincidentes. Aparentemente, unha cousa é a escola e outra o ensino laico. Pero só en aparencia... O que, contemporaneamente, se entende por escola é a institución modélica na que o sistema educativo se materializa e se concreta como un dos máis importantes aparatos ideolóxicos dos Estados modernos. Esa institución, en tanto que tal, aparece nos estudos teóricos dos ilustrados e xurde como necesidade histórica nos *informes e proxectos* dos políticos da Revolución Francesa de 1789. Nese momento, a escola empeza a ser, de facto, moito máis ca un lugar donde se ensina e donde se aprende. Agroma con claridade e forza a súa capacidade reproductora e estabilizadora dun Estado.

O Estado do que se está a falar,

nesa altura do século XVIII, será nada menos có primeiro modelo de Estado burgués, do que saíran todos os Estados capitalistas do noso tempo. Ese Estado será a institución máxima, encargada de consolidar e apuntala-lo novo réxime sociopolítico, produto da Revolución de 1789. Revolución que, como é sabido, ten máis dun acto. Así, o 14 de xullo de 1789 terá lugar a apertura dun proceso revolucionario discontinuo, cheo de importantes acontecementos sociais, políticos, culturais e educativos, nos que os momentos culminantes serán: 1830, 1848 e 1871. Momentos históricos que consolidan, conforman e perfilan definitivamente, a nivel planetario, a sociedade capitalista e a concepción do mundo da burguesía. Deste xeito, a clase burguesa pasa a ser clase hexemónica e dominante e o seu Estado, o mode-

lo de Estado *par excellence*.

Xa no século XVII, Comenio intuía a necesidade de establecer unha correlación precisa entre sistema de ensino e sistema productivo. O pedagogo moravo fala dun ensino *sólido, rápido, eficaz*. Moi ó compás das necesidades do nacente capitalismo, xa con poder económico considerable, pero sen a penas poder político. Son maxistras as páxinas de Anibal Ponce a este respecto (1). Comenio fala aínda como protestante e moi dentro da concepción relixiosa do mundo do antigo réxime, pero sabe que aquilo, así, non podía durar... É o labor paciente, silencioso e cálidamente subversivo dos pensadores perseguidos do XVII... (Ademais de Comenio, Descartes, Locke, Newton, Bacon...).

A partir de 1730, os homes da Ilustración europea e, sobre todo, os

## h i s t o r i a

franceses (Montesquieu, Voltaire, Rousseau, Diderot, Helvétius, D'Holbach, pero tamén A. Smith, Lomonosov, Vico e outros) irrumpen na Historia e revolucionan o mundo das ideas. Vanse converter en razón necesaria —aínda que non suficiente, como di Pierre Vilar— da Revolución de 1789. Eles son os grandes teóricos dese movemento revolucionario. E nas súas teorías atopamos os primeiros elementos importantes da *nova escola* que vai necesitar o *novo Estado*.

Esa *nova escola* vai nacer como escola *laica*. Falar hoxe de *escolarización contemporánea* ou *escola contemporánea* implica, en rigor, falar de *laicismo*...

Se para o novo Estado era preciso crear un novo sistema educativo e, polo tanto, unha nova escola, esa nova escola tiña que ser, ademais, necesariamente *laica*. O vello Estado, o vello orde de cousas, o antigo réxime dominado polo clero e a nobreza, distinguíase precisamente polo seu carácter confesional e sobrenaturalista. De maneira que era preciso, para derrubalo poder político establecido, crear un novo Estado, un novo orde de cousas e un novo réxime, dominado polo Terceiro Estado (burgueses, campesinos, primeiros proletarios), de carácter laico e natural. A relixión, soporte ideolóxico principal do antigo réxime e a Igrexa, superestrutura dominante do vello orde, convertíanse así, obxectivamente, no adversario principal dos teóricos da Ilustración e no inimigo número un dos revolucionarios da última década de XVIII en Francia.

As raíces históricas do anticlericalismo están aquí e non hai que buscalas no ateísmo radical de certas vangardas europeas do século XX, que loitaron, no período de entre guerras, contra os últimos restos ideolóxicos do antigo réxime, nalgúns países deste continente. A crítica feroz que D'Holbach fai da relixión (*El contagio sagrado, Historia crítica de Jesucristo. El cristianismo desvelado*) marca un dos puntos de referencia dominantes da crítica xeral ilustrada. Como fará Freud anos máis tarde, D'Holbach considera que "Toda crítica debe empezar polos dioses do ceo". Só os grandes teístas —Voltaire, Rousseau— botan man dunha relixión natural —que consideran moralmente necesaria—, pero que se quere distinta da relixión establecida, cómplice incuestionable do antigo réxime.

No eido da educación, o branco principal dos ilustrados (Helvétius, Diderot) serán os xesuítas, que detentan a máis completa e mellor or-

ganización educativa e escolar do *ancien régime*. Este será a orde de ataque dos ilustrados que se preocupan polo papel determinante que debe xoga-la educación na estrutura do novo Estado: ensino xesuítico, Igrexa, relixión...

Os políticos que traballan no proceso revolucionario francés de 1789 a 1799 consideran esa crítica definitivamente asumida. Desde Mirabeau hasta Lepelletier, pasando por Lakanal, Condorcet e Talleyrand, todos afirman a conveniencia e a necesidade dunha escola laica ou neutral. Condorcet será o máis explícito: "a relixión debe ser un asunto *privado*; na escola só debe haber a *moral cívica*. Da época do *súbdito* pasamos á era do *ciudadán*. E os *ciudadáns* son laicos. A separación de Igrexa e Estado conlevará a victoria *constitucional* do laicismo..."

Pero dicíamos antes que temos que considerar varios actos no desenvolvemento histórico da Revolución Francesa. Efectivaménte, Napoleón Bonaparte vai consolidar as conquistas principais da Revolución, pero para iso terá que facer moitas concesións ás clases sociais derrotadas. Nun primeiro momento, o laicismo queda simplemente nos papeis dos *Cahiers* e nos *Rapports* (2) que se presentaron ou estiveron a punto de seren presentados na Asamblea Nacional. Máis tarde, a IIIª República tratará de darlle un novo pulo. Pero a batalla polo laicismo non quedará virtualmente gañada ata a promulgación das leis Férry de 1881. No resto do mundo adiantado, o laicismo irá parello do movemento da *Educación Nova* ou *Escola Nova*. En España, será unha batalla constantemente emprendida e aprazada que se convertirá en choque frontal durante a IIª República (1931-1936).

Aínda que nalgúns textos da época se fala indistintamente de escola *laica* ou escola *neutral* (3), conviría aclarar que o concepto de "neutralidade" foi analizado polos teóricos da Revolución de Outubro en Rusia, en 1917 e, posteriormente, por certas escolas de sociólogos. Pódese dicir que hoxe é un concepto totalmente desmitificado. En realidade, a escola *laica* só se debe opoñer á escola *confesional*. Contradicción recorrente na literatura pedagóxica contemporánea, no contexto das loitas entre a burguesía e os restos do antigo réxime. (4).

O mesmo tempo, é importante destacar rotundamente a falacia da neutralidade da escola. A escola foi sempre unha escola *de clase*. Por iso os dous termos precisos desta contradicción serían: escola neutral/es-

cola de clase. Só nunha sociedade sen clases poderá ser superada esta contradicción. E aínda así haberá que ter en conta outros mecanismos reproductores.

Pero tamén cómpre dicir que a batalla por unha escola *única, activa, pública e laica* (a célebre cuatrimembración da escola que se propugna no primeiro bienio da IIª República española) contribuiría hoxe ó necesario e incuestionable proceso de transformación da nosa sociedade.

H.B.



### NOTAS

- (1) *Tódolos ensinantes deberían coñecer a súa obra máis celebrada e máis clásica: Educación y lucha de clases. Hai múltiples edicións. A máis accesible pode se-la de editorial Akal, Madrid, 1982, aínda que debe haber reedicións posteriores. Nesa obriña Ponce fai unha orixinalísima lectura de Comenio.*
- (2) *Os Cahiers de doléances, da Asamblea Nacional, recollen tódalas queixas e necesidades que se lle plantexan ó novo Estado. Os Rapports son un conxunto de documentos informativos sobre os proxectos que se debaten naqueles anos en Francia.*
- (3) *Cfr. unha antoloxía clásica como pode ser, Palmero, J., Histoire des institutions et des doctrines pédagogiques par les textes, Ed. Sude, París 1958.*
- (4) *A "liberdade de ensino" hoxe, en boca dalgúns, sona a intento de recuperación dunha iniciativa histórica definitivamente perdida. En nome desa "liberdade de ensino" estase a tratar de reintroduci-la iniciativa privada de carácter confesional, cunha intención evidente de hexemonía no mundo ideolóxico e para que certos sectores sociais se convertan así, novamente, en grupos de presión socialmente dominantes.*

## experiencias

### Estudio global dun ecosistema intermareal

Xulio Gutiérrez Roger  
M.<sup>a</sup> Isabel Pelayo Barbarán  
M.<sup>a</sup> Jesús Fernández Vizoso

*A unidade didáctica trata sobre o estudio global dun ecosistema intermareal dunha praia e maila zona rochosa colindante; onde existe unha importante actividade marisqueira e problemas de contaminación e furtivismo.*

#### 1. OBXECTIVOS ESPECÍFICOS

##### 1.1.) *Cognoscitivos.*

- Coñece-los elementos básicos da zona intermareal e as súas interrelacións.
- Observa-la realidade obxectivamente, reflexando nos informes tanto os aspectos macroscópicos como os casi imperceptibles.
- Describir obxectiva e/ou subxectivamente (creativamente) a realidade observada.

##### 1.2.) *Afectivas.*

- Desenvolver un sentimento de respecto e responsabilidade cara ó medio natural, en xeral, e cara ó medio estudado, en particular.
- Fomentar uns hábitos de comportamento positivos perante dos abusos e agresións contra o medio natural.
- Crear lazos afectivos entre os alumnos e o entorno e entre os propios alumnos, potenciando a colaboración e a camaradería.

##### 1.3.) *Psicomotores.*

- Desenvolver destrezas manipulativas en relación ós instrumentos usados e ós obxectos naturais recollidos.
- Percibir aspectos sensitivos finos como parte moi importante da observación: textura, dureza, untuosidade, viscosidade, peso, etc.
- Desplazarse con seguridade pola zona.

#### PROGRAMACIÓN DUNHA ACTIVIDADE "DE CAMPO"

*O estudio do entorno, do medio ambiente en sentido amplo, abrangue eidos diversos tradicionalmente clasificados en asignaturas rixidas e compartimentadas en unidades ailladas e inconexas. Nembargantes a realidade social e natural non se pode comprender senón como un todo funcional, de elementos, seres e relacións complexamente interconectadas.*

*O medio ambiente atópase, loxicamente, fóra da aula e para adquirir información sobre el, dende unha óptica globalizadora, non abonda coa vía indirecta proporcionada polo material escolar tradicional. Así parece esencial a observación "in situ" é dicir o que se ven chamando "traballo de campo".*

*Partindo destas bases resulta paradóxica a práctica común de estudia-los fenómenos xerais ou universais tomando como referencia medios exóticos e alonxados da realidade concreta dos alumnos, despreciando a posibilidade dun estudio funcional e dinámico no entorno próximo e o achegamento a unhas problemáticas que lles afectan directamente.*

*Se a base da Educación medioambiental é o traballo de campo, a base dun bo traballo de campo é unha axeitada programación, que, coidamos, debe ter en conta os seguintes aspectos:*

##### 1) *ESTUDIO TOTAL* do entorno, interdisciplinar e intensivo.

*De acordo cos plantexamentos globalizadores nos que se inscribe a educación na E.X.B. e nos primeiros anos nas Ensinanzas Medias, o estudio do medio ambiente debe facerse con ampla perspectiva e afrontarse dende diversas ópticas: C. Naturais, C. Sociais, Metroloxía, Estadística, Lingua e Literatura, Música, Artística, Pretecnoloxía, etc.*



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

### 2. METODOLOXÍA

Cómpre dicir que o traballo de campo precisa dunha fase previa e doutra ulterior, ambas dúas na aula.

A fase previa consiste nunha ou varias sesións nas que o profesor expón as liñas xerais do traballo: os obxectivos, os aspectos técnicos e científicos, a bibliografía, o material de metroloxía e de mostreo, e canta información pareza necesaria. É moi útil amosar diapositivas, láminas ou fotografías para ilustra-la exposición. Tamén hai que forma-los equipos de alumnos e reparti-las fichas de traballo. Chegados a este punto cabe o diálogo e incluso a alteración de algunha das actividades propostas.

Finalmente e en coordinación con profesores doutras materias, pódese elaborar certo tipo de material como o que se detalla no apartado das actividades.

A fase de campo realízase "in situ". Cada equipo irá realizando as actividades de observación, medida, expresión, recolleita de datos, etc., conxunta ou separadamente segundo as características e posibilidades da zona. Nesta fase o profesor queda relegado a un segundo plano, coordinando os equipos e resolviendo algún problema de última hora. Serán os alumnos os que tomarán un papel máis activo.

Para a actividade proposta precisaríase un día enteiro, tendo en conta que para a observación de organismos intermareais as épocas máis favorables son as mareas vivas (aproximadamente coinciden coas fases chea e nova da Lúa), e tendo a precaución de consultar nunhas táboas de mareas a hora da baixamar.

Á volta ten lugar a fase de elaboración dos datos obtidos, a análise das mostras, traballos estadísticos, realización de informes, exposicións, diaporamas, debates, confección de paneis ou murais, e, en resumo, unha valoración da realidade e do propio traballo.

### 3. ACTIVIDADES A REALIZAR EN COORDENACIÓN CON OUTRAS ASIGNATURAS

#### 3.1.) Sociais.

–Estudios sobre cultivos mariños, vedas, mercados, problemas sociais relacionados cofurtivismo, etc.

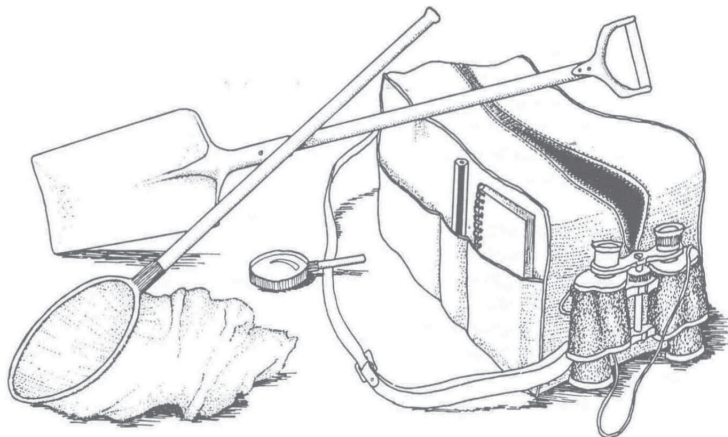
*Por razóns de índole puramente práctica é preferible un estudio intensivo dunha zona determinada, preferentemente preto do Centro, para un mellor aproveitamento dos recursos do entorno. Así poderemos observar, por exemplo, as variacións ó longo do tempo, a estacionalidade, o impacto de sucesos puntuais, etc.*

*En boa lóxica, un traballo destas características precisa da estreita e coordinada colaboración dos diferentes especialistas que haxa no Centro, para que aporten os datos técnicos e científicos necesarios para que o traballo acade un nivel satisfactorio.*

#### 2) COMPOÑENTE LÚDICA.

*A compoñente lúdica do traballo de campo debe xurdir como un obxectivo deliberado, e estar perfectamente "dosificada" nas diversas actividades, así optimizarémolo rendemento dos alumnos.*

*Os xogos dirixidos deben ter unha dualidade lúdico-formativa, e dependerán notablemente segundo a idade e o nivel dos alumnos. En todo caso debemos fuxir da práctica, desgraciadamente común, de "premiar" ós alumnos cun tempo libre "para xogar" despois dunha actividade intensa e aburrida, e, pola contra, programar series de actividades que alternan a concentración coa relaxación, o traballo individual e o colectivo, a observación e a expresión, a actividade mental e as destrezas manuais, a mobilidade e o reposo.*



#### 3) EIDOS DOS OBXECTIVOS.

*Os obxectivos abrangerán os tres campos clásicos: cognoscitivo, afectivo e psico-motor, e, na medida do posible, as actividades tocarán dous ou tres dos campos simultaneamente. O equilibrio entre os tres non pasa necesariamente pola equivalencia dos tempos ou da cantidade das actividades, senón que queda a criterio do profesor segundo as necesidades dos alumnos.*

*Pensamos que o eido máis esquecido tanto en relación cos obxectivos como coas actividades é o afectivo; cecais como consecuencia do sistemático estudo da natureza "enlatada" nos libros e pola falta de vivencias conscientes de integración coa mesma.*

*Queremos resaltar como obxectivos básicos e de obrigada referencia os seguintes:*

- Fomentar actitudes de respecto e responsabilidade diante do medio natural.
- Desperta-la curiosidade e o interese polos fenómenos naturais e sociais.
- Desenvolver un sentimento conservacionista, é dicir de solidariedade coas xeneracións vindeiras.
- Fomentar hábitos de comportamento respecto dos abusos cometidos contra a Natureza.
- Crear un sentimento de solidariedade cos semellantes a partir do coñecemento da súa vida e problemática, e do encontro de vivencias e intereses comúns.
- Adquirir unha actitude positiva diante do estudo do entorno.
- Crear lazos afectivos e de compañeirismo entre os alumnos mediante o traballo responsable por equipos.



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

- Preparación dunha enquisa sobre algún dos devanditos temas.
- Levantamento do perfil topográfico do transepto.
- 3.2.) *Pretecnoloxía.*
  - Preparación de material de metroloxía: cintas métricas, dinamómetros, rodómetros, etc.
  - Xanela submarina: caixa con fondo de cristal para observacións da actividade dos organismos mariños.
  - Material de manipulación: agullas emangadas, raspadores, frascos e redes para capturar espécimes, etc.
- 3.3.) *Ed. Física.*
  - Exercicios de equilibrio e desprazamentos por lugares abruptos.
- 3.4.) *Ed. Artística.*
  - Toma de apuntes do natural, con elaboración posterior de debuxos e láminas na aula.
  - Creatividade: transformación artística da realidade segundo diversos criterios.
- 3.5.) *Linguaxe.*
  - Ampliación de vocabulario: facer listas de especies cos nomes científico, galego, castelán, localismos, etc.
  - Facer adiviñas, encrucillados, poemas sobre os organismos estudados.
  - Expresión escrita e oral: implícita en moitas actividades como elaboración de informes e paneis, debates e exposicións orais.
  - Recopilación e traballo sobre material literario en relación coa beiramar e as actividades humanas asociadas.
  - Recopilación de relatos, contos, lendas entre os habitantes da zona.
- 3.6.) *Música.*
  - Aprender cancións relacionadas coa zona e cós organismos estudados: "Chámome don Polbo".
  - Inventar cancións ou inventar letras para cancións coñecidas nas que, por exemplo, se adique unha estrofa a cada organismo, "sacándolle punta" ás súas características, nome e parecidos que poida ter.
  - Cantar estas e outras cancións durante as viaxes de ida e volta e/ou durante a visita.

#### 4) TIPOS DE INTERROGACIÓN.

*A escola tradicional segue unha mecánica de interrogación que reduce notablemente a potencia creativa, a base de dirixi-lo pensamento segundo esquemas conductistas: pregunta concreta/resposta condicionada única; proceso no que só se exercita a capacidade memorística.*

*Coidamos que esta é unha das causas máis importantes da xeneralizada falta de orixinalidade e creatividade detectada en moitos dos nosos alumnos.*

*Sen pretender facer un estudio profundo sobre esta materia, cousa que excede os ámbitos deste artigo, pensamos que un axeitado plantexamento da interrogación pode, e debe, ser unha canle fundamental para desenvolver as capacidades mentais dos alumnos. Así podemos facer unha clasificación dos tipos de interrogación en:*

*-Interrogación diverxente: importante para desenvolver-lo pensamento diverxente, a creatividade e a procura de solucións orixinais para problemas comúns. Afecta profundamente a emocións, aspectos afectivos e recordos vagos.*

*-Interrogación concreta: fundamental para dirixi-la atención dos alumnos cara os aspectos claves de cada tema. Basicamente afecto ó pensamento converxente e analítico. Pódese subdividir en dúas categorías: de resposta única e de resposta múltiple.*

*A integración compensada dos distintos tipos de interrogación é a mellor forma de promover unha actividade mental completa. Así as fichas de traballo de campo deben posuír interrogacións dos tres tipos convenientemente equilibradas, para abarcar diferentes aspectos mentais: observación, análise, creatividade, memoria, relación, sistematización, inferencia, discriminación, etc.*

#### PARA ELABORAR OUTRAS FICHAS

*-Moitas veces vense "churriños" de area na zona máis inferior da praia durante a baixamar. ¿Qué poderán ser? ¿Cómo te poderías enterar sobre o terreo? Deseña algún instrumento para investigalos e aplícao.*

*-Compara as tres clases de arneiróns e sinala analoxías e diferencias máis notables. Idem con outro grupo de especies próximas (caramuxos, bivalvos, etc.).*

*-Mide as temperaturas en diferentes zonas (auga, aire, rochas, gretas...) e tenta de relacionalas cos organismos que en cada unha atopas.*

*-Observa unha llapra. ¿Por qué cres que vive incrustada nas rochas? ¿podería vivir en outras zonas da beiramar? ¿Crees que vivirá sempre incrustada?*

*-Podes atopar unha crara diferenza entre as plantas da beiramar e as netamente terrestres. Sinala analoxías e diferencias entre ambos grupos de vexetais.*

*-Busca cangrexos ermitaños e obsévaos detidamente. Xa sabes que viven dentro de cunchas doutros animais ¿poderías dicir por que?*

*-Os argazos son restos de algas que aparecen formando liñas paralelas á costa. ¿Por qué estarán así? Á vista destas formacións ¿poderías dicir algo sobre os tipos de mareas?*

*-Observa as gaivotas e os seus hábitos alimentarios ¿cres que sempre serían así? ¿qué incidencia ten neles a presenza humana? ¿e a contaminación? ¿Isto inflúe do mesmo xeito noutras especies (arroaces, aves limícolas)?*

*-Busca e compara caramuxos das pozas e das zonas descubertas. ¿Observas algunha diferenza entre eles? ¿qué defensa posúen diante da desecación?*

*-Tes estudiado e observado ó mexilón. Pensa agora que ti es un deles. Conta cómo te sentirías: "durante a pleamar", "cando baixa a marea", "cando se achega unha marea negra", "nunha marea vermella", "cando te apañan uns visitantes famentos", "cando te collen para despois colocarte nas cordas dunha batea".*

*-Fai distintas clasificacións dos organismos estudados segundo criterios como: forma, tamaño, zona onde viven, alimentación, cor, beleza, costumes, taxonomicamente, etc.*

*-Constrúe instrumentos de medida para, entre outras, as seguintes magnitudes: amplitude da marea, lonxitude, diámetro, volume, superficie, temperatura, densidade, inclinación, etc.*

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

### 4. ACTIVIDADES ESPECÍFICAS

Correspóndense coas actividades que deben constar na ficha que se entrega a cada alumno ou a cada grupo de alumnos.

- (1) Entérate se na zona de estudio hai industrias ou actividades económicas importantes. Investiga se están relacionadas con algún dos organismos que imos estudar. Describe a problemática do sector.
- (2) Á vista das diapositivas que amosan a zona que imos estudar, ¿qué roupa e calzado cómpre levar? ¿qué instrumentos de medida serán de utilidade?
- (3) Busca material literario axeitado para cantar ou recitar na viaxe ou durante o traballo. Procura que teña relación co lugar.
- (4) Fai unha enquisa sobre algún dos problemas máis importantes da zona (furtivismo, vedas, contaminación, mercado, etc.). Interroga a distintas fontes de información previsiblemente oposta como furtivos e autoridades.
- (5) Fai un transepto e debuxa o seu perfil, indicando a presenza de organismos e a abundancia dos mesmos da forma máis precisa.
- (6) Describe e/ou debuxa algún dos organismos que máis che chamen a atención. Inclúe na descrición: cor, medidas, estado fisiolóxico, lugar da captura, etc.
- (7) Fai un debuxo subxectivo da paisaxe, engadindo elementos novos e eliminando outros, segundo algún dos criterios seguintes: "cómo me gustaría que fose", "cómo será dentro de mil anos", "cómo era hai un millón de anos", "cómo o transformaría se eu fose un mago con todo tipo de poderes", etc.
- (8) Séntate uns intres en silencio, alonxado dos teus compañeiros, intentando oír-los sons da natureza. Describe o que sintes. Non digas que "nada", concéntrate no rumor da auga ollando para os reflexos na superficie do mar e téntao de novo.

- (9) ¿Ves contaminación dalgún tipo na zona? ¿Cómo se manifesta? ¿Cómo cres que pode influír nos organismos? ¿E nas persoas?
- (10) Cantar e/ou recitar no camiño ou na praia as cancións que traedes preparadas.
- (11) Fai unha valoración da saída de campo, explicando se atopaches dificultades, qué foi máis doado, se aprendiches cousas interesantes, se che gustaría repeti-la experiencia, se trocarías algo, etc.

### 5. AVALIACIÓN

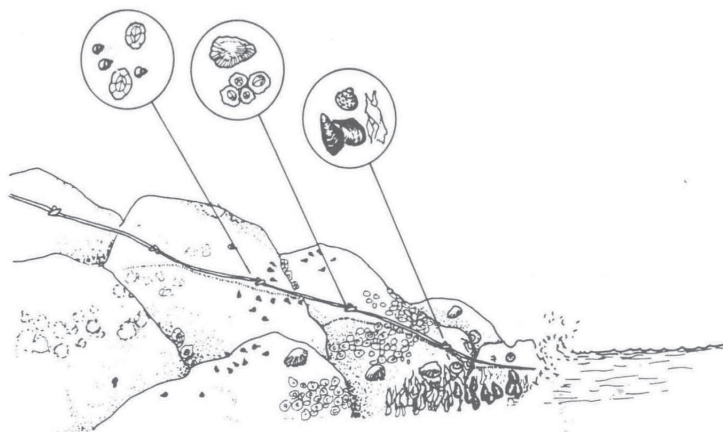
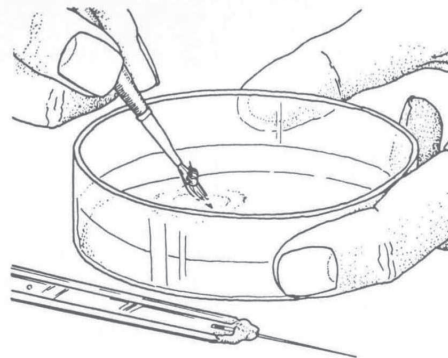
A avaliación debe contemplar globalmente toda a actividade e incidir tanto nos alumnos como no profesor e sobre o propio método de traballo. Así cómpre ter en conta: a calidade científica e artística do mate-

rial elaborado, a expresión oral e escrita, a metodoloxía de cada equipo de traballo, as capacidades manipulativas, o interese amosado, "a cantidade" de ilusión e fascinación pola natureza que fomos capaces de crear, (isto nótase doadamente ollando as caras dos rapaces ó descubren especies inusuais) e finalmente na propia avaliación que fan os alumnos na actividade n.º 11.

X.G.R./M.I.P.B./M.J.F.V.

### BIBLIOGRAFÍA

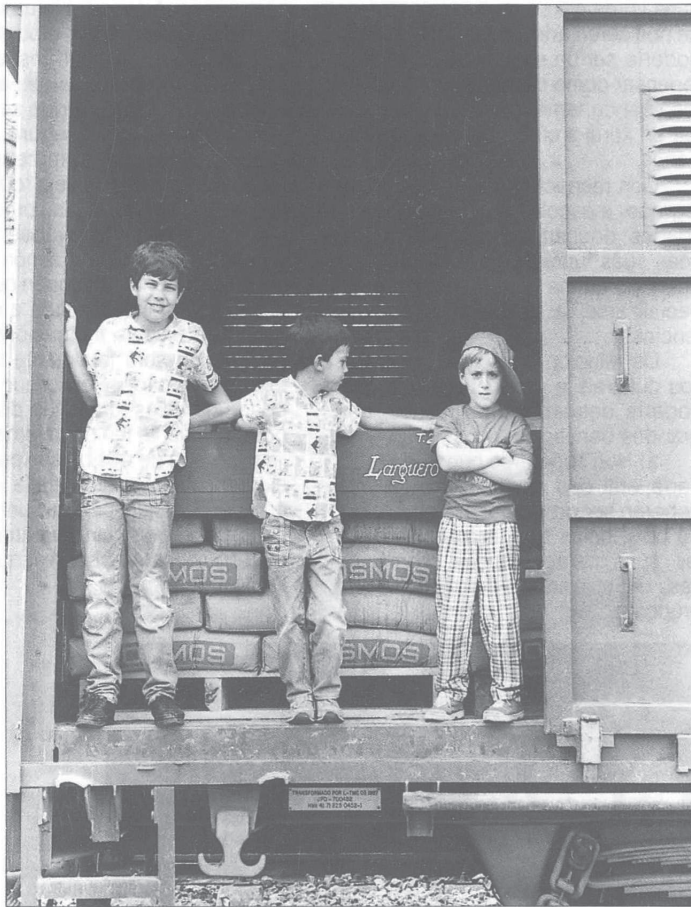
- CAÑAL, P. e outros. "Actividades de Campo y laboratorio". Cuadernos de Pedagogía n.º 50.
- FREINET. *La enseñanza de las Ciencias*. Laia 1976.
- MIR, R. e TERRADAS, J. El trabajo de campo en la enseñanza de las Ciencias Naturales. C. de Pedagogía n.º 37.
- DE PRADO DIEZ, D. La estimulación e interrogación divergente. Bordón n.º 221.



## t o n u c c i

### O papel da escola nun proxecto educativo integrado.

Francesco Tonucci



XEXE

Nos últimos anos, a escola gañou un monopolio verbo da educación. Fronte á crise da familia que tendo pasado do modelo patriarcal aberto ó celular pechado, perde a súa seguridade tamén verbo á educación; fronte á crise de identidade relixiosa coa conseguinte crise das estruturas asociativas infantís e xuvenís; fronte ó crecemento dos perigos da delincuencia, da violencia, da droga...; nunha sociedade que, crecendo os seus proxectos e pensando só no proveito e máximo disfrute do solo, menospreciou ó home (especialmente, neno e vello), a escola asume o rol

de ente educativo por antonomasia, alonga os seus tempos e multiplica os seus obxectivos e intervencións. As familias pídenlle á escola que dea cada vez máis e que supla as carencias familiares e sociais. A escola ende vén a sé privilexiada de socialización, de recuperación, de terapia, de educación física, de organización do lecer, da exploración protexida dun ambiente dificilmente percorrible e coñecible. A súa función primaria, é dicir, a de se-la sé da elaboración cultural, do desenvolvemento das competencias cognitivas, de aprendizaxe, remata pasando-a un segundo plano. Ó tempo medra a inmersión do neno na información dos media, que pode ofrecer informacións e documentos relevantes e máis interesantes, cribles e actualizados cós dos libros de texto escolar. A escola empobrecécese e aparentemente ende vén máis adaptada a todos, sen embargo realmente corre o risco da súa autodestrución.

Mesmo cando pretende unha elaboración cultural, faino sobre unha experiencia que ela mesma ofreceu ou organizou sen ser libremente vivida polos alumnos individualmente. Créase, así pois, un círculo vicioso que empobrece ou volve falso o traballo intelectual abordado sen riscos, sen empeño, sen descuberta. Os ensinantes escolares producen coñecementos "paralelos" en relación ós da vida real; paralelos porque empregan só para ser repetidos baixo petición, pero dificilmente xeralizables e transformables en habelencias, en instrumentos, en competencias.

¿Que facer entón?

A escola debe renunciar a un monopolio que non lle pertence, que non é quen de garantir e que asume nunha xeira de contradicións; debe reatopa-la súa específica función, insustituible; é dicir, permitir a un grupo de alumnos en relación dialéctica entre si e con adultos competentes, nun lugar axeitado, que desenvolvan ata os máximos niveis posibles as capa-

## t o n u c c i

idades cognitivas de cada un, elaborando as propias experiencias a partir dos propios coñecementos, empregando tódalas linguaxes (desde as expresivas ás formais) a tódalas dimensións da propia personalidade (desde as emotivas, nas creativas e lóxicas).

Se queremos que a escola obrigatoria volte a ser a escola da "lectura e da escritura", debe actualmente ser quen de dar a tódolos seus alumnos os instrumentos fundamentais para un coñecemento consciente e crítico da realidade.

Mais a escola, poderá reatopalo seu rol específico se o tecido social cambia, permitiéndolle renunciar ás súas actuais e numerosas funcións vicarias. Para isto, cómpre un proxecto educativo integrado que preveña a reconstrucción de cursos de experiencias posibles; nalgúns casos experiencias educativas, fóra da escola, a cargo de entidades mesmo distantes das escolares. A cidade, as organizacións sociais, as asociacións, as estruturas productivas e culturais públicas e privadas deben redescubri-lo neno e ofrecerlle espazos, itinerarios, posibilidades de coñecemento, de contacto, de experiencias. Rachando coas vellas tradicións académicas e sen retomar modelos escolares, pódense pensar experiencias a ofrecer ó neno como tal e á escola. Penso no parque natural, no museo científico, no museo para nenos, nos laboratorios, universidades, factorías, nos supermercados. Ningunha destas organizacións emprega unha parte dos seus capitais en educación (programas de divulgación, publicidade, etc.). A proposta é a de utilizar socialmente, eventualmente de forma coordinada, estas enerxías, a prol dun proxecto educativo integrado.

Hoxe a cidade ofrece xa diversos recursos culturais, pero baixo propostas elitistas. Vexamos por exemplo o caso da biblioteca pública. O seu obxectivo declarado deberá se-lo de facilitar e promover a lectura entre os cidadáns, en particular entre os máis apartados, porque os poucos que mercan libros teñen menos necesidades ou mellor teñen necesidade doutro xeito. ¿Como presenta a biblioteca os seus recursos?. A través do ficheiro. Pero unha persoa pouco adentrada nos misterios editoriais e

da literatura terá dificultades para escoller un libro e decidir se lle gustará lelo só polo nome do autor ou polo título. Ó contrario, o libreiro presenta os libros, permite que se toquen e mesmo que se poidan coñecer para poder elixir. O libreiro, que arrisca os seus cartos, prefire o risco de que algúns libros sexan roubados antes co de non seren adquiridos. O do libreiro podería ser un exemplo non só para repensar como organizar unha biblioteca senón tamén para como repensar en xeral a oferta dos recursos urbanos.

Con respecto a este proxecto integrado, a escola sería unha das entidades educativas e non a única, coas súas funcións específicas e xa que logo cunha forte tendencia a especializarse, a desenvolver competencias.

Da relación dialéctica cos recursos culturais e productivos a escola podería detraer, cando menos, tres grandes beneficios:

a) Non separarse nunca da realidade vital dos alumnos, para a que deberan ser preparados; a escola sería pois, polas súas esixencias e polas súas características organizativas, un utilizador privilexiado desta proposta.

b) Rachar, neste contacto continuo coa realidade dinámica da produción, dos servizos e da cultura, aquel circulo vicioso no que están encadeados o ensinante e a escola.

c) Garantir unha continua actualización das técnicas e os coñecementos que a escola por si soa non realizará nunca. A escola é lenta en canto á actualización das metodoloxías e das técnicas; os seus instrumentos parecen válidos anque estean caducos, porque a cultura que se propón é unha cultura firme, segura, sempre igual, e xa que logo sempre vella con respecto do mundo que a rodea. Pola contra, as estruturas productivas son dinámicas e renovadas non por unha elección cultural senón por necesidade económica: quen non usa a tecnoloxía máis avanzada e non emprega as últimas indicacións da investigación será fatalmente expelido fóra do mercado. Penso que paga a pena unir estas forzas tan diversas e potencialmente tan complementarias.

A oferta de posibles experiencias extraescolares permitiríalle ó neno unha experiencia persoal; unha experiencia que ben puidera entrar na escola como material sobre o que traballar xuntos.

F.T.



XEXE

## o t e m a

que as resistencias procedan dun posicionamento político e ideolóxicamente progresista de transformación da escola e da sociedade. As veces os sectores que ofrecen maior resistencia son os que defenden formas reaccionarias de ensino.

As veces, as loitas son ambíguas, en palabras de Gorz, 1977: "...rebélanse contra o feito de ser tratados como proletarios: contra a división xerárquica, a parcelación, a perda dos seus privilexios sociais".

A exemplificación dalgunhas das afirmacións anteriores excede aos propósitos deste artigo. Sería preciso unha análise pormenorizada e rigorosa de loi-

tas, conflitos, actuacións... e, hoxe día, non estamos en condicións de erixírnos en xuíces da pureza do movemento de ensinantes, pero queremos deixar plantexadas algunhas interrogantes, intencionadamente polémicas, para reflexión e debate:

¿Cando se reivindica para o profesorado o status funcional, que se está a reivindicar?

¿Detrás da xusta reivindicación de Homologación-Equiparación non se agachan importantes doses de corporativismo?

¿Cando se fala de calidade do ensino, de que se está a falar?

¿Que se entende por dignificación da función docente?

¿Pode o Estado garantir a liberdade do e no ensino?

¿Onde se sitúan, nesta tesitura, os diferentes Sindicatos e MRPs?

Aínda é cedo para prever no Estado Español e en Galicia as consecuencias dun proceso que non se pode trasladar mecánicamente dos países europeos ou de USA, pero todo parece indicar que as diferencias co proletariado permanecen pese aos intentos controladores e racionalizadores do Estado.

M.A.L./A.B.I./D.C.L.

## A profesionalización do profesorado

Mari Álvarez Lires  
Alexandre Bermúdez Iglesias  
David Cortón Lamelas

A idea do ensino como "profesión" pode ser un arma de dobre fío para o avance dunha perspectiva progresista e de clase entre o profesorado, se non se clarea debidamente o que se reivindica ou cal é o contido da reivindicación. Pode supor un arma fronte aos intentos do Estado de controlar o seu traballo, pero pode ser tamén unha estratexia de defensa fronte a calquera intento de participación activa desde colectivos ou organizacións sociais alleas á profesión e, xa que logo, defensa fronte á participación da sociedade civil no que teña que ver coa problemática educativa.

No que segue tentaremos reflexionar sobre o que a "profesionalidade" debe significar para o profesorado. Profesionalidade que non se pode definir de acordo cuns "rasgos" derivados doutras ocupacións de relevante prestixio intelectual e social, pero que son, en moitos sentidos, antitéticos coa función docente. Tampouco pensamos que esta profesionalización deba implicar detectar un poder tal que se considere incuestionable, como sucede no caso dos médicos, por poñer un exemplo, que impida a necesaria participación da sociedade civil ou que actúe como defensa de privilexios corporativos.

O tema é complexo xa que non se pode meter no mesmo saco o profesorado do EXB, EEMM e Universidade,



polas diferentes condicións nas que desenvolve o seu traballo e pola diferente consideración social do mesmo. Contribúe a enmarañar a cuestión o diferente status do mestre ou mestra no rural respecto das vilas ou cidades. De todas maneiras, e aínda a risco de xeralizar en exceso, referirémonos ao profesorado, desafortunadamente chamado non universitario. (¿Como se pode nomear a alguén polo que non é?). Profesorado ao que, en definitiva, vai afectar a Reforma.

### A DESPROFESIONALIZACIÓN

A desprofesionalización forma parte dunha onda conservadora (Pereyra, 1988), que se reforza desde a Administración ata os propios centros académicos que se encargan da Formación do Profesorado. Analisaremos algúns elementos significativos da mesma:

—A Administración Educativa e a propia lexislación coidan moito, en tódolos países, de proporcionar unha preparación profesional rigorosa e específica para determinadas profesións importantes (médicos, arquitectos, etc.) e prevén sancións legais contra o intrusismo. No caso do ensino, calquera que non sirva para máis altas misións —a investigación p.e.— pode adicarse á docencia sen ningunha preparación específica, tanto no E. Secundario coma no Universitario, a non ser que se considere como tal o concurso-oposición ou o CAP. Por outra banda, no EXB no que existe unha preparación específica, o profesorado das Escolas de Maxisterio non viu un neno de EXB na súa vida, e autopercebese como doutor ou licenciado en... (Gimeno e Fernández, 1980).

—O desprezo institucional pola formación profesional requirida para educar seres humanos, en contraste coas declaracións grandilocuentes que acom-

## O t e m a

pañan ás Leis de Educación, ponse de manifesto en que son precisos máis anos de preparación (carreiras universitarias) para exercer veterinaria, enxeñaría, etc., que para a docencia.

—Chama a atención que se considere excepcional, progresista e novidoso que o profesorado se incorpore a actividades de autoperfeccionamento ou de investigación-acción, para mellorar a súa práctica. Todo o mundo dá por suposto que esta actualización permanente constitúe un elemento máis da práctica habitual da medicina ou da economía.

—A Administración, ou propicia que a "promoción profesional" se busque fóra da docencia —na Administración ou na investigación—, xa que ser mellor docente non significa nada para a Administración fronte a ter publicado artigos en revistas científicas americanas por expresalo dalgunha maneira. Ou ben potencia entre o profesorado a aspiración a fuxir do nivel no que ensina a niveis "superiores" en remuneración e prestixio social, na medida en que acredite méritos. Consideración social inversamente proporcional á preparación pedagóxica recibida, traducida nun escalonamento das retribucións salariais. Constitúense así as dúas modalidades de "promoción": Carreira Administrativa e Carreira Docente.

—Un dato que pode parecer anecdótico pero que constitúe un indicador desta desprofesionalización é o feito de que o profesorado de EEMM se considere Licenciado-a en Matemáticas, Historia... ou matemático-a, historiador-a e non Profesor ou Profesora de...

### PROFESIONALIZACIÓN VERSUS FORMACIÓN

A profesionalización docente non debe ser un fin en si mesma, senón un factor determinante da mellora da calidade do ensino e da educación; está intimamente relacionada coa Formación do Profesorado, tanto inicial como permanente e non se pode separar da autoformación e a autonomía para realizar o seu traballo.

Entre as características positivas dunha profesionalización para o profesorado estarían:

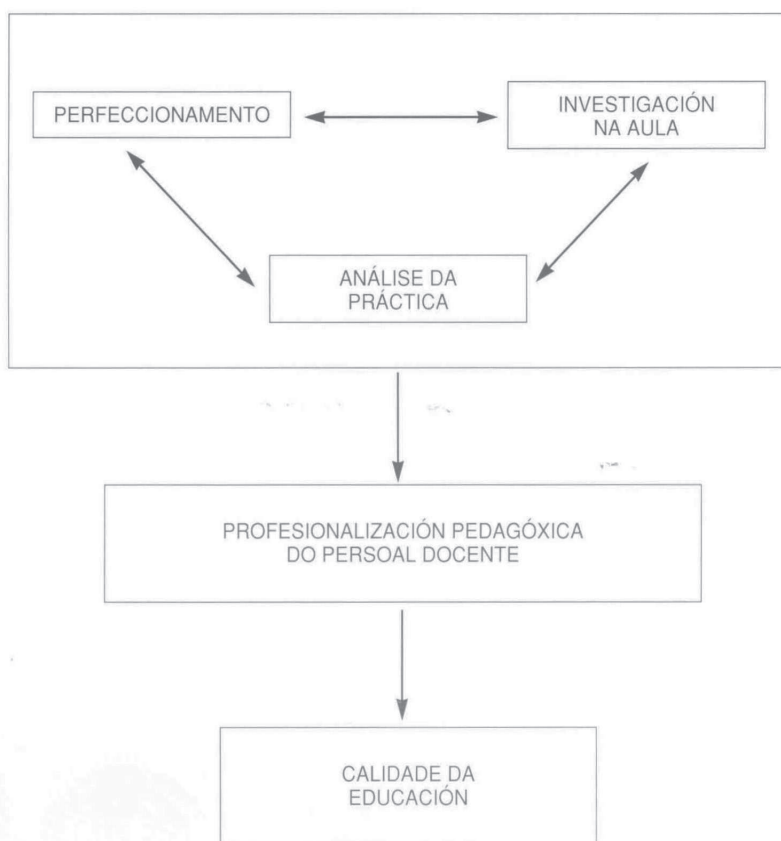
—Unha conciencia satisfactoria do seu traballo e do servizo que presta á sociedade.

—Unha certa dose —sana— de autoorgullo e autopercepción como profesional do ensino.

Estas características deberían ir

acompañadas dun saber específico, dun progreso contínuo de carácter técnico e dunha fundamentación crítico-científica.

Segundo a Fernández Pérez (1988), esta profesionalización poderíase representar da seguinte maneira:



Entendemos por ensino de calidade aquel, que servindo á educación entendida como proceso, fai ao alumnado máis coñecedor de si mesmo, do seu entorno físico e social, máis responsable de si mesmo e do seu entorno físico e humano e máis capaz de intervir sobre si mesmo e sobre o seu entorno físico e social.

A actitude de perfeccionamento por parte do profesorado, implica un alto nivel de responsabilidade; a análise sistemática da propia práctica aporta un maior coñecemento da propia realidade e, a investigación na aula, polo seu carácter de investigación-acción, tende a incrementar a eficacia da intervención pedagóxica do profesorado-investigador.

Parece razoable predecir que este tipo de profesionalización debe xerar un incremento na calidade do ensino. Non é posible, desde ningún punto de vista, fomentar na aula a creatividade, a autonomía crítica, a reflexión en profundidade, a responsabilidade diante da tarefa solidaria, o respecto mútuo, a inquietude intelectual, se o profesorado repite os métodos que lle aplicaron na súa formación, por máis que no seu discurso predique cousas diferentes.

Falamos de profesionalización entendéndoa como algo dinámico, baseándonos no que a experiencia ten demostrado en contextos ben diversos: A contribución que a esta profesionalización dinámica fai toda medida encamiña-

## o . . . t e m a

da a esvaír as fronteiras entre a Formación Inicial e a Formación en Servizo:

"Cómpre camiñar cara a establecer as bases que permitan a equiparación da formación inicial no EXB e nos EEMM.

A Formación do Profesorado conceptualízase como un proceso continuo, cunhas fases diferenciadas en función dos distintos momentos que acontecen na súa vida. Basicamente fálase de Formación Inicial (antes do inicio da profesión) e de Formación en Exercicio (actividades, recursos medios que se lle ofrecen durante o seu desempeño docente para mellorar os seus coñecementos e competencias profesionais)". (F. Sanmamed, 1989).

As anteditas consideracións lévanos a considerar a necesidade ou

### O POR QUE DO CORPO ÚNICO

Mentres non se aborden, por parte das Administracións Educativas, os problemas de fondo que o profesorado e o Sistema Educativo ten plantexados, dificilmente se poderá conseguir esa calidade do ensino da que se fala desde tantos e tan diversos sectores sociais. E, nesa liña, pensamos que non é trivial a cuestión do Corpo Único pola súas repercusións:

Que o Proxecto de Reforma contemple niveis diferentes de Formación Inicial, diferentes titulacións (diplomatura para Primaria e licenciatura para Secundaria) fará que "se sigan a valorar de distinta maneira os diferentes niveis do ensino. Aspecto que se reforzará coas retribucións diferentes, horarios de traballo diferentes, diferentes posibilidades de perfeccionamento e diferente consideración social, segundo se exerza nunha etapa ou noutra" (Gimeno, 1989). Por se fose pouco, na Secundaria Obrigatoria (12-16) existirán dous tipos de profesorado con titulación diferente e coas conseguintes implicacións sinaladas anteriormente.

Camiñar cara ao Corpo Único é condición necesaria para abandonar o pensamento e a práctica xerarquizadora da que vimos de falar e para evitar situacións nas que o profesorado novel teña que ocuparse do que o resto non quere ou que os niveis menos prestixiados do ensino estean ocupados por mulleres, configurándose unha división do traballo discriminatoria. (Appel, 1983).

Se a LOSE mantén, como todo parece indicar, a dobre titulación impetrante, teremos que esperar ata unha próxima Reforma e asistiremos a unha carreira sen freos para acceder aos niveis "superiores" do ensino, porque nos inferiores non será posible conseguir os salarios ou os horarios dos que se disfruta naqueles.

Parece obvio que a xerarquización vai ser paralizante para a conquista de maiores cotas de calidade da educación. Non vale a argumentación xustificativa da situación, de que os contidos científicos que se "transmiten" requiren máis anos de preparación, ao ascender nos niveis educativos, xa que se ben a dificultade do contido científico pode ser maior, ¿é tal vez menor a transcendencia que para o desenvolvemento persoal, ten o que se fai nos primeiros anos? ¿É menor a dificultade para codificar as mensaxes didácticas a medida que descende a idade do alumnado?

¿Quen aceptaría que a alguén que exerce a medicina como pediatra se lle pagase menos que a quen se adique á xinecoloxía ou á xeriatria?

Opinamos que se debe permitir a "circulación" do profesorado a través de ciclos ou niveis do Sistema Educativo, pero por razóns ben diferentes do "prestixio" ou do salario dun ou outro nivel.

Deducimos, por tanto, a necesida-

de de reivindicar para Primaria e Secundaria unha titulación igual ou equivalente, con idéntica duración dos estudos, que posibilite a consecución dese Corpo Único tantas veces reivindicado polo movemento de ensinantes.

### ALGUNHAS CONSIDERACIÓNS FINAIS A MODO DE REFLEXIÓN

Xa temos sinalado que un profesorado "motivado e responsable" como preconiza a Reforma, precisa da necesaria formación e dunha valoración social do seu traballo.

Desde este punto de vista non é de recibo que cada vez que se mobiliza polos seus baixos salarios en comparación co resto do funcionariado, a propia Administración saque á luz temas demagóxicos e verdades a medias como as "longas vacacións", ou os baixos niveis da calidade do ensino, responsabilizando da situación ao profesorado e proporcionando un chivo expiatorio á sociedade, que se pregunta, pero... ¿que quere o profesorado?

¿Cando se viu que o Ministro do Interior ou o de Defensa descalifique aos "seus" funcionarios?, con moito coidado andan para evitar a desmoralización dos



mesmos, non así os responsables das Administracións Central e Autonómica que arremeten á primeira ocasión contra quen non dubidan en calificar pomposamente de "axentes do cambio".

Desde unha perspectiva de certas posibilidades de transformación da escola, fronte ás concepcións deterministas que lle asignan unicamente o papel de reproductora da orde social, apostamos por buscar enfoques alternativos á función docente que permitan un traballo máis digno e realizado en condicións máis gratificantes.

Unicamente na perspectiva dun Corpo Único de Ensinantes e na dignificación da función docente, adquire senso a Anovación Pedagóxica e a mellora da calidade do ensino e soamente nunha sociedade realmente preocupada polos problemas educativos, as xentes deixarán de preguntarse: Pero... ¿que quere o profesorado?

M.A.L./A.B.I./D.C.L.

## BIBLIOGRAFÍA

- APPLE, M. W., *Education and Power*, Boston 1982.
- APPLE, M. W., *Work, Gender and Teaching*, 1983.
- APPLE, M. W. *Enseñanza y trabajo femenino. Un análisis histórico e ideolóxico comparado*, en REVISTA DE EDUCACIÓN 283 (1987).
- DERBER, CH. *Professionals as Workers, Mental Labor in Advanced Capitalism*, Boston, 1982.
- LAWN. M. e OZGA. J., *Teachers, Professionalism and Class*. England, The Falmer Press, 1981.
- GRAMSCI. A., *La formación de los intelectuales*, Grijalbo. Barcelona 1974.
- JIMENEZ. M., *Los enseñantes y la racionalización del trabajo en educación*, en REVISTA DE EDUCACIÓN 283 (1987).
- FREDERICK WIRT e GRAN H., *La recesión internacional y la política educativa*, en REVISTA DE EDUCACIÓN 283 (1987).
- FERNANDEZ. M., *La profesionalización del docente*. ESCUELA ESPAÑOLA. Madrid 1988.
- GIMENO. J. e PEREZ. A., *La enseñanza. Su teoría y su práctica*. Madrid. Akal. 1983.
- GIMENO SANCRISTAN. J., *El profesor como investigador en el aula: un paradigma de formación de profesores en EDUCACIÓN Y SOCIEDAD 2 (1983), 51-73.*
- STENHOUSE. L., *La investigación como base de la enseñanza*. Editorial Morata. Madrid 1987.
- KEMMIS. S., *El curriculum, más allá de la teoría de la reproducción*. Editorial Morata. Madrid 1988.
- ROMIA. C., *Concepto y autoimagen en CUADERNOS DE PEDAGOGÍA*, Julio-Agosto (1989).
- ESTEVE. J.M., *El malestar docente*. Editorial Laia. Barcelona.

## A formación. A perspectiva dos M.R.P.S.

Xosé Ramos Rodríguez

*No XI ENCONTRO de MRP's celebrado do 16 ao 19 de Marzo en Donostia, debatimos, dende as plurais ópticas que conviven na Coordinadora, a Formación do Profesorado e o papel destes Movementos na mesma, a partir dunha ponencia elaborada por Nova Escola Galega en nome dos MRP's de Galicia.*

*O carácter de Encontro fai que as súas resolucións sexan campos abertos ao debate e non acordos consensuados a compartir, de aí o inacabado dalgunha das cuestións que se plantexaron. É máis, un dos obxectivos era desenvolver puntos de debate tomando como referencia o marco que se estableceu no II Congreso de MRP's de Gandía.*

*Velaí unha posible reseña dos posicionamentos e as discusións que tiveron lugar:*

### INTRODUCCION

A Formación do Profesorado, tarefa clave para a Administración nos próximos anos, e preocupación permanente dende sempre dos MRP's; debemos entendela hoxe como un CONTÍNUO e como un TODO.

Debe ser un CONTÍNUO, porque debe pretenderse unha coherencia nos modelos de profesor, nas prácticas

pedagóxicas e nos enfoques metodolóxicos, entre a Formación Inicial e a Permanente, de tal xeito que a primeira supoña unha visión global e ampla da Educación e os seus aspectos relevantes (fins, currículo, metodoloxía,...) cunha incursión consecvente e participativo-reflexiva na práctica educativa; e que a segunda, a Formación Permanente do Profesorado (FPP), sexa unha reflexión concreta sobre a práctica dos aspectos

anteriores, ademais de complementar, actualizar ou mesmo revisar a propia Formación Inicial.

Debe ser un TODO, porque deberá afectar ao comportamento didáctico do profesorado das Escolas Universitarias de E.X.B. e tamén ao profesorado das diferentes Facultades, porque esta modelaxe ten unha influencia de gran peso específico na formación e hábitos didácticos das profesoras e profesores



## experiencias

Unha experiencia interdisciplinar en 8º de E.X.B.

# Tintes naturais

### ¿CALES ERAN AS CORES DE MODA NOS TEMPOS PASADOS?

Se fai séculos existisen os grandes almacéns e publicasen catálogos sobre a moda textil que se ía levar na próxima tempada, posiblemente non terían un repertorio tan variado como o actual, pero sen dúbida, a súa publicidade podería utilizar como reclamo afirmacións tan de actualidade como "carácter totalmente ecolóxico", "cores non agresivas", "proceso de fabricación non contaminante"...

A curiosidade sobre un aspecto tan importante hoxe na vida das persoas, impulsounos a desenrolar esta experiencia sobre os tintes.

### ASPECTOS DIDÁCTICOS:

O obxectivo xeral é o achegamento por parte dos alumnos, a coñecementos que sirvan de soporte a gran cantidade de actividades da vida diaria e que, ás veces, se nos presentan como coutos reservados aos posuidores de complicados saberes. E un dos nosos fins, polo tanto, a desmitificación dos saberes científico-tecnolóxicos.

Destacamos o aspecto funcional da aprendizaxe; as noções básicas adquiridas nestas actividades, aplicanse nas diversas situacións da vida diaria e permiten entender procesos cotiáns.

Por outra banda, os aspectos sociais e históricos do desenrolo científico son tidos moi en conta, xa que este desenrolo está condicionado pola sociedade de cada época e, a súa vez, condiciona a esta. Así ao longo da ex-

periencia, propóñense tarefas de investigación histórica (Década Malva, o poder da púrpura..) e comentario de textos do mesmo tipo.

A experiencia lévase a cabo ao longo do curso axeitándose á variedade de materiais tintóreos que, en gran parte, están condicionados pola estacionalidade do ano: froitos, flores...O núcleo fundamental desenrólase no terceiro trimestre do curso.

Os alumnos pertencen ao octavo nivel de EXB, pero non sería moi difícil organizar actividades deste tipo con alumnos de menor idade. Os grupos de traballo constan de 5-6 alumnos. Os materiais empregados son de uso corrente: tarteiras, paos, lá, plantas, algúns produtos químicos moi usados e,

en xeral, inócuos e de baixo custo.

En canto a organización das actividades, hai unha serie de puntos básicos:

a) Autonomía de cada equipo. Os grupos deseñan actividades de investigación, experimentación, etc.. sempre dentro dun marco xeral de referencia.

b) O mestre. Ten unha labor fundamental tentando revelar contradicións, sacando a luz concepcións erradas, suxerindo liñas de investigación en determinados momentos de cara a conquistar os obxectivos fixados. Polo tanto, será un facilitador da aprendizaxe do alumno, graduando a súa intervención segundo o nivel da clase, evitando o dirixismo pero tamén a actividade desordenada.

Pepe Álvarez  
Castro  
(Nova Escola  
Galega  
C.P. Dorrón)



## experiencias

c) Postas en común. Teñen lugar en distintas fases da experiencia e nelas se expoñen os resultados dos distintos grupos, débátese, e vanse obtendo unha serie de conclusións que sirvan de base ao "corpo teórico" dos coñecementos alcanzados.

d) O informe elaborado polo alumno. Dentro de cada equipo, os alumnos anotan os aspectos máis destacables das actividades e as conclusións obtidas nas postas en común.

### A AVALIACIÓN

Lévase a cabo ao longo da experiencia e consta de diferentes apartados:

- Control dos informes do alumno.
- Orixinalidade e axeitamento das experiencias.
- Resultados obtidos no tinxido.
- "Clima de traballo" no equipo.
- Intervencións nas postas en común.
- Probas escritas sobre algúns aspectos básicos.

### ¿COMO TINXÍAN AS TEAS NA ANTIGÜIDADE?

Esta pregunta ou outra parecida pode servir de inicio para un debate na clase sobre os tintes. As intervencións dos alumnos dan pistas sobre as ideas que teñen sobre os mesmos; hai unhas notas que se repiten sempre: necesidade de procesos complicados, emprego de produtos químicos non asequibles e asimilación entre tinte e pintura. Se facemos ver que os dous primeiros aspectos, moi ligados ó nivel tecnolóxico dunha época, eran difíciles de atopar fai séculos, reforzamos máis aínda a curiosidade da pregunta inicial. Sen ter un gran aparato tecnolóxico como na actualidade ¿cómo se arranzaban para tinxir os seus vestidos?

### OS CLÁSICOS DIN QUE...

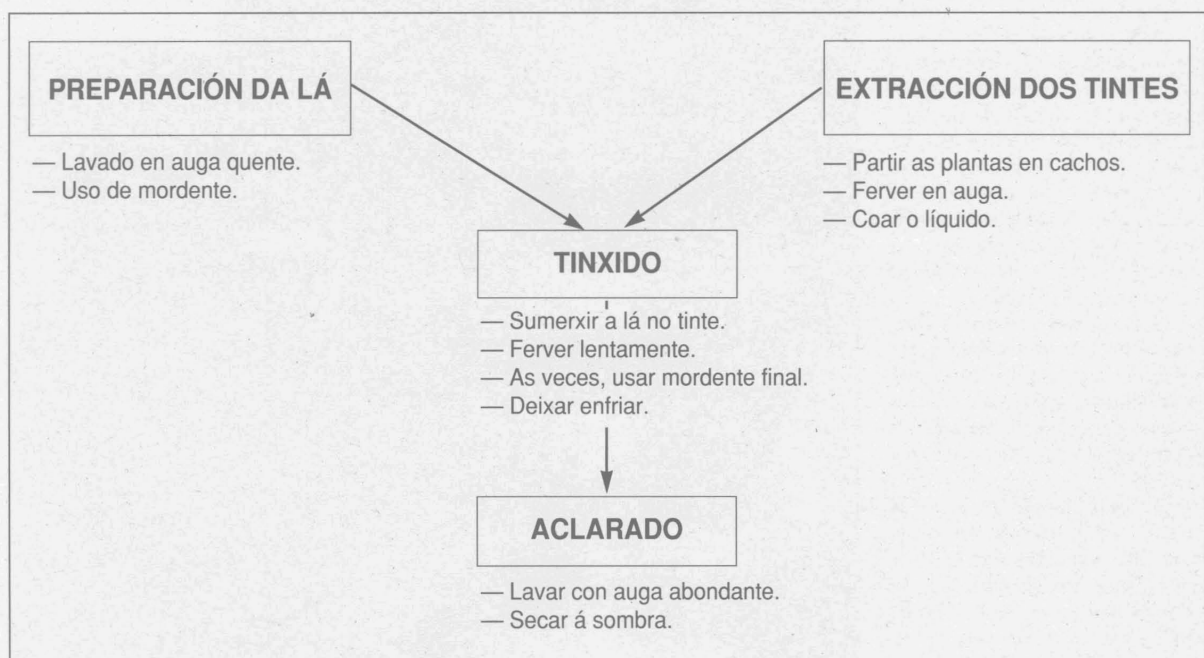
O mestre propón un texto histórico no que se fale dos tintes para que os alumnos fagan un comentario (o historiador Plinio, a mesma Biblia, Xulio César no Co-

mentario das Guerras da Galias, son fontes de textos axeitados). Os distintos equipos fan logo tarefas de recollida de información: na bibliografía que se lles facilita buscarán aspectos históricos e procedementos tecnolóxicos empregados. As preguntas á xente maior aportan pouca información xa que os coñecementos que perviven na actualidade soen limitarse a tinción dos vestidos de loito con tintes artificiais.

### CLAREXANDO IDEAS

Con toda a información obtida polos equipos, faise unha posta en común na que se sintetizan tódalas informacións recollidas nun esquema xeral de referencia.

O mestre insiste no carácter referencial, orientativo, do esquema, por tanto, na conveniencia de introducir no mesmo as modificacións que cada equipo coide convenientes. Estas modificacións deben ser anotadas coidadosamente para despois estudar os resultados das mesmas. O esquema tipo pode ser o seguinte:



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

### MANS AO TINTE

Os alumnos aportan a materia prima, a lá, pode estar xa fiada ou, o que é máis corrente, estar tal como sae da rapa dalgún ovella ou mesmo tirada dalgún colchón. Lavámola moi ben cun deterxente neutro para tirarlle a graxa. Non se utilizan outras fibras xa que os procesos de tinción son máis complexos e pouco axeitados para facer na escola; a lá, a máis de ser abundante, préstase moi ben pra o tinguido.

Ao longo das investigacións bibliográficas xa apareceron algunhas plantas tintóreas e o mestre pode suxerir algunhas elixindo para estas primeiras experiencias, materiais de resultados seguros (cascas de cebola, flores de xesta, herba carmín caléndulas...)

Unha actividade moi interesante é o tinxido sen mordente utilizando líquenes (tamén casca de noz ou bugallos). Debe facerse en pequena cantidade para evita-la destrución destas especies de crecemento moi lento. Pode aproveitarse a ocasión para elaborar unhas normas de respecto á natureza de maneira que as actividades escolares non propicien unha desfeita de certas especies.

A preparación dos tecidos con mordentes remóntase á noite dos tempos: auga salgada, cal, mexo fermentado, borralla, etc.. pero o máis utilizado ao longo dos séculos é unha mestura de alumbre e crémor tártaro (25g + 5g por 100g de lá). Pódese preguntar aos avos se, antigamente viñan comprar o "sarro" ou "rasuras" dos bocois e para que o usaban.

O mestre explica a función dos mordentes: substancias que forman un composto insoluble entre tinte e ion metálico.

### COMPARAMOS RESULTADOS

Os distintos equipos mostran os resultados obtidos e

analízanse as diferencias. Esta é ocasión para que o mestre suscite o debate sobre certos aspectos: ¿sempre obtemos as mesmas cores que as das plantas utilizadas? ¿As flores de cores moi vivas son sempre bos tintes? ¿Unhas cores eliminan completamente ás anteriores? Os alumnos verán as contradicións entre a idea inicial de tinte-pintura e os resultados que obtiveron. Pretendemos que adquiren o concepto de tinxido como reacción química entre unha proteína (a lá) e os tintes.

### BUSCANDO AO REDOR NOSO

Dedicamos dúas ou tres sesións ao exame de guías de campo e outros libros sobre vexetais, para confeccionar unha lista das especies tintóreas coñecidas e a súa posible existencia na nosa zona. ¿Qué indica a verba "tintoria" que aparece nalgúns nomes científicos? Os alumnos localizarán algunhas destas plantas e, mediante unha saída de campo recolleranse para realizar un herbario das plantas tintóreas da parroquia. Tamén se probarán outras plantas, especialmente as que manchan os dedos. A determinación de certas especies presenta algunhas dificultades solucionables mediante as fotografías e debuxos das guías e a axuda do mestre.

Cada folla do herbario levará unha ficha na que, ademais os datos da especie, aparezan mostras das cores que se obtéñen con ela. Será a base dunha desexable exposición escolar sobre o tema.

Unha lista non exhaustiva das topadas en Dorrón (Sanxenxo) e arredores: carballo, silvas, fentos, sabugueiro, brizo, nogueira, cártamo, xacinto, cebola, millo, xesta, pampullos, espiño, cenoiras, hedra, lirio, trebo, mapoula, estrugas, castiñeiro, ameneiro, malva, fiuncho, e moitas dúcias máis.

### UN MUNDO DE CORES

Dedícase un número de sesións axeitado ás especies recollidas para facer actividades de tinguido. Insístese na necesidade de ter unha ficha rexistro para cada especie e na que se anotan cuidadosamente os datos. Os grupos experimentan con distintos mordentes, maior ou menor concentración, tempo de tinxido máis ou menos longo, engadido de certas substancias ou mordentes ao remate da tinción...

As mostras obtidas sométese a probas de resistencia á luz e ao lavado: Cóbrese a metade de cada mostra con algo opaco e ponse nunha zona soleada durante unha ou dúas semanas comprobando a solidez da cor. Ponse a metade da mostra en auga quente e deterxente durante media hora e remóvese varias veces; logo acárase, déixase secar e compárase coa outra metade.

### UTILIDADES CASEIRAS

En 8º de EXB ou cursos superiores, podemos experimentar co PH dos líquidos. ¿Son iguais as cores obtidas da mesma planta nun medio ácido que nun básico? ¿Varían da mesma maneira con todas? Experimentamos engadindo unhas pingas de limón ou vinagre, amoniaco, algunha lentelliña de sosa ou lexía... ¿Por qué, nas casas, se acostuma engadir vinagre no aclarado final dalgúnhas prendas?

Cando utilizamos líquenes, algúns deles que son grisentos ou azulados tinxen de vermello ¿A que é debido? ¿Qué ocorre se raspamos a súa superficie e lle engadimos unha pinga de lexía? De seguro que, no laboratorio do colexio hai indicadores de PH ¿cómo se obtéñen?

Cada equipo extrae as corantes dunha planta axeitada, filtraos e confecciona un indicador de PH.



*"Unha actividade moi interesante e o tinxido, empregando elementos naturais"*

## experiencias

.....  
"A experiencia  
sirve para  
integrar  
coñecementos  
de diversas  
disciplinas"

Pero non rematan aquí os usos dos extractos; podemos preparar con eles distintas pinturas misturándoos con "maizena, cola de empapelar ou mesmo deterxente en pó. ¿Cómo se fabricaba a tinta fai séculos? ¿Cómo se tinxen as preparacións microscópicas? Nos equi- pos sempre xurden outras iniciativas sobre aplicacións prácticas dos extractos. Non estaría de máis unha pequena pescuda sobre as corantes alimentarias, naturais ou sintéticas.

### ¿ONDE ESTAN AS CORES?

Cando tinximos con plantas, de seguro que se plantexa a pregunta que encabeza este epígrafe, é o momento de plantexarnos unha labor de localización para atopar os almacéns nos que se gardan as cores: cun microscopio observamos cromoplastos nos pétalos dalgunhas plantas. ¿Para que fervemos en auga as plantas?

### RENOVARSE OU ¿MORRER?

O mestre propón unha tarefa de investigación histórica: ¿a

qué se chama a Década Malva? Búscase información en enciclopedias e outros libros. A historia do descubrimento do primeiro tinte sintético, na segunda metade do século pasado, pode utilizarse como base para comentar as repercusións económico-sociais e de todo tipo que ten o progreso científico-tecnolóxico (ruína dos cultivadores de rubia tinctorum, liberación de terras para produción de alimentos...)

O mestre propón a utilización dun tinte sintético. Séguense as instrucións do prospecto e analízanse os resultados. ¿Cales son as ventaxas respecto aos naturais? ¿E os inconvenientes?

### CONCLUSIÓN

Esta experiencia non presenta dificultades de ningún tipo para levala a cabo xa que non require coñecementos especiais e ten un coste moi baixo. Serve como núcleo integrador dunha grande diversidade de materiais: botánica, química, historia, tecnoloxía...e de procedementos: filtración, medidas, indicadores... dun xeito atracti-

vo para os alumnos e os mesmos os mestres. Ao cabo da mesma xa temos unha certa idea das cores que se levaban e como se conquerían nos tempo de...

P.A.C.

### PARA SABER MÁIS:

BARR, G. : *Aplicaciones de la ciencia*. Buenos Aires; Kapelusz, 1971.

ROQUERO, A. e CÓRDOBA, C. : *Manual de tintes de origen natural para lana*. Barcelona; Ediciones del Serbal, 1981.

DERRY, T.K. e WILLIAMS, T.I. : *Historia de la tecnología*, vols 1 e 3. Madrid; Siglo XXI, 1980.

*Enciclopedia de las artes decorativas CRAFTS*, tomo 2. Valencia; Mas-Ivars, 1979.

ALVAREZ CASTRO, P. : *El teñido con tintes naturales*. Cuadernos de Pedagogía, nº 189. Barcelona, 1991

VAN DE VRANDE, L. : *Teñido artesanal*. Barcelona: CEAC, 1988.

## Rotas didácticas pola Serra do Barbanza

Unha completa proposta de itinerarios e recursos didácticos para contextualizar o Proxecto Curricular de Centro

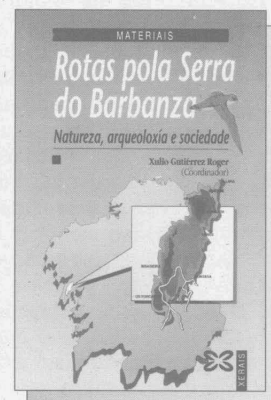
Rotas didácticas pola  
Serra do Barbanza.  
Natureza, Arqueoloxía e  
Sociedade.

Xulio Gutiérrez Roger  
(Coordinador).

Colección Materiais. 220  
pp. 1950 pesetas.



EDICIÓNS XERAIS DE GALICIA



## Entrevista

Francisco Alonso



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

Joaquim Arenas, director do Servicio do Ensino

## A polémica

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

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

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

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

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

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

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

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

## o estado da lingua

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

# inexistente

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

—¿Cales son os obxectivos da inmersión?

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

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

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

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

mento en que o alumnado coñeza as dúas.

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

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

.....

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

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

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

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

.....

*"Esos círculos reaccionarios pretendidamente intelectuais non queren un estado plurilingüe con catro linguas en pé de igualdade"*

## Entre España e a parede

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

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

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



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

## o estado da lingua

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

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

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

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

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



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

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

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

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



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

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

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

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



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

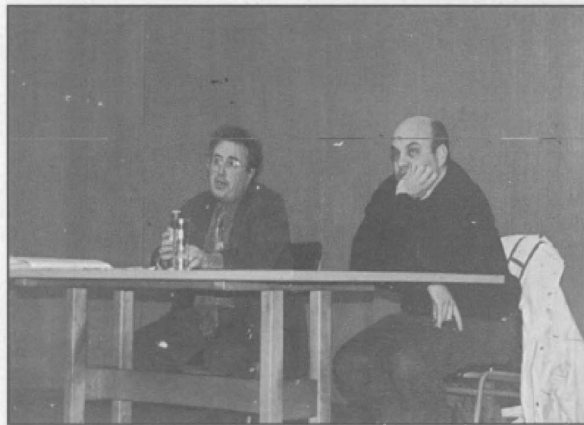




## o estado da lingua

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

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



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

—¿Por que xorde, daquela, a polémica?

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

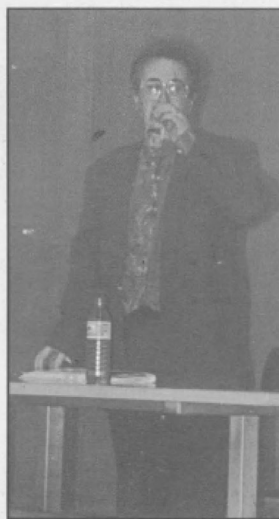
en Cataluña é a lingua máis sana que existe. Polo tanto ou é ignorancia ou é maledicencia. Pero todo isto está na liña das polémicas e batallas prehistóricas que xurdiron desde hai século e medio contra Cataluña desde a capital do estado, protagonizadas sempre polos mesmos sectores, reaccionarios. É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

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

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

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

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



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

.....

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

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

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

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

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

## o estado da lingua

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

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

.....

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

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

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

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

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

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

—O bilingüismo, dito así, bilingüismo en español,

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

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

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

**Nivel de catalán e castelán de alumnos de 7 anos en Cataluña**

Estudio do Servicio de Ensino do Catalán (Sedec) da Consellería d'Ensenyament sobre 1.256 alumnos de 7 anos en 59 escolas:

- 572 catalán-falantes escolarizados en catalán
- 260 alumnos de inmersión
- 424 castelán-falantes escolarizados en castelán

	Media escrita e oral de castelán	Media escrita e oral de catalán	Media de matemáticas
Castelán-falantes en escolas en castelán	8,3	5,2	5,1
Castelán-falantes en escolas en catalán (inmersión)	7,3	7,1	4,8
Catalán-falantes en escolas en catalán	7,2	8,0	5,2
Media alumnos	7,5	7,0	5,0

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

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

## e d i t o r i a l

### O Servicio Público de Educación ameazado

**D**ESDE OS ANOS 70 a demanda social de educación sempre crecente, obrigou ás autoridades públicas a abordar e dar resposta a unha escolarización de masas e a afirmar a educación como un servizo público.

A demanda social de educación e a percepción desta como un dereito cidadán, político e social, favorecedor, pola súa parte, da desexable mobilidade social ascendente, a través do logro de niveis formativos sempre superiores a escala sociolóxica, tivo uns apreciables efectos expansivos no tamaño e capacidade de acollida do sistema educativo; unha demanda, reforzada, mesmo, coa aparición do paro, da precariedade e da exclusión laboral e que veu precedendo ás reformas estruturais adoptadas nestas últimas décadas, ante a gran chegada de alumnos aos centros de educación secundaria e logo aos centros universitarios e de educación superior.

Con estes antecedentes e desde as perspectivas da efectivización da democratización educativa, o goberno español dirixido polo PSOE abriu en 1987 un proceso de reforma do sistema educativo –en clave socialdemócrata–, para o que se articulou un amplo debate social, por máis que aínda insuficiente e por máis que as autoridades dalgúns Comunidades Autónomas, como foi o caso de Galicia, tentasen e conseguisen mingoar o seu alcance. Aquel debate, previo á aprobación da LOXSE, en setembro de 1990, levou a adoptar un modelo de Educación Secundaria Obrigatoria (ESO) de catro cursos de duración, configurando unha etapa con identidade pedagóxica moi delimitada, con carácter terminal, sen por iso esquecer as súas virtualidades propedéuticas para o paso a etapas formativas superiores.

Foi unha decisión adoptada con moi alto respaldo social, asumindo a sociedade española o reto de *integrar* ao conxunto de adolescentes e xoves entre os 12 e os 16 ou os 18 anos, mediante un tratamento curricular por áreas, os pertinentes proxectos curriculares de centros, as adaptacións e aínda as diversificacións curriculares e excepcionalmente os programas de garantía social.

Asumía a sociedade un reto cultural e social relativamente esixente, con antecedentes en Dinamarca ou en Suecia, modelos de democracia avanzada, sen descoñecer a complexidade de tal desafío.

Coa aprobación da LOXSE nos anteriores termos, a *ampliación do tronco común* e a *compreensividade* convertíanse no elemento esencial de tal arquitectura. Elemento esencial só abordable debidamente desde a decisión política e social integradora, que debe levar aparellada decisións económicas e instrumentais encamiñadas á realización dunha educación de calidade.

O cambio do signo político do goberno central coa súa marcada filosofía neoliberal, a interferencia da iniciativa privada educativa de elite, as limitacións que pode presentar un bacharelato de só dous cursos e a paulatina instalación dunha mentalidade social conservadora ameazan con desnaturalizar o modelo de ESO definido na LOXSE. Porque do que se está a falar non é de revisar aspectos técnicos do modelo, senón aspectos de principio e finalidades. Estase a falar de revisar o reto de como organizar un sistema educativo que favoreza realmente a igualdade, coa complicidade de sectores sociais e mesmo de sectores do profesorado incomodados por medidas de cambio social e pedagóxico.

Cando a “máxima prioridade” é a redución dos déficits presupostarios é

grande a tentación de atacar os presupostos educativos. E por esta vía tentárase frear o crecente fluxo ascendente de alumnos, restablecer as formacións segregativas, atender “educativamente falando” a notables porcentaxes de alumnos con persoal dotado con insuficiente grao de profesionalización, oficializar a educación básica de dúas velocidades... As medidas de recorte tomadas neste principio de curso, o mantemento da maior parte do alumnado de ESO nos centros de EXB, coa ruptura da unidade de etapa, entre outros motivos por “imprevisión” financeira, os retrasos no calendario de aplicación da reforma, a reconversión desordenada do profesorado observable no pasado proceso de adscrición do profesorado de Primaria e do primeiro ciclo de ESO causando unha brutal inestabilización dos cadros docentes, son así elementos configuradores dunha crise que ameazan os evidentes índices de calidade conquistados durante a última década polo servizo público de educación.

É esa calidade a que está a ser posta en cuestión, a que está a ser ameazada. Unha calidade asentada nos valores da responsabilidade, do traballo e do esforzo, do diálogo, da participación, da cooperación comunitaria, do pluralismo democrático, da integración, da autonomía e do protagonismo histórico. Unha calidade ameazada polos valores do mercado e polos criterios de ordenación social neoliberais e conservadores.

Ante isto, debemos valorar en moito o que conquistamos, acentuar responsablemente e con motivación positiva o sentido e o valor do servizo público educativo, pois tamén é unha metáfora da sociedade democrática que queremos.

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

### ¿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 primer 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 expónse o froito dunhas reflexións e ilusións que naceron gracias ás ideas sacadas do curso "Xogamos 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 reconece-las letras e incluso palabras? Desde logo o obxectivo non é anticipa-la presión que normalmente sobre eles se exerce para que apren-

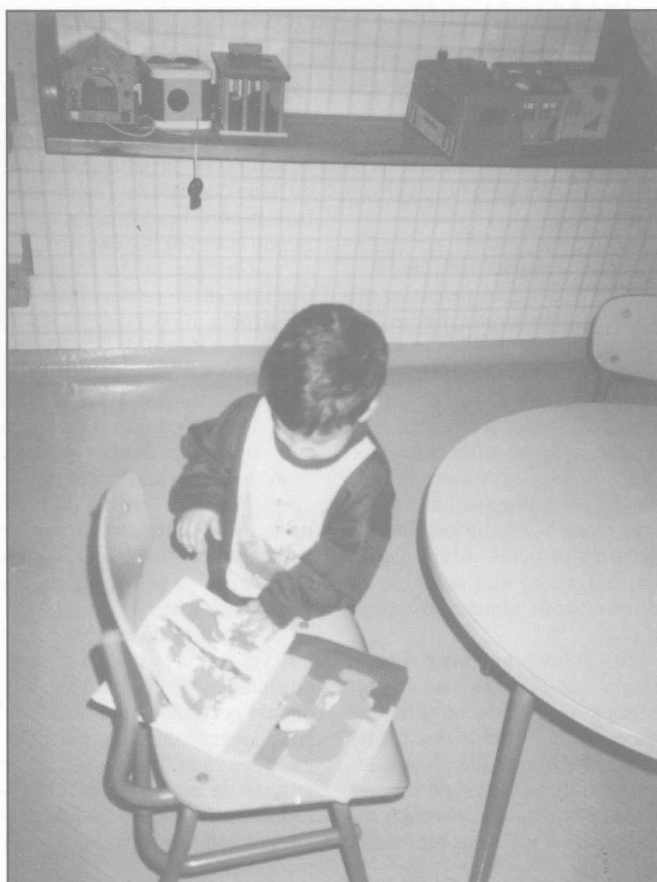
dan a ler e escribir. Máis ben ó contrario, ó familiarizar ás criaturas coa escritura encaran a aprendizaxe desta cunha naturalidade e ilusións novas.

— 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 estratexias, das que imos falar só dal-



## experiencias

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 relaciona-lo 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.*

.....

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.

### 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.

### 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 pegarémo-las 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.

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

### 7.-*Ler entretenme*

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 fomentar a idea de que "ler entretenme, 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, escribímolas nosas propias receitas da seguinte maneira: recortamos fotografías dos ingredientes, que podemos encontrar en publicidade de tendas de comestibles, pegámolas nun folio e debaixo escribímolo 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 limpálos 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 reconecible do alimento.

### 11.-*¿Cómo se chama a túa nai?*

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

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

Esta pregunta dirixímosla 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 Gaivota Máxica*

Un bo día encontrámos uns agasallos sobre a mesa (caramelos, colonia...) díselles que os trouxo a Gaivota 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 espazo en branco suficiente para estampala súa sinatura e que "escriba" que máis cousas quere que traia a gaivota (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 reconecía perfectamente o seu nome escrito nunhas tarxetas ó lado doutras nas que se atopaba a súa personaxe.



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

*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.

Algúnha 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 esbarranchan 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 queremos fomentar, quero destacar que nalgunha ocasión imitaron a miña actitude descrita na actividade ler entreteme". Antón, simulando estar concentrado na lectura dun conto na biblioteca, pediulle educadamente a Celia que esperase un momentito 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 conseguí-los 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 enseñar 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 esbarranchan 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.*



## Cando o museo está dentro da escola

Secundino García Mera  
Profesor CEIP "Mosteiro de Caaveiro", A Capela

*"O presente e o futuro constrúense sobre o pasado"*

No ano 1981, co gallo de conmemorar o "Día das Letras Galegas" montouse no C.E.I.P. "Mosteiro de Caaveiro", de A Capela, a "Iª Mostra do Libro Galego" e coa finalidade de ambientala pediúselle ao alumnado que trouxese das casas "obxectos antigos".

A colección foi medrando pouco a pouco ata chegar ás aproximadamente 1.000 pezas diferentes coas que conta na actualidade. A maior parte foron recollidas na área de influencia

do Colexio (A Capela, Soaseira,...) e todas foron doadas desinteresadamente.

As pezas están distribuídas en seccións polos corredores e o comedor do colexio. Seccións como as dedicadas a: enredos e a escola antiga; a lareira; o pan (a sega, os muiños e o forno); paxes e cestos; traballo nas fragas (o soutelo, as foias de carbón, a casca,...); oficios: tecelá, costureira, cantorleiro, zapateiro, carpinteiro, zoqueiro, follalateiro, ferreiro, canteiro... e labregos.

O conxunto permite facernos unha idea bastante aproximada



de como era a vida no mundo rural e do porque desa vida pasada. Na súa maioría son obxectos saídos das mans anónimas dos nosos labregos que, cando as faenas do campo eran máis liviás –no inverno., principalmente-, fabricaban as súas ferramentas e utensilios. Son auténticas obras artesás; destacan pola súa subxectividade, de aí que sexa moi difícil atopar dúas pezas idénticas aínda que representen o mesmo obxecto. Estes artistas anónimos souberon sempre concederlles ás súas obras unha individualidade que a produción en serie xa ten desterradas; unha individualidade na que se combina en perfecta harmonía unha singular beleza coa máis estrita funcionalidade do obxecto. Ao mesmo tempo que o seu enxeño, o seu saber, ... sorpréndenos a perfecta compenetración que ao longo da historia mantiveron estes artistas descoñecidos co seu contorno.

En resumo, esta colección permítenos achegarnos a unha vella cultura tradicional, que comeza a desaparecer cando se incrementa o comercio e se mercan obxectos fabricados en serie; con isto tamén se inicia a desaparición de moitos oficios e actividades. Unha testemuña que se vai borrando coa memoria dos máis vellos.

Unha das principais características desta colección vén dada pola relación dos escolares co mesmo, que non son as que habitualmente se dan no visitante ocasional ao uso: a de observador pasivo. Desde un principio se procurou que o seu papel non se reducise a aportar pezas; a súa colaboración foi moi importante no proceso que vai desde a recepción da peza ata que pasa a ser exposta (recollida de información, inventario, catalogación...).

Aínda que os novos alumnos se acostuman, tras un primeiro e

breve período de estrañeza, coa inevitable indiferenza do cotián a aqueles obxectos invadindo os corredores e esquinas do colexio, o proxecto seguiu sempre enxertado na vida didáctica do Centro. Tamén eles, os alumnos novos, polo tanto, acabaron por establecer unha relación activa con el (labores de limpeza e conservación, elaboración de fichas, campañas de recolleita de pezas, atención a visitas escolares...). Quizais por iso todos consideran que as pezas da colección son algo propio, algo que lles pertence, polo que as respectan, as coidan e as valoran. Sentimento que se fai extensible aos "maiores" que senten con orgullo que aquelas cousas súas cobraron importancia nas mans do nenos ao se converteren en nobres pezas de Museo.

Amais das actividades relacionadas directamente co seu funcionamento o Museo xerou un senfin de actividades paralelas, en consonancia cun dos principios básicos do Centro: un ensino contextualizado e en galego. Unha escola que vive en contacto coa realidade e o medio no que se desenvolven os nenos, para que o coñezan en todos os seus aspectos (xeográfico, socio-económico, cultural,...), o valoren e se sintan protagonistas afectivos do mesmo. Entre outras podemos destacar:

- . Traballos de recompilación e estudo das variadas mostras da literatura popular de tradición oral (refráns, lendas, contos...) recollidas logo na revista escolar "Xenar" ou en libros como "O refraneiro do ano" (1.989) ou "Lerías na Parañeira" (1.999).
- . Traballos de investigación –a partir das contribucións dos nosos maiores- sobre diferentes seccións do Museo: oficios, tradicións...; traballos que se recolleron en monográficos

como: "Os muiños da Capela", "Os canteiros de Cabalar", "Miña nai foi tecelá"...

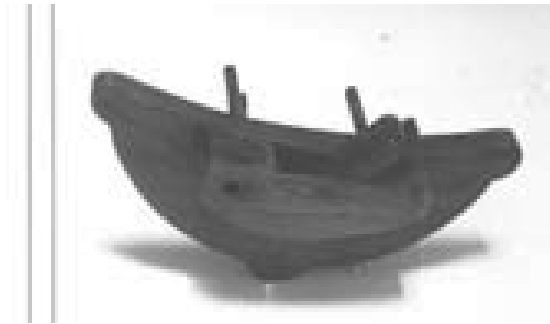
- . Recuperación dos Xogos tradicionais . A partir da sección dedicada aos enredos e do traballo de campo "Brinque-dos" (1.981) no que se recollían os xogos de antes e os sistemas de sortes da zona organizamos os "Encontros do Xogo Popular". Esta experiencia permitiu recuperar para a escola xogos como: o chantón, o peón, os chancos, a mariola, as lombas, as bólas, o cinto, ....
- . Recuperación de tradicións perdidas que se incorporan á programación de actividades paralelas: o soutelo (a castañada), celebración do antroido,...

Deixando á marxe a curiosidade, o bonito ou decorativo que poida ter esta colección etnográfica e o seu recoñecemento como experiencia pioneira no eido do ensino, o verdadeiro valor da mesma vén determinado pola consecución dos obxectivos que se marcaron desde un principio:

- . Abrir a escola á realidade circundante, integrando na vida escolar a tradición popular da zona.
- . Fomentar a comprensión do presente, descubriendo a importancia do pasado.
- . Comprender, por comparación, da evolución sufrida nas formas de vida e o que representan os procesos de industrialización e mecanización do campo.
- . Descubrir e valorar o propio patrimonio cultural.

Estes mesmos obxectivos – amais doutros que non se poden

O TEMA / Cando o museo está dentro da escola



acadar desde un colexio- son os que nos moveron a participar na creación da **Universidade Rural Galega**.

Tamén hai que recoñecer que son innumerables as necesidades e carencias desta Colección; a maioría inherentes á súa peculiaridade: falta de persoal (todo depende do voluntarismo) e dun financiamento mínimo; edificios e instalacións inadecuados que levan consigo unha montaxe asimétrica, amoreamento de pezas, deficientes condicións de conservación, falta de seguridade e freo ao enriquecemento con máis fondos.... Por todo isto e pola perda

dos alumnos "maiores" da antiga EXB (os auténticos motores durante dúas décadas da colección) no ano 2.001 creouse xunto co Concello e o movemento asociativo da Capela o "**Patronato do Museo Etnográfico da Capela**". O seu principal obxectivo é o de procurar unha localización apropiada para o Museo e ampliar a colección en espazos máis axeitados. Así na primavera do 2.006 inauguráranse –despois das obras de restauración- a "*Casa do Pazo*" (dedicado a casa rural) e o "*Parque Etnográfico do Sesin*" (os traballos na Fraga); en fases posteriores ampliárase esta Rede de Museos con outros proxectos.

## A RGE, UNHA PORTA SEMPRE ABERTA A TI

A Revista Galega de Educación (RGE) ten as súas páxinas abertas a todas aquelas persoas que desexen publicar as súas colaboracións.

O Consello de Redacción daralles preferencia aos artigos dirixidos á sección "Prácticas e experiencias", que acolle traballos de todos os niveis do ensino non universitario.

AS COLABORACIÓNS deberán axustarse, OBRIGADAMENTE, ás normas seguintes:

### Características das colaboracións.

1. Deben ser inéditas, poderán estar dirixidas ás seguintes seccións da RGE e deberán axustarse, obrigatoriamente, á extensión sinalada (sempre con espaciado incluído):

- Prácticas e experiencias: 6.000 caracteres.
- Proposta de unidade didáctica: 32.000 caracteres.
- Reflexións, resultados investigacións, etc.: 6.000 caracteres.
- Escribenos: 2.200 caracteres.

Todas as achegas deberán ser redactadas na fonte de letra Times New Roman, tamaño 12 e con interlineado simple, e remitidas, en soporte informático físico (cd, dvd, pendrive, disquete...) ou por correo electrónico ó enderezo [rge.redaccion@mundo-r.com](mailto:rge.redaccion@mundo-r.com).

2. Na cabeceira do artigo figurarán: o título, o nome do autor/a ou autores/as, a profesión e o lugar ou centro de traballo. E ó final do mesmo, o enderezo postal, o/s teléfono/s de contacto e o enderezo de correo electrónico.

3. Nas referencias e citas bibliográficas de libros procederase de acordo co seguinte modelo: apelidos; nome ou inicial, con punto, do/a autor/a; paréntese para o ano de publicación, punto; título do libro en cursiva, punto; lugar de edición, dous puntos, editorial, punto.

FERNÁNDEZ PAZ, A. (1992). *Os cómics nas aulas*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.

Se houbese varios traballos publicados por un mesmo autor ou autora no mesmo ano, despois do ano porase coma e logo: a, b, c...

VÁZQUEZ FREIRE, M. (1992, a). *Que é a Reforma?* Vigo: Edicións Xerais de Galicia.

VÁZQUEZ FREIRE, M. (1992, b). *O currículo*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.

4. Nas referencias e citas bibliográficas de artigos de revistas procederase de acordo co seguinte modelo: tralo autor e ano, título do artigo, punto; nome da revista en cursiva, número da revista, 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 explicacións correspondentes ás notas, numeradas no texto correlativamente sempre entre parénteses ou con grafía saltada (ex: (1) (2) (3)...), deben incluírse ao remate do traballo. A continuación das notas pode facerse unha lista bibliográfica ordenada alfabeticamente, seguindo os criterios anteriores.

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

(Fernández Paz, 1992)

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

(Fernández Paz, 1992: 32)

7. No caso das citas tomadas de Internet, poderase seguir, en liñas xerais, a seguinte proposta:

SERRA, A. *Las redes ciudadanas, ¿una vía para los países en desarrollo?*, WEB: <http://bcnet.upc.es> e <http://bcnet.upc.es>

8. Evitárase no posible o uso de abreviaturas e do etcétera marxinal. 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 redactárase de corrido no texto, entre comiñas.

- De ocupar maior extensión, escríbese á parte, precedida de dous puntos e sangrada na marxe esquerda, podendo empregar outro tamaño de letra e reducir o espazo interlineal.

9. As colaboracións poderanse acompañar das ilustracións (fotografías, imaxes, gráficos, figuras, cadros...) que se consideren necesarias, sinalándose claramente no texto, mediante acotación entre parénteses, o lugar onde deben reproducirse:

(INSERTAR IMAXE: "aula\_natureza.jpg").

Sería altamente recomendable que as colaboracións referidas ao apartado "prácticas e experiencias" fosen achegadas con material gráfico ilustrativo da experiencia.

Enviaranse as fotografías ou outras imaxes e gráficos en formato dixital cunha resolución mínima de 300 ppp (puntos por pulgada), en formato JPG ou TIFF.

10. No caso de dar conta dunha proposta ou experiencia pedagóxica práctica pódese empregar o seguinte esquema referencial (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...
- Referencias bibliográficas.

11. Agradecemos o envío de información e documentos para a Sección de Panoraula.

12. Os traballos deberán estar escritos en lingua galega, segundo a normativa vixente aprobada pola Real Academia Galega. A Redacción resérvase o dereito de elixir os títulos e subtítulos que considere máis oportunos para a publicación da colaboración, como tamén o de facer pequenas correccións para manter o estilo da RGE.

13. Por cada colaboración o autor/a recibirá un exemplar do número da RGE onde apareza o seu traballo.

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

Para calquera suxestión, comentario, proposta, etc., podedes poñervos en contacto co Consello de Redacción (correo electrónico: [rge.redaccion@mundo-r.com](mailto:rge.redaccion@mundo-r.com)).

Enviar a:

Xesús Rodríguez Rodríguez  
Director da Revista Galega de Educación  
Nova Escola Galega  
San Clemente, 18, baixo.  
15705  
Santiago de Compostela  
(A Coruña)



Jean Piaget dialogando cun neno...e construíndo e epistemoloxía do coñecemento

# ESTUDOS, INFORMES, INVESTIGACIÓNS

Unha revisión do conxunto pon de manifesto que non houbo claridade suficiente para distinguir contribucións que, con distinto grao de corrección, se teñen publicado nalgún deses tres rótulos ao longo da historia da RGE. Pareceu oportuno facer unha reconstrución e reorganización de todas aquelas contribucións que aquí se van citar, sen facer mención agora ás que apareceron formando parte das seccións monográficas.

Recóllense en *Estudos* contribucións realizadas obedecendo á lectura e reorganización de síntese que o/s autor/es do traballo realiza/n con apoio bibliográfico e académico. En *Investigación*

anótanse artigos que obedecen, en efecto, a unha investigación previa por parte do autor, tanto na modalidade de investigación académica como na de investigación de aula sostida por apoio académico. En *Informes* aparecerán algunhas das contribucións substancialmente de síntese sobre asuntos, dalgún modo, movidos pola actualidade. De todos xeitos, non é doado realizar unha acaída discriminación nunha boa parte dos textos/contribucións aquí sinalados.

É de destacar que, en particular, o exame dos textos que se conteñen tanto na Sección de Estudos como na de Investigación, coas referencias que se sinalan

no presente catálogo, pode permitir facer unha análise valorativa sobre a corrección, a actualidade e o valor dos ensaios/contribucións aparecidas na RGE: un estado revelador sobre o estado, as orientacións e a lucidez do coñecemento referido.■

ESTUDOS, INVESTIGACIÓN, INFORMES (á dereita o número da RGE)		
A) Estudos		
González Sanmamed	A formación do maxisterio durante o exercicio profesional.	8
González Sanmamed	A organización das prácticas escolares: análise dunha iniciativa.	12
Trigo Arza	A dimensión físico-deportiva do xogo cooperativo.	16
Pérez Morán	O medio: percepción e aprendizaxe xeográfica.	19
Palacios Aguilar. Castillo Meso	O xoguete e/a propaganda televisiva.	20
Ferro Fontenla	Equipos psico-pedagóxicos de apoio. Unha perspectiva ecolóxica.	21
Suárez Yáñez	Intervención ante dificultades de lecto-escritura. Estudo dun caso.	23
Trigo Arza	A educación do tempo libre na LOXSE.	22
Freixo Mariño / Castro Erroteta	Dous modelos de avaliación de linguas estranxeiras GCESE e DELE.	26
Iglesias Forneiro	A organización do ambiente de aprendizaxe na educación infantil.	27
García Tobío / Pardo Pérez	¿O centro educativo como unidade de cambio?	28
Pereira Domínguez	A concepción transversal de educación para o consumo.	29
Caballo Villar	Escola e municipio: cara unha acción socio-educativa territorial renovada.	31
Ojea Rúa	Integración educativa vs. inclusión educativa.	32
Martínez Vidal	Actividade física adaptada en alumnos con n.e.e.	32
Ojea Rúa	Síndrome de Asperger.	39
Suárez Yáñez	¿Necesitan os profesores revisar a súa concepción da comprensión lectora?	41
Costa Rico	O informe PISA e a avaliación internacional de sistemas e de resultados educativos.	43
Cristina Ceinos	As ferramentas tecnolóxicas en orientación profesional.	43
Virginia Davila <i>et alii</i>	O papel das interferencias na comprensión lectora.	44
Laura Lodeiro	Que é un equipo docente.	49
B) Investigación		
Jiménez Aleixandre	Eu aprendo, ti aprendes...	4
Xosé M. Souto	Un programa de formación para o profesorado de xeografía.	13
Díaz Pardo, A. <i>et alii</i>	<i>Chirlo Merlo</i> : cando os mestres investigan na aula.	16
Equipo Malavisión	Análise de contidos dos programas infantís de televisión.	20
Currais Porrúa / Pérez Froiz	Epistemoloxía, construtivismo e ensinanza das ciencias.	23
M. Armas Castro	Un novo modelo de dirección escolar.	28
Mª L. Abad / Rosario Agudo	¿Lectura e escritura na escola infantil?	29
García Soto	O estudo da fala infantil. A cohesión narrativa.	30
González Oubiña	Deseño dun programa de recuperación de lectura e de escrita para un alumno de 1º de ESO.	37
Diana Priegue	A escola en Galicia e os desafíos do alumnado inmigrante. Avaliación.	42
Sara López	As migracións e o desafío da interculturalidade en Galicia.	47

C) Informes	
A educación especial segundo o RD de ordenación do sector .	1
Elaboración dun plan de estudos de formación de mestres (San Cugat).	2
Aprender a ler entre os 2 e os 12 anos (Francia).	4
A educación compensatoria.	5
Financiamento e selectividade na Universidade.	6
A matemática na década dos 90.	7
O desenvolvemento do movemento de renovación pedagóxica en Galicia.	7
Xornada continuada e horarios escolares na CEE.	9
A educación en Galicia en cifras.	9
O novo currículo e o mestre investigador.	10
Nova Escola Galega ante a xornada escolar.	14
As prácticas de FP en alternancia.	14
O estado de normalización lingüística en Cataluña.	16
A situación da imaxe nos currícula escolares.	17
Análise de contidos dos programas infantís da TV.	20
Dúas estratexias diverxentes para a educación ambiental.	22
XV Encontro Estatal de MRPs.	23
A formación a distancia do profesorado en Galicia.	27
Os centros de recursos: itinerarios e funcionamento.	30
A aprendizaxe integrada: contidos e lingua estranxeira.	40
Os pedagogos nos equipos de menores.	44
Logros e retos da FP en Galicia.	48

## PUBLICIDADE



**BARREIROS**  
granxa escola

# Centro de formación de educación ambiental e cultura galega

Tódalas idades (nenos e adultos)

Visitas escolares outono e primavera  
Campamentos de verán  
Campamentos monográficos (musicais, teatro, plástica,...)

Instalacións confortables con aloxamento para grupos de adultos para a celebración de:  
seminarios, encontros, cursos de formación,  
gastronomía, xornadas, simposiums, etc.



**BARREIROS**  
granxa escola

Sarria - Lugo 982 533 656

[www.granxadebarreiros.com](http://www.granxadebarreiros.com)

# AS ENTREVISTAS

## Territorio aberto



O desenvolvemento educativo actual, en canto aos seus problemas, interrogantes e retos, suscita reflexións de alcance trasnacional e a Revista Galega de Educación así o entendeu dende o comezo, trasladándolles na medida das posibilidades aos lectores e lectoras. É mester saír dos diversos inmediatos. A filosofía dos nosos retos ten manifestacións de fondo similar noutros contextos, por máis que a súa fasquía poida adoptar formas diferentes.

Por iso, a RGE entendeuse como un territorio aberto, para compartir interrogantes, retos, planeamentos. A isto contribúen as

figuras entrevistadas: un xeito de lles achegar aos lectores galegos as súas preocupacións e perspectivas; máis tamén un modo de internacionalizar a nosa presenza, unha ocasión tamén para que RGE viaxase polo mundo.

É gozosa a observación do listado de máis de 30 entrevistas; algunhas galegas e xustificadas, a maior parte de figuras españolas. Porén, encontramos franceses, italianos, portugueses e americanos. Unha expresión exemplar, sexa para os centros universitarios de Ciencias da Educación en Galicia, sexa para a Consellaría de Educación, un espazo case sempre torpe e localista, guiado

por unha elemental burocracia administrativa.

Animamos aos lectores a repasar na seguinte páxina o listado das entrevistas realizadas.

### ASOMÁNDOSE AO MUNDO

A RGE de sempre acreditou en Galicia como célula de universalidade, seguindo a feliz fórmula do Partido Galeguista da República. Unha revista para o ensino galego e para os profesionais do país, sabéndose parte dun mundo en cambio e en transformación. Dende tal consciencia, aínda que con modestia, dende o comezo e primeiros números

AS ENTREVISTAS DA RGE (á dereita o número da RGE)	
Marcelino Vaca: O tratamento pedagóxico do corporal.	2
J. Claude Guezeneq (Francia, F.): Renovación e reforma do ensino en Francia.	3
Mariano F. Enguita: Clases sociais e educación en España.	4
Vitor da Fonseca (Portugal, P.): da educación especial á Integración.	6
Daniele Novara (Italia, I.): A educación para a paz.	7
Hugh Bud Mean (USA): A socioloxía da educación americana.	8
P. Hewson (USA): A didáctica das ciencias experimentais.	10
Ana Mª Pardo: A psicoloxía do desenvolvemento infantil.	11
Fiorenzo Alfieri (I.): Administración local e educación.	12
Federico Martín: A literatura infantil.	13
G. Muñoz e B. Pérez: A reforma educativa en Galicia.	14
Denise Escarpit (F.): Animación á lectura.	15
Joaquín Arenas: A normalización da lingua en Cataluña.	19
Modesto R. Neira: Socio-lingüística e normalización do galego.	24
M. Regueiro Tenreiro. O galego no ensino.	25
Editores de <i>Pädagogik</i> (Alemania, A.): Traballar por proxectos na educación.	26
Franco Pasattore (I.): Educación dramática.	27
Pilar Carceller: Os profesores na aula.	31
Pierre Sané (F.): Educación para a paz.	33
Javier Echeverrya. A educación telépolis.	35
Olga Patiño: O movemento asociativo de pais e nais e a educación.	36
Luis Mª Cifuentes: Educación para a cidadanía.	38
M. Área Moreira: Educación e sociedade do coñecemento.	38
Gimeno Sacristán: Profesores, docencia e reformas.	41
Francesco Tonucci (I.): As cidades, os nenos, a educación	42
Agustín F. Paz: a lingua, os nenos, a literatura, a escola.	43
<i>A catro bandas</i> : Escola e inclusión social.	39
Familias e profesores, loitando xuntos.	44
Federico P. Morán: A inspección educativa.	45
Xavier Ucar: A animación socio-cultural.	46
Carlos Núñez: Música tradicional e educación.	47
Juan Mata: A importancia da lectura.	48

situamos unha parte das nosas preocupacións e problemas no escenario internacional, o que nos levou a abrir algunhas xanelas para ver o que pasaba do outro lado.

Facendo algunha memoria: a escola e a educación en Portugal (nº 6), o bilingüismo en California (nº 18), o ensino da imaxe en

Italia, Francia e EEUU (nº 2), a socioloxía da educación en Francia, Gran Bretaña e EEUU (nº 8), dous monográficos arredor dos programas e da dimensión internacional da educación (nº 17, nº 30), e referencias á educación noutros países: Chile (nº 20), Alemaña (nº 22, nº 47), Canadá (nº 34), El Salvador (nº 35), Albania

(nº 38), Letonia (nº 43), Turquía (nº 44) ou Italia (nº 49)...

A sección "Outras escolas", posta en marcha no 2006, fixo posible a presenza de diversos relatos formulados a miúdo por universitarios ou profesores que visitaron ou entraron en relación con escolas e centros dos países anotados.



Neste contexto, un seguimento máis próximo foi concedido, porén, ao espazo catalán e algunhas referencias ao País Vasco na conciencia de estar ante realidades que, no cultural e no lingüístico, afrontan tamén algunhas problemáticas próximas á nosa. ■

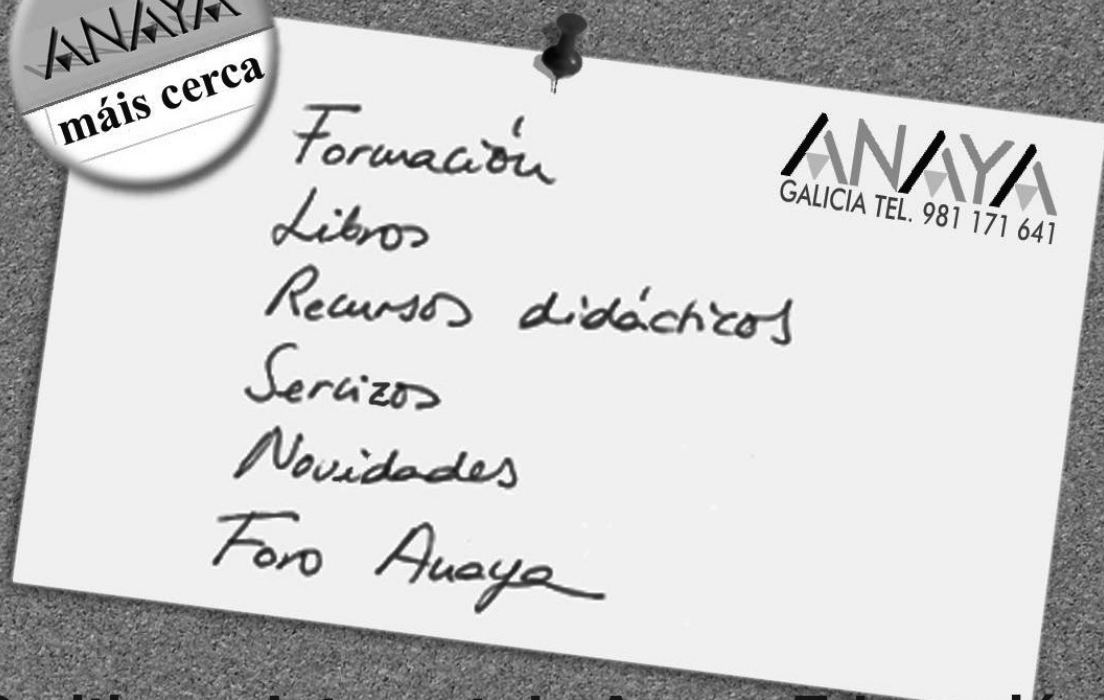


De Bos Aires e da Losada chegarónnos moitos bos libros de pedagogía.

PUBLICIDADE



[www.anayamascerca.com](http://www.anayamascerca.com)



administrador@anayamascerca.com

O sitio en Internet de Anaya Educación  
para o profesorado



# ENTREVISTA

## Avelino Pousa Antelo

### BREVES DATOS BIOGRÁFICOS

- Estudou Maxisterio en Santiago, dous cursos de Comercio en Lugo e foi xerente de Cooperativas en Zaragoza.
- Estivo afiliado ás *Mocidades Galeguistas* e tomou parte na propaganda do Estatuto de Autonomía de 1936.
- Como agrarista desenvolveu un importante traballo tanto dentro coma fóra de Galicia, polo que gañou varios premios.
- É presidente da Fundación *Castelao*, vicepresidente da Fundación *Fernández Flórez* e vogal das Fundacións *Pedrón de Ouro* e *Alexandre Bóveda*.

Avelino, Avelucho ou Lucho do Peto, como tamén era coñecido, naceu no concello da Baña un 14 de maio de 1914. Medrou no seo dunha familia numerosa, con dous irmáns e seis irmás. O seu avó materno era un dos labregos máis importantes da zona de Arzón, xa que posuía un hórreo, un pombal grande, unha parella de bois e nove vacas. Con case cen anos vividos ás súas costas, Avelino lembra cada detalle do acontecido na súa vida ata o día de hoxe. Tamén ese mitin de Castelao ao que asistiu o 10 de maio de 1931 no Teatro Principal de Compostela e que cambiaría a súa vida para sempre, converténdoo nun dos piares fundamentais do galeguismo.

**A**velino recíbeme sorrindo no Asoportal da súa vivenda de Teo. Algo máis delgado, dime que se atopa ben, aínda que se queixa de que lle doen as pernas. Axudado por un caxato lévame ao seu estudo para comezar coa entrevista. Alí, premios e conmemoracións penduradas das paredes lembran o longo e senlleiro da súa traxectoria.

**A súa formación comezou no Seminario. Por que alí?**

As familias que non tiñan demasiados medios económicos, que eran a inmensa maioría, mandaban os rapaces ao Seminario porque era ou gratis ou moi barato. Había unha media pensión que se pasaba, moi pouco... E eu tiña xa a meu irmán maior alí, polo que fun por el.

**Como era o método educativo que se empregaba?**

Era realmente lamentable, un método cuarteleiro con mañás dalgúns. Os que primaban eran os raposeiros, que estaban facéndolles a pelota aos outros maiores para ir medrando alí dentro. Realmente non había un sentido mínimo de ética que se puidera conxugar co sentir tamén relixioso.

**No Seminario fixo seis cursos en cinco anos e téñolle escoitado dicir algunha vez que a República foi a que o salvou. Como é iso?**

O 14 de abril de 1931 eu estaba aínda no Seminario, pero querendo saír xa del. Acórdome que lle escribín a meu pai cando houbo o cambio de réxime, coa República, e díxenlle que corríamos un grave perigo, que se dicía que ían incendiar aquilo e que eu non tiña vocación de polo asado. O caso é que entón meu pai veu inmediatamente para sacarme. Ao principio non me querían deixar ir porque tiña moi boas notas, pero meu pai díxolles: "Como que non? É meu fillo e, se vostedes dan o seu consentimento ben, e se non tamén, que é meu fillo e sae de aquí comigo". A min salvoume a República.

**Pouco tempo despois, no Teatro Principal de Compostela aconteceu algo que marcou un antes e un despois na súa traxectoria vital.**

Cambioume a vida por completo. A min marcoume Castelao para sempre. Despois daquel afamado mitin do 10 de maio do 1931 empecei a ir pola imprenta Nós, que xa coñecía porque se publicaba "La voz de Barcala", da Federación Agropecuaria de Negreira. Era un órgano quincenal e normalmente levaba eu os orixinais do número seguinte, porque como viña á casa todas as fins de semana facíalles un favor ao non ter que achegarse eles ata Santiago. De aí veu a miña relación máis de preto con Ánxel Casal e cos galeguistas.

**A min marcoume Castelao para sempre.**

**Reuníanse no bar Derbi, na Praza de Galicia, en Compostela. Xa daquela eran conscientes de que estaban a facer algo importante?**

Nós pensabamos que podíamos cambiar o rumbo do ensino, o rumbo político de Galicia... en todos os termos. Estabamos convencidos e ademais estábamos no bo camiño. Despois veu a guerra e truncounos todo. Houbo moitos que os pasearon e liquidaron; e outros, coma min, que vivimos de milagre.

**Algunha vez ten dito que a guerra o colleu totalmente por sorpresa.**

A min parecía imposible que nun país que se dicía que era civilizado e con certa cultura se dese aquilo. A brutalidade, a salvaxada... aquilo dos "puños y las pistolas" do que presumían xa os fachas daquela... a min parecía-me que era a covardía e a falta de valentía da crenza en si mesmos. O que cre que polas boas

ten a posibilidade de medrar na vida, ese non pode ser facha! O que é facha éo por medo ao porvir... E todo iso non fixo máis que afirmarme a min na miña conciencia e na miña crenza de que aquel non era o meu camiño.

**Cando estalou a guerra vostede estaba no exército. Como lle afectou?**

Era da quinta do 35. Colleume facendo o servizo militar en Ceuta e viñera para facer unhas oposicións de Maxisterio no 36; que, por certo, sabía que as tiña aprobadas, pero foron anuladas polo franquismo. Polo tanto eu estaba en Santiago facendo as oposicións e despois na casa na Barcala cando estalou a guerra. Acórdome que escoitaba a radio e dicían que a primeira cousa que se ía facer era licenciar a todos os que estabamos en filas. Eu estaba contentísimo, licenciábanme antes de tempo... porque a min a vida militar non me ía. Entón quedei por alí, escapeille ao servizo militar e tamén á guerra civil en gran parte.

**En agosto do 36, por orde do gobernador civil da Coruña inhabilitáno por dous anos para exercer a súa profesión de mestre e no 41 suspéndenlle as primeiras oposicións feitas pola ditadura por "rojo y separatista". Foi esa unha etapa escura para vostede?**

Poñíannos unha cantidade de pegas... había que demostrar a nosa adhesión ao Réxime. A min xa de primeiras érame moi difícil demostrala, e de segundo tampouco me gustaba que quedase constancia de que entrara pola porta baixa. Eu quería entrar pola porta grande, por aprobar as oposicións merecidamente. Por iso foi unha etapa escura. Cando me inhabilitaron tiven que recorrer a dar clases particulares por unha miseria na miña casa na Barcala. Tiña a media ducia de alumnos que me daban para comprar tabaco como moito. Aquela era unha vida mísera. Despois, a miña primeira escoliña oficial como substituto foi en

Castriz (Santa Comba de Xallas), no 39.

**Cando se decatou de que quería ser mestre?**

Non podo razoar por que, pero eu tiven vocación de ensinante desde neno. A Barcala, a miña zona natal, era un lugar privilegiado para aquel tempo. Había unhas escolas creadas pola Unión Barcalesa da Habana, que aínda existe, fundadas nos anos vinte. Mentres houbo cartos da Unión Barcalesa, pagaron incluso mestres propios. Houbo dous extraordinarios: un que era oriúndo de alí e outro da zona da Estrada; moi bos mestres e que fixeron un labor extraordinario para aquel tempo. E eu pasaba por diante daquel colexio e quedaba asombrado, parecíame que aquilo era xa unha universidade, non podía ser unha escola primaria.

**Como conseguía transmitirles aos rapaces na aula ideas progresistas e galeguistas sen ser descuberto?**

Eu cheguei a ser un modelo de hipócrita. Por exemplo, tiñamos o deber de levar un libro de leccións do réxime. E como había que levalo, eu levábao, pero facía teatro. Xamais lles falaba de política aos rapaciños. Aquilo era unha pura comedia que facía eu. Inculcáballes amor á realidade que vivían, amor a Galicia, amor ás cousas da terra e amor ao que eu soñaba; e, en gran parte, íao logrando, aínda que para iso había que facer teatro. Tiña que mentir, tiña que ser un hipócrita de primeirísima categoría. E xa o creo que o fun! É máis, a min incluso me deron un premio nacional de adhesión ao "Movimiento", que eran daquela 10.000 pesetas.

**E como facía respecto ao tema da lingua?**

Pois unha cousa mixta. Normalmente as clases facíanse en castelán pero, de repente, algo que estaba en castelán eu empezaba a lero en galego. Entón diciánme: "Pero vostede que é o que

le?" Entón eu explicáballes que os galegos tiñamos unha lingua propia, aínda que estaba algo abandonada, pero que non tiñamos que deixala de lado, que era unha riqueza máis para Galicia. "Hai unha lingua do goberno que eu respecto e uso, pero cando quero e me convén uso a miña, que é o galego. Somos galegos ou non? Pois eu como galego, dicíalles, exerzo como galego sempre que podo. E cando estou ensinando, son galego primeiro e despois castelán, porque temos dúas linguas; sérveme as dúas e podo usalas cando

*Para dar clase como eu quería tiña que mentir, tiña que ser un hipócrita de primeirísima categoría. E vaia se o fun!*

quero e como quero".

Isto non me trouxo problemas co réxime porque eran torpes e non sabían da cousa nin media. Houbo un "inspectorcillo" deses que veu á escola investigar, pero como eu tiña montado o teatro con aquel famoso libro escolar e estaba moi ben feito, entrou, viu todo e quedou asombrado. Decía: "Pero como se pode facer isto?" "Pois aí o tedes, traballando e poñendo a alma no que fas", decía eu.

**No 1946, mentres está de mestre en Santa Comba, ofrécenlle a dirección dun proxecto moi desexado por vostede, o dunha escola agraria que se ía montar na parroquia de Ortoá en Sarria. Como foi a experiencia?**

Daquela xa había certa liberdade. Souben que don Antonio Fernández quería facer unha escola para a Galicia rural. Tivera

unha entrevista con el porque eu sabía como debía ser ese tipo de centro. Díxome: "Avelino, quere dirixir esta escola?". E respondílle: "Encantado, pero teño un pouco de medo porque desconfío de que eu non teño a preparación debida, ou a que me gustaría, para facelo". Respondeume: "Non se preocupe, pode ir cando queira á Misión Biolóxica de Pontevedra". E así fixen. Amañei todos os papeis necesarios pola miña situación profesional e marchei para a Misión Biolóxica máis dun ano. Era un centro de investigación xenética, o único importante que había en Galicia e un dos mellores de España. Fixen un programa especial para esta escoliña. Para iso andei buscando a ver se había algún modelo similar, que non atopei; só un de monxes para rapazas maiores de 14 anos, que non me servía para moito, aínda que saquei algunhas ideas.

Foi o que me formou de verdade, porque tiña á miña disposición o director, Cruz Gallástegui Unamuno, o clásico sabio sincero e humilde, e que estaba disposto a acoller a calquera.

**E en que consistía ese programa especial que fixo para a Escola de Barreiros?**

Era un programa adaptado ao mundo rural. Eu pensaba que a base dunha escola do rural debía ser o propio medio rural e a vida e os medios económicos dese medio rural. O programa respondía moi ben, era para eles unha cousa nova que se falase de cousas tan coñecidas como a parroquia. Quedaban asombrados de que se puidesen tratar eses temas na escola e que funcionase tan ben. E eu contento como un neno con zapatos novos, ensinándolles o que eu quería que soubesen. A escola de Barreiros foi un ensaio que se fixo mentres se puido e funcionou moi ben, influíndo dalgunha maneira no ensino oficial de Galicia enteira durante bastantes anos; ata que morreu don Antonio e rematou



finalmente integrada como un colexio público.

**Despois da experiencia de Barreiros tivo unha vinculación máis intensa co agrarismo, aínda que xa o vivira de preto dende neno e escribira diversos artigos sobre o tema. En 1955 mesmo marcha traballar ás Canarias para experimentar co cultivo do millo.**

Vivino xa moi de neno porque A Barcala era unha zona agraria de Negreira que tiña un papel moi importante, xa que en todas as reunións onde se trataban temas agrarios aparecía A Barcala-Negreira. E alí foi onde me inicié eu.

A de Canarias foi unha etapa onde andaba xogando un pouco co meu porvir. Nos meus tempos da Misión Biolóxica, un dos homes que traballaba alí e que se fixo amigo meu díxerame que, se marchaba de Barreiros, tentase ir ás Canarias, porque alí podiamos facer unha experiencia interesantísima para a Misión, que consistiría en producir no inverno un millo recollido aquí no verán, que despois sementariamos alí no inverno. Isto foi o que me le-

vou alí. En 1960 volví a Galicia para traballar como técnico de SEMISA, empresa produtora de semente, e volví marchar a Zaragoza para dirixir unha empresa gandeira.

**E no 1970 regresou a Galicia e ao maxisterio.**

Foi cando me incorporei ao ensino público. Vin a oportunidade e aproveiteina. En Pontecesures pasei os meus últimos 13 anos como ensinante, ata que me xubílei.

**E volveu tamén á política. Nun primeiro momento vinculado ao Partido Galego Social Demócrata e posteriormente, no 1978, a un renovado Partido Galeguista, do que será elixido presidente un ano despois. Como xurdiu a idea?**

Ao volver a Galicia atopei a varios antigos compañeiros de Santiago e animáronme a volver á política. Díxíame: "Pousa, por que non te animas..." E así foi como establecín de novo contacto e unhas cousas levaron ás outras.

**Como ve a política actualmente?**

A política neste país sempre foi ou corrupta ou para xentalla, sen máis idea que a económica ou a de situarse. Iso nunca foi comigo. En ocasións tiven tamén que mentir e ser un hipócrita de primeira división, pero afasteime de todo iso.

**Xa para rematar, e como socio de honra de Nova Escola Galega, gustaríame que nos fixese unha valoración do traballo desenvolvido no eido do ensino polos Movementsos de Renovación Pedagóxica.**

No seu momento foron o gran revulsivo do ensino en Galicia. Nova Escola Galega fixo un labor prodixioso. Despois o impacto foi languidecendo un pouco, porque é moi difícil atopar xente con vocación de continuidade. É unha tarefa bastante complicada a que teñen que facer. ■

# OLLANDO 25 ANOS CARA A ATRÁS

## A literatura infantil e xuvenil galega e a renovación pedagóxica



Miguel Vázquez Freire

Membro do Consello de Redacción

### LITERATURA E ESCOLA

Trazar unha conexión directa entre o ámbito escolar e as prácticas pedagóxicas renovadoras, por unha banda, e a literatura infantil e xuvenil pola outra, é un enfoque que probablemente suscite máis dun receo. Desde a perspectiva dos propios creadores de literatura infantil e xuvenil, porque a miúdo teñen visto como se cualifica o seu traballo de "literatura menor", xustamente por considerar que nel as esixencias literarias quedan case sempre sometidas á funcionalidade didáctica. Desde a perspectiva dos ensinantes, en especial na área de lingua e literatura, porque aínda son moi-

tos entre eles os que defenden que o "canon" literario que debe guiar a aprendizaxe nas aulas tería que excluír a "literatura menor" (sempre o mesmo estigma) escrita especialmente para lectores infantís e adolescentes. Son estes quen, xa desde os últimos cursos de primaria, inclúen entre as prescricións de lecturas para o alumnado obras como *Arredor de si* de Otero Pedrayo (por citar unha da que tivemos directo coñecemento) sen importarlles constatar, curso tras curso, o fracaso na comunicación cos lectores.

Sen entrar agora a debater a problemática implícita neste dobre receo, é obvio que simplemente

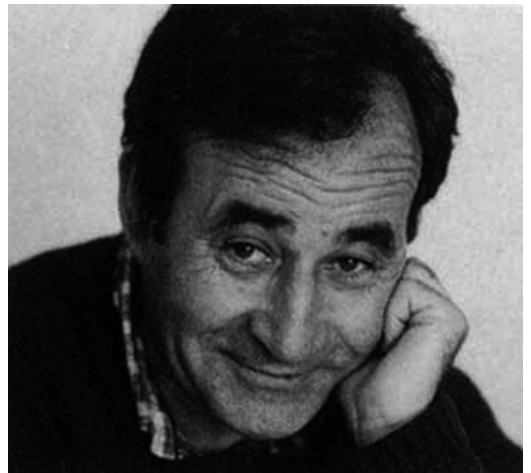
a tal conexión existe. Existe en tanto que feito empírico perfectamente comprobable na conformación histórica da chamada literatura infantil (respecto do eido xuvenil a cuestión merecería unha precisión que aquí se nos permitirá obviar). E se isto é así en calquera ámbito lingüístico, é particularmente certo no noso máis próximo, o da expresión en lingua galega. Abondaría con sinalar como, quen probablemente sexa o noso escritor máis galardoado e lido, Agustín Fernández Paz, non deixa de confirmalo en reiteradas entrevistas nas que ten afrontado a xénese da súa incorporación á creación literaria. Fernández Paz –membro fundador de Nova Escola Galega- confesa que foi a súa conciencia da ausencia de textos en lingua galega, adaptados aos intereses lectores do seu propio alumnado (daquela, inicios da década dos oitenta, Agustín exercía como mestre de primaria), o que o empurrou a escribir os seus primeiros textos.

Sería doado enxergar unha lista de escritores ben significados da nosa literatura infantil que, como Agustín Fernández Paz, non só teñen exercido (ou exercen aínda) como docentes senón que ademais se teñen comprometido en actividades renovadoras das prácticas pedagóxicas, moitos deles tamén como membros activos dos movementos de renovación pedagóxica. Podería ser esta unha liña a seguir, que quizais mereza ser afrontada no futuro, pero nesta ocasión preferimos, unha vez establecido o feito da indiscutible conexión entre transformación pedagóxica (que, no caso galego, foi sempre inseparablemente vinculada á defensa e recuperación da lingua de nós) e expansión da literatura para a infancia e a mocidade, facer un rápido e áxil percorrido por unha serie de fitos (seleccionados sen ningún ánimo de exhaustividade) que ao longo dos 25 anos que conmemoramos con este nº 50 (de 1986 a 2011) teñen contribuído á vitalidade da

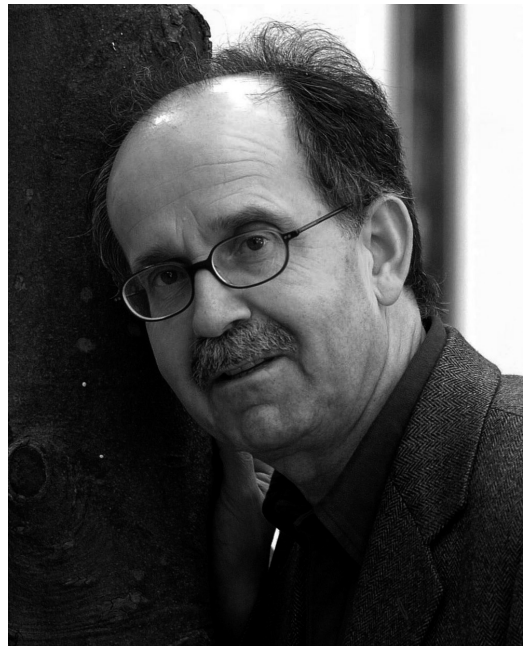
literatura infantil e xuvenil en lingua galega. Unha área do noso sistema literario que todos os estudos sinalan como das máis activas e en continuo dinamismo, mesmo nuns tempos, coma son estes, nos que a acción dos poderes políticos semella interesada en dificultar, cando non afogar, toda expresión cultural na nosa lingua.

### MIL NOVECENTOS OITENTA E SEIS

En 1981 fora aprobado en referendun o Estatuto que constituía o goberno autónomo de Galicia. Dous anos despois aprobaríase a coñecida como Lei de Normalización Lingüística, que puxo as bases para a incorporación plena da lingua galega ás aulas escolares. Nese momento, a literatura para a infancia na nosa lingua era case inexistente, obra duns autores illados que case poderían resumirse en tres nomes: Xosé Neira Vilas, Carlos Casares e Manuel María. Pero ao tempo cabería dicir que con eles esa modalidade literaria nacia xa enteira, con toda a súa plena complexidade, porque entre os tres entregaron mostras exemplares nos principais xéneros que a caracterizan: as *Memorias dun neno labrego* (1961) de Neira Vilas é unha novela de iniciación que aínda hoxe é acollida como propia polos lectores adolescentes; os poemas para a nenez de Manuel María (*Os soños na gaiola*, 1968), moitos deles musicados por distintos grupos, seguen escoitándose nas voces dos nenos e nenas das escolas galegas; *As laranxas máis laranxas de todas as laranxas* (1973, gañadora do 1º concurso de Teatro Infantil do Facho), de Carlos Casares, é unha das obras de teatro infantil máis representada nos teatros das escolas galegas (probablemente en competencia cunha peza cómica máis recente, *O achado do Castro*, 1990, de Manuel Núñez Singala), un equivalente ao que no seu momento significou no teatro para adultos *Os vellos non deben namorarse* de Castelao. Pero, ademais,



Carlos Casares Mourinho



Agustín Fernández Paz



Marilar Jiménez Aleixandre

tanto Neira Vilas (*O espantallo amigo*, *A marela taravela*) como Casares (*A galiña azul*, 1968) cultivaron tamén o conto infantil.

Malia o indiscutible valor destas obras inaugurais, o certo é que, cando o galego se incorpora como materia obrigada ao *currículum* escolar, o repertorio de lecturas de que dispón o profesorado é ben cativo. Pero é certo tamén que axiña a interacción entre a demanda e a prescripción escolar, a atención a esa demanda das editoras (Xerais, ademais dunha modélica colección de versións de clásicos, Xabarín, instaura o premio Merlín e a colección do mesmo nome; Galaxia tamén abre a súa propia colección, *Árbore*, para lectores infantís, despois de varias experiencias frustradas de coedición con editoriais foráneas; mesmo varias destas editoras foráneas crean coleccións en lingua galega), e a incorporación de cada vez máis escritores (moitos deles docentes) a este ámbito crea-

tivo, conflúe nunha formidable expansión do sector. Expansión non só cuantitativa como o proba que este mesmo ano 1986, que tomamos como referente inicial, *Das cousas de Ramón Lamote*, relato de Paco Martín que fora Premio Barco de Vapor en 1984, foi recoñecido co Premio Nacional á mellor obra escrita en calquera das catro linguas do estado. Os últimos anos da década dos oitenta son tamén anos nos que se dan a coñecer autores que moi cedo se converterán en referentes incuestionables: Xabier P. Docampo publica *O misterio das badaladas* (1986), relato que propón unha enxeñosa volta ao xénero das aventuras de pandas ou cuadrillas de rapazas; un moi novo Xosé Antonio Neira Cruz dáse a coñecer gañando o premio Merlín en 1988 (*O outro lado do sumidoiro*), que gañará ao ano seguinte Agustín Fernández Paz cunha novela de denuncia ecolóxica (*As flores radiactivas*, 1989), e Marilar Aleixandre publica unha fermosa fábula mo-

ral sobre o respecto ao diferente (*A formiga coxa*, 1989).

## AS BIBLIOTECAS ESCOLARES

Na transformación das prácticas escolares en relación co libro xogará un papel esencial a dinamización das ata entón desatendidas bibliotecas escolares. Partíase duns centros nos que a biblioteca escolar estaba desaparecida ou dependía totalmente do interese dalgún profesor ou profesora con perfil de lector e disposto a investir tempo persoal na súa posta en funcionamento, buscando a formación pola súa propia conta en diferentes lugares, desde as *Escolas d'Estiu* en Cataluña, ata as *Jornadas de animación a la lectura* de Arenas de San Pedro, os *Encuentros de animadores del Libro Infantil* e *Juvenil* de Guadalajara ou as *Jornadas de bibliotecas* da Fundación Germán Sánchez Ruipérez. A comezos dos oitenta, uns poucos tiveron a sorte de ser convocados ao cursos de especialización

Os hijitos amarillos  
todos con camisa rasa;  
cada vez que tiene un  
ella q/porotz la ca-ca-ra-casa.

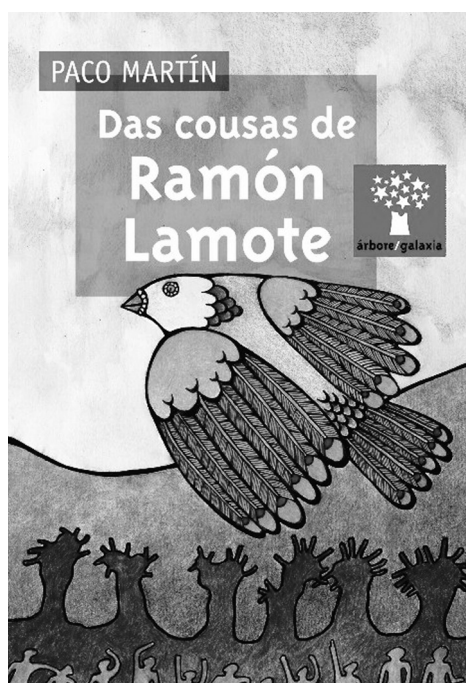
Una cajita redonda  
y blanca como el azahar,  
se abre muy fácilmente  
y no se puede cerrar.

Yo soy el amo que manda aquí,  
tengo una gorra color rubí  
y al niño guapo despierto así...

KiKiKiKiKi!

Nico-Nico y su mujer  
tienen patas, pluma y pico,  
y los hijos de Nico-Nico,  
no tienen patas,  
ni pluma ni pico.

Gloria Sánchez (1958)  
*Adivinanzas de animales*





do profesorado e fomento da literatura infantil que organizados polo MEC e o Ministerio de Cultura se desenvolvían en Ávila; estas xornadas constituíron unha verdadeira inmersión en xestión de bibliotecas e literatura infantil para un grupo de profesionais que volverían aos seus centros con formación e unha dotación de libros que lles ían servir de alimento e referencia.

Xa no espazo especificamente galego, é de destacar o esforzo do concello da Coruña na organización dos sucesivos Salóns do Libro Infantil desde finais dos 80, coa dinamización propia dun salón temático e actividades complementarias de formación do profesorado. O Seminario de Literatura Infantil é o motor do Salón e tamén da publicación *Papeles de Literatura Infantil* que, dirixida por M<sup>a</sup> Jesús Fernández (quen, hoxe desde as páxinas da revista CLIJ, continúa a ser un referente na crítica e información sobre o libro infantil galego), edita o Servizo Municipal de Educación do concello. Xa a comezos da década dos 90 irán aparecendo os cinco números publicados por *Papeles*, no primeiro dos cales se inclúe unha separata baixo o nome de "Bibliotecas escolares".

Paralelamente, o concello da Coruña leva a cabo un programa de coordinación das bibliotecas escolares e as públicas, desenvolvendo un proxecto de colaboración coas primeiras, a través do cal lles presta recursos de xestión e persoais, para que, en correspondencia, as bibliotecas escolares se abran aos barrios nos que están situadas e lle dean servizo a esa poboación. Esta iniciativa que acolle un puñado de centros, ten unha proxección moi interesante que vai máis alá do tempo de convenio e vai deixando pegadas ata que a rede de bibliotecas municipais xa está en pleno funcionamento. O feito de que unha das profesoras integrantes do Seminario de Literatura Infantil asuma a función de asesora de formación do

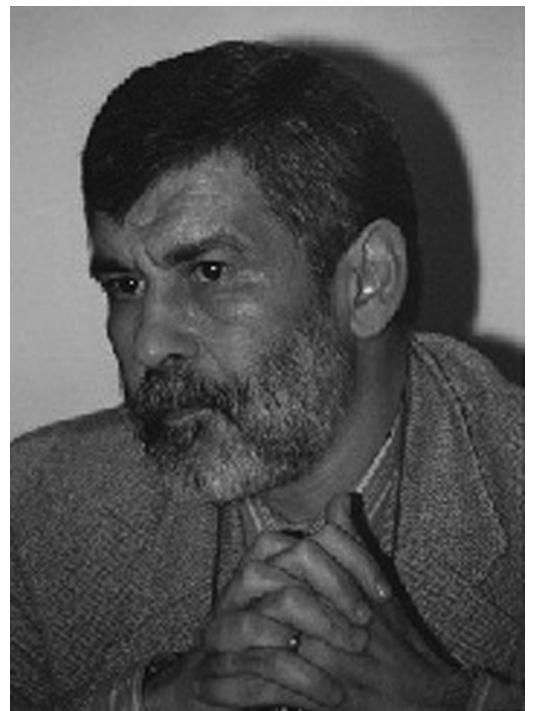
profesorado no CEFOCOP da Coruña levará consigo unha sensibilidade e especialización que terán resultados moi positivos nese campo. Pero isto sitúanos xa plenamente dentro da década dos noventa.

### OS NOVENTA

Esta década podería caracterizarse, sen ningún tipo de esaxeración, como a do boom da literatura infantil. Se ata aquí era doado enumerar a relación practicamente exhaustiva dos escritores e obras galegas dirixidas ao lector infantil, agora a lista faise imposible de abarcar. Pero de novo cómpre advertir que falamos non só dun incremento cuantitativo senón tamén da aparición de textos de extraordinaria calidade, recoñecidos en sucesivos premios de ámbito estatal: *Contos por palabras* de Agustín F. Paz, Premio Lazarillo 1990; *Trece anos de Branca*, do mesmo autor, premio Edebé 1994; *Cando petan na porta pola noite* de Xabier P. Docampo, Premio Nacional 1995; *Doutor Rus* de Gloria Sánchez, Premio Edebé 1995; *O misterio dos fillos de Lúa* de Fina Casalderrey, Premio Nacional 1996; *O estanque dos parrulos pobres*, da mesma autora, premio Edebé 1996; *A banda sen futuro* de Marilar Aleixandre, Premio Lazarillo 1999.

Pero, alén dos recoñecementos en forma de premios (sobra que digamos que en absoluto queremos alimentar a idea superficial de que o galardón é inequívoco sinal de calidade literaria), o verdadeiramente relevante é constatar que, a través das obras destes autores, Galicia adquire unha voz propia que edifica un mundo literario específico e diverso, que é posto ao alcance das novas xeracións. Ao longo desta década, novas temáticas e novos xéneros van abríndose paso ata debuxar un panorama que non desmerece en pluralidade e riqueza de calquera outro dos países do noso contorno.

Como proban os estudos comparados, na práctica totalidade



Xabier P. Docampo

dos países a literatura infantil ténse alimentado da tradición oral, tanto dos anónimos contos populares como das cancións e rimas infantís tradicionais e outras manifestacións análogas. Desde o primeiro momento houbo, tamén entre nós, autores que concederon especial atención a este legado. Os traballos sistemáticos e rigorosos do equipo formado por Xosé Ramiro Cuba, Xosé Miranda e Antonio Reigosa trocaron ese interese espontáneo nunha contribución esencial, que veu completar e mellorar as achegas previas de Carré Alvarellos e do Centro de Estudos Fingoy (esta última circunscrita á provincia de Lugo). A colección de contos populares, coordinada por eles, *Cabalo Buligán* e a edición do *Dicionario dos Seres Míticos* (1998) son xa referentes incuestionables na conservación da memoria da nosa literatura popular. A recreación da oralidade xa atopara na citada colleita de contos de medo *Cando petan na porta pola noite*, de Xavier P. Docampo, unha excelente exemplificación. O propio Reigosa (*Memorias dun raposo*, Premio Merlín 1988) ten procurado no conto oral a inspiración, o que tamén é visible na obra de autores como Gloria Sánchez, Xoán Babarro e Ana María Fernández ou Antón Cortizas.

Os últimos autores citados son tamén destacados poetas, un

xénero que durante un tempo semellaba non suscitar o mesmo coidado e atención por parte dos editores, sen dúbida porque tampouco a súa demanda comercial é comparable á dos relatos. A concesión do premio Merlín ao poemario de Antonio García Teijeiro *A fogueira dos versos* (1996) supuxo unha contribución importante á visibilización do xénero. Dous anos despois, a publicación de *Cidades*, de Fran Alonso, introduciu a posta en cuestión radical de moitas ideas preconcebidas sobre o que tiña que ser a poesía dirixida a lectores mozos.

### O PAPEL DE GALIX

A comezos desta década, a Consellería de Cultura convoca sucesivos Encontros de Literatura Infantil. GALIX –sección galega do IBBY, principal organización internacional dedicada ao libro infantil– presta a súa colaboración á biblioteca Nova 33, de Santiago de Compostela, para a realización duns seminarios de literatura infantil e xuvenil, por onde pasaron boa parte dos autores máis representativos da literatura en calquera das linguas peninsulares, incluídos os hoxe Premio Cervantes Ana María Matute e o recentemente nomeado Premio Camões, Manuel António Pina, ambos os dous cultivadores non ocasionais da literatura dirixida ao lector infantil. GALIX organiza tamén exposicións que vinculan ilustradores e escritores –*Galicia solidariade*, 1995; *Debúxame un conto*, 1999– e que cooperarán no recoñecemento do lugar esencial que o ilustrador ten na creación do libro infantil. Estas exposicións aínda hoxe están a circular polas escolas galegas.

Tamén os ilustradores galegos obtiveron recoñecemento estatal á súa calidade coa concesión dos Premios Nacionais a Óscar Villán (1999) e a Federico Fernández (xa na década seguinte, en 2002). Sen dúbida, a ese recoñecemento contribuíu a aparición da editorial Kalandraka, que apostou polo álbum ilustrado, o

formato que mellor se acomoda ao pleno desenvolvemento expresivo e creativo do artista plástico. Tralas pegadas de Kalandraka, e posteriormente de OQO, outra editora especializada no libro ilustrado de coidado deseño, moitos outros selos editoriais, tanto galegos como do resto de España, volveron abrir liñas específicas de coleccións de álbums ilustrados para gozo dos lectores máis pequenos, pero tamén dirixidos a segmentos de maior idade, anunciando a aparición da chamada novela gráfica, híbrido entre a banda deseñada e o libro ilustrado, cuxa eclosión demorou ata xa ben avanzada a primeira década do século XXI. *Breve encontro* (2011), a biografía de Lois Pereiro escrita e debuxada por Jacobo Fernández Serrano é un recente e conseguido exemplo.

Se antes falamos das bibliotecas escolares, que acontecía coas públicas? Nestes anos contamos con poucas bibliotecas de referencia, con atención específica ao libro infantil e xuvenil e servizos dirixidos aos lectores nenos. Á fronte deses casos excepcionais (a devandita Nova 33, as bibliotecas integradas nos sistemas bibliotecarios dos concellos de Oleiros, Cambre e A Coruña) atopábanse profesionais que procuraron a súa formación a través de cursos e publicacións relacionadas con este ámbito, como *¡Atiza!* do Seminario de Literatura Infantil de Guadalajara, e outras moitas voces asociadas con movementos de renovación pedagóxica. As exposicións, as presentacións de novas obras ou *a hora do conto* son algunhas das actividades de dinamización promovidas desde estas bibliotecas, que tamén serán adoptadas polas bibliotecas escolares. Á súa calor vaise consolidando unha figura nova, a do contacontos, que tamén xogará un papel anovador no eido literario. Seguramente Paula Carballeira sexa o caso máis destacado entre os escritores xurdidos do ámbito parateatral dos contacontos.



Jacobo Fernández Serrano e Rosa Aneiros

## O NOVO SÉCULO

No eido especificamente literario, seguramente o sinal máis revelador é a aparición dunha nova xeración de escritores que entra con forza, traendo novas voces e incorporando formas narrativas e propostas temáticas anovadoras: Rosa Aneiros, Marcos Calveiro, Francisco Castro, Carlos Negro, María Reimóndez, son algunhas destas novas voces que colaboran no que semella a xa definitiva consolidación da literatura infantil e xuvenil escrita en galego. É salientable tamén a opción da maioría das editoriais por abrir coleccións dirixidas especificamente ao lector xuvenil: *Fóra de xogo*, de Xerais, foi a pioneira, á que seguiron *Costa Oeste* en Galaxia, *DocexVintedous* en Sotelo Blanco, *Gaivota* en Edicións do Cumio, etc.

No espazo bibliotecario, o cambio marcarao a LOE, que no seu artigo 113 establece a obrigatoriedade de que todos os centros contén cunha biblioteca escolar cunhas características determinadas, para o cal a administración central asinará convenios coa comunidade autónoma cunha asignación orzamentaria. Paralelamente, a creación da praza da asesoría de bibliotecas escolares no 2003, complementada no 2006 cunha segunda asesoría nos servizos centrais, e asesorías especializadas en bibliotecas escolares nos CFR da Coruña, Lugo, Ourense, Vigo e Pontevedra (algunhas por desgraza recentemente anuladas), reforza este cambio, que desemboca na convocatoria do *Plan de Mellora de Bibliotecas Escolares*. Con este Plan, desde a Consellería promóvese o desenvolvemento dun modelo bibliotecario análogo ao asumido internacionalmente, isto é, a concepción da biblioteca escolar como centro de recursos para a lectura, a información e a aprendizaxe. Na primeira convocatoria do Plan, en 2005, participan 40 centros, cifra que se irá ampliando en convocatorias seguintes ata chegar á actualidade (curso

2011/2012,) cun total de 449 centros de titularidade pública das etapas de infantil, primaria, secundaria e ensinanzas especiais. A participación no Plan de mellora supón, por unha parte, unha dotación orzamentaria que nos primeiros cursos abarca fondos, equipamento, mobiliario e gastos de funcionamento da biblioteca escolar para, a partir do terceiro ano, reducirse a fondos; por outra, supón tamén unha formación específica para os responsables das bibliotecas e a participación nunha lista de correo que permite resolver dúbidas, obter información ou participar en traballos colaborativos. A formación ten sido decisiva nestes anos, abrindo novos espazos de traballo, como se pode observar nos múltiples *blogs* de biblioteca ou clubs de lectura que se foron abrindo ao abrigo do Plan.

Testemuña da transformación protagonizada polas bibliotecas escolares galegas son os reiterados premios que levan acadado no "*Concurso nacional de buenas prácticas para la dinamización e innovación de las bibliotecas escolares*", confirmados na última convocatoria coa obtención de 8 dos 23 premios destinados a centros de titularidade pública. Isto demostra a boa saúde das bibliotecas escolares galegas, que teñen asumido plenamente o modelo, probando a súa capacidade como motor de innovación dos centros, integrando as tecnoloxías da información e a comunicación de maneira natural no proceso de busca e tratamento da información, e converténdose nun lugar privilexiado para o desenvolvemento das competencias básicas e a compensación de desigualdades no alumnado. ■



Carlos Casares traduciú *O Príncipeño* ao galego. Na fotografía, Saint-Exupéry e o *Príncipeño* recordados en Lyon (Francia).

# O recanto da HISTORIA EDUCATIVA



A RGE tamén quixo ser un espazo para a información e a memoria, en particular daquelas notas e situacións histórico-educativas que no pasado máis tiñan que ver por proximidade con preocupacións, loitas e dinámicas do presente da renovación pedagóxica en Galicia. Un espazo, non tanto para o estudo e análise con rango de investigación histórica e académica –algo que entre nós suscita a preocupación de Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación– como para o apuntamento, con preferencia de atención para o profesorado implicado nas loitas pola educación pública e renovada e para as iniciativas de educación orientadas cara un similar horizonte.

Hai trinta anos case se diría que o noso ensino non tiña “Historia”; isto é, certamente o noso ensino, como en calquera outra terra, tería historia, madría leval, pero sería “historia camponesa” con pouco que dicir para o presente, con pouco a rescatar e a reconstruír como memoria de noso. E así, como espazo “sen historia” poderíamos estar “recoñecidos dos protectores da administración pública española ou da igrexa católica” sempre para un tempo máis recente. Certo é que, a diferenza de Cataluña, non houbo entre nós no pasado un espazo académico nin tampouco “actores” cunha conciencia histórica precisa.

É mester sinalar que desde o tempo alto medieval, como nos consta actualmente, houbo unha preocupación intelectual e formativa rexistrada entre nós, como noutros lugares da cristiandade; mesmo haberá que dicir que así como noutras terras hispánicas a influencia islámica fixo abalar a tradición cultural clásica e xudeo-cristiana, non foi este o caso de Galicia, onde seguiu esta a dar continuidade a uns modos de educación que se fixeron presentes nos mosteiros dos séculos IX e X; entre os que o de Celanova, con San Rosendo, poderá ter sido un exemplo so-

branceiro. Cara a fins do século XI Compostela, co inicio tamén das peregrinacións, comezará a ser escenario de tarefas formativas, particularmente no tempo Xelmiriano do século XII, no que se establecen algúns vencellos con Chartres e con París, onde contarán coa figura do noso gramático ilustre Pedro Elías. E de seguido, ollaremos clérigos compostelanos presentes, igualmente, en Bolonia; en Aviñón e en Lisboa durante o século XIV, á beira dos que ían a Salamanca; e no século XV ollaremos a dominicos que inician a súa formación en Compostela, en Ourense ou en Ribadavia, que a continúan en Italia e que retornan canda nós para ir a Tui, a Viveiro, a Pontevedra... todo isto ás portas dun humanismo e dun tempo renacentista que, porén, non foi brillante para Galicia. Por máis que, con todo, iso significase a creación da Universidade de Santiago, da man do Arcebispo Fonseca. Sinal todo o anterior, tanto de necesidades formativas como igualmente de preocupacións existentes a prol das tarefas de formación.

O abaixamento do País no tempo moderno, baixo o control da nobreza eclesiástica e de raíz real isabelina, prolongada no tempo, non deu para notables froitos. Non faltaron, en particular a partir do século XVII, un número crecente, pero moi limitado, de escolas primarias de fundación; non faltaron tampouco espazos monásticos e conventuais de formación para o sector masculino; houbo continuidade nas tarefas formadoras da Universidade Compostelá... pero a tradicional, limitada e afdalgada vida urbana parecería que non sentiu outras necesidades de formación alén das consabidas Escolas e Cátedras de Lingua Latina.

Os saberes propios dos novos modelos sociais burgueses, con apetito de matemáticas, ensinanzas comerciais, linguas modernas, astronomía, as visibles interseccións entre a física e a tecnoloxía, a medicina (malia



...moi atenta á escrita: case un segredo, ou se cadra, unha fórmula máxica



Pestalozzi en Yverdon (Suíza): o grande reformador da escola popular europea do século XIX.



Algúns con zocas e algunha con katuscas; principiaban os anos 60.

contar cunha Facultade de Medicina, desde 1649, minúscula e tradicional por outra parte), ou a preocupación polas ciencias naturais non contaron entre nós cunha actividade de estudo continuada e sostida institucionalmente: nin na Universidade, nin ningunha Academia, nin ningún círculo de estudo amparado ou polo arcebispo, ou por algún bispo, ou por algún dos condes, como poderían ser os apreciados de Monforte, de Monterrei, de Gondomar, como polo contrario neste tempo podería ser encontrado na cidade da Corte, Madrid, ou en cidades como Sevilla, Porto, Valencia, Barcelona, aínda que varias destas cousas variarían durante a segunda metade do século XVIII.

Máis, a Ilustración tamén chegaba onda nós, de Italia para Compostela, permitindo duplicar case o número de cátedras universitarias; ou por "vía marítima" para abeirarse nas cidades da Coruña e de Ferrol. Arredor do Arsenal, do Consulado do Mar,

ou dos debates e inquedanzas de novos profesores, aires novos abrollaban entre nós. Aires que tamén se deixaban sentir en diversos espazos monásticos (de onde saíran os Padres Feijóo e Sarmiento) ou no Seminario de Mondoñedo, no contexto dunha sociedade galega que parecía espertar dun mal sono, para se facer presente entre as nacións.

A loita contra o francés, contraditoria pugna entre a "independencia nacional española" e o que quería supoñer como transformación social e política o novo e incipiente tempo do liberalismo, auspiciado por unha corrente "internacionalista", interrompía os impulsos que comezaran corenta anos antes. Endereitar o rumbo, baixo impulso liberal e burgués e xa por mediados do século XIX, non había ser doado para o desenvolvemento das institucións escolares e formativas en Galicia.

Dende alí, entremedias de moitas penalidades, ese desenvolvemento educativo iría collendo

algunha forza maior, como foi visible contra os anos oitenta, nun intre no que podemos ollar varios núcleos de profesores con conciencia de actores da acción profesional docente. Conciencia que se ía afortalando ata acadar maior visibilidade no tempo da IIª República; un tempo excesivamente breve, ao que seguirían décadas de silencio, que só podería ser esgazado avanzados os pasados anos sesenta. O que seguiu foi un tempo de esperanza, de voluntarismo e de creatividade, máis tamén un tempo de pequenas liortas, de tacticismo, e de limitados impulsos estratéxicos; se cadra, como espeillo doutras derivas do País. Con todo, un tempo intenso para moitos e moitas.

Como acontecera todo isto, con que luces, con que limitacións? Case non o sabiamos. Non sabiamos que a historia nosa é longa e tan complexa como noutros espazos. Faltaban espazos académicos e "actores" con conciencia de construír mesmo

un relato colectivo. Ese baleiro fómolo eliminando nos últimos trinta anos.

Hoxe, temos unha perspectiva máis acaída de todo o anterior; coñecemos moito mellor o noso pasado formativo e educativo, que sabemos foi similar ao de tantas outras terras europeas, o que nos axuda a comprender mellor a nosa historia educativa máis recente; pero ademais, hoxe sabemos que á beira de comportamentos tradicionalistas e conservadores, houbo ao longo do tempo iniciativas innovadoras, algunhas propostas de reforma e diversas experiencias que paga a pena rescatar, para compoñer unha visión máis

poliédrica e obxectiva de nós mesmos; sabemos tamén de homes e algunhas mulleres que destacaron no pasado ou ben polos seus exercicios docentes, ou mesmo polos seus escritos e textos, ou por enlazaren con correntes internacionais en relación coas formulacións educativas. Non son poucas as monografías de investigación que se viñeron publicando nos últimos anos sobre todo isto. E a Revista Galega de Educación tamén foi sensible, desde eses recortes temáticos e cronolóxicos que máis habitualmente se fixeron.

Trinta apuntamentos que se publicaron ao longo da historia da RGE: 4 para tempos anteriores

ao século XX e os demais para o século XX. Sete apuntamentos entre 1900 e 1930; 7 para a IIª República; 4 para o tempo do franquismo e 5 desde 1975 ata un tempo máis recente, o período no que a escola mudou.

Apuntamentos que podemos atopar nos seguintes números: do nº 1 ao nº 10 en todas as revistas e nos números 14, 16, 18, 20 ao 26, 18 ao 31, 34, 39, 42 e 45. Pequenas e suxestivas lecturas, con algunhas imaxes recuperadas, porque temos algunha tradición.■

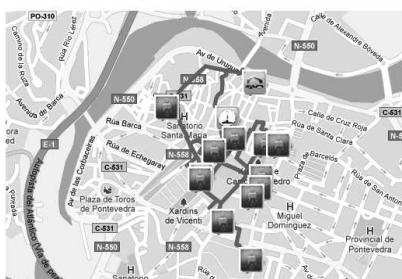
PUBLICIDADE



CONSELLO  
DA CULTURA  
GALEGA

ferramentas para a educación  
consellodacultura.org / culturagalega.org

culturagalega.org



Roteiros

Explora a literatura galega coa nosa aplicación para viaxar por Galicia

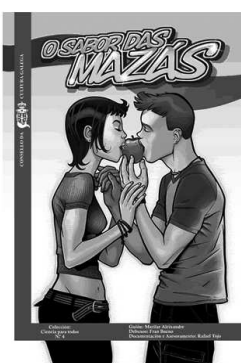
consellodacultura.org



As escolas da emigración

Un mapa interactivo para facer visible a aposta dos emigrantes pola educación

consellodacultura.org/mediateca



O sabor das mazás

Marilar Aleixandre e Fran Bueno presentan neste álbum de BD unha historia sobre a alimentación sana

consellodacultura.org/mediateca



Paseniño

Un método para que os estudantes descubran o rico patrimonio musical galega



# Un mundo de REVISTAS no campo educativo

O espazo educativo galego e internacional é un escenario no que a teorización e as prácticas da educación suscitan moi numerosos interrogantes e a formulación de puntos de vista. É constantemente un espazo de investigación e de creación de insumos curriculares diversificados. É tamén un espazo para o exercicio da crítica: interrogantes, debates, conflitos, propostas..., porque é un privilexiado espazo de construción social para hoxe e para mañá. Desde o presente, máis tamén dende a memoria.

É un espazo a miúdo excesivamente ligado á tradición; porén, sempre aberto á presenza de iniciativas e innovacións. É un es-

pazo para os proxectos. É, pois, un espazo de comunicación. A través de libros, de xornais, de revistas e da rede tamén agora. Emporiso non estará demais observar a RGE no contexto das revistas de pedagogía e de práctica educativa.

Durante todo o século XX houbo unha notable produción editorial que chega ata os momentos presentes, nos que o papel, o texto impreso, comeza a deixar lugar ás revistas dixitais ou en todo caso a convivir coas propias edicións dixitais.

Agora cómpre que falemos das revistas impresas. Desde os pasados anos setenta multiplicouse o seu número a nivel internacio-

nal, occidental cando menos. Ten aumentado a súa presenza en distintas linguas, ao tempo que a súa diversificación e especialización temática. Mais, concretamente nos últimos vinte anos e con tendencia crecente, constituíuse unha *xerarquía* entre as revistas, en parte co amparo/impulso de diversas axencias internacionais de control e avaliación do coñecemento: fálase así de revistas de *alta investigación*, de *investigación*, de *alta difusión*, de *difusión* e de *servidores impresos* locais de información. Tamén a RGE está nesta *xerarquía* comunicacional, mais non adiantemos aínda onde.

A existencia desta *xerarquía*, non tan visible a primeira vista,





nas revistas pedagóxicas é un reflexo de prácticas instaladas dende hai varias décadas no campo médico e das ciencias experimentais, coa finalidade de dar garantías oportunas sobre o rigor, a orixinalidade e a calidade das contribucións científicas a escala internacional. Por toda parte instaláronse redes de información que se contrastan, se complementan e se enriquecen entre si, e de aí a presenza de Consellos de Redacción e de Comités Científicos que queren ser da máxima relevancia científica e académica, nas revistas que pretenden ser as máis prestixiosas publicacións periódicas, os lugares a onde hoxe se trasladou, máis que aos libros, o avance nestes coñecementos. Canda isto veu asemade o uso crecente da lingua inglesa –o latín dos nosos días– que chegou a desprazar a calquera outra lingua. Non exento todo isto de prácticas malsás e de mercado, que obrigan de tempo en tempo á actuación de comités de verificación.

Este modo de proceder chegou tamén a outros campos académicos, culturais e profesionais. E por suposto, ao das ciencias sociais, onde se inscribe o mundo da educación. E así, sobre todo durante a última década,

foise establecendo tamén a xerarquía. Tanto dende axencias internacionais como desde as bibliotecas universitarias e dende institutos de biblioteconomía, foron deseñándose bases de datos e criterios e esixencias para o recoñecemento e a credibilidade académica das publicacións do campo, tomando en conta cuestión como as certificacións académicas dos membros dos Consellos de Redacción, a presenza ou non de Comités Asesores ou Científicos, os méritos dos seus compoñentes, o control da información publicada mediante avaliacións positivas realizadas por *especialistas* dos artigos a publicar, sen que os seus autores saiban que son os avaliadores –os chamados *informes de cego*–, as valoracións por axencias especializadas do impacto dunha dada publicación, a través das citas que os seus artigos e autores reciben noutras publicacións..., e tamén neste caso está a facerse presente a lingua inglesa.

Sendo así, e sendo a pedagogía e a educación un espazo de coñecemento e de construción de saberes tan dificilmente homologable –alén dos procedementos metódicos na investigación– ao espazo médico e das ciencias experimentais, polas condicións

de variabilidade e complexidade humana e social nos que se produce tal coñecemento e saberes, non é de estrañar a máis difícil construción de bases de datos e o establecemento de xerarquías. Aínda así, forma parte das aprendizaxes e competencias de calquera profesor universitario en ciencias da educación, en Galicia como en calquera outra terra, saber das bases de datos e localizar nelas as revistas. Non están todas e hai que sabelo. Bases que se chaman, por exemplo: ERIC, LATINDEX, *Citation Index*, SCOPUS; ou no caso español: DIALNET, DICE, CINDOC, IRESIE ou IN-RECS. Bases que, á súa volta, condicionan os investigadores á hora de publicar un traballo caso de pretender razoablemente unha valoración *académica*, que pode formar parte dos méritos docentes e investigadores: cal é o recoñecemento da revista na que se pretende publicar, que *impacto* se lle concede, cara a onde dirixir o que se pretende publicar...

E aquí, unha vez máis, as linguas teñen valor de mercado –no mercado da información e o coñecemento– como as revistas. E tamén aquí se pon en xogo a liberdade do escritor ou do investigador/a, que se ve so-

metido ás opcións, con posibilidades/limites de diverso e por veces contraditorio alcance.

E aínda fica sen responder en que lugar da *xerarquía* colocamos a RGE. Actualmente entendemos que a *Revista de Educación*, que edita o Ministerio de Educación, ocupa un espazo de alta investigación, coa compañía dalgunhas outras revistas españolas do campo; outras están entre a investigación e a considerada como alta difusión; aí podería ser situada *Cuadernos de Pedagogía*, unha afirmación, porén, controvertida. Virían logo, as revistas de *difusión*, onde se situaría a RGE, mesmo con características de *alta difusión*, afirmación esta que tamén pode resultar controvertida.

Mesmo entre as revistas de difusión pode falarse dunha gradación entre elas. A RGE sitúase na *interface* dos pólos *investigación* e *práctica*. Como *Cuadernos de Pedagogía*, *Perspectiva Escolar* e *Güix*, ou como os *Cahiers Pe-*

*dagogiques* franceses: non un espazo de *xusto medio*, senón un que promove a tensión comunicativa entre eses dous pólos, e entre actores situados predominantemente en cada un deles; entre as ciencias da educación, a didáctica e as prácticas pedagóxicas no día a día, con vontade de sobrepasar os estritos límites disciplinares.

Un espazo, pois, con algunha evidente singularidade, sede de formación e de aprendizaxes de comunicación pedagóxica de notable valor. Talvez como ningún outro dos medios/revistas pedagóxicas editadas en Galicia. Un instrumento que promove o coñecemento de traballos de investigación, que facilita *códigos de acceso* a obras e textos, tamén un espazo de memoria de innovacións e de prácticas de saber facer nos concretos do día e, por tanto e así mesmo, unha revista profesional comprometida, que aspira a ser tomada en consideración como instrumento

de información e de coñecemento, por parte de todos os actores implicados no noso país.

A produción bibliográfica de revistas é nos tempos presentes moi intensa. Fixemos, a modo de exemplo, un percorrido polos andeis das bibliotecas dos centros de formación pedagóxica da Universidade de Santiago, por tradición probablemente a mellor dotada no eido pedagóxico. As coleccións de revistas –o *revisteiro*– é amplo e internacional e falamos de revistas con coleccións abertas durante os últimos dez anos, aínda que algunhas pechadas actualmente pola súa carestía ou outros motivos. Máis de 250 títulos de cabeceiras –incluídas as galegas– que clasificamos en 27 grupos e que ofrecemos como listado, sen *xerarquizar* para os lectores e as lectoras, poñendo entre parénteses o número de cabeceiras que en cada categoría podemos agrupar. Pódese consultar como documento anexo na páxina 123. ■

## PUBLICIDADE

# Actividades culturais en Teo para decembro

Sábado 3, Hora: 18:00, Lugar: Centro Sociocultural da Ramallosa  
Maxia para todos os públicos: "Divermaxia co Mago Richard"

Sábado 10, Hora: 18:00, Lugar: Centro Sociocultural da Ramallosa  
Maxia para todos os públicos: "A maxia de Gayetano Lledó"

Domingo 4, Hora: 17:30, Lugar: Centro Sociocultural da Ramallosa  
"CantaTeo" Encontro de voces de corais

Domingo 11, Hora: 17:30, Lugar: Centro Sociocultural da Ramallosa  
"CantaTeo" Encontro de voces de corais

Sábado 17, Hora: 17:30, Lugar: Centro Sociocultural da Ramallosa  
Concerto do grupo musical infantil "Mamá Gabra"

Domingo 18, Hora: 17:30, Lugar: Centro Sociocultural da Ramallosa  
"CantaTeo" Encontro de voces de corais  
coa invitación do grupo "Coro da rá"

Venres 23, Hora: 17:30, Lugar: Centro Sociocultural da Ramallosa  
Contacontos coa Trope de Trapo "Contos coas mans abertas"



# Un CUARTO DE SÉCULO na procura doutra escola

Un cuarto de século é un período de tempo extenso que case sempre permite dar conta de cambios significativos, calquera que sexa o aspecto da realidade que se analice. No ámbito da educación, os vinte e cinco anos que van desde 1986 ao presente 2011 supoñen ademais un tempo intenso no que se sucederon reformas e contrarreformas e no que a sociedade e o país mudaron, multiplicando as súas expectativas sobre aquilo que debe procurarse a través da educación.

Cómpre destacar como neste tempo viron a luz sucesivas leis: LOXSE (1990), LOPEG (1995), LOU (2001), Lei de Formación Profesional e LOCE (2002), LOE (2006) e LOMLOU (2007), ás que lles hai que engadir, nos casos que corresponda, os sucesivos

desenvolvementos legais, de competencia estatal ou galega, que afectan a elementos curriculares, organizativos, de formación do profesorado, á normalización e protección do galego, etc. Esta voráxine legislativa supuxo unha constante presenza das circunstancias do sistema educativo na lupa da opinión pública. Tal situación -que podería terse orientado como unha oportunidade para invitar ao conxunto da cidadanía a peneirar as prioridades á luz das demandas plurais e mesmo contraditorias dos distintos sectores sociais- levou aparelado, pola contra, un perigoso cansazo de efectos variados; desde a coincidencia na reclamación dunha maior estabilidade normativa á xeración dunha certa falta de confianza no sistema, que xogou a favor

**M<sup>a</sup> Dolores Candedo Gunturiz**

Presidenta de Nova Escola Galega



do mantemento de prexuízos instalados nun amplo sector da sociedade, xaora incrementados nesta conxuntura de crise económica.

Cómpre engadir que, no contexto galego e malia dispoñermos desde o comezo da década dos anos oitenta dun marco estatutario diferencial, a produción normativa, sendo abundante, tivo un evidente carácter burocrático, como se recoñece desde o propio CEG<sup>1</sup>, e non houbo sequera noticias dunha Lei de Educación propia que marcasse finalidades, medios e metas desde o marco social e cultural de noso, no máis extenso sentido da palabra.

No ámbito da normalización lingüística, e no que lle compete ao sistema educativo, logo dos cativos avances conseguidos desde a aprobación da LNL (1983) e da consecución dun apreciable consenso -que atopou a súa máxima expresión no PXNLG (2004) aprobado de maneira unánime no Parlamento-, hai que lamentar na actual lexislatura trazos inequívocos de forte involución coa aprobación do denominado Decreto do Plurilingüismo (2010) e da máis recente Lei de Convivencia e Participación da comunidade educativa, que lles pretende outorgar carta de legalidade ás "consultas" lingüísticas. Desde a óptica da protección do galego e da súa obrigada pro-

moción, calquera comparanza que se faga entre as anteriores regulamentacións de 1995 e do 2007 achega datos inequívocos.<sup>2</sup>

Alén dos cambiantes marcos legais, unha mirada retrospectiva rápida sitúa como debates recorrentes, e polo tanto insatisfactoriamente resoltos: o difícil encaixe da dupla rede de centros pública / privada concertada para lles dar resposta ás circunstancias da escolarización, xunto coa pervivencia dos privilexios dos que aínda goza a Igrexa como axencia educativa; a resistencia de certos sectores a aceptar a potencialidade e mesmo a rendibilidade social do ensino comprensivo; e a multiplicidade de interpretacións que se agochan detrás de lemas educativos tales como calidade-equidade-excelencia, inspiradores da retórica na que se adoitan envolver as decisións educativas. O lugar das linguas propias no ensino é tamén un punto de fricción importante, que periodicamente volve á actualidade asentado nun vello argumentario cuxa credibilidade reside máis nas concepcións ideolóxicas sobre o modelo de estado que sobre a racionalidade pedagóxica, por canto se sabe que os resultados académicos avalan de maneira clara a adopción de modelos de inmersión nas linguas vernáculas.

Esa mesma mirada retrospectiva non pode pasar por alto o salto cuantitativo e cualitativo que afectou en positivo ao sistema educativo ou, se se prefire, a súa imprescindible modernización. A extensión da educación infantil -tamén no período 0-3-; os cambios profundos no ensino secundario e na formación profesional; a crecente dotación de infraestruturas e recursos ao servizo da educación, incluíndo os servizos complementarios; un certo impulso nos investimentos que, para o noso contexto, se notou especialmente na pasada lexislatura; unha maior dotación de profesorado que, entre outras melloras, permitiu unha atención máis efectiva á diversidade ao ter unhas "ratios" que posibilitaban un traballo máis personalizado; a creación dunha certa estrutura de formación permanente que apoiase a necesaria actualización das súas competencias... son exemplos desa aposta do sistema pola calidade, tentando acurtar as distancias que periódicas avaliacións -os temidos resultados do Informe PISA, por exemplo- rexistran respecto doutros sistemas educativos dos países da nosa contorna. De entre estes elementos salientaron, pola súa enorme transcendencia social, a extensión da escolaridade obrigatoria ata os 16 anos e o impulso da escolarización postobrigatoria, ao xeneralizarse a oferta pública no bacharelato e a formación profesional.

Para moitos, a extensión da educación obrigatoria trátase dunha evidente conquista social que rematou co rancio elitismo do ensino secundario; porén, as dificultades en termos de permanencia, rendemento e abandono do sistema poñen de manifesto a persistencia de problemas, non en exclusiva pedagóxicos, que a institución escolar non é quen de resolver satisfactoriamente. Á falta de medidas eficaces de acompañamento, entre elas un maior compromiso coa formación inicial e permanente do profesorado, e a adopción doutras escasamente coherentes con

<sup>1</sup> CEG (2007): *Evolución e estado actual do sistema educativo en Galicia*, Xunta de Galicia, Consellería de Educación e Ordenación Educativa, páx. 48. Pode consultarse no web da Consellería de Educación e OU.

<sup>2</sup> Pode consultarse a publicación NEG Opina: O "borrador" para a lingua, Abril 2010, no web <http://www.nova-escolagalega.org>

este marco integrador, impidiron o desenvolvemento real do modelo de ensino comprensivo propiciado pola LOXSE e, con moita menos convicción, pola LOE. Con todo, tal circunstancia non impide que un amplo sector da opinión pública e do propio profesorado faga residir neste modelo e nestas leis –posiblemente pola teimuda insistencia da dereita máis reaccionaria nesta sinalización culpable– as causas últimas de calquera problemática educativa, procurando apoio a calquera medida de corte segregador.

Asistimos tamén á proliferación de datos proporcionados por múltiples informes e avaliacións, coa súa correspondente interpretación e, no seu caso, certo nesgo mediático. Mágoa que a cultura da avaliación, da rendición de contas e da procura de evidencias que axuden a ler con rigor e confrontar a realidade sexa aínda un ben escaso. Semeilla que no balbordo da confrontación ideolóxica e de defensa de intereses distintos e distantes dos educativos non pode haber elementos obxectivos que permitan compartir certa diagnose e algunhas respostas. A retórica do “pacto educativo”, periodicamente reclamado, non agocha as enormes dificultades para tender pontes, cuestionando, xaora, a súa oportunidade.

Este período de referencia coñeceu sen dúbida etapas de expansión e bonanza económica e tamén períodos de maior precariedade. Nos últimos anos a recesión económica e a claudicación ante as voraces esixencias dos mercados derivaron nunhas liñas de actuación que, en moi pouco tempo, ameazan con borrar conquistas educativas de fondo calado social.

As políticas neoliberais que se veñen aplicando por parte da administración educativa galega –mimetizadas coas doutras comunidades gobernadas igualmente polo Partido Popular– seguen un guión ben identificado. Primeiro ponse en tela de xuízo

o servizo que se presta, logo seguen as proclamas de austeridade e, aos poucos, entran a recortar programas, axudas, servizos e recursos, argumentando duplicidades a corrixir e optimizacións a considerar. Paralelamente débaldense recursos sempre que sexa conveniente para lles dar saída a compromisos ideolóxicos partidarios e/ou accións de propaganda. Ao final todo suma; ou mellor dito, todo resta pero na mesma dirección: desgastar a escola pública e eliminar toda aparencia de compromiso co país.

O maior dano causado non está na mingua de recursos, senón na maledicencia do discurso. Hai unha apropiación das grandes palabras –liberdade, esforzo, autoridade ou calidade– coas que se constrúen mensaxes simples para explicar realidades complexas, descualificando a discrepancia baixo permanente acusación de contaminación ideolóxica.

Velaí a perversión do discurso: elévase ao profesorado á condición de autoridade pública para, de seguido, poñelo aos pés dos cabalos, cuestionando a súa responsabilidade profesional, ignorando os seus lexítimos representantes e supeditando a racionalidade profesional –a auténtica autoridade do profesorado– ao compromiso partidario. Dito doutra maneira, o problema non se reduce a que se lle pida ao profesorado que asuma máis horas lectivas, nun contexto de axustes; ocorre que, sen maiores disimulos, esta medida supón unha regulación encuberta de postos de traballo, nun momento no que o desemprego é un problema de primeira magnitude.

A ninguén se lle escapa que é a rede pública, acurrallada polos seus propios responsables, a que asume un forte compromiso social, atendendo unha poboación cada vez máis heteroxénea en canto capacidades, intereses e motivacións.

Sendo a Unión Europea un referente a considerar, hai que reparar en como a titularidade dos centros é pública no 90% de centros de primaria e nun 86% nos dous niveis de secundaria. Mais, no conxunto do Estado esta proporción é dun 69% para a pública e un 31% para a privada, o que contrasta coa inversión acelerada que se está producindo en Comunidades como a de Madrid, na que xa están equiparadas ambas as redes na súa representación. As particularidades de Galicia fan que a rede pública supoña un 72%, sendo moi desigual o grao de cobertura de ambas redes. Destaca como dato sobradamente significativo como a rede privada está practicamente ausente do contexto rural. Por iso non é de recibo que, a maiores dos propios concertos –que en absoluto se viron recortados, senón que mesmo se incrementaron– se constate un desvío de fondos públicos aos centros da rede privada concertada a través dos programas “estrela” da Consellería: o plan Abalar e o de centros plurilingües.

O último informe da OCDE recentemente coñecido<sup>3</sup> volve destacar as enormes vantaxes dunha educación de calidade para procurar mellores oportunidades de todo tipo. Cómpre tomar nota de que aqueles países que destacan pola calidade da súa educación presentan indicadores que salientan a importancia decisiva dun forte investimento en educación unido ao coidado na formación e dignificación do profesorado. Camiñamos exactamente na dirección contraria. Convén que se saiba, que mostremos as dificultades, logros e retos que representa unha educación como a que queremos, ao servizo dunha sociedade mellor formada e máis cohesionada, orgullosa de si mesma, solidaria, moderna e avanzada. Pública, galega e de calidade.■

<sup>3</sup> Informe OCDE: Panorama de la educación 2011. Pode consultarse no web do Ministerio de Educación <http://www.educacion.gob.es>

## COMPONENTES

**Joxé Mari Auzmendi**

Coordinador do proxecto educativo do País Vasco *Hik Hasi*

**Jaume Carbonell**

Director de *Cuadernos de Pedagogía*

**Giancarlo Cavinato**

Profesor do *Movimento de Cooperazione Educativa* (MCE) (Italia)

**Miquel À. Essomba**

Director de *Perspectiva Escolar/Rosa Sensat*

**Moacir Gadotti**

Director do Instituto Paulo Freire (São Paulo, Brasil)

**Teresa Garduño**

Presidenta da FIMEM / Pedagogía Freinet (México)

**Francesc Imbernon**

Director de *Guix/ Elements d'Acció Educativa*

**Jaume M. Bonafé**

Profesor da Universidade de Valencia, Moviment de Renovació Pedagógica al País Valenciá

**Philippe Meirieu**

Profesor da Universidade de Lyon-2, ensaísta, pedagogo (Francia)

**Antón Santamarina F.**

Profesor da Universidade de Santiago e académico da Lingua Galega

**Mercedes Suárez Pazos**

Profesora da Universidade de Vigo, didacta, de Nova Escola Galega

**Francesco Tonucci**

Psicólogo e estudoso infantil, ensaísta (Italia)

**Philippe Watrelot**

Presidente dos *Cercles de Recherche et d'Action Pedagogiques / Cahiers Pedagogiques*

**Antoni Zabala**

Director de *Aula de Innovación Educativa*

## SEMBLANZAS

## JOXÉ MARI AUZMENDI

É coordinador do amplo e importante proxecto educativo do País Vasco HIK HASI, arredor do que desde 1995 se creou a revista *Hik Hasi* para o profesorado que realiza a súa docencia e actuación profesional en euskera cos nenos e mozos e mozas comprendidos entre os 0 e os 18 anos; un proxecto que coordina desde o seu nacemento. Anteriormente foi profesor da ikastola Haztegi de Legazpi e presidiu entre 1990 e 1995 a asociación do maxisterio de Euskal Herria.

## JAUME CARBONELL I SEBARROJA

Pedagogo catalán cunha recoñecida traxectoria docente, investigadora e de difusión do coñecemento e da reflexión pedagóxica. Vinculado desde 1975 a *Cuadernos de Pedagogía* como Subdirector, ocupa a responsabilidade de Director desde os primeiros anos noventa. É autor de textos e ensaios sobre o sistema educativo español, o pensamento pedagóxico (historia e actualidade), as innovacións escolares e a cultura organizativa dos centros escolares, como *La aventura de innovar: el cambio en la escuela*; *La escuela entre la utopía y la realidad*; *15 personajes en busca de otra escuela* (en colaboración).

## GIANCARLO CAVINATO

Membro do *Movimento de Copperazione Educativa de Italia*, do que é un destacado animador. Con ampla resonancia no espazo internacional da pedagogía Freinet. Director no Veneto de institucións escolares. Didacta, con numerosas publicacións e contribucións sobre ensinanza e aprendizaxe da comprensión lectora e das matemáticas, e sobre percepción e representacións mentais. Autor de textos de intervención en defensa da escola pública, participativa e inclusiva, e de libros como *I fili e i nodi delle educazione*; *Sulle tracce di Freinet*; *Racconti di classe*; *Antologia de cooperazione educativa* (1951-2001) (en colaboración).

## MIQUEL À. ESSOMBA

Profesor do Dpto. de Pedagogía Aplicada da Universitat Autònoma de Barcelona, Director do Centro UNESCO de Cataluña e Director da revista catalá *Perspectiva Escolar*, que edita o movemento de renovación pedagóxica *Rosa Sensat*. É autor de textos como *10 ideas clave: la gestión de la diversidad cultural en la escuela*; *Construir la escuela intercultural* (Coord.); *Liderar escuelas interculturales e inclusivas*; *Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*.

## MOACIR GADOTTI

Pedagogo e profesor da Universidade de São Paulo e Director do Instituto Paulo Freire da mesma cidade. Recoñecido ensaísta, de alcance internacional, con textos como *Educação e compromisso*; *Educação e Poder*; *Marx: transformar o mundo*; *História das ideias pedagógicas*; *Pedagogía da Praxis*; *Educar para un outro Mundo Possível*.

## TERESA GARDUÑO

Psico-pedagoga mexicana, fundadora e directora do *Instituto de Investigaciones Pedagógicas*, pertencente á Red de Educación Alternativa, asesora da UNESCO, coautora do *Modelo de educación intercultural para población infantil migrante*, Presidenta da Federación Internacional dos Movementos da Escola Moderna (FIMEM), e autora de textos como *Currículum Paidós*; *Hacia una teoría del desarrollo moral*; *Aprender y reconstruir la historia*; *Identidad, espacio y tiempo: sociogénesis de una propuesta pedagógica*.

## FRANCESC IMBERNON

Catedrático de Didáctica na Universidade de Barcelona, ensaísta de educación e director da revista mensual *Guix. Elements d'acció pedagógica*. Ten unha densa traxectoria investigadora, en particular no dominio da formación do profesorado e das innovacións pedagóxicas, sendo impulsor dos proxectos editoriais de Graó Educación. É autor de textos como *La educación del siglo XXI: los retos del futuro inmediato*; *Una alternativa pedagógica: il MCE*; *La formación del profesorado: el reto de la reforma*; *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*; *La formación permanente del profesorado en los países de la OCDE*; *Les invariants pedagogiques i la pedagogía Freinet*.

## JAUME MARTÍNEZ BONAFÉ

Profesor de Didáctica na Universidade de Valencia e membro do movemento de renovación pedagóxica no País Valenciá; é tamén un notable elaborador do discurso que promove a reforma pedagóxica desde as claves da transformación social democrática. É autor de textos como *Proyectos curriculares y práctica docente*; *Políticas del libro de texto escolar*; *Trabajar en la escuela: profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*; *Ciudadanía, poder i educació*; *Cambiar la escuela con Freinet* (vídeo); *Gonçal Anaya: la passió educativa*.

## PHILIPPE MEIRIEU

Pedagogo, profesor na Universidade de Lyon-2, conferenciante e ensaísta con grande conexión cos movementos de renovación pedagóxica. Mantén un vigoroso blog, no que se combinan o ensaio, a información, os recursos e os enlaces, mantendo sempre unha actuación reflexiva, crítica e construtiva para unha escola democrática e inclusiva, para un mundo diferente e sostible. É autor de moi numerosos textos, en boa parte traducidos ao castelán e aínda ao catalán, como *L'école, mode d'emploi*; *Apprendre... oui, mais comment*; *Le choix d'éduquer-Éthique et pédagogie*; *Frankenstein pédagogue*; *Faire l'école, faire la classe*; *Pédagogie: le devoir de résister*; *Lettre aux grandes personnes sur les enfants d'aujourd'hui*.

## ANTÓN SANTAMARINA FERNÁNDEZ

Catedrático de filoloxía románica na Universidade de Santiago e membro da Real Academia Galega. Importante lingüista e filólogo da lingua galega, sendo creador de material didáctico para o seu ensino e difusor de proxectos de traballo favorables á súa normalización. É autor e director de obras de grande importancia como *Vocabulario ortográfico da lingua galega*; *Atlas lingüístico galego*, e *Diccionario de Dicionarios*.

## MERCEDES SUÁREZ PAZOS

Profesora de Didáctica da Universidade de Vigo, Decana da Facultade de Ciencias da Educación en Ourense e sempre vinculada ao movemento de renovación pedagóxica en Galicia. É autora de textos como *Memoria da escola: cultura material e testemuños da nosa historia educativa contemporánea* (en colaboración); *A educación en España durante o Sexenio Revolucionario*; *Diseño curricular e investigación do medio* e *O profesor como investigador*.

## FRANCESCO TONUCCI

Gústalle ser presentado como nenólogo. Ten unha longa traxectoria docente e investigadora desde o Instituto Psicolóxico do Consello Nacional Italiano de Investigación. Coñecémolo polas súas intervencións como conferenciante, ensaísta e debuxante en defensa dos nenos –coa figura de Frato– dos puntos de vista infantís ante a sociedade, os pais e as nais, as escolas, as cidades... Unha parte deste traballo está en textos como *Por una escuela alternativa*; *Viaje alrededor de "El Mundo"* –sobre o traballo pedaxológico de Mario Lodi–; *La escuela como investigación*; *A los tres años se investiga*; *Niño se nace*; *Con ojos de niño*; *La ciudad de los niños*; *Cuando los niños dicen basta!!*; e *FRAFOGRAFÍAS: 35 anos de humor dentro da educación*.



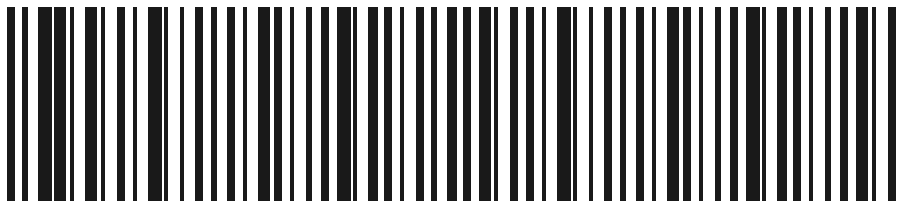
**PHILIPPE WATRELOT**

Profesor de liceo e do Institut Universitaire e Formation de Maitres (IUFM) de París. É tamén o Presidente dos *Cercles de Renovación et d'Action Pedagogiques*, que en Francia significan toda unha tradición pola loita polo ensino público e a xestión democrática da educación, en particular desde o campo dos centros de educación secundaria. Os CRAP editan a revista *Cahiers Pedagogiques*. Watrelot sostén desde 2004 o blog *Chronique Éducation*, sendo autor de textos de intervención en diversos foros.

**ANTONI ZABALA**

Profesor e didacta na Universidade de Barcelona, onde dirixe o *Campus Virtual da Educación*; é tamén director da revista *Aula de Innovación Educativa* e autor de textos como *La práctica educativa. Como enseñar*; *Los enfoques didácticos* (en colaboración); *Los proyectos de investigación del medio* (en colaboración); *Enfoquement globalitzador i pensament complex*; *La práctica educativa: com ensenyar*; e *Como trabajar los contenidos procedimentales* (en colaboración).

## PUBLICIDADE



Pza. da Ilustración 9-10  
Ent. D - 15403 Ferrol  
Telf. 981 364 064  
Fax 981 364 969  
info@item-aga.com  
[www.item-aga.com](http://www.item-aga.com)

**DESEÑO****IDENTIDADE CORPORATIVA**

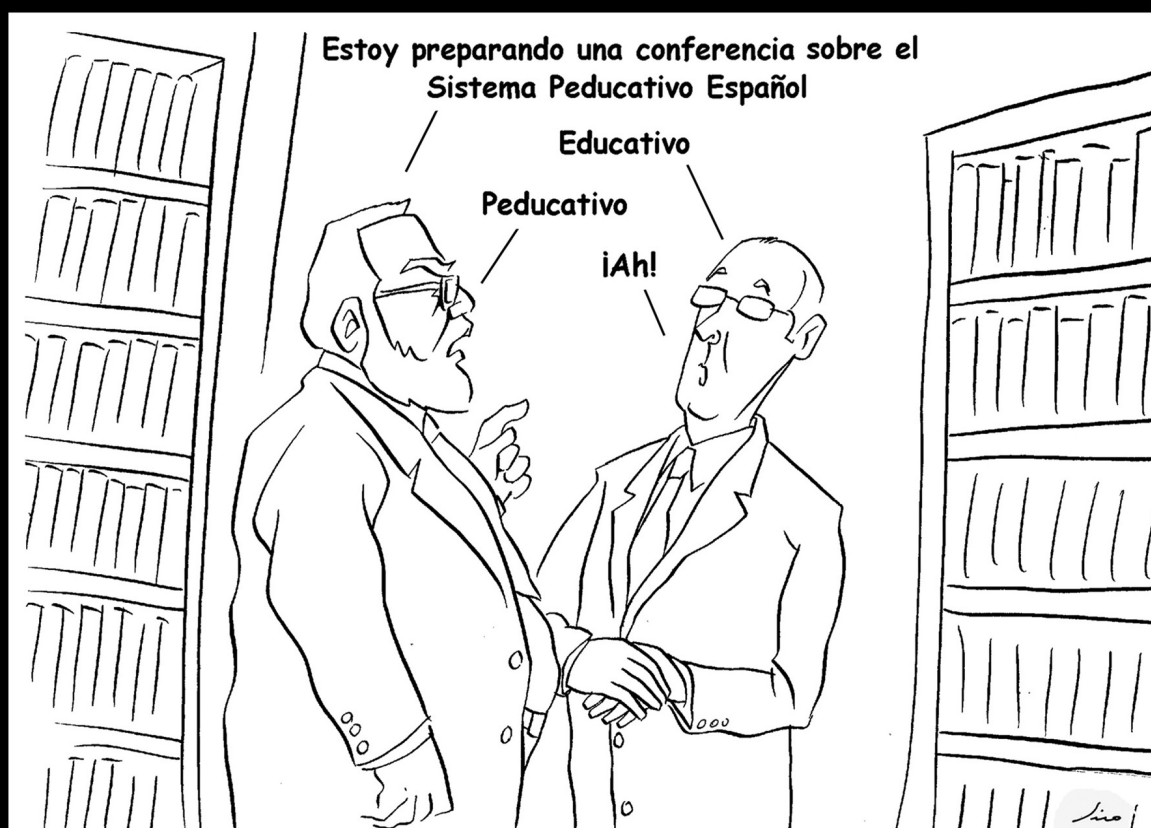
Auditorías  
Denominación  
Deseño de marcas e imaxes corporativas  
Sistemas de identidade  
Planificación, normativización e implantación  
Xestión permanente da marca

**COMUNICACIÓN****COMUNICACIÓN GRÁFICA**

Planificación, deseño e coordinación de campañas publicitarias  
Comunicación institucional  
Conceptualización e realización de pezas gráficas e visuais  
Deseño e gráfica de espazos expositivos e stands  
Deseño editorial  
Gabinete de prensa

# DOCENTES

COORDINACIÓN: XOSÉ TOMÁS

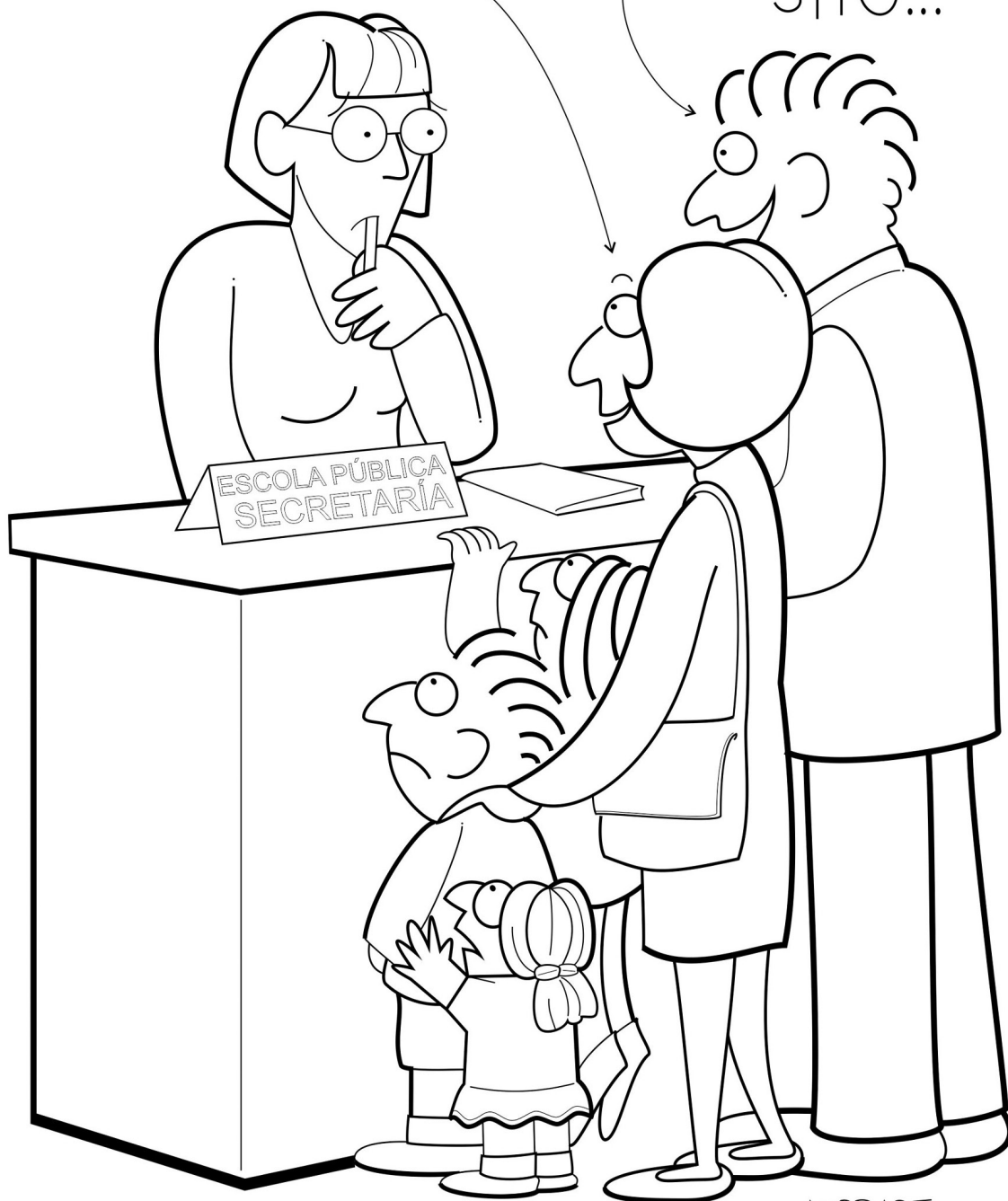


# DOCENTES

COORDINACIÓN: JOSÉ TOMÁS

OUVIMOS FALAR  
DE QUE A EDUCACIÓN  
É A MELLOR INVER-  
SIÓN EN FUTURO...

...E QUERE-  
MOS DEIXAR  
TRES FILLOS  
EN DEPÓSITO...



ANDRADE\_\_\_\_\_

# DOCENTES

COORDINACIÓN: JOSÉ TOMÁS



# DOCENTES

COORDINACIÓN: JOSÉ TOMÁS



JOSÉ TOMÁS TOMÁS

# A COMPÁÑÑANOS

A RGE foi durante os anos de estudante unha referencia e unha vía para poder descubrir experiencias e docentes comprometidos coa renovación pedagóxica e con desexos por facer unha escola pública mellor.

Despois, como docente, converteuse nun medio onde poder compartir reflexións e experiencias levadas a cabo. Tamén nalgún momento a RGE significou horas e horas de traballo e algunha noite sen durmir para sacar adiante proxectos que considerabamos necesarios.

De tal xeito que para min a RGE forma parte de momentos inesquecibles da miña vida profesional e persoal. A RGE tamén significa para min persoas con nomes e apelidos que con esforzo fixeron posible esta experiencia, que dura xa 25 anos, e ás que moitos lles estaremos sempre agradecidos por tal compromiso, formando parte do noso universo persoal como "boas e xenerosas".

Alfonso Villares. Ex-Membro do Secretariado de NEG.



Na abafante néboa da rutina eterna de pupitres e discursos maxistrals, a Revista Galega de Educación é unha luz de esperanza, que chega cando máis ánimo se necesita para motivar aos mestres a que busquen os intereses do mundo infantil e xuvenil, isto é, dos mozos que teñen que construír o futuro do país.

Emilio González Legaspi. Subscritor da RGE. Orientador escolar.

NEG e, concretamente, a súa RGE significaron no seu momento para min a posibilidade de achegarme ao asunto que nos interesa dende unha visión propia e, o que quizabes sexa máis difícil nos últimos anos, en lingua galega. A vosa/nosa revista demostra que se poden tratar asuntos pedagóxicos, didácticos e psicolóxicos na nosa lingua sen que a información perda calidade, en contra do que poidan manifestar ou mesmo pensar certos mitómanos.

Lendo a RGE un séntese apoiado e reafirmado nas teses educativas progresistas baseadas en realidades e debates serios, ceibes de calquera simplificación populista ou de intereses partidistas.

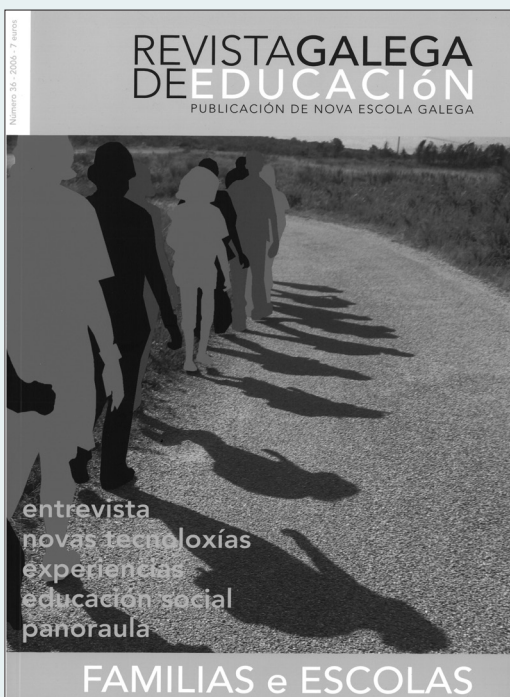
Por todo isto, moitas grazas por existir, parabéns polo aniversario e longa vida á vosa publicación.

Marcos Modroño González. Subscritor da RGE.

Dende que nace o concepto de EDUCACIÓN como un dereito, con igualdade e protagonismo público, xorde a necesidade de loitar por todos e cada un dos significados que estas sinxelas palabras aportan. E entón cando todos aqueles que nos adicamos ó ámbito educativo, precisamos dunha ferramenta que nos aporte unha información tanto actual como formativa, ó mesmo tempo que nos ensina a camiñar por un mundo de novos contidos, todos eles relacionados non só coa educación, senón co avance social ó que actualmente estamos expostos.

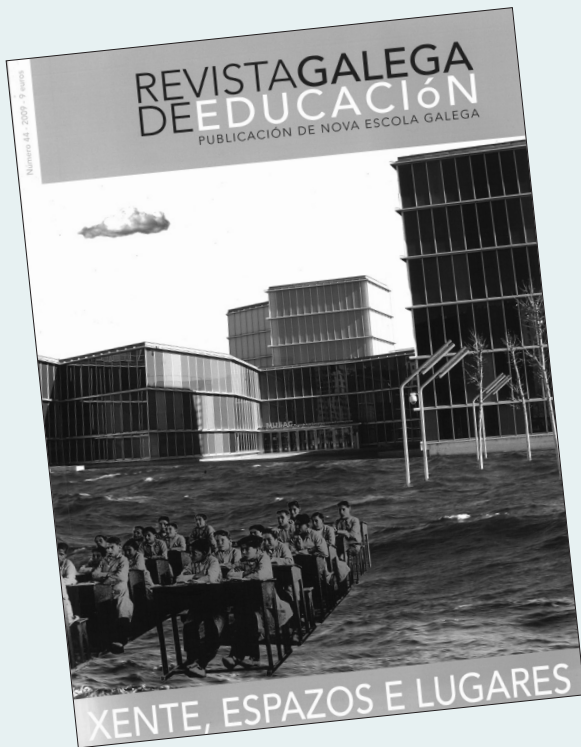
Como lectora da RGE, quero agradecerlle a Nova Escola Galega o ter creado un boletín informativo que, para todos nós, marcou un antes e un despois no eido educativo, chegando máis alá e demostrando que a EDUCACIÓN é e seguirá sendo o principal obxectivo de todos aqueles que traballan neste Movemento de Renovación Pedagóxica.

Begoña Mayo Carballo. Asociada de NEG e subscritora da RGE.



A Revista Galega de Educación cumpre 50 números. Isto é un motivo de celebración para todos os que nalgún momento colaboramos, e por suposto para os membros de Nova Escola Galega, líderes deste proxecto. Non cabe dúbida de que a RGE é un escaparate, unha plataforma, un soporte..., en definitiva, o medio polo que coñecer experiencias socio-educativas salientables no noso país. Sabemos que detrás do formato físico hai un traballo, unha implicación, hai un xeito de facer as cousas; pero sobre todo, un sentimento de pertenza a unha comunidade de educador@s cuns valores e cunhas ideas do que debe ser a educación en Galicia. Por todo isto, noraboa e boa saúde en tempos difíciles!

Alexandre Sotelino Losada. Subscritor da RGE. GI- Esculca. Universidade de Santiago de Compostela.



O meu traxecto profesional vai ligado ao camiño percorrido por NEG e a RGE. E, se boto a vista atrás, sinto que non son só aspectos profesionais os que me unen a ela, as ligazóns son mais fondas.

A RGE nace grazas ao entusiasmo, ilusión e esforzo dun grupo de mestres e mestras que crían no poder da educación, que se sabían portadores das armas necesarias para lograr unha sociedade máis igualitaria, comprometida e sabia.

E dentro dese grupo eu tamén medrei persoalmente. Lecturas, charlas, debates, viaxes a través daquelas estradas dunha Galicia atrasada, sen despexar aínda os fantasmas do franquismo. E aí estabamos nós, ansiosos, ansiosas por beber das fontes dos máis sabios, con ganas de aprender e, sobre todo, con ganas de transmitir. As liñas pedagóxicas a empregar, os aspectos organizativos dos centros, as relacións coa administración e as familias dos alumnos... Nada nos era alleo, porque sabiamos que forman parte dun todo que vai máis alá das portas dun colexio.

Ana Liñares. CCOO.

Os meus primeiros recordos profesionais, alá polos anos 80, van asociados a aquelas primeiras reunións e grupos de traballo na comarca de Bergantiños ao amparo da veteranía dos compañeiros e compañeiras que puxeron en marcha Nova Escola Galega na comarca: Coque, Julia, Tino, Quique... Todos eles son patrimonio de moitos de nós.

Por outra banda, a Federación de Ensino de CCOO de Galicia, organización sindical á que represento, non pode pensar na renovación pedagóxica en Galicia sen a colaboración e a complicidade de NEG.

Dende as primeiras Xornadas de Verán en Vigo ata o apoio manifestado nas recentes mobilizacións contra os recortes na escola pública, en CCOO damos gran valor a este movemento de renovación pedagóxica do que nos sentimos parte.

Un saúdo fraternal

Machús Fernández García

Secretaria Xeral da Federación de Ensino de CCOO de Galicia

Prezado amigo:

Os meus parabéns máis sinceros por eses 25 anos ininterrompidos da vosa presenza no ensino galego.

Sen lugar a dúbidas, a Revista Galega de Educación foi máis que importante neste cuarto de século, dando cabida a diferentes análises, informes, propostas e alternativas para avanzar na mellora e galeguización do ensino. A innovación educativa, a renovación pedagóxica, a procura dun ensino público en galego e a defensa da súa calidade son sinais de identidade na que nos vemos reflectidos.

A política educativa neoliberal está hoxe reafirmándose e avanzando a pasos axigantados no noso país. A mercantilización do sistema educativo galego implica recortes no ensino público, mentres se desvía o 11% do orzamento da Consellaría para o ensino privado concertado e se dilapida diñeiro para atacar e reducir o ensino en galego. Neste escenario, faise máis necesario que nunca que unha revista como a vosa, acreditada polo seu pasado, continúe percorrendo camiño e botando luz sobre tantas tebras que hoxe nos ameazan.

O ensino público necesita de vós.

Ánimo e adiante!

Anxo Louzao

Secretario Xeral da CIG-Ensino



**UNHA FERMOUSA E NECESARIA COMPAÑA**

A conquista da Autonomía e das liberdades e os dereitos democráticos e o exercicio do autogoberno, desde os albores da década de 1980, propiciaron en Galicia iniciativas transformadoras e recuperadoras en todos os ámbitos. Tamén no universo da educación, nos métodos de ensino e aprendizaxe. Apareceron movementos de renovación pedagóxica como Nova Escola Galega, impulsora e editora da Revista Galega de Educación, que agora cumpre un cuarto de século de vivificadora presenza na comunidade escolar galega como instrumento de comunicación, reflexión e debate. Unha fermosa e necesaria compañía tamén pola súa contribución á irrenunciable normalización do galego, proceso non exento de sombras e atrancos públicos e privados. Por todo eso, e cos meus parabéns, vai a esperanza de que ese ideario renovador e a súa publicación emblemática continúen vizosos na procura dun sistema educativo público, galego, renovado e democrático.

Ramón Villares. Presidente do Consello da Cultura Galega.



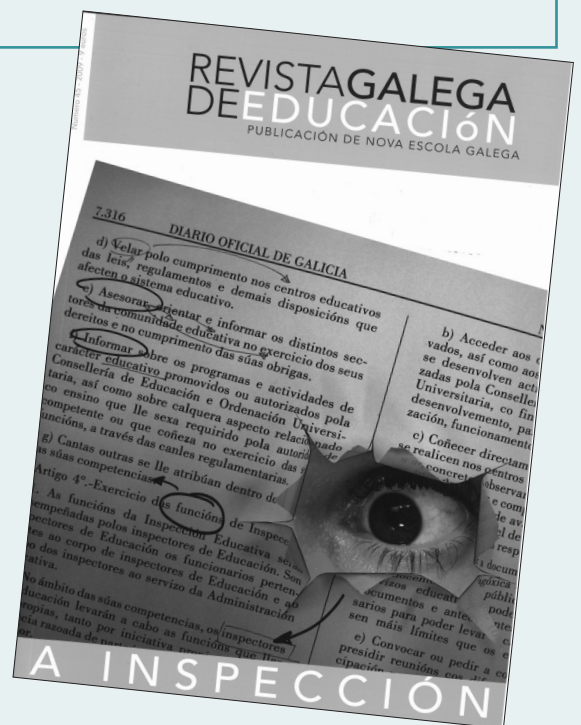
O primeiro número da Revista Galega de Educación foi celebrado en Preescolar na Casa: por fin, unha revista de educación en galego, de Galicia e para Galicia. Unha ventá aberta á EDUCACIÓN con letras maiúsculas; por fin, un espazo para novas ideas, novos proxectos, novas experiencias que interesaban a todos porque incluían tanto aspectos centrados na escola como noutros ámbitos; por fin un espazo para a formación, para o pensamento... e para recoller e recoñecer o valor educativo do que se fai no país; por fin un espazo para fomentar a innovación e a riqueza do intercambio. Despois do primeiro número... ata o 50, ao longo de tantos artigos e tantas firmas foise creando unha complicidade, froito dun ideario e unha visión da educación común... Ogallá, a pesar de todas as dificultades, poidamos seguir compartindo un proxecto educativo de país. Parabéns e... a por outros 50!!!!

Fundación Preescolar na Casa

**UNHA CUESTIÓN DE CONFIANZA**

O ensino en Galiza mudou algo dende aquel primeiro número da RGE con aquela precisa e limpa portada de Janeiro e Mantecón. Cambiaron tamén os ensinantes, as normativas, o propio mundo. A nosa mocidade, está claro, non é aquela da que algúns de nós eramos parte. Os retos, os problemas do contexto e os conflitos do sector mantivéronse, aínda así, vinte e cinco anos despois, cunha sorprendente vixencia. Quizais por iso aquela "minoría", que en plena lexitimación intelectual encaraba o ensino cara a certa renovación pedagóxica, sexa hoxe para moitos unha referencia neta e rotunda. Para calquera que albergue un mínimo de ilusión e rigor nesta, hoxe, defenestrada práctica de ensinar, a REG é, máis que un emblema, un punto de encontro. Pois fóra da conveniencia dos temas e os contidos, a REG foi e será sempre unha empresa necesaria; unha mostra de confianza cara ao noso oficio.

X. Lois Gutiérrez Faílde, SINE NOMINE.



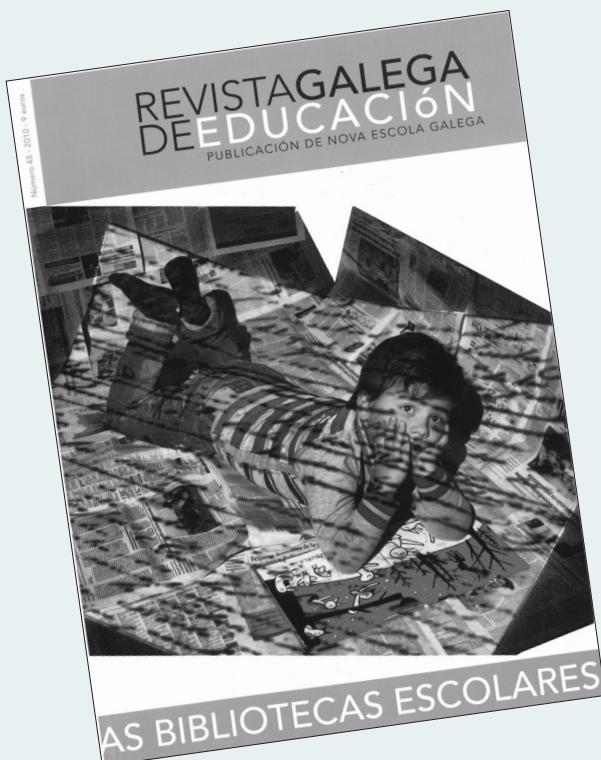


En tiempos de capitalismo feroz, con ataques desafortunados a la educación pública, me sumo a esfuerzo militante de las compañeras y compañeros que mantienen abierta, desde hace tantos años, la ventana de la Revista Galega de Educación. Es para mí una celebración de reconocimiento y admiración, pues cuando parece que todo lo que no valga dinero, créditos, o certificaciones, no vale la pena, podemos seguir abriendo las páginas de un revista que da la palabra a la renovación pedagógica, la cultura popular y los discursos del cambio y la transformación social y educativa. Aunque se que me paso de los renglones generosamente asignados, recupero un poema de nuestro admirado Miquel Martí i Pol para dibujar con sus palabras la imagen que yo guardo de la revista y los amigos y amigas que la sostienen:

*El lloc és força auster, però agradable.  
Pocs mobles, tan se val, i tres finestres  
Amb persianes de fusta, pintades  
De color verd, que quan hi bat el sol  
Fan que la llum resulti acollidora.  
Sempre que hi vaig hi trobo gent discreta,  
Conversadors afables plens d'un càlid  
Interés pel que diuen i el que escolten.  
Un detall important: no s'hi ven res  
I mai no hi anuncien cap producte.  
Miquel Martí i Pol. Oasi.*

Des de València, salut i llarga vida a la Revista Galega de Educación!

Jaume Martínez Bonafé, profesor de la Universitat de València, militante de los Movimientos de Renovación Pedagógica y explorador de experiencias de relación social y educativa enraizadas en la libertad.



#### 50 NÚMEROS DA REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN

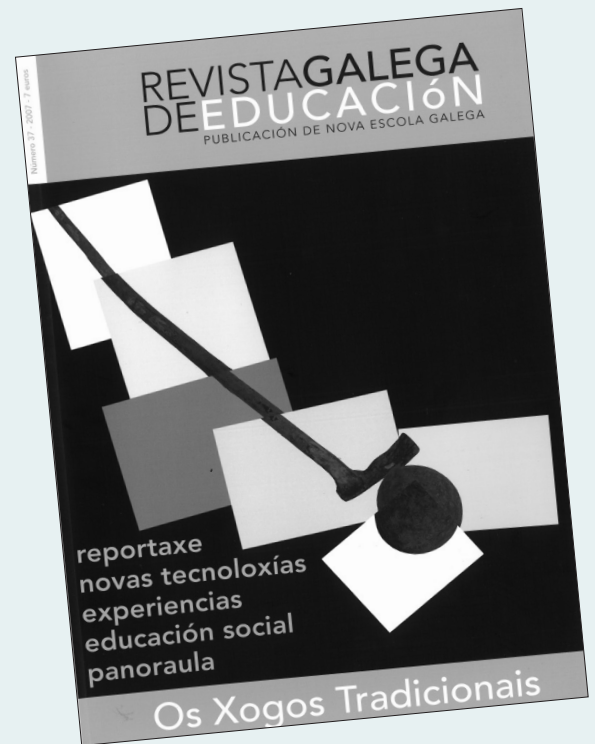
Como Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia, (Ceessg) non pode máis que enchernos de satisfacción a singradura de NEG e da RGE ao longo do tempo, facendo visible o feito educativo dende tódalas ópticas posibles, e aportando reflexións, teoría e praxe para o enriquecemento das e dos profesionais da educación. Pero a nosa satisfacción tórnase en agradecemento na medida en que a Revista Galega de Educación garda un recuncho permanente á educación social, dando cabida a experiencias e contidos do máis variados e interesantes, atendendo á diversidade de ámbitos da educación social, e achegando o seu gran de area cara a visibilización da educación social e as/os seus profesionais, outorgándolle a relevancia que merece no amplo espectro "do socioeducativo". Por iso, dende o Ceessg, pensamos que os 25 anos de traxectoria e 50 números na rúa da RGE son para todas e todos nós, un alento, un estímulo e un sopro renovador para facer máis e mellor educación social nun contexto tan complexo e difícil. Parabens!!!

O razoablemente vigoroso movemento de recuperación e posta en valor do patrimonio lúdico galego está en débeda coa REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN, pois a publicación que con tanto tesón logra sacar á luz periodicamente Nova Escola Galega, tivo abertas sempre as súas páxinas ao xogo tradicional. Así, cómpre lembrar aquel número 19 —centrado nunha visión global do xogo— ou mesmo o 37—grazas ao cal a RGE se converteu na primeira publicación periódica galega en abordar en toda a súa plenitude a vertente educativa do patrimonio lúdico do noso país—. E cómpre anunciar tamén que o número 51 —de aparición inmediata— estará centrado nesas xoias que nos chegaron desde a noite dos tempos e que soemos denominar xoguetes tradicionais.

Desde a Asociación Galega do Xogo Popular e Tradicional lembramos tamén que o noso colectivo mantén unha colaboración estable, no Brinquetainas, coa RGE desde moito tempo atrás, co obxectivo de ir descubrindo aos poucos o noso catálogo lúdico, un dos máis ricos da Península Ibérica.

A AGXPT felicítase, pois, da saúde que amosa a RGE —nuns tempos nada propicios, por certo, para a consolidación de proxectos como o que a propia RGE representa— e manifesta o propósito de que a colaboración que vimos mantendo teña unha longa vida por diante.

Xan Méndez. Presidente da Asociación Galega do Xogo Popular e Tradicional.



25 anos en 50 números danos a ocasión propicia para transmitir publicamente os parabéns aos promotores e colaboradores e, sobre todo, darlles as grazas, como cidadáns conscientes, pola súa entrega a esta causa e pola tenacidade con que dan levado a nave a porto en cada novo número. Nun tempo desesperanzador en que botan o pecho tantas empresas que apostaban por unha certa normalidade do uso do galego en medios escritos —sen que a causa sexa a lingua, como algúns con mala intención queren facer ver—, ben está que poidamos celebrar o longo alento da RGE, impulsada por Nova Escola Galega; e, tamén, a súa capacidade para renacer das cinzas, con tanto vizo e tantos azos, como só son quen de facer os que se comprometen de verdade cunha causa nobre, os que perseguen os seus soños. Saíu á rúa por primeira vez, alá polo 86, querendo ser un instrumento de comunicación, debate, reflexión e aprendizaxe, e tamén como un espazo de confluencia, de construción colectiva e democrática dunha outra escola posible, naturalmente en lingua galega. E foi todo iso. A Revista Galega de Educación, divulgada en papel e a través de internet, foi e é, asemade, unha mostra de normalidade lingüística e un importante axente normalizador. Beizón e longa vida.

Rosario Álvarez. Directora do ILG.





## EXPERIENCIAS. Unha revista de aula

EDUCACIÓN INFANTIL (á dereita o número da RGE)		
Seminario de Psicomotricidade	O xogo infantil e o dominio espazo-temporal.	3
Díaz Regueiro	A relación pais-escola en Pantín (Valdoviño).	6
Dolores Portabales	A biblioteca de preescolar de Valadares.	6
Alonso Martín <i>et alii</i>	Unha experiencia de grupo de formación de pais.	6
Manuela Garrido	A casa e a cociña en preescolar.	6
Grupo de Preescolar	Os bloques lóxicos na educación infantil.	7
Colexio La Sagra	Talleres de preescolar.	8
Preescolar na casa	Formación de pais e educación infantil rural.	12
Colexio La Sagra	Reforma da educación infantil.	13
Sánchez Calvo	Xogando aos birlos ou o debuxo de Daniel.	13
Costa Rico	Hai esperanza se isto ocorre en Pantín.	14
Portabales Vázquez <i>et alii</i>	Procesos de adaptación á escola infantil.	16
Andaina	A festa do Antroido.	21
M <sup>a</sup> T. Santiago	Obradoiro de imaxe.	22
Socorro Alonso	As plantas que curan.	28
Luísa Pereira	Alfabetización aos dous e tres anos?	30
Leis Veiga <i>et alii</i>	Facer matemática na escola infantil.	31
Fernández Chacón <i>et alii</i>	Lectura e escritura na aula de educación infantil.	31
Rosario Belda	Xogando con imaxes na EI.	31
Salgado Gómez	Taller de video na EI.	31
Añón Carnota	Educación en dereitos humanos na EI.	33
M <sup>a</sup> Paz Gey <i>et alii</i>	Escola infantil e estudo da natureza.	34
Grupo Cambela/NEG	Integrando o pensar, o facer e o sentir .	35
Díaz Regueiro	As comunidades de aprendizaxe desde a escola de Pantín.	36
Rosa Álvarez / Rosa M <sup>a</sup> Vicente	Unha viaxe virtual polos camiños de Santiago.	37
Pilar Porta	O libro das nosas imaxes de vida. Unha experiencia de Preescolar na Casa.	38
Ana L. Santiso	Familia e desenvolvemento infantil a través da música.	40
Beatriz Permuy	Xogando a aprender con TIC e TAC.	43
Fernández Blanco / Laura Vidal	Esta clase é unha selva... de números.	45
Patricia Cinza <i>et alii</i>	Unha achega ás competencias cun conto dixital.	47
M <sup>a</sup> D. Vázquez <i>et alii</i>	Xogando coa luz (iniciación á ciencia).	47
M <sup>a</sup> A. Vidal <i>et alii</i>	Unha ollada cara o pasado.	48
M <sup>a</sup> E. Martínez <i>et alii</i>	A estimulación da linguaxe oral na educación infantil a través do conto.	49

EDUCACIÓN PRIMARIA		
Fernández Nogueira	Estudo do medio e mapas en relevo.	1
Rodríguez Jares	Educar a sexualidade na escola.	2
Xosé Lastra	Un museo etnográfico escola na Capela.	2
Anxeles Saco	Unha experiencia co medo (desde a literatura).	3
García Teixeira	Unha experiencia sobre o terror.	3
Lago Martínez	Unha experiencia de traballo psicopedagóxico nun centro de EXB.	4
Emilio Lagaspi	A cerámica na escola.	5
Nuñez Pérez	As aulas de acuicultura de Cambados.	5
Grupo de matemáticas	A volta ciclista e a formación matemática.	7
Vilares Pérez / Herminda Garrrote	Ondanova: a radio na escola.	7
Gutiérrez Roger <i>et alii</i>	Estudo global dun ecosistema intermareal.	8
Nogueiras Mascareñas	Educación compensatoria en Ourense.	8
M <sup>a</sup> E. Cereijo	A biblioteca escolar de Monte Carrasco.	8
Álvarez Castro	Facendo radio na escola.	9
Llopiz Pereiro	Orientación ao remate da escolaridade obrigatoria.	10
C. P. Cadreche	Xoguetes de Nadal e educación en paz.	11
Centro de Recursos do Barco	A ponte de San Fernando (ciencias sociais).	12
González Álvarez / Nogueira Blanco	Experiencias didácticas en creación literaria.	14
Rosa Luengo	Creando xuntos: animación á lectura.	14
Bernárdez San Luís	As fichas de investigación aplicadas nun museo etnográfico.	16
Castiñeiras Piñeiro <i>et alii</i>	A integración do xogo de xadrez no proxecto curricular e a interdisciplinariedade.	18
Pazos Crespo <i>et alii</i>	Materiais de clase compartidos na área de matemáticas.	18
Álvarez Castro	Tintes naturais. Unha experiencia interdisciplinar.	19
López Loureiro	As caveiras de cabaza na aula.	19
Matilde Pena <i>et alii</i>	Unha experiencia de organización da biblioteca do centro.	19
Fernández Vázquez	Análise de cómics na escola. Unha experiencia interdisciplinar.	20
González Fontao	A vendima.	22
R. M. Arrufat	Intercambios escolares Bergantiños/EEUU.	23
Colectivo Bubela	Facemos unha nova escola rural.	24
Veloso Troncoso	<i>Ponte... nas ondas.</i>	26
Arias Correa	Manifestacións musicais do Nadal na escola.	27
Alonso Bernárdez / Nogueira Rodríguez	Facemos correspondencia escolar con papel reciclado.	29
Centrón Montero	Colexio Mosteiro (Vigo): unha experiencia cooperativa.	29
Martínez Yañez	O clube ecolóxico Bolboretta.	31
Flora Fondevila	As escolas asociadas á Unesco en Galicia.	33
Díaz Fernández	Traballar a interculturalidade na escola primaria.	34
González Tuñez <i>et alii</i>	Experiencia interxeneracional arredor do mar.	35
Secundino García	O museo escolar de A Capela.	35
López Ferro	Museo do C. P. Monte Caxado.	35
M <sup>a</sup> J. Castro	Miramos pola saúde dos lombos do noso alumnado.	36
Andaina	A xestión da comunicación e a participación no centro.	36

Andaina	Proxecto da integración das TIC.	38
Manolo Rei	Unha experiencia TIC en San Sadurniño.	38
Mª J. Pena	Un gran de millo.	38
Mª P. Vidal	Un exemplo de integración das TIC.	40
Mª J. Castro	Xogos para todos no Colexio de Baralla.	40
Miguel Cimbras	O MP3 nunha clase de lingua estranxeira.	40
Xerardo Feijoo / Santiago Veloso	A experiencia <i>Ponte nas Ondas</i> .	41
Pereiro González / García Losada	Un día o Antigo Exipto entrou nunha aula...	41
Xaneco Tubío	Concertos didácticos nos colexios.	47
Tiano Labraña	A música tradicional e a normalización lingüística en Cedeira.	47
Laura Pérez <i>et alii</i>	Brinquedos e xogos musicais de sempre en Cedeira.	47
Milagros Lemos	A hora de ler.	48
Mar Sueiro / Susana Iglesias	Proxecto lector no CPI de S. Vicenzo de Baña.	48
Mª J. Souto	A biblioteca escolar, factor de compensación social.	48
Xoaquín C. Freixeiro	Unha biblioteca escolar en O Barco.	48
Grupo Intercentros	As experiencias de biblioteca de oito centros escolares.	48
Covadonga Rodríguez	As "mochilas" viaxeiras da nosa Biblioteca.	48
Susana Espinar	A participación da comunidade educativa na biblioteca de Darbo .	48
Blanca Castro / J. Mª Carricoba	Terras de Friol.	48

#### FORMACIÓN PROFESIONAL

Lema Suárez	A antropoloxía na Formación Humanística na FP.	6
González Prieto	A escola taller Braña.	12
Fernández González, A.	Taller de medio ambiente.	
Ramos Devesa <i>et alii</i>	O IES Luís Seoane e o Programa Leonardo.	30
Piñeiro Álvarez	Escola-taller do Rosal.	30
Malheiro Gutiérrez	Escola Obradoiro de Cambados.	32
A. I. Alonso	O IES de Foz e a arte do café.	42
Jenaro Fieira	Unha experiencia de formación de hostalaría en Lugo.	42
Jesús Pita	O IES A Granxa, de Pontearreas.	42
García Seco	Proxecto Caracol.	42
José M. Torres	I+D+i no Politécnico de Vigo.	42
Benito Fernández	Construción dun seguidor solar fotovoltaico.	42
Encarnación Fernández	Balnearios Portovello, unha empresa virtual.	42
Clara Ogando	Fotografía matemática ou visión matemática da fotografía?	46

#### NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

David Valín <i>et alii</i>	Aprender a ler en situación de dificultade. Experiencia na Serra de Outes.	37
Couto Escanciano	O diario na Clase Branca (unha bitácora web).	38
Mª Pita	Pombas e nenos que as acariñan.	39
Genma Argüelles	A axudadora.	40
Rodríguez Vidal	A discapacidade auditiva e o apoio inclusivo.	44
Ana I. Castro	O uso das TIC unha proposta de inclusión social.	44
Claudia Pernas	Contos de tradición oral galega nas sesión de audición e linguaxe.	49

EDUCACIÓN SECUNDARIA / BACHARELATO		
González Suárez / Romero Pardo	Arqueoloxía científica e industrial.	1
J. Martínez / M <sup>a</sup> L. Valencia	O inglés: exames que non o parecen.	3
R. López Facal	O difícil camiño da interdisciplinabilidade.	4
Amaro Caamaño / Latorre Díaz	O Halley: estudo e seguimento (un exemplo de interdisciplinabilidade).	4
L. Sobrino	A reforma do Instituto de Allariz.	5
Colectivo Xelmírez	Proxecto educativo.	6
Cachafeiro, L. C. / Paredes Rivadulla	A percepción (área de ciencias).	7
Boo Puente	Xogos de simulación e ensino de xeografía económica.	7
Calviño Pueyo	Formalización e resolución de problemas lóxicos.	8
Amaro Caamaño	Recuperémo-las nosas festas: os maios.	8
Oliveira Malvar	A capacidade crítica e a loita contra a manipulación.	9
García Camporro	O almuerzo na aula: experiencia sobre alimentación.	10
Andrade Olivie	Intercambio escolar con París.	11
X. A. Corral / X. L. Darriba	Un taller de ciencia.	11
Grupo Gaia	Os xardíns como recurso didáctico.	11
M. Chouza, R. Cid	Experiencia interdisciplinar e intercentros sobre a árbore.	12
Grupo Antares	A astronomía: unha ausente da escola.	14
"Oitabén"	Unha experiencia de debuxos animados.	16
Armesto Raón <i>et alii</i>	Un estudo pedagóxico sobre a gravidade.	19
Soneira Veiga	A publicidade e as mulleres. Publicidade e posibilidades de coeducación.	20
Pérez Gómez	Os muíños: en perigo de extinción.	23
Rodríguez Valera	Unha actividade de coeducación.	24
Alonso Gómez	Puxen un ovo.	
Calviño Pueyo	Dez anos de experiencia pedagóxica Xelmírez.	26
Vide González	O Morrazo: unha análise eco-xeográfica.	27
Currais Porrúa <i>et alii</i>	A avaliación a exame. Unha experiencia de investigación/acción.	30
Fernández Bustabad / J. Alejo González	Experiencia de orientación profesional nun centro.	32
Xabier Prado	Un traballo de educación intercultural en Pontearreas.	33
Elena Gómez	Claves para unha ética da memoria.	36
Rocío Blanco / Analía González	A arte contemporánea entra nas aulas. Dúas experiencias innovadoras de ensino da filosofía.	37
Montserrat Deán	Intercambio educativo con Minesota (EEUU).	37
Gómez Paz <i>et alii</i>	A educación intercultural no noso centro.	39
Blanco Rábade / Díaz Simón	Un programa en Lugo para educar na convivencia.	39
M. Torres	Ensinar filosofía en inglés.	40
M <sup>a</sup> J. Martínez <i>et alii</i>	Algo que xa é tradición: recolleita de tradicións orais.	41
Marta Pumares	A tradición oral en Coristanco.	41
F. Soñora	O proxecto de educación ambiental dinámica.	41
Blanco Baluja <i>et alii</i>	Traballando na integración nun IEE de Santiago	42



Pilar Ponte	<i>Violenciadexenoroblogspot. com</i>	42
Pilar Buela	Xogas á literatura?	43
Susana Blanco <i>et alii</i>	Intervención para mellorar a letra de escolares da ESO.	44
M <sup>a</sup> L. González	O reto educativo de Proxecto Terra.	44
M <sup>a</sup> D. Sanz <i>et alii</i>	Faltan a clase: que facer? Intervención socioeducativa no barrio das Fontiñas.	45
Iria Fernández	Olimpiadas e matemáticas na ESO.	46
Manolo Maseda	A creación audiovisual e o seu aproveitamento didáctico no estudo do folclore.	47
Miguel Cumbras	O Camiño de Santiago nunha clase de francés.	47
Dolores Martínez	A formación de usuarios na biblioteca escolar de Outes.	48
Delio Chao	A biblioteca escolar e os proxectos documentais integrados en Baralla.	48
Concha Costas	Proxecto interdisciplinario e biblioteca escolar en Gondomar.	48
Xoán C. Rábade	O noso club de lectura.	48
Irene Pan <i>et alii</i>	As habilidades sociais nos alumnos de secundaria.	49

EDUCACIÓN SOCIAL		
Ojea Pérez	Facer lectores: unha campaña municipal.	3
Rodríguez Giménez/A.Botas	Educación compensatoria e colectivo xitano.	4
González Gómez	Eira Nova: colonias de verán.	5
AAVV	Educación para a saúde, dende tres concellos.	9
Pepe Güenaga	Proxecto Furabolos: recuperación de xogos tradicionais.	9
Castro Rodríguez <i>et alii</i>	Animación á lectura no Concello de Boiro.	27
Paco Castro	Bemposta, unha experiencia educativa revolucionaria.	29
Rial del Río / Calviño Alcalde	Sensibilización sobre a discriminación, o racismo e a xenofobia.	29
Xesús Rodríguez / Helena Zapico	Elaboración de recursos educativos para as persoas maiores.	34
Anayansi Expósito / Erundina Figueira	Coñece o teu patrimonio. Experiencia didáctica en Rois.	36
J. L. Aspas / Enrique García	Experiencias rurais e urbanas coas TIC na educación de adultos.	40
Patricia Fernández / Silvia Rodríguez	Intercambio interxeracional de literatura oral.	41
Begoña Otero	Programa de prevención de absentismo escolar no Concello de Cangas.	42
García García	Programa educativo Ulla elemental.	44
M <sup>a</sup> C. Pereiro	Experiencia educativa no Concello de Palas de Rei.	46
Estévez Baquero / García Antelo	O Consello Municipal da Infancia de Pontevedra.	46
Pilar Porta / Gertrudis Capelán	O traballo interxeracional nunha escola de hospital en Ferrol.	46
Alexandre Sotelino	<i>Rebulir</i> , nunha experiencia en Ramirás.	47
Manuela Vilaboy	O papel dunha educadora no ámbito rural. Concello de Xermade.	49

OUTRAS		
Rodeiro Barros	Un curso escolar en EPA.	12
Emilia Fernández	O Centro ECCA Galicia.	12
Preescolar na casa	Na era do <i>zapping</i> a televisión falou de educación.	13
Grandal Campos / Folgado Pita	O programa de animación á lectura do Concello de Narón.	15
Bar Cendón	Relato dunha experiencia na Biblioteca.	15
Caballo Villar / Candia Durán	Xarxa: unha iniciativa de educación ambiental.	22
Hector Pose	A promoción teatral de base nunha vila.	28
Couto Palmeiro	As aulas universitarias de teatro en Galicia.	28
Antonio Reigosa	Dez anos de actividades didácticas do Museo de Lugo.	35
Filomena Dorrego	Unha experiencia didáctica no Museo do Castro de Viladonga.	35
Pedro Escobar	Unha experiencia con éxito de ensino bilingüe.	36
Lois Ferradás	Instituto das comunidades educativas en Portugal.	36
Roberto Pérez	A auditoría enerxética escolar. Unha experiencia cubana.	38
Vidal Puga / Carbajo Martínez	<i>E-learning</i> e intercambio de estudantes universitarios.	39
Candia Durán	A escola en Galicia, aldea a aldea.	43
García Álvarez	A intervención socioeducativa na aula hospitalaria do psiquiátrico de Conxo.	46

## Un mundo de REVISTAS no campo educativo

TEORÍA E HISTORIA DA EDUCACIÓN	DE CENTROS UNIVERSITARIOS DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA
<i>Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria.</i>	<i>ESE. Estudios sobre educación (Navarra).</i>
<i>Histoire de L'Éducation.</i>	<i>Educatio Siglo XXI (Murcia).</i>
<i>Teoría de la Educación.</i>	<i>Aula Abierta (Oviedo).</i>
<i>Paedagogica Histórica.</i>	<i>Educar (U. Antónoma de Barcelona) (CAT).</i>
<i>Educació i Historia (CAT).</i>	<i>Educación XXI (UNED).</i>
<i>História da Educação (Brasil).</i>	<i>Revista Complutense de Educación (Madrid).</i>
<i>Institución Libre de Enseñanza.</i>	<i>Papeles Salmantinos de Educación.</i>
<i>Cavás (Santander).</i>	<i>Temps d'Educació (Barcelona) (CAT).</i>
<i>Journal of Philosophy of Education (UK).</i>	<i>Anuario de Pedagogía (Zaragoza).</i>
<i>Cadernos de História da Educação (Brasil).</i>	<i>Campo Abierto (Badajoz).</i>
<b>ESTUDOS EDUCATIVOS E C. EDUCACIÓN (XER-AL)</b>	<i>Revista de Educación (Granada).</i>
<i>Educação em revista (Brasil).</i>	<i>Fuentes (Sevilla).</i>
<i>Revista de Educación y Pedagogía (Colombia).</i>	<i>Estudios de Educación (Sevilla).</i>
<i>Educational Review (UK).</i>	<i>Tabanque (Palencia).</i>
<i>European Journal of Education (UK).</i>	<i>Tarbiya (ICE, Ant. Madrid).</i>
<i>Harvard Educational Review (USA).</i>	<i>Tavira (Cádiz).</i>
<i>Revista Española de Pedagogía.</i>	<i>A tres bandas (Teruel).</i>
<i>Bordón.</i>	<i>Aprender (Portalegre, Portugal).</i>
<i>Revista de Educación (MEC).</i>	<i>Lei Educação (Portugal).</i>
<i>Revista Iberoamericana de Educación.</i>	<i>Flumen (Huesca).</i>
<i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.</i>	<i>Tendencias pedagógicas (U. Ant. Madrid).</i>
<i>Revista de Ciencias de la Educación.</i>	<i>Docencia e Investigación (Toledo).</i>
<i>Revue Française de Pédagogie.</i>	<b>DE POLÍTICA EDUCATIVA E EDUCACIÓN COMPARADA</b>
<i>Sociology of Education Abstracts (UK).</i>	<i>Educational Evaluation and Policy Analysis (USA).</i>
<i>Sociology of Education (USA).</i>	<i>Revista Española de Educación Comparada.</i>
<i>Perspectiva (Brasil).</i>	<i>Comparative Education (UK).</i>
<i>Oxford Review of Education (UK).</i>	<i>Comparative Education Review (USA).</i>
<i>Revista Lusófona de Educação (Portugal).</i>	<b>DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA</b>
<i>British Journal of Sociology of Education.</i>	<i>Revista de investigación en educación.</i>
<i>British Journal of Educational Studies.</i>	<i>Revista de Investigación Educativa.</i>
<i>Cultura &amp; Educación.</i>	<i>Curriculum. Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa.</i>
<i>Revista Portuguesa de Pedagogía.</i>	<i>Investigación en la escuela.</i>
<i>Revista Portuguesa de Educação.</i>	<i>International Journal of Qualitative Studies in Education (USA).</i>
<i>Educação e Realidade (Brasil).</i>	<i>Review of Educational Research (USA).</i>
<i>Educar em revista (Brasil).</i>	<i>Review of Research in Education (USA).</i>
<i>Revista de Educação (Portugal).</i>	<i>Journal of Research in Childhood Education (UK).</i>
<i>Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México).</i>	<i>Journal for the Study of Education and Development (USA).</i>
<i>Rivista de Science dell'Educazione (Italia).</i>	<i>Cadernos de Pesquisa (Brasil).</i>

DE ORIENTACIÓN ESCOLAR/PROF, PSICOLOGÍA ESCOLAR E PSICOPEDAGOXÍA
<i>Revista Española de Orientación y Psicopedagogía.</i>
<i>Aloma. Revista de Psicología. CC. de l'Educació.</i>
<i>Electronic Journal of Research in Educational Psychology.</i>
<i>Infancia y aprendizaxe.</i>
<i>Psicología Educativa.</i>
<i>Educational Psychology.</i>
<i>An International Journal of Experimental Educational Psychology (UK).</i>
<i>British Journal of Guidance &amp; Conselling.</i>
<i>British Journal of Educational Psychology.</i>
<i>L'Orientation scolaire et professionnelle.</i>
<i>Journal of Educational Psychology (USA).</i>

ESTUDOS DIDÁCTICOS E CURRICULARES
<i>C&amp;E. Cultura y Educación.</i>
<i>Enseñanza. Anuario Interuniversitario de Didáctica.</i>
<i>Enseñanza &amp; Teaching. Revista Interuniversitaria de Didáctica.</i>
<i>Revista de Psicodidáctica (Univ. P. Vasco).</i>
<i>Curriculum Inquiry (Canadá).</i>
<i>Journal of Curriculum Studies (UK).</i>

DOCENCIA E FORMACIÓN DOCENTE
<i>Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado.</i>
<i>Docencia e investigación.</i>
<i>Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado.</i>
<i>Journal of Teacher Education (USA).</i>
<i>Teaching and Teacher Education (USA).</i>
<i>Teacher in Higher Education (UK).</i>
<i>Journal of Education for Teaching (USA).</i>
<i>European Journal of Teacher Education (UK).</i>
<i>International research and pedagogy.</i>

DE ADMINISTRACIONES AUTONÓMICAS E LOCAIS
<i>Aragón Educa. Revista del Museo Pedagógico de Aragón.</i>
<i>Barcelona Educació (IME, Barcelona).</i>
<i>Andalucía Educativa.</i>
<i>Gaceta Extremeña de la Educación.</i>

REVISTAS DE INICIATIVA SINDICAL
<i>Trabajadores de la Enseñanza (CC.OO.).</i>
<i>Docencia (USTEC-STEs).</i>
<i>Eskola Publikoa (STGE-EILAJ).</i>
<i>Allioli (STEPV).</i>
<i>Trabajadores de la Enseñanza (FETE-UGT).</i>
<i>Clarión (STEs).</i>

EDITADAS EN GALICIA
<i>Padres y Maestros.</i>
<i>Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación.</i>
<i>Revista Galega de Educación (Nova Escola Galega).</i>
<i>Revista Galega do Ensino. Eduga.</i>
<i>Innovación Educativa (ICE - USC).</i>
<i>Preescolar na Casa.</i>
<i>Idea (CFR de Ferrol).</i>
<i>Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación.</i>
<i>Fadamorgana. Revista Galega de Literatura Infantil e xuvenil.</i>
<i>As nosas mans. Revista da lingua de signos en galego.</i>
<i>Ensaio (CFR da Coruña).</i>
<i>Quinesia.</i>
<i>Revista Galega de CC. Sociais.</i>
<i>Gamma. Galicia matemática &amp; Revista Galega de Educ. Matemática.</i>
<i>Boletín das Ciencias (ENCIGA).</i>
<i>Fáisca. Revista de Altas Capacidades.</i>
<i>Maremagnum. Revista galega sobre os trastornos do espectro autista.</i>
<i>Cartafol. O semanario do ensino galego.</i>
<i>Escola Galega (STEG).</i>
<b>Editadas desde 1978 e actualmente non.</b>
<i>As Roladas-2.</i>
<i>O Ensino (ASPG).</i>
<i>Papeles de Literatura Infantil.</i>
<i>Educación en Galicia.</i>
<i>Materiais Pedagóxicos.</i>
<i>Adaxe.</i>
<i>Dezeme (Fundación 10 de Marzo).</i>
<i>Boletín Nova Paz (Nova Escola Galega).</i>
<i>Ensino/Profesionais da Educación (FETE - UGT).</i>

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS E EDUCACIÓN INCLUSIVA
<i>Revista de Logopedia, Foniatría y Andrología.</i>
<i>Siglo Cero.</i>
<i>Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social.</i>
<i>Ponto de vista. Revista de Educação e procesos inclusivos (Brasil).</i>
<i>Journal of Learning Disabilities (USA).</i>
<i>Revista Brasileira de Educación Especial.</i>

EDUCACIÓN INFANTIL E PRIMARIA
<i>Aula de Infantil.</i>
<i>Cadernos de Educação da Infancia (Portugal).</i>
<i>Young Children (USA).</i>
<i>The Elementary School Journal (USA).</i>
<i>Infancia.</i>
<i>Early Childhood Education (USA).</i>
<i>Childhood Education (USA).</i>
<i>Enfance (Francia).</i>

ORGANIZACIÓN ESCOLAR E INNOVACIONES EDUCATIVAS
<i>Organización y gestión educativa.</i>
<i>Aula de Innovación Educativa.</i>
<i>School Leadership &amp; Management (UK).</i>
<i>Journal of Classroom Interaction (USA).</i>

EDUCACIÓN INTERCULTURAL, PEDAGOGÍA SOCIAL E URBANA
<i>Pedagogía social. Revista Interuniversitaria.</i>
<i>Educación Social. Revista de intervención socio-educativa.</i>
<i>Quaderns d'Animació, Educació Social.</i>
<i>Urban Education (USA).</i>
<i>Intercultural Education (Holanda).</i>

EDUCACIÓN PARA A SAÚDE
<i>A tu salud.</i>
<i>Educación para la sostenibilidad y la salud.</i>

EDUCACIÓN ARTÍSTICA
<i>Studies in Art Education (USA).</i>
<i>The International Journal of Art &amp; Design Education (UK).</i>

DE MOVIMIENTOS DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA E OTRAS INSTITUCIONES
<i>Cuadernos de Pedagogía.</i>
<i>Kikiriki. Cooperación Educativa (desaparecida).</i>
<i>Perspectiva Escolar.</i>
<i>Guix.</i>
<i>Revista Catalana de Pedagogía.</i>
<i>Arbela: Hezkuntza Aldizkaria.</i>
<i>Ikastaria: Cuadernos de Educación.</i>
<i>Padres y madres de Alumnos y Alumnas (CEAPA).</i>
<i>Temps d'AMPA (FAPAC).</i>
<i>Educación y Futuro (Centros Don Bosco).</i>
<i>Educadores: Revista de renovación pedagógica.</i>
<i>Le Monde de l'Éducation .</i>
<i>Escuela (Española).</i>
<i>Educar (nos) (Educadores Milanianos).</i>
<i>Hik Hasi: revista de enseñanza vasca.</i>
<i>Escola Catalana.</i>
<i>Cahiers Pédagogiques.</i>
<i>Le Nouvel Educateur (ICEM).</i>
<i>Cooperazione Educativa (MCE).</i>

EDUCACION TECNOLÓGICA E AUDIOVISUAL
<i>Educational Technology (USA).</i>
<i>Tecnología y Comunicación Educativa (México).</i>
<i>Communication Education (USA).</i>
<i>Research in science &amp; Technological Education (UK).</i>
<i>Computers in the School (UK).</i>
<i>Primeras noticias. Comunicación y Pedagogía.</i>
<i>Comunicació Educativa.</i>
<i>Comunicar. Revista de Medios de comunicación y educación.</i>
<i>EDUTECH. Revista Electrónica de Tecnología Educativa.</i>
<i>Interactive Educational Multimedia.</i>
<i>Pixel- Bit. Revista de Medios y Comunicación.</i>

EDUCACIÓN AMBIENTAL
<i>Environmental Education Research (UK).</i>
<i>The Journal of Environmental Education (USA).</i>

ANIMACIÓN Á LECTURA E BIBLIOTECAS
<i>Clij. Revista de Literatura Infantil y Juvenil.</i>
<i>Faristol. Revista del Llibre Infantil i Juvenil.</i>
<i>Lire an collage.</i>
<i>Lazarillo. Revista de la Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil.</i>
<i>Educación y Biblioteca.</i>
<i>Nous voulons live.</i>
<i>Behinola. Haur eta Gazte Literatura Aldizkaria.</i>
<i>Malasartes (Portugal).</i>
<i>Denos. Revista de Estudios sobre Lectura.</i>

DIDÁCTICA DAS CC. EXPERIMENTAIS
<i>Enseñanza de las ciencias. Revista de Investigación y Experiencias Didácticas.</i>
<i>Didáctica de las cc. experimentales y sociales.</i>
<i>Alambique.</i>
<i>Revista electrónica de enseñanza de las ciencias.</i>
<i>The Journal of Experimental Education (USA).</i>
<i>The Physics Teacher (USA).</i>
<i>Physics Education (UK).</i>
<i>Representations graphiques dans l'enseignement scientifique et technologique.</i>
<i>Science Activities (USA).</i>
<i>School Science Review (UK).</i>
<i>The American Biology Teacher.</i>
<i>Biologie/Geologue. Bulletin pédagogique.</i>
<i>Teaching Earth Sciences (USA).</i>
<i>Educación química (México).</i>
<i>Caderno Brasileiro de Ensino da Física.</i>
<i>Teaching Sciences (Australia).</i>
<i>International Journal of Science Education (UK).</i>
<i>School Science and Mathematics (USA).</i>
<i>Journal of College Science Teaching (Canadá).</i>
<i>Science &amp; Children (Canadá).</i>
<i>The Science Teacher (Canadá).</i>
<i>Studies in Science Education (UK).</i>
<i>Journal of Biological Education (USA).</i>
<i>Journal of Geoscience Education (USA).</i>
<i>Journal of Chemical Education (USA).</i>

DIDÁCTICA DA EDUCACIÓN FÍSICA
<i>Apunts.</i>
<i>Revue d'Education Physique.</i>
<i>Tandem.</i>
<i>Revista Española de Educación Física y Deportes.</i>

DIDÁCTICA DAS MATEMÁTICAS
<i>Suma. Revista sobre la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas.</i>
<i>Cuadrante. Revista de Investigación en educación matemática</i>
<i>Teaching Children Mathematics (USA).</i>
<i>Recherche en didactique da mathematiques.</i>
<i>For the learning of Mathematics (Canadá).</i>
<i>Journal for Research in mathematics Education (USA).</i>
<i>Mathematics in School (UK).</i>
<i>Mathematics Teacher (USA).</i>
<i>Uno. Revista de didáctica de las matemáticas.</i>
<i>Revista EMA. Investigación e innovación en educación matemática.</i>

DIDÁCTICA DAS LINGUAS
<i>Didáctica. Lengua y literatura.</i>
<i>Elt Journal. An International Journal for teachers of English to speakers of other languages.</i>
<i>Forum. English Teaching .</i>
<i>Cauce. Revista Internacional de Filología y su didáctica.</i>
<i>Las Lenguas Modernas.</i>
<i>Textos.</i>
<i>Lenguaje y Textos.</i>
<i>Modern English Teacher (UK).</i>
<i>Palabras. Associação de profesores de português.</i>
<i>Research in the Teaching of English (UK).</i>
<i>Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues.</i>
<i>Apac (Associació de Professors i Professores d'Anglès de Catalunya).</i>

DIDÁCTICA DA XEOGRAFÍA E A HISTORIA
<i>Iter.</i>
<i>Teaching History (UK).</i>
<i>Historiens &amp; Geographes.</i>
<i>Teaching Geography (UK).</i>
<i>Enseñanza de las Ciencias Sociales.</i>

DIDÁCTICA DA EDUCACIÓN MUSICAL
<i>Eufonía. Didáctica de la Música.</i>
<i>Música y Educación. Revista Internacional de Pedagogía Musical .</i>
<i>Music Teacher (UK).</i>
<i>Música Educators Journal (USA).</i>
<i>International Journal of Music Education (USA).</i>
<i>L'Education Musicale.</i>
<i>Journal of Research in Music Education (USA).</i>
<i>Revista de Educação Musical.</i>



\*183# ☎ = detector de pementos

por agora non detecta os pementos  
que pican, pero xa podes desfrutar  
da tarifa mini + internet

**0**  
cent/min  
aos teus  
números

**4**  
cent/min  
ao resto

**internet  
móbilR**  
250 MB ou 1 GB

infórmate gratis no **1445**

tarifa mini+internet 250MB: cota 9 €/mes (10,62 IVE incl) · tarifa mini+internet 1GB: cota 19 €/mes (22,42 IVE incl) · establecemento de chamada 15 cent (17,7 IVE incl) · chamadas a 0 cent/min aos números da túa conta e 4 cent/min (4,72 IVE incl) a operadores nacionais dende territorio nacional as 24 horas · plan internet 250MB/1GB inclúe 250MB/1GB de consumo de datos en territorio nacional, unha vez superado 250MB/1GB, a velocidade redúcese a 64kbps

**móbilR**  
the móbil  
obsession