

REVISTA GALEGA DE

PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA





**Centenario
das Irmandades
da Fala**

1916-2016

Do 3 ao 30 de xuño

Fundación Barrié, sede da Coruña

Exposición

**Saúde e Terra,
irmá(n)s!**



**REAL
ACADEMIA
GALEGA**



**Deputación
DA CORUÑA**



**Museo do
Pobo Galego**

Coa colaboración da

Fundación Barrié

n te a convocatoria de eleccións xerais, Nova Escola Galega deu a coñecer no pasado Nadal un documento de "Reflexións e achegas sobre Política Educativa" que, con leves matices, permanece na súa validez arestora, a breves días da nova convocatoria electoral. No documento indicado, accesible no web de Nova Escola Galega, entre o conxunto de medidas, demandas e propostas incluïamos as dúas seguintes, que seguimos afirmando:

- Dar pasos firmes na mellora e extensión da escola pública, reducindo progresivamente os concertos económicos dos centros privados
- Afirmar e facer efectiva a laicidade do ensino.

Así debe ser. *Sobre a centralidade da Escola Pública:*

Acéptase xeralmente que deba haber sistemas de educación constitucionalmente fundados e regulados polas autoridades públicas, desde onde se dispoñen orzamentos e as indicacións relativas aos currículos, ordenación de profesorado, e todo tipo de instrumentacións para facer efectiva a formación dos cidadáns. A complexidade social ou o dinamismo globalizador dunha parte, ou os múltiples intereses dos grupos e sectores económicos, ideolóxicos, militares... que deteñen as máximas capacidades no exercicio do poder, están do lado de tal intervención. Unha intervención pública que tamén importa ás maiorías sociais, aínda que con finalidades en boa medida distintas.

Construír Estados acentuadamente democráticos, como espazos de cidadanía, de cooperación, de solidariedade e de desenvolvemento humano plural e inclusivo, trouxo a reclamación do dereito de todos á educación e a constitucionalidade deste dereito. E isto orixina tensións e conflitos. A construción dunha sociedade democrática, laboriosa, libre, pero tamén xusta e solidaria, a todos e a todas impón deberes, mais esta non é unha cántiga que gusten oír os sectores sociais que deteñen os maiores ámbitos de poder, que por iso esixen liberdade na creación de centros escolares, concibidos como espazos de distinción e e separación social. Coas debidas excepcións.

Neste tempo máis recente, varias medidas adoptadas polos gobernos de Andalucía e do País Valencià para minguar limitadamente o número de aulas concertadas en circunstancias de evidente colisión por proximidade física coa existencia de aulas públicas dotadas e con reducida matrícula, teñen levado a que o Tribunal Supremo afirme o "sistema dual" público-privado con formal equilibrio, en lugar de soste o principio de subsidiariedade do ensino concertado con respecto á educación pública. Se non a textualidade formal, o 'espírito' constitucional (acabando de saír da ditadura franquista) e ben probablemente a intención inicial que guiou a LODE en 1985, de seguro están neste principio. Este principio de subsidiariedade é o que no momento actual posibilita xuridicamente facer realidade unha política educativa que responda ás necesidades das maiorías sociais. O que non defende quen agora nos goberna, nin no Estado nin en Galicia. Cómpre por iso mudar, tanto quen goberna, como os instrumentos xurídicos e a interpretación torta que deles fan.

Sobre o laicismo: A formación integral das persoas non implica a presenza da formación nunha fe relixiosa (isto só o sosteñen os bispos), que inclúe sempre unha perspectiva a-racional por estar asentada nalgunha fundamentación misteriosa e dogmática. Esta formación reclamada polas comunidades de fe, de ser atendida en igualdade 'cívica', levaría á presenza nos centros escolares non só de persoas autorizadas no ámbito católico, como o fai xa, senón tamén pertencentes á variedade de confesións protestantes, musulmás, hinduístas... sostidas ademais polo erario público. Polo interese 'católico' dominante estase a xerar un raciocinio perverso, na vez do transparente principio da "escola laica", que, sen dúbida, debe dar a coñecer as tradicións culturais e históricas, nas que tamén se inscriben os fenómenos relixiosos como outros aspectos de antropoloxía cultural, pero que debe asentarse centralmente sobre a Declaración Universal dos Dereitos Humanos e sobre os valores éticos máis favorables para o porvir da Humanidade, examinados crítica e non dogmáticamente.



O tema

Resumos / Resúmenes /
Abstracts

*Transmisión
interxeracional da lingua.
Contextualización e
factores determinantes. A
revernacularización*

Brauli Montoya Abat

*A realidade do galego
nas aulas de Educación
Infantil. Estudo nas cidades de
Galiza*

Marcos Maceira Eiras

*Alí, recursos en galego
para a Educación Infantil*

Xosé Antonio Formoso Lado

*Chámame, fálame.
Campaña para a transmisión
da lingua*

Marta Besada

*A Educación Infantil da
primeira infancia, chave do
futuro do galego*

Francisco López

*Normalización
lingüística: desde a emoción á
competencia lingüística*

M^a Belén Escariz Ferrín

*Estratexias de creación
audiovisual na escola galega
do s. XXI*

Rafael Sánchez-Agustino e Cristina
Campos

*O vocabulario infantil
ilustrado da Mesa*

A Mesa pola Normalización Lingüística

*Taboleiro de boas
prácticas lingüísticas en
Educación Infantil...*

Consello de Redacción, Fran Candia e
Lois Ferradás

Educación social e escola

*Na procura da socialización en
galego da infancia. O proxecto
Apego*

Nel Vidal Barral

A lingua

*Estabilidade e cambio da
lingua de transmisión familiar
nos isos lingüísticos da po-
boación infantil galega*

Xaquín Loredo Gutiérrez

REVISTA
GALEGA
DE EDUCACIÓN

Num. 65
Xuño 2016

D.L.: C-22/1986
ISSN: 1132-8932

Deseño: Lois Rodríguez (Acordar)

Maquetación e deseño de cuberta:

Xiana Lastra Pernas

Impresión: Rodi Artes Gráficas

Lugar de edición: Nova Escola Galega

(R/ das Hedras, 4-2ºO. 15895 Ames)

Redacción: rge.redaccion@neg.gal

Publicidade: rge.publicidade@neg.gal

Subscricións: rge.subscricions@neg.gal

Revisión e tradución de textos ao inglés:

Ana Patricia García Varela

Revisión lingüística: Mónica Martínez Baleirón

Apoio fotográfico: Carmen Denébola Álvarez Seoane

Comité Científico:

Pensar o ensino

Unha escola galega

Miguel Vázquez Freire

A escola rural

Se abrimos a porta dunha Escola Unitaria descubrimos un mundo de Vid(a)e

Sabela Lahuerta Mouriño

As outras escolas

Primeiras escolas vascas en Navarra (1931-1936)

Jaume Carbonell

Xoguetainas e brinquetainas

Prende no colo. Xogos iniciáticos

Luís Prego

Entrevista

Conversa con Cecilia Lazarte

Germán Vargas e Alicia Díaz Balado

Pais e Nais

Por Alan

Helena Gómez Vecino

As novas tecnoloxías

Atlas da sociedade da información de Galicia: A cartografía temática como recurso didáctico

Xosé Carlos Macía, Francisco Rodríguez e Francisco Xosé Armas

Investigación

Animación sociocultural na infancia en Galicia: situación e desafíos

Xesús Ferreiro-Núñez

Recursos do contorno

Os Centros de Interpretación do río Chelo e de Teixeiro

Araceli Serantes Pazos

Panoraula

Xosé Ramos Rodríguez e Antón Costa Rico

Revista Galega de Educación (RGE)

é desde 1986 unha publicación pedagóxica de carácter teórico-práctico, tamén atenta á actualidade educativa, escrita en galego e dirixida ao profesorado dos diferentes niveis educativos.

De periodicidade cuadrimestral, a revista admite e presenta traballos orixinais de investigación, temáticas monográficas, experiencias de aula, textos de ensaio, reportaxes, entrevistas, notas bibliográficas e de actualidade. Os traballos de investigación e os que compoñen as temáticas monográficas son avaliados de modo anónimo por revisores externos especializados.

A publicación está editada polo movemento de renovación pedagóxica Nova Escola Galega e os seus Consellos de Redacción, Editorial e Científico están compostos por profesionais de recoñecida relevancia académica no ámbito da educación. É a única revista galega de educación en formato impreso e realiza intercambios científicos con outras publicacións pedagóxicas europeas e americanas.

Director:

Xesús Rodríguez Rodríguez (USC)

Consello de Redacción:

Antón Costa Rico (USC)

Rosalía Fernández Rial (USC)

Xiana Lastra Pernas (Nova Escola Galega)

Xosé Ramos Rodríguez (UDC)

Miguel Vázquez Freire (IES Eduardo Pondal)

Francisco Veiga García (IES de Melide)

Mª Helena Zapico Barbeito (UDC)

Consello Editorial:

Xosé Álvarez Castro (profesor ensino secundario)

Manuel Bragado Rodríguez (Director Edicións

Xerais de Galicia)

María Dolores Candedo Gunturiz (UDC)

Francisco Xosé Candia Durán (USC)

Montserrat Castro Rodríguez (UDC)

Xosé Manuel Cid Fernández (UVigo)

Carmen Díaz Simón (profesora ensino secundario)

Agustín Fernández Paz (escritor)

Lois Ferradás Blanco (USC)

Valentina Formoso Gosende (IES Felix Muriel)

Narciso de Gabriel Fernández (UDC)

Emilio González Legaspi (IES Marqués de Sargadelos)

Xosé Lastra Muruais (mestre)

Laura Lodeiro Enjo (Pontificia Universidad, Rep. Dominicana)

Ramón López Facal (USC)

Xosé Manuel Malheiro Gutiérrez (UDC)

Ana Mª Pose Blanco (USC)

Xosé M. Rodríguez Abella (Concello Santiago de Compostela)

Belén Rodríguez Silva (Orientadora IES)

Victor Santidrián Arias (profesor IES, USC)

Araceli Serantes Pazos (UDC)

Bieito Silva Valdivia (USC)

Alexandre Sotelino Losada (UVigo)

Yesica Teijeiro Boo (USC)

Mercedes Vázquez Vázquez (Orientadora IES)

Manuel Vieites García (UVigo)



s nosas palabras. O compango da vida dos nenos. Moitos datos socio-lingüísticos, e moitas evidencias do que observamos arredor nosa poñen de manifesto que, en particular, nos espazos urbanos e cada vez máis nos vilagos “as nosas palabras”, en galego, veñen deixando de ser a música da vida que renova as nosas comunidades, as nosas contornas, o cheiro a mañá fresca de primavera con sol.

As familias que gardan con paixón a lingua galega trasladándoa viva de pais e nais a fillos están aí, no rural e no urbano. As mestras e mestres que con consciencia profesional educan e favorecen o desenvolvemento das criaturas ‘desde a casa cálida das nosas palabras, que son pan tenro’ tamén están aí, por veces contra vento e maré. Unha miga pequena de institucións e de servizos sociais que queren construír o apego, tamén están aí. A uns e mais aos outros podemos velos, sentilos, oílos... pequena gloria e contento, que diría Rosalía.

Porén, aquí están tamén as familias que apagaron a lingua da casa, como un traste vello ou con medo aprendido no franquismo e aínda sostido e adubado hoxe, interrompendo a transmisión interxeracional; como así mesmo aí o están as e os ensinantes despreocupados e insensibles dispostos a ‘españolizar’ e a facer prácticas de aula que, a miúdo, promoven a selectividade social. Aquí están unha boa parte dos poderes políticos, comerciais, económicos, militares, eclesiásticos ou o chamado *quinto poder*, que non só ‘apagan’ a lingua galega, senón que tamén a menosprezan, como ben sabemos. E a Xunta de Galicia, co seu Decreto de 2010, que acurralou parte dos esforzos que tamén nos centros urbanos se emprendían en colexios públicos, sobre todo, e especificamente na Educación Infantil, bendicindo desde diversos servizos de Inspección como se esfarelaba o que comezaba a agromar.

Con todo isto, con elementos contrapostos, parece que andamos un paso adiante e outro atrás. Os dous pés non andan a rente, como debesen. Pero aínda podemos desenguedellarnos. Aínda podemos andar cos dous pés para adiante; isto é coas nosas palabras, como compango da vida nova.

Como tantos, estamos preocupados e preocupadas, apreciando os signos e as realidades contrapostas. Pagaba a pena reflexionar en voz alta; trazar un certo panorama. E para isto convocamos algúns estudosos no campo da sociolingüística para ofrecérmonos orientacións de traballo á luz dos datos interpretados, e chamamos por educadoras e educadores de diversos lugares e espazos da xeografía humana da Nación para que nos falasen de boas prácticas, porque necesitamos o seu alento. Boas prácticas que na Educación Infantil descubrimos aquí e aló. É posible. Debemos colectivamente vencer o medo; deben os poderes deixar de asediar a lingua galega por activa e por pasiva. Desde a Xunta, dando un xiro case copernicano: unha campaña sostida, ventureira e leda; *Fálalle galego*. Como aquela, nunca outra máis se fixo. Como aquela, pedimos unha continuada e variada, sandando os medos, recuperando a dignidade cívica e democrática, sabendo que a nosa Terra conecta co ancho mundo.

Precisamos sentir sen vergoña as nosas palabras. Precisamos o compango sen a necesidade do heroísmo das condutas militantes, porque se abren vías de auga no barco e chove na casa. Precisamos desenguedellarnos, o que é máis doado do que parece, se coidamos da árbore da dignidade cívica. Á nena Clara (de Séchu Sende) non a deberíamos confundir máis falando dela como ‘mi niña’; ela, unha nena coma un caravel.

Manaia, coas prácticas galeguizadoras, en particular, na Educación Infantil. Máis alá.

Máis alá do que agora ocorre, coa insensibilidade dos poderes e de boa parte da Xunta.

Que a todo o mundo lle preste este monográfico da *Revista Galega de Educación*.

Intergenerational transmission is fundamental for the future of any language. But which are the conditions which break or make this transmission difficult? The aim of this article is to get to know and analyse these conditions, to evaluate experiences carried out within this context and to propose measures and actions for intervention. We will start by examining the reproduction of languages, seeing what can be considered normality in transmission and why an interruption is produced; then, we will study the different factors which induce the abandonment of a language and, finally, we will deal with re-vernacularization, the last hope of any language in danger of extinction.

Para o futuro dunha lingua é fundamental a transmisión interxeracional. Mais cales son os condicionantes que dificultan ou rachan esa transmisión? O noso obxectivo neste artigo será coñecer e analizar estes condicionantes, avaliar experiencias desenvolvidas e propor medidas e accións de intervención. Principiaremos examinando a reprodución das linguas, veremos cal é a normalidade na transmisión e por que se produce a interrupción desa transmisión; despois veremos os factores que provocan a indución ao abandono dunha lingua e, finalmente, ocuparémonos da revernacularización, a última esperanza de toda lingua en perigo de extinción.

Diante da gravidade das apreciacións sociais sobre os problemas que presenta o uso e a normalización da lingua galega no ámbito dos centros de educación infantil, tanto públicos, como particularmente privados, situados no espazo rural e en particular nos urbanos, a Mesa pola Normalización vén realizando consultas sistemáticas entre os centros escolares, poñendo de manifesto unha dura realidade que cómpre reverter a través dunha adecuada e esixible política lingüística arestora non existente.

In face of the seriousness of social appreciations of the problems with the use and normalization of the Galician language in the realm of pre-schools, both public and especially private, whether in rural or urban areas, the Mesa pola Normalización has been carrying out systematic enquiries on schools, revealing a difficult reality which needs to be reverted through an adequate linguistic policy not existent nowadays.

A empresa Fabaloba coordina o proxecto *ALÍ, recursos en galego para a Educación Infantil* e encárgase, xa que logo, do desenvolvemento dos obradoiros para profesionais e familias, así como da administración do portal *aliali.gal*. O artigo reflexiona sobre a necesidade de loitar en positivo con aqueles recursos dos que dispoñemos, uns recursos que, en contra do que se puidese pensar, son excelentes, tanto en cantidade como en calidade. Na realidade, a problemática do seu escaso uso non obedece á inexistencia destes recursos, senón máis ben á súa falta de visibilidade e coñecemento.

The company Fabaloba coordinates the project ALÍ, recursos en galego para a Educación Infantil, carrying out workshops for families and professionals, as well as administering the aliali.gal website. The article considers the necessity of fighting, in a positive sense, with the resources that we have, resources that, opposite to what anybody would think, are excellent, both in quantity and quality. Actually, the problem of the scarce use of these resources is not the result of their inexistence but of their invisibility.

A situación dramática na que se atopa a lingua galega en canto a uso e mesmo coñecemento, particularmente no referido ás primeiras idades, foi o que impulsou a desenvolver esta acción desde o Concello compostelán. Os seus obxectivos: promover o uso dos antropónimos galegos, achegarlles ás familias argumentos que apoien a transmisión interxeracional da lingua e asociar a difusión do galego aos procesos de socialización e aprendizaxe lingüística nas familias.

Desde o concepto da propia identidade anímase á utilización dos nomes de persoa galegos. Desde o das vantaxes comunicativas promóvese a adquisición do galego como primeira lingua. Socializando en galego valoramos a importancia de usar a lingua propia. “Regalarlle” unha lingua é sempre un factor de enriquecemento cultural.

The situation of the Galician language as regards its use and even the knowledge people have of it, particularly at an early age, is dramatic. It was this situation which encouraged me to develop this action from the Council of Santiago de Compostela. The objectives were: to promote the use of Galician anthroponyms, to provide the families with arguments that support the intergenerational transmission of this language, and to

associate the dissemination of the Galician language with the processes of socialisation and language learning within the family.

From the idea of self-identity, it is promoted the use of Galician proper names. From the idea of communication advantages, the acquisition of Galician as a first language. Socialising in Galician we value the importance of using one's own language. Giving a language as a "present" is always a factor of cultural enrichment.

Educación infantil en galego, con apego, inclusiva... e cooperativa en colaboración coas familias. A Escola Infantil Avoaescola Ferrolterra naceu da decisión importante e arriscada das persoas agrupadas na asociación Galiza co Galego e na Cooperativa Avoaescola, logo de ver a necesidade imperiosa do uso da lingua galega na primeira infancia (ata os tres anos).

Pre-school Education in Galician, with affect, inclusive, cooperative, and in collaboration with the families. The Pre-School Avoaescola Ferrolterra was born as an important and risky decision by the people involved in the Galiza co Galego association and the Cooperativa Avoaescola after seeing the urgent necessity of using the Galician language in the earliest stages of education (up to three years old).

A normalización lingüística nos centros educativos pasa pola existencia dun Equipo de Dinamización da Lin-

gua Galega (EDLG) de estrutura estable con obxectivos e liñas de actuacións claros que incidan nos planos deseñados no Proxecto Lingüístico. Este é o comezo do camiño, un PL adaptado á realidade sociolingüística do centro, que analiza e fixa o punto de partida en clave competencial e emocional. O artigo describe a experiencia e os logros do proxecto normalizador desenvolvido no CEIP de Quintela, en Moaña.

Linguistic Normalization within educational environments needs the existence of a team devoted to the revitalization of the Galician language such as the Equipo de Dinamización da lingua Galega (EDLG), with a stable structure and clear objectives and lines of action which influence the curricular plans designed by Proyecto Lingüístico, a linguistic project. This is the point of departure, a linguistic project adapted to the sociolinguistic reality of the school, which analyses and fixes the point of departure in terms of competence and emotion. The article describes the experiences and achievements of this normalizing project developed within the CEIP Quintela, in Moaña.

A creación e difusión de contidos audiovisuais en galego con alumnado de Educación Infantil e Primaria é posible. Unha pequena proba son os proxectos desenvolvidos durante os últimos cinco cursos escolares no CEIP A LAMA.

The creation and dissemination of audiovisual contents in Galician with pre-school and primary school students is possible. A small sample of this are the projects de-

veloped over the last five school years in the CEIP A LAMA.

Ante a preocupante situación do galego na infancia, A Mesa comezou en 2015 un proxecto didáctico destinado á Educación Infantil. É o vocabulario infantil ilustrado, unha colección de vinte títulos relacionados cos contidos da Educación Infantil: o corpo, a roupa, as cores, o abecedario, os números, o tempo, os animais, as aves, os peixes, as árbores, as plantas e as flores, a comida, as froitas, a casa, o colexio, as relacións humanas, a rúa, os medios de transporte, as profesións e os hábitos.

In face of the concerning situation of Galician in childhood, A Mesa started in 2015 a didactic project aimed at Pre-School Education. It is the illustrated child vocabulary, a collection of twenty titles related to the contents of this educational stage: body, clothes, colours, the ABC's, numbers, weather, animals, birds, fishes, trees, plants and flowers, food, fruits, parts of the body, the school, human relations, the street, means of transportation, professions and habits.

Trasladarlles ás nais e aos pais argumentos positivos e axeitados para que lles transmitan o galego ás crianzas, facilitarlles información, formación, materiais e recursos para ese fin, e crear espazos e situacións para a socialización en galego dos nenos e das nenas, son os tres piares de Apego, proxecto posto en marcha por diversos concellos do país a proposta da CTNL e que se describe neste artigo

Passing positive arguments on the parents so they can transmit the Galician language to their children; providing them with information, training, materials and resources for that purpose; and creating spaces and situations for kids to socialize in Galician. These are the three pillars of Apego, a project set in motion by different Galician councils at the proposal of CTNL, which the present article will describe.

A perda de falantes en lingua galega que reflicten as enquisas demolingüísticas en Galicia é máis preocupante na poboación máis nova. Este traballo céntrase na lingua transmitida no contexto familiar aos nados na primeira década do século XXI, investigando a in-

tensidade coa que estes nenos camiño da adolescencia reteñen ou cambian a lingua recibida nos contornos de socialización habitual, amais introdúcese o lugar de residencia (i.e. rural vs. urbano) para indagar como inflúe nos niveis de retención lingüística.

*The loss of Galician speakers reflected by demolinguis-
tic surveys in Galicia is particularly worrying in younger
populations. This work focuses on the language trans-
mitted in the family context of kids born in the first de-
cade of the century, investigating the intensity with
which they keep or change the language received in
the usual environments of socialization on their way
into adolescence; place of residence (i.e. rural and ur-
ban) is also included to investigate how it affects the
level of language retention.*

É evidente que os lectores habituais da Revista Galega de Educación non precisan que se insista nos argumentos en base aos cales é evidente que unha escola galega debe ser unha escola en galego, e en calquera caso son argumentos que doadamente atopará noutros artigos porque constitúen unha das cernas esenciais tanto desta revista como da existencia da propia Nova Escola Galega. Mais ás veces, a centralidade da cuestión idiomática tende a facer esquecer os outros contidos curriculares que tamén deberían ser parte esencial da galeguidade da nosa escola.

It is obvious that regular readers of the Revista Galega de Educación (the Galician Journal of Education) assume that a Galician school should be a school in Galician as a vehicular language and, in any case, the arguments for that are easily found in other articles because they constitute one of the signs of identity of both this journal and the existence of the very Nova Escola Galega. However, the centrality of the idiomatic issue tends to make us overlook other curricular contents which should also be essential elements in the Galician identity of our school.

Moitas veces cando se dirixe a mirada ás escolas unitarias espalladas polo noso rural, as máis das veces pénsase en illamento do profesorado e do alumnado, falta de recursos educativos, modelos antigos de aprendizaxe, en fin, escolas “vellas” chamadas a desaparecer. Pero se esa mirada fose quen de traspasar as paredes da unitaria e se achegase á súa realidade, descubriría outro mundo. Un mundo, cando menos, cheo de oportunidades. Oportunidades para o profesorado, para o alumnado, para as familias e para a contorna rural da que forma parte.

In many occasions, when we look at one-room schools scattered in our rural areas, we tend to think on the isolation of both teachers and students, on the lack of educative resources, on old-fashioned models of learning;

that is, old schools called to disappear. But if we were able to go through the walls of the one-room school and get closer to its reality, we would discover a very different world. A world full of opportunities, at the very least. Opportunities for teachers, for students, for families and for the rural environment to which it belongs.

En Navarra, desde 1931 a 1936 abríronse tres escolas vascas, en situacións sociolingüísticas diferentes. A razón de que sexan obxecto deste artigo non é, xa que logo, cuantitativa senón cualitativa. Trátase da primeira expresión educativa do sentimento de identidade vasca no ensino en Navarra que terá un seguimento posterior moi vizoso. O obxectivo deste artigo é o de describir a xénese destas escolas e comprobar os seus referentes pedagóxicos e o proxecto lingüístico que quixeron levar a cabo.

In Navarra, three Basque schools were opened from 1931 to 1936 in different sociolinguistic situations. The reason why they become object of study in this article is not, therefore, quantitative but qualitative. This is the first educational implementation of the feeling of Basque identity in teaching in the area of Navarra, which will later have a considerable success. The aim of this paper is to describe the genesis of these schools and to verify their references and the language teaching project that they aimed to carry out.

Nos primeiros anos de vida, cando se comeza a formar a personalidade do individuo, a música ten que desenvolver un papel fundamental. No folclore oral galego temos unha grande cantidade de cantigas infantís que conforman unha parte moi importante do noso acervo cultural. Estes xogos musicais iniciáticos axudan nos primeiros anos de vida a mellorar o vocabulario, a mobilidade, a lateralidade, traballar o esquema corporal, divertirse, etc. Correspóndelle á nosa xeración apreciálas, recompilalas, estudalas, revisalas e, sobre todo, empregalas, para que sigan cumprindo a función para a que foron creadas.

During the first years of life, when individual personality starts to be conformed, music should develop a fundamental role. In the oral Galician folk we retain a great variety of child recitation which constitute a very important part of our cultural heritage. These musical games of initiation help during the first years of life to improve vocabulary, mobility, laterality, they contribute to work the corporal schema, to have fun, etc. It is a task for our generation to considerate, compile, study, revise and, most of all, use them so they continue to play the role for which they were created.



REVISTA GALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 14-16

Universitat d'Alacant

bmontoya@iec.cat

Para o futuro dunha lingua é fundamental a transmisión interxeracional. Mais cales son os condicionantes que dificultan ou rachan esa transmisión? O noso obxectivo neste artigo será coñecer e analizar estes condicionantes, avaliar experiencias desenvolvidas e propor medidas e accións de intervención. Principiaremos examinando a reprodución das linguas, veremos cal é a normalidade na transmisión e por que se produce a interrupción desa transmisión; despois veremos os factores que provocan a indución ao abandono dunha lingua e,

finalmente, ocuparémonos da revernacularización, a última esperanza de toda lingua en perigo de extinción.

As linguas reproducense a través da comunicación interxeracional que se dá no momento da crianza dos fillos e fillas no núcleo familiar. Mais as linguas tamén se poden transmitir por medio da comunicación intraxeracional (entre iguais) no contorno social que envolve a familia (a rúa, o patio da escola, etc.). A condición previa para que se produza unha interrupción da transmisión interxeracional dun idioma (X) é que se dea unha aprendizaxe xeralizada doutro idioma (Y), o

que adoita suceder por razóns políticas. Ao cabo dun tempo, cando o idioma Y xa se consolidou, a poboación comeza a recibir presións para transmitirle-lo a fillos e fillas en substitución do idioma X. É entón cando pode comezar a romper a cadea de transmisión interxeracional do idioma X. Segundo Fishman (1991: 10-17), quen propuxo esta terminoloxía, a lingua X (*X-ish* ou *Xish*)¹ é recesiva nun proceso de substitución, e a lingua Y (*Yish*) é a expansiva no mesmo proceso de substitución (p. 11). Os descendentes de falantes dunha *Xish* poden ser falantes dunha *Yish* sen deixar de considerarse *X-men*², é dicir, membros da comunidade *Xish*.

Un proceso prototípico de substitución lingüística (X à Y) comezaría pola perda progresiva dos ámbitos de uso seguintes (de maior a menor presenza da lingua Y): institucional, educativo, laboral, amizades, veciñanza, e, por último, a familia. Logo, a perda iría recorrendo as clases sociais: desde a máis alta á máis baixa. Nunha fase avanzada do proceso, a lingua X sería soamente falada no ámbito familiar da clase máis baixa. Mais por que unha comunidade lingüística chega a esa fase? Existe unha casuística universal: primeiro o goberno prohíbe os usos institucionais da lingua X, e despois, a xustiza, o sistema escolar, a relixión oficial, etc., aplican a prohibición; por exemplo, a escola estigmatiza o seu uso por medio de asociacións vergoñosas (carácter rural, baixo nivel social, etc.) e sementa estímulos aversivos mediante castigos persoais. O galego foi obxecto desta estigmatización segundo mostran, por exemplo, os xornais do século XIX como *La Concordia de Vigo* ou o *Diario de Ferrol*. O *Diario de Lugo* (1876), concreta-

mente, avogaba “pola desaparición de moitas linguas en beneficio da fraternidade humana”, e engadía: “o castelán é o idioma da Ilustración” (Monteagudo 1999: p. 360-361).

A lingua vernácula é a fala corrente no ámbito familiar, pertencente ao rexistro coloquial. Oponse á fala estándar, propia do rexistro formal. A fala vernácula é a que se quere recuperar no proceso de revernacularización, que podemos definir como o proceso inverso ao da substitución lingüística, consistente en que os membros dunha comunidade lingüística que non posúen como primeira lingua a dos seus ascendentes familiares, pero que a adquiriron como segunda lingua, deciden transmitirlela aos seus descendentes. É un camiño de ida e volta entre xeracións e linguas. Así, na substitución, unha xeración A, coa lingua X como a súa L1 e a lingua Y como a súa L2, transmítelle esta última á xeración B, e esta xeración, que retén X como a súa L2, transmítelle Y, que é a súa L1, á xeración C. Pola contra, na revernacularización, se a xeración C, con Y como a súa L1 e X como “lingua dos seus avós” recibe aprendizaxe escolar de X, podería chegar a transmitirla á xeración D, que adoptaría X como L1. Así poderíamos volver á situación de partida.

Mais, pode a escola devolver unha lingua ao ámbito familiar? Segundo di Fishman (*apud* Hornberger & Pütz 2006: 5-6), “A escola pode producir máis falantes que os que a sociedade pode reproducir”. A resposta é, por tanto, non, porque a escola pode *producir* falantes, mais a encargada de *reproducilos* é a familia. Agora ben, a escola pode servir de “anchoraxe” para reintroducir a lingua na familia porque: a) incrementa o número de falantes, b) reimplanta e lexítima o uso académico, c) reimplanta e lexítima o uso inter-

persoal, e d) asegura un espazo para o uso da lingua. A partir de aquí pódese producir o salto ás redes sociais que envolven a escola, é dicir, as asociacións de nais e pais de alumnado e, despois, as asociacións deportivas, recreativas, veciñais, etc... e de aquí, penetrar no tecido familiar. As primeiras, no marco escolar, adoitan promover actividades extraescolares nas que participan os alumnos que teñen a lingua X como vehicular, onde poden encontrarse con mozos e mozas doutras escolas que non teñen a lingua X como vehicular, o que lles servirá a estes últimos de acicate para usala. As outras asociacións, adoitan promover actividades asociativas en xeral (veciñais, culturais, festivas, etc.) da localidade ou do barrio, onde a lingua X ocupa un espazo restrinxido ou simbólico que podería ampliarse coa presenza dos “alumnos X”... e de aí ás relacións de parella. Os ambientes de recreo e lecer que adoitan frecuentar, como cines, parques, centros comerciais, etc., contribuirán a facer oír a lingua X e ao establecemento de novas parellas en que sexa lingua vehicular (ou ben o seu uso non se oculte).

A experiencia irlandesa pode servir para orientar a revernacularización no caso das maiores urbes galegas (Rei-Doval 2007; O'Rourke & Ramallo 2011), que son as que, en definitiva, dirixen as grandes tendencias lingüísticas. O irlandés en Irlanda (Ó Riagáin & Ó Gliasáin 1979; Ó Riagáin 2010: 18-19) baséase nunhas redes sociais moi tennes que teñen un certo apoio nalgunhas políticas estatais en educación, traballo e medios de comunicación. Algunhas organizacións específicas, escolas de inmersión ou clubs defínense como “falantes” de irlandés. En Dublín, de onde o irlandés desapareceu hai máis de dous séculos, hai algúns barrios nos que se observa unha certa atracción de persoas cunha boa compe-

¹ Tomado da terminación habitual da palabra *lingua* en inglés: *Danish, Polish, Spanish, Swedish, etc.*

² *X-men: Englishmen, Frenchmen, Irishmen, etc.*



tencia de irlandés: a) adoitan ser funcionarios ou funcionarias pertencentes ás clases medias, b) adoita haber escolas de inmersión en irlandés, e c) adoita haber tamén un certo uso familiar do irlandés. Cando son barrios novos os que reúnen estas características, as escolas de inmersión reforzan o seu papel de elemento cohesionador do barrio e, polo tanto, o uso social do irlandés. Favorecen os contactos (en irlandés) e o nacemento da amizade entre os proxenitores, entre outros, por medio do traxecto en compañía á escola e o encontro nas entradas e saídas do centro educativo, as actividades extraescolares, as festas de aniversario, que poden ser nas casas particulares. Todo vai dirixido aos nenos porque entre os adultos, "Cando se estableceu solidamente unha pauta de uso lingüístico, esta resístese a cambiar (...) o cambio nas pautas de uso entre os proxenitores é máis ben pe-

queno en comparación co cambio nas relacións entre proxenitores e fillos." (Ó Riagáin 2010: 19-20).

Sabemos que é difícil pero non imposible: Galicia ten unha base sociolingüística moito mellor que a do irlandés e boas escolas de inmersión, moitas delas con redes sociais activas. O resto é cuestión de vontade e de xente traballando.

- FISHMAN, JOSHUA A. (1991): *Reversing language shift*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

- HORNBERGER, NANCY & PÜTZ, MARTIN (2006), *Language Loyalty, Language Planning and Language Revitalization. Recent Writings and Reflections from Joshua A. Fishman*. Clevedon: Multilingual Matters.

- MONTEAGUDO, HENRIQUE (1999). *Historia social da lingua galega. Idioma, sociedade e cultura a través do tempo*. Vigo: Editorial Galaxia.

- Ó RIAGÁIN, PÁDRAIG (2010). "La inmersión lingüística i les polítiques de revitalizació de la llengua: actituds públiques i efectivitat de l'escola a Irlanda". B. MONTÓYA, F.X. VILA & E. GOMÁRIZ (eds.) *La revernacularització del valencià a la ciutat d'Alacant*, Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.

- Ó RIAGÁIN, PÁDRAIG; Ó GLIASÁIN, MICHEÁL (1979). *All-Irish Primary Schools in the Dublin Area*. Dublin: Institiuid Teangeolaiochta Eireann.

- O'ROURKE, BERNADETTE & RAMALLO, FERNANDO (2011). "The native-non-native dichotomy in minority language contexts. Comparisons between Irish and Galician". *Language Problems and Language Planning*, 35:2, pp. 139-159.

- REI-DOVAL, GABRIEL (2007). *A lingua galega na cidade no século XX. Unha aproximación sociolingüística*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.



REVISTA GALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 17-20

Este mes de maio cumpriranse 6 anos da entrada en vigor do Decreto 79/2010 de plurilingüismo, máis coñecido como o “Decreto contra o galego”, que foi aprobado non só de costas á comunidade educativa, movementos de renovación pedagóxica, sindicatos, asociacións de pais e nais, organizacións estudiantís, equipas de normalización ou entidades a prol da normalización como A Mesa... senón co unánime rexeitamento de todas elas. Este rexeitamento foi manifestado tamén por órganos consultivos como a RAG, o Consello da Cultura Ga-

lega, o Consello Escolar de Galicia e mesmo por organismos internacionais como o Comité de Expertos do Consello de Europa para a *Carta europea das linguas* no seu informe de 2012. O mesmo organismo reiterou este rexeitamento no seu novo informe de 2016, ao que se suman as indicacións do Comité de Ministros da máis antiga e máis ampla institución europea que, nas recomendacións para a aplicación do tratado internacional sobre as linguas, critica o decreto sinalando que se debe “asegurar que a introdución dunha terceira lingua non prexudique a promoción e protección” da lingua propia.

Presidente da Mesa pola Normalización Lingüística

mmaceira@amesa.gal

A todas as entidades citadas que se opuxeron ao decreto cómpre engadir as máis de 600 asociacións veciñais, deportivas, culturais, de tempo libre, etc., que forman a plataforma cidadá *Queremos Galego*, coordinada pola Mesa pola Normalización Lingüística, que protagonizou as que probablemente foron as mobilizacións máis masivas e continuadas de toda Europa en defensa dunha lingua propia na última década.

Estas mobilizacións obrigaron mesmo a mudar o discurso do actual goberno, que pasou de apelar nun primeiro momento á presunta imposición do galego para derrogar o decreto 127/2007 –que consonte ao sinalado no Plan Xeral de Normalización da Lingua Galega (aprobado por unanimidade parlamentaria no 2004), establecía un mínimo do 50% para o galego en todas as etapas–, a recuperar as xa coñecidas e baleiras declaracións de amor á lingua galega e asegurar que non se pretende a redución do galego no sistema educativo senón introducir o inglés.

Mais non imos entrar agora nun debate sobre intencións. Precisamos constatacións empíricas de cal é a realidade do galego no ensino e cal é o efecto das políticas que se implantan para, xunto con outros datos necesarios, avaliar o grao de cumprimento do obxectivo legal de garantir as competencias suficientes en galego ao finalizar as diferentes etapas da educación obrigatoria.

Esta avaliación non é un requisito imposto pola Mesa ou por calquera outra entidade de defensa da lingua, senón polo propio decreto na súa disposición adicional quinta. Porén, seis anos despois da súa entrada en vigor, non existe ningunha avaliación seria das súas consecuencias, nin tan sequera datos oficiais públicos da situación real do galego no ensino, máis

alá das indicacións burocráticas sinaladas polos centros a través do XADE.

Isto, unido ás constantes consultas e queixas que recibimos cada inicio de curso de nais e pais preocupados por non atoparen escolas infantís que utilicen minimamente o galego, é o que levou á Mesa a comezar a realizar o seu modesto estudo, malia sermos conscientes das súas limitacións. Dados os escasos recursos dunha asociación que non conta con ningunha axuda da administración autonómica, que obtén os ingresos moi maioritariamente das achegas das súas socias e socios, e que tamén dedica esforzos materiais e humanos a outros ámbitos alleos ao ensino onde se exclúe o galego, tivemos que reducir a nosa pesquisa á etapa da Educación Infantil (por ser unha etapa crucial e a que marcará en boa medida a posterior forma de relacionarse do alumnado coas demais linguas de escolarización), e máis concretamente ás cidades galegas, onde se concentra unha porcentaxe moi significativa da poboación galega.

Obsérvanse no estudo dúas cuestións fundamentais. Por unha banda, con moita claridade, o decreto favorece a exclusión do galego das aulas de Educación Infantil do propio país. Por outra, a inexistencia de materiais didácticos en galego nas aulas contrasta no mercado coa distribución e suceso de produtos en galego de diferente tipo, específicos para esas idades, debidos fundamentalmente á iniciativa social ou empresarial. Esta diferenza semella indicar que existe algún elemento que limita aínda máis as posibilidades do galego no ámbito educativo. O galego nas aulas fica reducido, no mellor dos casos, á vontade do profesorado mesmo se nos referimos á disposición de materiais didácticos para o alumnado.

Hai seis anos Galiza serviu como campo de experimentación do PP para implementar as súas políticas regresivas cos idiomas propios na educación. Hoxe estas políticas xa demostraron o seu fracaso e, a vulgar polo acontecido nas Illes Balears ou o País Valenciá, Galiza será, se o goberno galego non actúa, o único territorio con lingua propia oficial que manteña unha lexislación no ensino que pretende reducir a súa presenza significativamente.

- A enquisa realizouse de forma telefónica a comezo do curso 2015/16 en 269 centros galegos, públicos e privados, de Educación Infantil de 3 a 6 anos.

- Con respecto á anterior enquisa realizada pola Mesa, podemos observar que se mantén a escasa fiabilidade das respostas sobre a distribución horaria, especialmente nos centros privados, no que atinxe ao uso do galego. Moitos centros acóllense á frase literal “segundo a normativa”, do que se deduce, cruzando os datos cos facilitados sobre o resultado da enquisa declarada ilegal polo TSXG, que o ensino é total ou moi maioritariamente en español, nos casos onde ese é o resultado declarado da enquisa. Con todo atémonos ao indicado tras solicitar máis información.

- Só se consigna “100% castelán” no caso de que así o manifesten explicitamente nos centros.

- Refléctense os datos dos que declaran “50% en galego”, aínda que non se corresponda co resultado da enquisa e que mesmo non utilicen material didáctico en galego, nin sequera fichas

ou outros soportes elaborados polo profesorado.

- Nos casos onde o centro contou como únicas horas en galego a celebración de datas concretas (Día das letras galegas ou outras datas relevantes), estableceuse o criterio de computar como 100% en castelán, xa que a excepción dun día ao ano non pode ser computada nin sequer como achegamento mínimo á lingua de Galiza.

- Cómpre sinalar que por parte da inmensa maioría dos centros privados ou privados-concertados os impedimentos para a realización do estudo foron notábeis. Tamén houbo centros públicos que se negaron a responder argumentando prohibición expresa da Xunta, ou simplemente que a Consellaría de Educación xa dispuña deses datos a través do programa informático Xade. Nestes casos computamos como "maioritariamente castelán".

- Nalgúns casos negóusenos resposta se a entrevista continuar en galego, o que vulnera mesmo o contemplado no mal chamado Decreto de plurilingüismo, que sendo claramente lesivo para o galego, aínda mantén esta lingua como a propia da administración educativa.

- Como engadimos nas conclusións, este estudo é unha estimación dentro das posibilidades dunha entidade social como A Mesa pola Normalización Lingüística. É a Xunta a través da Consellaría de Educación quen ten as ferramentas e a capacidade de facer un estudo máis amplo e pormenorizado, contrastando e verificando a información transmitida pola dirección dos centros. Segundo o seu propio decreto ten obriga de facelo cada curso.

- Nesta edición do noso estudo engadimos unha pregunta sobre os materiais didácticos en inglés. Cómpre indicar que a práctica totalidade dos cen-

tros contan, para o caso, con soportes editoriais, fronte aos materiais en galego que en moitos casos son elaborados polo propio profesorado.

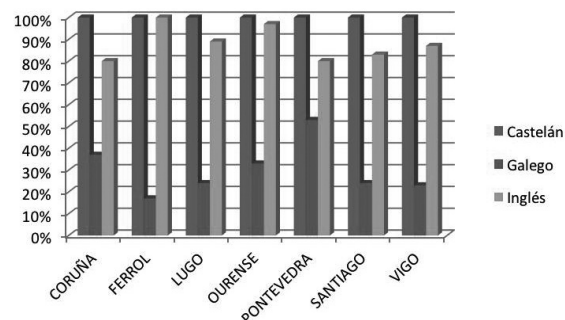
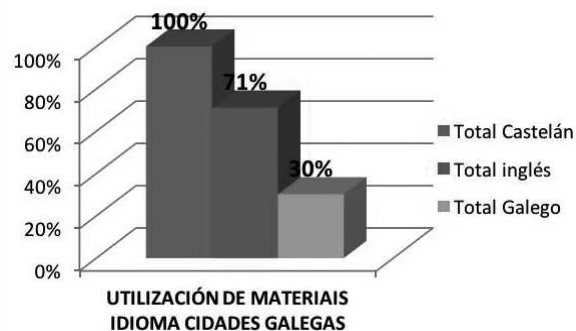
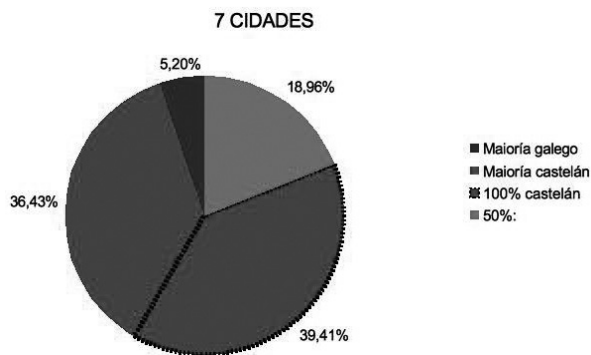
O total de centros que utilizan moi maioritariamente o castelán é do 75,84%.

O 36,43% dos centros de Infantil das cidades galegas imparten aulas moi maioritariamente en castelán, aos que hai que sumar o 39,41% que declaran que utilizan exclusivamente o castelán, como moito introducindo o inglés e limitando o galego só a días concretos como o das Letras Galegas. Sendo a situación grave en todas as cidades, os casos máis alarmantes de exclusión do galego atopámoslos en Vigo, Pontevedra e Ourense.

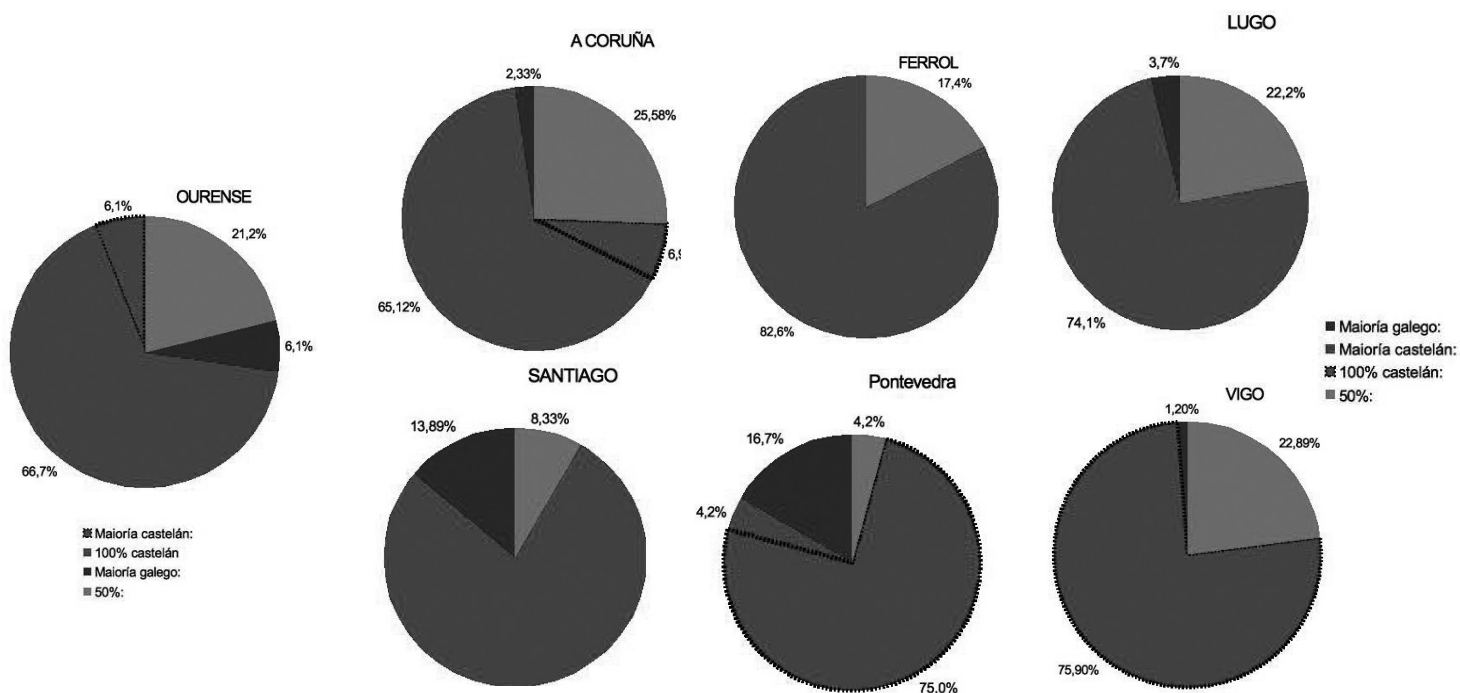
Por máis que este dato experimentalmente unha pequena suba porcentual a respecto do curso pasado, cómpre indicar que os centros con aulas de Infantil maioritariamente en galego seguen a ser unha excepción nas cidades galegas, representando só o 5,20%. Sen dúbida, cunha lexislación e política da Xunta contraria a esta posibilidade, a mobilización social e as sentenzas que limitaron a aplicación do decretazo, xunto co compromiso activo das nais e pais que non renuncian a unha educación en galego para as súas crianzas, conseguiron que se perdesse o medo á utilización maioritaria do galego, aínda así moi residual e anecdótica.

Santiago continúa a ser a cidade galega con maior oferta de galego na Educación Infantil, aínda que esta é escasa.

O declarado polos centros supón un 18,96%.



Apréciase unha suba importante a respecto de 2014. Aínda que en gran parte non é real, si se pode explicar un certo incremento pola conciencia da necesidade do galego por parte do profesorado e dos pais e nais, que aínda sendo en gran parte castelán falantes, reclaman a presenza da lingua galega na educación das súas fillas e fillos. A mobilización e o incremento do activismo lingüístico víronse apoiados pola pequena apertura que supuxo a declaración de ilegalidade da enquisa contemplada no decreto. Lembremos



que esta enquisa ilegal pretendía por unha banda segregarse o alumnado en función da lingua, e por outra negar a posibilidade de que aínda utilizando o castelán na casa, nais e pais contasen coa escola como ferramenta para a transmisión do galego aos seus fillos.

Obsérvase un incremento notábel da opción excluínte do galego, nomeadamente en centros privados. Vigo, Ourense e Pontevedra, son os casos máis preocupantes onde entre o 67% e o 75% do alumnado ten negado calquera achegamento mínimo ao galego.

Serve como escusa desta exclusión e da negación dun contacto mínimo co galego o resultado da enquisa á que facía mención o decretazo contra o galego que, ilegalmente, se segue a realizar no conxunto do ensino.

O pequeno incremento do galego pon de manifesto que a mobilización social e a acción das entidades favorábeis á normalización continúa a ser o único elemento de avance para

o galego nos ámbitos nos que se produce, malia mostrar unha lentitude que se explica en toda unha Administración en contra dos pequenos avances. A sociedade impulsa a lingua en solitario, mais é un impulso insuficiente sen a colaboración e implicación da administración pública galega.

Este feito vese moi claramente no aumento da presenza de materiais didácticos en galego nas cidades. A súa simple existencia depende exclusivamente da iniciativa social ou privada, e a adquisición por parte dos centros depende da iniciativa do profesorado, nalgúns casos coa axuda dos concellos, sen intervención da Xunta de Galiza.

A información dos propios centros destaca como principais materiais en galego, xunto cos elaborados polo profesorado, *O abecedario*, editado pola Mesa pola Normalización Lingüística, xunto cos métodos didácticos *O doutor Sanda Sanda* e *Pompas de xabrón* da editorial Xerais.

É urxente que a Xunta comece a acompañar a demanda de galego en todas as esferas da so-

cidade, nomeadamente no ensino, coas seguintes accións:

- Avaliación da situación do galego no conxunto do ensino: a administración non fixo desde a entrada en vigor do decretazo contra o galego ningunha avaliación seria. A única avaliación das repercusións do decreto no ensino infantil foi realizada por entidades sociais como A Mesa pola Normalización Lingüística.
- Retirada total do decreto elaborando un novo que, desta vez, conte coas achegas e o apoio da comunidade educativa, que dea á lingua galega o amparo que se lle nega na actualidade, e que permita que o galego deixe de ser na práctica unha lingua estranxeira no seu propio país. Lembremos que a Xunta ten a obriga de garantir o coñecemento do galego, lingua propia de Galiza, por todo o alumnado.
- Precísase implicación da Xunta na dotación básica de materiais didácticos en galego para a Educación Infantil, favorecendo a súa adquisición.



REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 21-23

ai para dous anos desde que en Fabaloba decidimos sacar adiante un proxecto de difusión de materiais en galego aptos para o seu uso didáctico na Educación Infantil. Ese empeño concreouse finalmente no portal www.aliali.gal, que ten por lema *Alí, recursos en galego para a Educación Infantil*.

O empurrón definitivo foi unha proposta de colaboración chegada desde a Coordinadora de Traballadoras/es de Normalización da Lingua (CTNL). Cumpría deseñar e impartir unha serie de obradoiros, destinados a familias e profesionais, cuxo obxectivo fose ampliar o coñecemen-

to dos materiais en galego para as primeiras idades. Na realidade, levabamos tempo dándolle voltas á idea, pois por mor da experiencia en diversos proxectos e en diferentes niveis do ensino, eramos conscientes da cativa repercusión que acadaban innumerables materiais máis ca dignos dunha mellor sorte. Esa imaxe xeral non a mudaba a feliz existencia dalgunhas excepcións.

Deste xeito, o portal sería unha ferramenta de apoio aos obradoiros, un espazo na rede onde familias e profesionais puidesen lembrar e ampliar información sobre todos aqueles recursos

Empresa *Fabaloba*

info@aliali.gal

dos que se falaría nas accións. Parecíanos fundamental, pois resulta evidente que unha das eivas que dificulta a utilización de materiais en galego é a súa precaria difusión. Neste sentido, consideramos que a problemática dos produtos culturais en galego para a infancia non se pode desligar da situación que atravesamos a cultura galega en xeral, mais iso é fariña para outra muiñada. Quizais se poida dicir incluso que os produtos infantís están nunha situación unha miga mellor, como poderíamos deducir levados dunha apreciación superficial –superficial por non manexarmos agora datos cos que corroboralo– sobre o relativamente recente fenómeno da música infantil en galego, ou do referente positivo que constitúe a acollida a determinadas propostas editoriais.

Para alén da nosa percepción do problema, por outra banda coincidente coa percepción xeral, contabamos para corroborala coas sucesivas edicións do *Informe sobre a lingua nas aulas de Educación Infantil das cidades galegas*, elaborado pola Mesa pola Normalización Lingüística. Recentemente acaban de facerse públicos os datos referidos á última edición do informe, que se sintetizan nun artigo deste mesmo número da RGE e que poden verse na páxina web da organización www.amesa.gal. Segundo esta edición, curso 2015/2016, só un 30% dos centros de Educación Infantil de 2º grao das cidades galegas usa materiais didácticos en galego –entendemos que se inclúen tanto proxectos educativos como outro tipo de materiais–.

Sen os medios nin a vontade de exhaustividade do informe da Mesa, desde Fabaloba levamos a cabo tamén un pequeno traballo de campo. Foi unha das primeiras accións de cara á concreción do portal. Este inquérito circunscribe á nosa contorna máis próxima e con el inten-

tamos achegarnos á percepción que da situación da lingua nas aulas de Infantil había, tanto desde o ámbito das familias como desde as profesionais. Enfocamos o tema desde diversas perspectivas, e a da utilización de materiais era unha delas. Como mostra dunha das conclusións máis relevantes ás que chegamos neste ámbito, transcribimos aquí un fragmento da resposta de Sonia, unha mestra, á pregunta sobre o uso de materiais en galego na aula:

“Sempre falo galego na aula, con todo o mundo, e emprego materiais en galego sempre que podoo, pero a maioría das veces adapto os que están en castelán, porque é **dificilísimo atopalos en galego; e claro, perdes moito tempo...**”.

Cómpre aclararmos agora que fóra do noso ámbito de interese ficaron os denominados “proxectos educativos”, aqueles materiais creados especificamente para o seu uso académico, pois entendemos que teñen de seu outras canles para chegar aos destinatarios. Así, acoutamos o tipo de material sobre o que queríamos incidir ás áreas de literatura, música, audiovisual e xogos e xoguetes, ou, como aparecen no portal: Para ler; Para escoitar; Para ver e Para xogar.

De sobra é sabido que, hoxe en día, no ensino bótase cada vez máis man de materiais e recursos que complementen os proxectos educativos. Sucede así en todos os niveis do ensino, pero pensamos que se cadra isto se nota aínda máis no Infantil. Igual que pasa noutros eidos da nosa vida, en gran medida ese aumento débese á aparición de Internet, que pon á distancia dun premer co dedo, inxentes cantidades de recursos, sexa para empregar directamente, sexa para obter coñecemento que logo nos permite adquirilos en formato físico: milleiros de cancións, contos, xo-

gos, fichas... están ao alcance da nosa man co mínimo esforzo, un esforzo que, por outra banda, as e os profesionais do ensino, como nos recorda Sonia, non poden desbaldar en andar á procura de recursos pois teñen que dedicalo ao traballo efectivo coas crianzas.

Tendo en conta a situación de desvantaxe en que se encontra a lingua galega en Internet, –algo no que non debemos perder tempo en laiarnos, senón ao que debemos procurar pór remedio na medida das nosas posibilidades–, parece claro que ou ben as profesionais son persoas cun elevado grao de implicación co idioma, ou ben lles facilitamos ao máximo o contacto cos materiais en galego. De non se dar ningunha das dúas condicións, o uso destes materiais ficará moi probablemente reducido ao anecdótico, como os datos do informe da Mesa poñen de relevo.

Pensamos que a relevancia do uso de materiais en galego non é maior ou menor dependendo do hábitat lingüístico no que se insira o centro, senón que é indispensable, sexa nunha contorna galegófona ou nunha castelanófona. Así e todo, si que o seu significado, ou función, pode ser diferente.

Como ben se di nos informes da Mesa, hai hoxe en día moitas nenas e nenos galegos, criados nos ámbitos urbanos castelánfalantes, para os cales o galego é unha lingua simplemente descoñecida: non a aprenden no ámbito familiar, nin no escolar, nin no social nin a través do ocio.

Temos que sumarnos entón ao coro de voces que veñen denunciando que nin sequera se está a cumprir o estipulado no regresivo decreto 79/2010:

Punto 1 do artigo 5º, referente a Educación Infantil:

“...e procurará que o alumnado adquira, de forma oral e escrita, o coñecemento da outra lingua oficial de Galicia dentro dos límites da etapa ou ciclo”.

Punto 2 do mesmo artigo:

“Cada centro educativo deberá facer constar no seu proxecto lingüístico as actividades e estratexias de aprendizaxe empregadas para que o alumnado adquira, de forma oral e escrita, o coñecemento das dúas linguas oficiais”.

Xa que logo, case a función máis urxente dos materiais en galego nestes ámbitos é o de axudar a transmitir a lingua galega e familiarizar o alumnado con ela.

Nos ámbitos galegofalantes, porén, onde a transmisión do idioma se produce fundamentalmente no ámbito familiar e, en teoría, tamén a través do ensino, quizais cobre máis importancia o papel destes recursos como fortalecedores do prestixio da lingua e constituíntes de referentes positivos.

Seguro que todas e todos temos decote escoitado esa queixa de que incluso a rapazada galegofalante, na hora dos xogos, cando está interpretando un papel ou cantando unha canción, mesmo unha inventada por eles, empregan o castelán. Isto sucede porque imitan os seus referentes positivos, que principalmente se expresan para eles en castelán.

O prestixio do idioma nas contornas galegofalantes é algo que aínda está por acadar, como clarificadoramente puxo de manifesto a profesora Valentina Formoso no seu *Do estigma á estima*, publicado en 2013. Malia a algúns supostos e ilusionantes avances no compromiso coa transmisión da lingua entre a mocidade galegofalante, a teimuda realidade desmente tal tese favorecedora. Pola contra,



perviven entre os propios galegofalantes certas representacións negativas sobre o idioma –ruralidade entendida en sentido negativo; só apta para uso coloquial...– que implicarían a asunción de actitudes pouco tendentes á súa transmisión ou ao mantemento cando nos trasladamos a contornas urbanas ou castelanfalantes. É aquí onde os materiais en galego poden achegar o seu pequeno gran de area ao reforzamento da fidelidade cara ao idioma, constituíndose en referentes positivos deste.

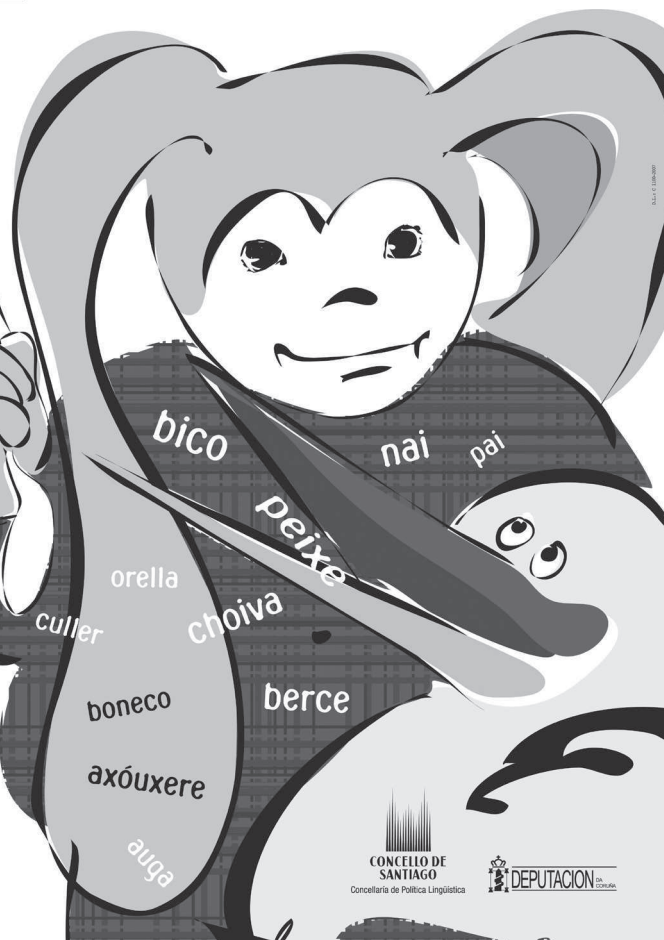
Malia as evidencias, coidamos que cómpre manexarmos con cautela a acumulación de datos negativos. É só que a súa reiterada repetición non fai máis ca debuxar un escenario apocalíptico para a lingua que nos recorda aquilo da “profecía autocumprida”. Os toques de atención ou os desesperados sinais de alerta que levamos tempo emitindo non son todo o eficaces que nos gustaría, así que pensamos que de nada serve andar recordando todo o día o grave da situación.

O que cómpre, desde o noso punto de vista, é loitar en positivo con aqueles recursos dos que dispomos. E no ámbito concreto que nos ocupa, o dos produtos culturais en galego para a Educación Infantil, gozamos duns recursos excelentes, tanto

en cantidade como en calidade. Na realidade, a problemática do seu escaso uso non obedece á inexistencia destes recursos, senón máis ben á súa falta de visibilidade e coñecemento.

Iso é un problema, si, pero un problema menor que unha boa planificación nacida da sincera vontade de compromiso co idioma podería solucionar.

Comprobamos, ademais, que a sociedade galega, malia os prexuízos aínda vixentes, non rexeita os produtos en galego pola súa lingua, senón que máis ben fica abraiada moitas veces ante a súa descuberta: comprobámolo nós cada día no contacto con familias e profesionais e pode comprobalo calquera ante o impresionante éxito de público que o espectáculo musical *Sons miúdos* está a acadar no momento da redacción deste artigo nas diferentes cidades galegas, por poñer un exemplo.



REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 24-26

Ex- técnica de normalización lingüística do
Concello de Santiago de Compostela

besadamarta@hotmail.com

o ano 2007 desenvolveuse desde o Concello de Santiago de Compostela unha campaña para sensibilizar as familias na transmisión da lingua galega que, aínda que coñecida tamén por outros lemas e materiais en que se apoiou, se deu en chamar “Chámame, fálame”. Xa no ano anterior asinárase un convenio administrativo coa Deputación Provincial da Coruña para financiar a devandita campaña e así, comezouse a traballar na súa planificación desde o Departamento de Lingua Galega do Concello, cuxo responsábel político era daquela Manuel Portas.

A situación dramática en que se atopa a lingua galega en canto a uso e mesmo coñecemento, particularmente no referido ás primeiras idades, foi o que levou a desenvolver esta acción por parte do Concello compostelán. A campaña vinculouse ao obxectivo específico da área de transmisión familiar do Plan xeral de normalización da lingua galega aprobado no ano 2004 (PXNLG): “Sensibilizar as familias sobre as vantaxes de que os seus fillos e fillas coñezan a lingua galega, así como da conveniencia de que a adquiran de forma temperá, como mellor garantía para que se instalen nela de xeito adecuado e

poidan despois acceder a outros idiomas”.

Configuráronse accións innovadoras no que a política lingüística galega se refire, dirixidas a achegar unha mensaxe favorábel á transmisión do galego aos nenos e nenas desde o momento en que nacen e aproveitando como vías de difusión os centros que teñen relación co seu nacemento, tanto nos meses previos como nos posteriores. Os seus obxectivos principais eran promover o uso dos antropónimos galegos, achegarles ás familias argumentos que puidesen apoiar a transmisión interxeracional e asociar a difusión do galego aos procesos de socialización e aprendizaxe lingüística nas familias.

A campaña deseñouse en tres fases:

1. **Trabállase o concepto da identidade e animase á utilización dos nomes de persoa galegos.**

Apóiasse en criterios de **orixinalidade e individualidade**, pois o uso de nomes en galego pode ser unha alternativa aos tan repetidos en castelán e fronte a outros nomes que pretenden a diferenciación, como por exemplo en inglés, representan unha identidade propia para o neno ou nena revalorizando o noso como activo que tamén pode ser atractivo, innovador e orixinal. O criterio de **orixe**, encamiñado a recuperar os nomes que fan parte da nosa tradición,

é tamén un xeito de sermos portadores dunha historia recuperada da que sentímonos transmisores.

Para o desenvolvemento desta primeira fase editouse un díptico sobre a utilización dos nomes de persoa propios do noso idioma que se distribuíu de xeito permanente nos servizos de atención ao embarazo (clínicas xinecolóxicas, matronas, clases de preparación do parto, tendas especializadas en puericultura...). Ademais dos comercios relacionados, colaborou na súa difusión a xerencia de atención primaria do Servizo Galego de Saúde (SERGAS) da área de Santiago.

Trabállase o concepto da **comunicación** e promóvese a adquisición do galego como primeira lingua.

Nesta fase afóndase en diferentes criterios:

1. **Vantaxe da competencia comunicativa en dúas linguas.** Aprender o galego desde neno supón a posibilidade de ter interiorizados dous códigos; o galego como lingua primeira que, de non ser transmitida no inicio, probabelmente ficará esquecida fronte ao castelán coa que, de seguro, se atopará máis adiante noutros ámbitos. Tamén supón a capacidade de expresarse e integrarse nunha sociedade que ten unha lingua propia (o galego) en contacto con outra (o castelán) e que ten tamén, en certo

modo, dúas formas de percibir a realidade. Desde este punto de vista, “regalarlle” unha lingua é sempre un factor de enriquecemento cultural.

2. **Vantaxe cognitiva.** Está demostrado que posuír máis dunha lingua supón un maior desenvolvemento intelectual. Fronte a outros tempos en que se pensaba que o monolingüismo favorecía a mellor aprendizaxe desa lingua e a mellor adquisición doutros saberes, que acabou por converterse en tópico errado; o manexo de máis dunha lingua desenvolve capacidades cognitivas e facilita a aprendizaxe doutras. A lingua é fundamental por ser a ferramenta coa que se adquiren novos saberes. Coa linguaxe falamos, mais tamén pensamos, brincamos, representámonos..., por isto é un elemento fundamental na configuración do saber e do ser.

3. **Período crítico.** Nos anos de adquisición da primeira lingua os cativos encóntranse no chamado “período crítico”. Neste momento, paradoxalmente ao que acontece con outras capacidades cognitivas que aínda non se desenvolveron (cálculo, abstracción...), os nenos e nenas teñen unha maior capacidade para a adquisición de linguas de forma natural, en situacións comunicativas ou na vida diaria, sen os esforzos que supón a aprendizaxe de segundas linguas nunha idade máis avanzada en que esa plasticidade cerebral xa non é a mesma. Por iso, parece o momento idóneo para comezarlles a falar unha lingua que van interiorizar mellor nese momento, e que ademais pode ser recibida de xeito natural e sen grandes esforzos se está presente na comunicación diaria pai/nai-fillos/fillas. Atendendo a esta explicación e situándose na sociedade galega, xorde a polémica de que falarlle ao noso fillo ou filla. Neste momento haberá



que tomar a decisión de se se quere reservar a aprendizaxe do galego ao posto de segunda lingua, tal e como se dunha lingua estranxeira se tratase, ou se se quere manter o seu privilexio de lingua propia e merecedora de ser adquirida como tal.

Para realizar esta segunda fase deseñouse unha carpeta informativa e un agasallo. O póster, que contén un vocabulario gráfico sobre a contorna dos bebés, inclúe un texto sobre a importancia de elixir o galego como lingua de comunicación cos fillos e fillas e unha explicación detallada das técnicas que se utilizan para ensinalles a falar. Ademais, engádese un babeiro de agasallo que permite manter presente a mensaxe da campaña durante moitos meses. Coa colaboración da xerencia de atención primaria do SERGAS da área de Santiago, distribuíronse nas maternidades e nas clases de posparto dos centros de saúde.

. Trabállase o concepto da socialización e incídese na importancia de usar a lingua propia.

4. Por que o galego? Porque é a lingua propia; porque para coñecer outras linguas, culturas e outros modos de pensar e interpretar a realidade primeiro deben comezar pola súa; porque non hai linguas mellores ou peores para desenvolver certas funcións e o mellor modo de demostralo é polo en práctica; porque é unha maneira de perpetuar a nosa lingua non permitindo así que nola arrebaten como se non fose o suficientemente válida para expresar todo aquilo que sentimos e coñecemos; porque é un modo de asumir un compromiso coa historia e un xesto de solidariedade con aqueles que non a puideron falar; porque non debemos seguir sendo estranxeiros na nosa terra cando temos a posibilidade de manter a nosa identidade fronte aos demais a partir da lingua.

5. A utilidade. Moitas veces emprégase como criterio en contra do galego o da inutilidade, "o galego serve para falar entre nós mais non para falar ao saírmos fóra". En realidade, cada país ten a súa lingua e non se abandona porque noutros non

se entenda. Ademais, o galego, desde esa perspectiva, si é "útil", incluso máis que outros idiomas, pois ao pertencer ao sistema lingüístico lusófono, achéganos ao coñecemento dunha das linguas máis faladas do mundo, o portugués. Non debemos esquecer tampouco que o galego é unha lingua romance e como tal é próxima a outras ás que nos será máis doado chegar a través dela debido ás similitudes que poidan ter.

E para realizar esta última fase deseñouse un boneco cun lema alusivo "teño lingua e non é de trapo" co fin de se converter nun compañeiro permanente dos bebés e de reforzar tanto neles como nos seus pais e nais a importancia de usar a lingua. Coa colaboración do Xulgado de Santiago, distribuíuse na oficina do Rexistro Civil aproveitando o momento de se inscribiren os nenos como "cidadáns galegos" para lembrarles aos seus pais e nais o que iso significa na súa práctica lingüística.

A modo de avaliación da campaña enquisáronse algúns intermediarios e destinatarios sobre a súa aceptación, que mostraron xeralmente interese na primeira e segunda fase e satisfacción na terceira.



1º ENCONTRO DE AGRUPACIÓNS MUSICAIS E CORAIŠ ESCOLARES DE FERROL

Venres 10 de xuño ás 19 horas

AUDITORIO DE FERROL

Promove: Programa Educativo Municipal
"Canta con nós" do Concello de Ferrol

Colaboran e participan: CEIP e CPR do Concello de Ferrol



FERROL



www.ferrol.es/educacion

FERROL
Cidade Educadora





REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 28-29

Presidente de Avoaescola

lopezfrancisc@gmail.com

Escola Infantil Avoaescola Ferrolterra naceu da decisión importante e arriscada das persoas agrupadas na asociación Galiza co Galego e na Cooperativa Avoaescola, logo de ver a necesidade imperiosa do uso da lingua galega na primeira infancia (ata os tres anos). Desde setembro de 2014, durante un ano, aprenderon nela 19 crianzas (11 nenos e 8 nenas) e, das súas familias, tan só dúas eran galego falantes.

Neste tempo desenvolvéronse actividades de aprendizaxe colectivas, fomentándose a curiosidade e creatividade, promovendo as condutas de colaboración e respecto por medio

do xogo, da música, do baile, do teatro, do conto, da lectura e da natureza.

Cada día, na asemblea educativa, as crianzas inician a aventura da aprendizaxe, a orientación, os saúdos, a cooperación, a curiosidade e empatía.

A música e o baile son os medios para manexar as destrezas psicomotrices, así fórmase "unha orquestra" e unha "roda de baile" nas que se traballan os ritmos, sons e silencios.

Na E.I. Avoaescola as crianzas realizaron merendas saudables que compartiron; conseguíndose que comesen con autonomía e que desenvolvesen hábitos de

hixiene e de orde; e tamén que as maiores de 2-3 anos fosen quen de controlar os seus esfínteres e de vestirse.

No recuncho dos contos, na biblioteca, estímúlase a curiosidade, lense e teatralízanse historias que son utilizadas como fío argumental na aprendizaxe por medio do debuxo ou accións.

Na horta ecolóxica as crianzas teñen un contacto real coa natureza, con chicharos, tomates, cenorias, porros, amorodos, acelgas, pementos..., árbores (limoeiro, acivro, ameixeira...), plantas aromáticas (xasmín, herba luísa, tomiño...) que plantan, observan, tocan, coidan e colleitan. Tamén dedicaron un tempo ao coidado dun peixe e dunha parella de vermes de seda. Os vermes de seda permitíronlles observar o ciclo da vida coa súa transformación en casulos e bolboretas e ver como poñían os seus ovos.

As meniñas e meniños desenvolveron as súas habilidades manuais ao modelar con masa de pan, usar a auga para lavar os xoguetes, espremer laranxas, cortar froita, pintar cos pés e mans... descubrindo sensacións e capacidades... favorecendo a súa autoestima e autonomía.

Os conflitos, o control na percepción de dano (empurróns, pelexas...), a sensibilidade, atendéronse dende a colaboración, solidariedade e responsabilidade.

As celebracións escolares (do neno, da paz, da nai, do pai); os cambios de estación (outono, inverno, primavera, verán); as festas populares (o Magosto, o Samaín, o Nadal, o Entroido, os Maios, as Letras) son acompañadas de accións educativas en igualdade e afectividade compartidas coas familias.

Os aniversarios das nenas e nenos festéxanse de xeito solidario cos seus propios agasallos, creados en cooperación e afecto.

Avoaescola, como espazo educativo, respectou os ritmos naturais das crianzas. Fixo uso do galego como lingua de relación e comunicación. Educou en valores, con apego e inclusión. Creou unha escola aberta e participativa ás familias.

A liberdade de acceso e permanencia na escola das familias deu lugar a que fosen co-partícipes das actividades pedagóxicas, como contacontos, xogos...

As crianzas tiveron cadanseu caderno persoal, onde as anotacións diarias das súas accións na escola serviron de complemento informativo ás familias; caderno viaxeiro que regresou de novo cada día, desde a súa casa, coas súas achegas.

As fins de semana as familias fixeron quendas para atender as "mascotas" (peixe ou vermes de seda) e así colaborar na responsabilidade do coidado dos seres vivos. Os mércores, fóra do horario escolar, as familias e os nenos e as nenas puideron participar nos traballos da horta.

Dentro da actividade "lendo en familia" todos os venres cada neno levou un conto á súa casa para compartilo cos seus amigos e familia. As familias compartiron fotos cos seus momentos de lectura, no taboleiro da escola e nas redes sociais fomentando o bo hábito da lectura.

Unha vez ao mes celebráronse actos públicos con teatro e actividades pedagóxicas; ademais das festas como o Samaín, o Magosto, o Entroido, o Apalpador ou os Maios, que serviron de convivencia e fixeron posible a intervención directa das familias.

No acto de fin de curso estreouse a obra "o verme e a bolboreta" sobre o ciclo da vida (a transformación de verme a casulo e bolboreta) na que as crianzas fixeron de actores e actrices.



As familias dispuxeron dunha biblioteca de material diverso, de lecer, pedagóxico e informativo.

Ao longo do curso mantívose o contacto permanente entre a escola e as familias por medio dun grupo de WhatsApp "Avoaescola Familia", compartindo unha comunicación horizontal moi enriquecedora.

Mediante cinco reunións xerais déuselles conta ás familias das actuacións realizadas -conforme ao proxecto educativo- e entregóuselles un informe coa avaliación dos avances de cada neno ou nena nas diferentes áreas de desenvolvemento (motora grossa e fina, perceptivo-cognitiva, linguaxe e social), coas actividades a realizar na escola e con recomendacións de apoio no fogar.

O traballo educativo fixo que as familias compartisen experiencias e espazos de aprendizaxe para elas e os seus fillos/as. Debe salientarse o logro da comunicación entre as familias, os nenos e nenas, e a escola, en lingua galega, que dunha forma natural foi impregnando os días.

O proxecto de Avoaescola débese á colaboración de todos e todas, en especial das persoas socias e voluntarias, colaboración á que o tempo dará o seu valor.



KEEP CALM E FALA GALEGO

REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 30-32

CEIP Quintela (Moaña)

bescariz@gmail.com

normalización lingüística nos centros educativos pasa pola existencia dun Equipo de Dinamización da Lingua Galega (EDLG) de estrutura estable con obxectivos e liñas de actuacións claros que incidan nos planos deseñados no Proxecto Lingüístico. Este é o comezo do camiño, un PL adaptado á realidade sociolingüística do centro, que analiza e fixa o punto de partida en clave competencial e emocional.

Queremos que o alumnado mellore a súa competencia lingüística en lingua galega e de xei-

to máis preciso no ámbito oral, dada a importante castelanización do contorno no que desenvolvemos a práctica educativa. Pretendemos que ao remate da súa escolaridade en Primaria a competencia do alumnado sexa semellante nas dúas linguas oficiais.

Outro dos obxectivos fundamentais é a busca da implicación emocional do alumnado e a comunidade educativa en xeral, con actuacións que poñan en valor a lingua galega e a súa realidade social e persoal.

Entre os obxectivos esenciais do equipo inclúese o deseño de actuacións en coordenadas ac-

tuais, en ámbitos propios das idades coas que tratamos, que contribúan a ligar a infancia e a mocidade co galego. O emprego das novas tecnoloxías como ferramenta de expresión axuda á consecución deste obxectivo.

As liñas de actuación marcan as prioridades no deseño de propostas e axudan a establecer estratexias metodolóxicas que o profesorado desenvolverá. Acordos sobre o ensino en galego en Educación Infantil, a aprendizaxe da lecto-escritura, camiñar cara ao tratamento integrado de linguas, a adecuación dos programas educativos á realidade galega, a normalización no ámbito dixital, contribuirán a trazar o noso plan.

No proxecto do EDLG coordínanse actuacións cos outros equipos de dinamización do centro, fundamentalmente o equipo de biblioteca, co que se comparten obxectivos relativos á lectura, escritura e busca de información e elaboración de documentos.

A coordinación co equipo TIC posibilitará o desenvolvemento de obxectivos do EDLG a través das propostas deste equipo, unha das liñas de actuación que acordamos.

Coa coordinación co equipo de actividades extraescolares e complementarias garantimos que o galego estea presente nas súas actuacións, sobre todo as relativas ás celebracións e actividades extraescolares. Aspectos tan básicos e tan esquecidos como a lingua na que se desenvolven as visitas escolares relacionadas coas áreas de Ciencias Sociais e Ciencias Naturais trátanse nestas tarefas de coordinación.

O deseño de actividades desenvólvese en diferentes eixos:

- Aprendendo do concello
- Desenvolvendo a oralidade
- As TIC en galego tamén
- Traballando xuntos

Aprendendo do concello, deséñanse actividades que poñen en valor os recursos do concello. O alumnado e as familias amplían o coñecemento dos recursos culturais, sociais, xeográficos etc., do concello, ao tempo que adquiren novos valores emocionais a través das saídas extraescolares e as entrevistas persoais cos diferentes personaxes implicados. Visitas ás institucións locais, empresas, monumentos históricos, asociacións culturais, entrevistas con artistas locais e personaxes sobranceiros son algunhas das propostas desenvolvidas.

Desenvolvendo a oralidade recolle un conxunto de propostas nas que as distintos textos orais son traballados e desenvolvidos co alumnado. A conversa, o diálogo, a entrevista, o recitado de textos líricos, a narración de textos literarios, o relatorio... todos estes textos son programados en función dos niveis educativos, buscando a creación de contextos significativos e reais para o seu uso.

O **recitado** de poemas é unha actividade moi valorada polo alumnado pola implicación emocional que supón compartir publicamente o seu traballo. Permite, ademais, o acercamento á rica produción literaria que posuímos. Dunha clase a outra, dun ciclo a outro, da propia aula ás aulas nas que hai irmáns... a actividade sempre arrinca emocións positivas neste caso relacionadas coa lingua galega. O equipo encárgase da selección de poemas e do deseño da posta en escena. Calquera momento é axeitado para compar-

tir poemas: poemas de outono, poemas de paz, o mes da poesía, o día de Rosalía, etc.

Deste xeito imos creando contextos reais e significativos para o uso do galego na escola.

Os **textos narrativos** son abordados a través da actividade "**Conta que che conto**", na que en diferentes contextos o propio alumnado convértese en magnífico contacontos. Para cada idade deséñase unha proposta e os recursos que empregan, como o *Kamishibai*, un teatríño de orixe xaponés que se utiliza para contar contos. Permite a complicidade do contador/a ao permanecer semi oculto detrás das ilustracións. Os nenos e nenas reproducen ilustracións dos contos elixidos adaptando os textos, para contarllelos as outros cursos.

Noutra proposta da actividade é o alumnado do IES ao que estamos adscritos, o IES A Paralaia, o que fai de contacontos para os máis pequenos da escola, nunha actividade coordinada polos dous EDLG e consolidada ao longo deses cursos.

Os **diálogos**, uns textos básicos para a expresión oral son abordados, nos **clubs de lectura**. Desenvólvense en 5º e 6º de Primaria e teñen ademais como obxectivo crear ambientes favorables á lectura, situacións comunicativas relacionadas cos libros e fomentar a reflexión e xuízo crítico.

Cada club é coordinado por unha profesora que non é a súa titora, buscando que a relación sexa o máis afectiva e literaria posible. Reúnense varias veces por trimestre e ao acabar a sesión elaboran unha crónica para crear unha entrada no blog.

Outro texto para o que se crearon contextos significativos foi o **relatorio**, que precisa de paulatino adestramento para poder executalo con precisión e así poder avalialo. Trátase de ex-



comparten con alumnado e profesorado doutros centros, que achegan ideas, métodos e recursos. Unha optimización de recursos normalizadores que axudan na procura dos obxectivos de cada centro deste xeito o traballo en colaboración con outros equipos de Dinamización e Normalización lingüística resulta moi positivo.

posicións orais nas que un grupo conta a outro os resultados das súas investigacións, relacionadas cun proxecto desenvolvido na aula. Especialmente satisfactorios resultan os relatorios que se desenvolven polo Día da Ciencia en galego, no que o alumnado do segundo ciclo conta ao resto dos grupos do colexio en que consisten os experimentos seleccionados por eles, despois de desenvolver unha busca e de elaborar o texto presentado.

As TIC tamén en galego reúnen unha serie de actuacións que teñen como obxectivo normalizar o uso do galego no ámbito dixital, e ao tempo fornecer o alumnado de recursos para desenvolverse nun medio que é ou será para el moi importante.

O uso dos blogs como ferramenta de aprendizaxe é unha destas actuacións, empregán-

dose para expoñer traballos, colgar enlaces a materiais educativos, ao tempo que facemos partícipes ao resto da comunidade escolar das nosas aprendizaxes, establecendo así canles de comunicación coas familias.

Neste medio, a produción de pequenos audiovisuais apoia o desenvolvemento das competencias activas da lingua: por un lado, fomentan a expresión oral cando se traballa sobre gravacións de voces (traballando a vocalización, a entoación, o volume, o ritmo,...); e polo outro, o tratamento dos textos que se inclúen nas pequenas producións fomenta a mellora da competencia na lingua escrita. Son moi motivadores para o alumnado e familias.

As distintas iniciativas que se desenvolven nos centros amplían o seu efecto cando se

37 graos / 8 programas de simultaneidade / 54 mestrados /
títulos internacionais / clases en inglés / estadias no estranxeiro

**PRETO DO 90%
DOS NOSOS TITULADOS
VOLVERÍA ESTUDAR
NA UNIVERSIDADE
DA CORUÑA**

Universidade pública posible





REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 34-37

CEIP A Lama

ceip.alama@edu.xunta.es

escola, tal e como a coñecemos durante décadas, está deixando de existir. Nun mundo cada vez máis tecnolóxico, no que as mensaxes audiovisuais o inundan todo (internet, televisión, dispositivos intelixentes...), o sistema educativo non podía manterse á marxe e ver pasar esta revolución sen se adaptar ás novas características dunha sociedade que cambia a un ritmo vertixinoso.

Esta mesma revolución é a que fai indispensable que dende as aulas persigamos a **alfabetización informacional e mediática** dos nosos cativos, que os achegue ás ferramentas de procura

e tratamento da información e que debe ter na escola un dos piares fundamentais, como eixo na construción do coñecemento.

A creación audiovisual poderíamos asumila como un traballo de educación artística (que xa non é pouco), xa que nela poderemos atopar moitos compoñentes das distintas disciplinas: música, plástica e dramatización; mais se afondamos nas súas posibilidades pedagóxicas podémonos atopar

con que cun proxecto destas características:

- Xeraremos entre o noso alumnado a emoción pola aprendizaxe.
- Traballaremos as competencias clave.
- Estableceremos relacións entre as distintas áreas do currículo.
- Fomentaremos o traballo cooperativo e a participación extensiva da comunidade escolar.

Trátase, logo, dun formato de actividade que pode levar o alumnado a traballar aspectos curriculares de diversa índole, que conflúen no proxecto con total naturalidade, a pesar de poder parecer "a priori" elementos totalmente inconexos. A **interdisciplinidade** amósase como unha das características máis destacables e fundamentais.

Os distintos proxectos audiovisuais que se desenvolven na nosa escola están directamente relacionados coas **dinámicas promovidas polos Equipos de Biblioteca e Dinamización da Lingua Galega**.

O fomento do uso do galego en xeral, e no ámbito educativo en particular, é unha das nosas preocupacións, polo que a **lingua vehicular que empregamos é prioritariamente a galega**. Dende a nosa primeira participación no concurso "Nós tamén creamos", que promoveron a Secretaría Xeral de Política Lingüística e a Editorial OQO, coa colaboración da CRTVG, entendemos que se queremos que o noso alumnado valore a súa lingua, cómpre que a empregue en todos os ámbitos, sen exclusión. Se queremos unha lingua viva, non podemos concibila sen que esta estea presente nas plataformas e nos medios do seu tempo.

A **Biblioteca Escolar** podemos definila como o principal centro de recursos da comunidade educativa, que ofrece a docentes e discentes todo aquilo que precisan para un ensino encamiñado á:

- Promoción da lectura e a escritura.
- Formación de usuarios.
- Alfabetización informacional e mediática.

Durante estes anos que levamos experimentando coa creación audiovisual, temos traballado distintos tipos de técnicas e formatos: stop motion, time lapse, documental, entrevista, ficción, anuncio...

Todas elas pódense visitar na bitácora <http://www.orecantedeleo.org>, nos nosos espazos en **Vimeo** (<https://vimeo.com/user9324961> e <https://vimeo.com/user11839527>) e na **revista escolar Ceibe** que, dende o ano 2012, edita exclusivamente en



formato dixital o Equipo de Dinamización Lingüística, incluíndo todos os vídeos que se van elaborando ao longo do curso.

Queremos destacar algúns dos últimos traballos que contextualizamos brevemente. Poden tratarse nalgúns casos de historias que atopamos en libros da biblioteca, e que adaptamos ao formato audiovisual, e noutros casos de guións orixinais elaborados xunto cos alumnos cunha intencionalidade clara e vinculada ao proxecto documental, a unha conmemoración ou a unha necesidade educativa concreta.

<https://vimeo.com/128374250>

Traballo do alumnado de Educación Infantil enmarcado no **Proxecto documental integrado** do curso 2014-2015, "Sementa ideas, recolle futuro".

Na etapa de procura e tratamento da información do proxecto, aproximadamente tres meses, investigaron arredor dos "super-

poderes" dos alimentos segundo a súa cor. Investigando entre as verduras, legumes e froitas, e agrupándoas por cores, descubriron a antocianina, o betacaroteno, a alicina, o licopeno e a luteína, e que os alimentos podían ser "súper heroes" contra as "malvadas" enfermidades que nos axexan.

Seguindo ese código e cunha estética similar ao cómic, para achegarlles tamén este xénero de ficción, elaboran unha curta de animación en Stop Motion na que eles mesmos interpretan as personaxes creadas.

É nosa a última creación galardoada co 1º Premio no OUFF Escola 2015.

<https://vimeo.com/93223547>

Estes son os nomes cos que os propios cativos quixeron bautizar as personaxes creadas con arxila polimérica para darlle vida a unha historia de creación propia.

"Pancho e Panchita queren ir á praia e ao río pero... non saben que é o que está ben e que mal... temos que axudarlles!".

Así comezou este proxecto no que os propios alumnos crearon non só as personaxes, senón tamén os decorados, os fondos, axudaron a escoller a música, interpretaron os diálogos coas súas voces... un proceso completo e complexo no que formaron parte da creación en todos os aspectos. Coa técnica de Stop Motion, foto a foto e movemento a movemento, fóronlle dando vida.

O produto final foi empregado na fase de presentación no PDI "Praias e ríos en boas mans" para contarlle á comunidade educativa o que foran aprendendo arredor deste tema.

<https://vimeo.com/97722628>

<https://vimeo.com/114863304> (como se fixo)

Esta quixo ser a nosa terceira participación no concurso "Nós





tamén creamos”, pero os prazos e outras iniciativas en marcha no colexio fixeron que non chegásemos a tempo para entregala.

Lonxe de ser un contratempo, valeunos para mellorar moitos aspectos técnicos e facer partícipes do proceso creativo ao alumnado de todos os niveis.

Pensamos que pode ser interesante a visualización do vídeo de “como se fixo”, que nos achegará a case todas as fases da produción e a novos espazos educativos.

<https://vimeo.com/65949358>

Este é o título escollido polo alumnado entre 15 propostas que nos achegan dende “Nós tamén creamos”.

A narración de Beatriz Montero, ilustrada por Raúl Nieto Guridi, foi adaptada polas rapazas e rapaces de 1º de Primaria do curso 2012/2013, facendo nas aulas un intenso traballo de lectura, comprensión, creación, deseño... e empregando por primeira vez o Laboratorio da comunicación, espazo de creación audiovisual deseñado pola Biblioteca Escolar para servir de

apoiamento á emerxente inquedanza xurdida na escola neste ámbito.

Para a ocasión o material de refugallo foi tomando vida nas personaxes que cruzaban as súas historias nunha escaleira veciñal.

“A Escaleira” obtivo un 1º Premio en “Nós tamén creamos” e o Premio á Mellor Fotografía no Festival Audiovisual Galego Olloboí.

Dende hai uns anos somos testemuña do cambio educativo vivido da man destes e doutros traballos: a emoción dos nenos e os mestres na súa creación, o brillar das capacidades de cada un dos membros do proxecto (todos temos cabida), a implicación da comunidade escolar nun mesmo sentir, e o afianzamento das novas metodoloxías e recursos ao servizo da función docente.

Cremos firmemente que un ensino non tradicional é necesario para este novo momento educativo, para unha sociedade in-

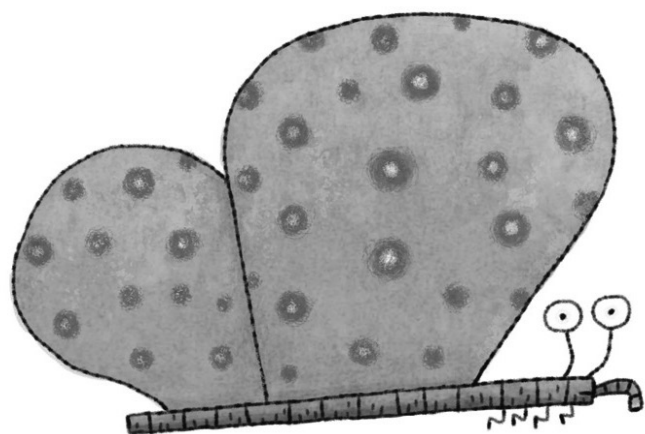
mersa nas novas tecnoloxías da información e da comunicación.

Que lle queren chamar innovación educativa? Non discutiremos o termo, pero pensamos que isto non debería ser a novidade.

O que nós podemos suxerir é que para levar adiante estas iniciativas o profesorado ten que deixar atrás os individualismos e aprender a traballar en equipo, compartindo ideas e experiencias con outros docentes, co alumnado e incluso coas familias.

Os profesionais do ensino deberemos formarnos minimamente en certos aspectos técnicos que serán indispensables para poder levar adiante os nosos proxectos.

Por último, a flexibilidade debe pasar a ser unha característica na organización dos centros, que dentro das súas programacións deben contemplar as particularidades que envolven estas metodoloxías de traballo.



REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 38-39

amesa@amesa.gal

nte a preocupante situación do galego na infancia, A Mesa comezou en 2015 un proxecto didáctico destinado á Educación Infantil. É o vocabulario infantil ilustrado, unha colección de vinte títulos relacionados cos contidos da Educación Infantil: o corpo, a roupa, as cores, o abecedario, os números, o tempo, os animais, as aves, os peixes, as árbores, as plantas e as flores, a comida, as froitas, a casa, o colexio, as relacións humanas, a rúa, os medios de transporte, as profesións e os hábitos.

Está destinado a nenas e nenos de 0 a 6 anos, nais, pais e profesorado de Educación Infantil (0

a 6 anos) así como para o profesorado do grao de Educación Infantil e do ciclo formativo de grao superior de Educación Infantil.

Neste proxecto A Mesa conta coa colaboración dalgunhas institucións que consideran que a situación do galego nas nenas e nenos é alarmante. Por exemplo, o Concello de Pontevedra, que organizou sesións de presentación do proxecto para todo o profesorado de Educación Infantil nas que se trataba a importancia de empregar nas aulas o galego e materiais en galego.

Hai dous libros publicados: *O abecedario* e *As aves*, que teñen como obxectivos incrementar o uso do galego na Educación Infantil, proporcionar materiais en galego para nenas/os de 0 a 6 anos e potenciar o uso de vocabulario en galego.

O abecedario, as 23 letras do abecedario galego acompañadas dunha ilustración de Óscar Villán, é para recoñecer as letras e aprender o abecedario galego. As nenas e os nenos aprenderán a asociar letras e imaxes, a distinguir a grafía de cada letra e ampliarán o seu vocabulario.

As aves, con 30 ilustracións de Carlos Silvar, é para aprender o nome das aves galegas comúns, identificar e provocar interese polo mundo das aves nas nenas e nenos.

Dentro deste proxecto didáctico inclúese a música para que aprendan cantando. A música é unha ferramenta fundamental pois con ela motívase a comprensión e memorización dunha forma divertida. Ademais, conseguírase desenvolver o sentido do ritmo, fomentar a imaxinación e a capacidade creativa, aumentar o vocabulario e favorecer que expresen as emocións.

As letras das cancións son unha boa ferramenta para ensinarlles aos nenos e nenas o abecedario galego e o nome das aves dunha forma divertida, así como para estimular a linguaxe oral e ao mesmo tempo entretelos. Cantar é un excelente recurso didáctico para os nenos e nenas pois favorece o desenvolvemento da atención, concentración, memoria, imitación, comunicación e socialización.

As cancións "O abecedario" e "Voa paxariño" teñen letra e música de Magín Blanco e as dúas cancións teñen vídeo nas canles de youtube e vimeo da Mesa.

A publicación dos libros vai acompañada doutros materiais

que queren ser unha achega no proceso de aprendizaxe. A lámina do abecedario, de grande utilidade nas aulas, é para que as nenas e os nenos aprendan o abecedario galego divertíndose e identificando as imaxes con cada letra. Especialmente indicada para a iniciación á lectura. Ademais, é unha lámina moi bonita para decorar cuartos infantís.

A Mesa tamén elaborou un *Actividario* (actividades do abecedario). Páxinas para apoiar a lectoescritura e grafomotricidade. Para poderen colorear os debuxos de Óscar Villán do libro de *O abecedario*, e tamén cada letra en maiúscula e minúscula. Ademais, as palabras deste abecedario co percorrido en trazos punteados para aprender a escribir.

Para *O abecedario*, A Mesa propón un conxunto de actividades didácticas. Estas propostas son para axudar a nais, pais, educadoras/es, profesorado, bibliotecarias/os e ás lectoras/es a descubrir mellor o libro. Por un lado, pódese xogar co abecedario. Nos primeiros momentos de contacto co abecedario unha forma moi divertida de iren asociando a forma das letras é que fagan as letras do abecedario con plastilina. A actividade de modelar resúltalles divertida e aprenden as letras de maneira lúdica. A plastilina ofrece moitas posibilidades e permite elixir entre moitas cores. Pode quedar un abecedario moi colorido e bonito.

Por outro lado, pódense crear abecedarios. Partindo dos nomes dos nenos e nenas creárase un abecedario de nomes. Por exemplo, A de Aldara, L de Lois, N de Nuno, S de Sabela, U de Uxía ou X de Xián. O abecedario non ten límites; se no grupo concreto non hai nomes que comecen por todas as letras sempre se pode botar man de amigas e amigos, familiares ou veciños e veciñas.



Outras opcións, para os máis grandes, é crear abecedarios de animais, por exemplo no abecedario da Mesa hai o can, a doña, a raposa...; de alimentos, por exemplo, iogur, xeado; de flores... ou de palabras favoritas. Despois de escoller o que vai formar parte do abecedario, poden completalo con debuxos.

Con estes materiais didácticos A Mesa pola Normalización Lingüística quere contribuír a achegar a nosa lingua ás crianzas e a dotar de ferramentas o profesorado de Infantil para conseguir incrementar o uso do galego.

Taboleiro de boas prácticas lingüísticas en Educación Infantil aburbullado por múltiples interrogantes e preocupacións

Este é un taboleiro construído a base de traballo cooperativo, pois recolle numerosas contribucións doutros tantos colaboradores e colaboradoras, membros en moitos casos de Nova Escola Galega que, como correspondentes destacados no terreo, enviaron (a modo de 'notas de urxencia') apuntamentos reflexivos e/ou impresionistas sobre o día a día, sobre experiencias de prácticas lingüísticas na Educación Infantil, vindo unha presada delas a través das notas que xuntou o profesor Fran Candia, desde Lugo, e sendo estruturadas todas, nun ímprobo esforzo, polo profesor Lois Ferradás, en Santiago. Pola súa propia natureza, nun taboleiro percíbense os trazos grosos; non se lle pidan, pois, os detalles e matices perceptibles baixo a lupa do microscopio. Recoñecemos que a realidade é moito máis complexa en tonalidades do que aquí poida parecer, pero no conxunto aparecen tendencias claras que dan que pensar. Normalmente mantivemos os textos orixinais, e fómoslos agrupando utilizando algúns criterios de parecido.

1. Hic sunt leones. Esta é unha expresión latina, presente en mapas antigos para indicar as zonas aínda inexploradas ou inhóspitas. Algúns colexios do centro das cidades son territorios desérticos para a lingua galega.

Traballo no CEIP Pío XII. Non podedes imaxinar a tristura que me produce ter que escribivos que, no contexto da miña aula onde se escolarizan 25 nenos e nenas, nin un só fala galego. O peor de todo é que esa aula non é unha excepción, desafortunadamente é a tónica de todo o centro escolar.

O problema, con todo, non se circunscribe ao centro das grandes cidades, como neste caso. Neste curso ao CEIP de Quintela-Moaña non chegou a Infantil de 4 anos ningún neno, ningunha nena, galego-falante. Iso non disuade os esforzados membros do seu maxisterio:

No curso 2015-2016 chegaron a 4º de Infantil 0 falantes en galego, por primeira vez dende que se recollen datos sobre a lingua inicial dos nenos e nenas escolarizados nos primeiros niveis de ensino. Como intentamos acadar o obxectivo final da Educación Infantil sobre a competencia para expresarse oralmente nas dúas linguas oficiais? Facilitando un contacto vivo, real e significativo coa lingua galega. Aprendemos a contar, a cantar, a expresar sentimentos, a compartir aprendizaxes... facendo da lingua galega, a lingua de aprendizaxe e lingua de ensino. Recitamos poemas en calquera ocasión, compartimos lecturas aproveitando a magnífica produción editorial en literatura infantil que posuímos como recurso para a animación á lectura. Por outro lado, a música é un potente recurso de aprendizaxe polo que traballamos nas aulas coa rica produción de música infantil en galego, dándollela a coñecer tamén ás familias. En definitiva, buscamos e aproveitamos todos os recursos didácticos que atopamos. Ademais de buscar recursos actualizados, tamén se xeran nas aulas materiais que por si mesmos tamén son recursos de aprendizaxe, como as producións audiovisuais con textos orais de diferente tipoloxía, que o alumnado pode reproducir tanto na aula como en familia a través dos blogs e redes sociais do centro.

Noutros colexios (tristura de país!) o comportamento do profesorado tornouse completamente diglósico. E escampará?

Eu podo achegarvos os seguintes datos, di un profesor da Mariña. CEIP X: Case todos os nenos proceden do medio rural. Practicamente todos falan galego de forma natural, pois é a súa lingua nai. En canto ás mestras, dúas delas fálanlles en

galego sempre e outras dúas case sempre en español. CEIP XX: O número de nenos que falan galego de forma natural, por ser a súa lingua nai, é minoritario (o 49%). As mestras, utilizan as dúas linguas, dándolle máis importancia ao español. Neste último caso, hai que salientar que nos últimos 10 anos cambiou totalmente a situación a favor do español por parte das familias que lles falan aos nenos neste idioma. Tamén cambiou totalmente a actitude do profesorado, que seguindo as tendencias políticas e sociais dos últimos tempos a respecto do galego, pasou a un comportamento totalmente diglósico, utilizando o español como lingua A e deixando o galego relegado para actos folclóricos e/ou frases soltas de humor choqueiro. Tristura de país. Un saúdo, coa esperanza de que escampe.

Nalgúns dos colexios de Ponte Caldelas case non quedan nenos galego-falantes; escribenos unha profesora: *Eu dou clases no IES Ponte Caldelas. Ao noso instituto chega alumnado dos colexios de Fornelos de Montes, A Lama, Ponte Caldelas e A Reigosa. Nos dous primeiros hai un número significativo de alumnado galego falante; nos dous últimos, bastante menos, aínda que algún aínda queda, iso si, en diminución continua.*

De cando houbo e agora non se ve:

M.G. salienta desde Santiago: *Sei que hai uns anos a escola infantil Raiola traballaba moi ben; tamén que no Raiña Fabiola, cando a nosa filla estaba en Infantil (agora está en 5º de Primaria), todos os nenos falaban galego, e iso que aquilo é a ONU. Desde que pasaron a Primaria, os rapaces xa só falan castelán.*

Aínda en contornos galego-falantes como o da Mariña, nos que hai numerosos profesores e profesoras que en Infantil educan en galego, hai outros, e con específica responsabilidade da Xunta, onde se traballa totalmente en castelán ou algo de galego sen proxecto.

Dinos un informante, outra volta, da Mariña: *Non coñezo ningún centro que poida cualificarse como de “boas prácticas” a nivel lingüístico. No que indaguei sobre A Mariña case todas as unidades de Infantil (Viveiro, Cervo, Xove, Burela, Foz, Ribadeo, Mondoñedo, Alfoz, Ferreira, Lourenzán...) -tamén na Fonsagrada, Riotorto, A Pontenova...- impártense en galego e cos materiais basicamente en galego. Na maioría das da Galiña Azul tamén en galego, pero, polo que me din, notouse a entrada de educadoras castelán-falantes nos anos feijoonianos. Nas escolas 0-3, que eran da Xunta-Familia (Ribadeo, Foz) e Celeiro (do I.S. da Mariña) traballan basicamente en castelán, aínda que tamén algo en galego (pero sen conciencia nin proxecto = diglosia).*

2. Beatus ille. Así comeza un dos épodos máis famosos do poeta latino Horacio (que se pode traducir por “feliz aquel”) no que canta as excelencias da vida no campo, un chisco idealizada. E aínda máis. Presentamos agora varias achegas nas que destaca a satisfacción e a harmonía das prácticas lingüísticas en distintos e variados contextos. No colexio de Samos as primorosas voces dos nenos e nenas aledan o día.

P.R.L. indica que *desde o Colexio de Samos vivimos acotío esta experiencia: As velaiñas voces das nosas crianzas, recedentes a paxaros e labregas ou labregos, alegran o día ao entrar pola mañá na escola rural de Samos, falando na anterga lingua dos pampillos e panqueixos.*

No Colexio de Boimorto o alumnado de Educación Infantil é galego-falante.

Son a coordinadora do EDLG do CPI Armando Cotarelo Valledor de Boimorto, dinos M.L., e podo asegurar que no noso centro o alumnado de Educación Infantil é galego-falante. Chega falando galego e utiliza o noso idioma para relacionarse cos demais, así como en diferentes contextos.

Desde o CEIP de Seráns, nas terras do Son, dinos D.D. que, *dos nove nenos da escola de Seráns, seis son galego-falantes. Sobra dicir que o galego é a lingua habitual que usamos na escola. Pero é que ademáis a fala dos nenos é contaxioso. Máis que un falar vén sendo un cantar, e as palabras na súa voz veñen enfiadas cun aquel de paxaros, de vento nas follas dos carballos, de auga saborosa dunha fonte. Na voz dos nenos o galego semella recuperar o eco dunha primeira vez, dunha fala primordial.*

No CEIP nº 1 de Foz é normal escoitar a nenas e nenos falando galego, e afianzan a súa lingua materna segundo di M.P.: *No CEIP nº 1 de Foz aínda é posible escoitar nenas e nenos falando en galego e mesmo que afiancen a súa lingua materna grazas ao gran labor dos mestres de Infantil. O uso do galego entre os mestres é absolutamente maioritario e iso nótase na competencia lingüística dos nenos e no proceso de normalización da lingua. Os meus sinceros parabéns para uns grandes profesionais.*

En relación ao correo-e recibido a semana pasada sobre a “Lingua en Educación Infantil” pónome en contacto con voste dende a Escola Infantil Municipal de Ordes, A Coruña (0-3 anos), escribenos T.S., para dicir: Na nosa escola o galego si segue sendo unha realidade xa que é a lingua vehicular da escola. A principio de curso os pais/nais dos nenos cobren unha entrevista onde se lles pregunta sobre a lingua materna do neno, sendo a maioría a lingua galega. No noso día a

día traballamos o galego a través de contos, cancións, celebramos as festividades propias da Comunidade Autónoma (sarmaín, letras galegas, maíos...). Neste eido o que pretendemos é que os nenos/as da escola vaian adquirindo dende ben cedo unha maior competencia lingüística, mellorando as destrezas comunicativas que lles serán fundamentais para o seu desenvolvemento integral. Todo isto, sen obviar que estamos nunha Comunidade Autónoma con dúas linguas oficiais, de xeito que tamén traballaremos a lingua castelá, aínda que será en momentos máis puntuais.

En Navia de Suarna son monolingües galego-falantes. Se se perden falantes é porque se perden habitantes, dinos F.M.: No CPI Plurilingüe de Navia de Suarna escóitase o galego na boca dos poucos nenos e nenas que hai en Infantil, porque afortunadamente a práctica totalidade da poboación do concello (incluíndo a pouca que hai en idade escolar) é monolingüe en galego. O problema que temos, máis que a perda do idioma, é a perda de nenos e de habitantes.

No CEIP de Xermade viven en galego, utilizan a lingua galega de maneira normal. Son L.V.R. e vou falar do CEIP Xermade, situado en Xermade (Lugo); é un colexio rural, onde hai uns 80 nenos e nenas matriculados e na súa maioría falan galego pois as mestras falan galego na súa meirande parte, e outros profesionais que traballan tamén no colexio utilizan o galego para comunicarse cos rapaces e rapazas, como os profesionais da cociña... Ademais, estes nenos e nenas que acoden a este colexio, nas súas casas son galego-falantes, e nas parroquias onde viven o galego aínda se mantén como lingua principal.

No CEIP do Hío nenos e nenas castelán-falantes adquiren de xeito “natural” a plena competencia no uso do galego. O CEIP do Hío, nos seus 50 anos de historia sempre se caracterizou por outorgarlle ao noso idioma un espazo relevante. Cando estabamos debatendo sobre o tema xurdiu a idea de que unha nai presentase a súa experiencia. Falamos con R.M.L. e preparounos este texto que, pensamos, condensa a esencia, en poucas liñas, da realidade lingüística do CEIP do Hío (Cangas do Morrazo). “Son unha nai que tivo escolarizadas dúas fillas no CEIP do Hío, cunha diferenza de 10 anos. A nosa familia é castelán falante. A convivencia diaria no cole, nun ambiente no que a lingua vehicular era o galego, fixo que o adquirisen dun xeito natural durante a etapa de Educación Infantil. O labor iniciado continuouse en Primaria. Remataron a escolaridade sendo plenamente competentes nas dúas linguas a nivel oral e escrito, e sentindo que o galego é un idioma valioso. A miña experiencia certifica que a inmersión en galego non prexudica. Actualmente son universitarias bilingües orgullosas do seu idioma. Sei que o CEIP do Hío, pese a todo, segue traballando na mesma liña.”

Tamén así ocorre no CEIP Eduardo Pondal de Ponteceso; M.M.M. di: Aquí a lingua materna predominante é a galega (na miña clase, de 16 nenos, só dous son castelanfalantes) e é tamén o idioma que emprego sempre na aula, igual que o resto das miñas compañeiras de ciclo.

Ou na de Lañas, A Baña, sinala L.C.: que sei que traballa a lingua e cultura galegas. O mestre é Alonso Caxade, que ademais é un músico recoñecido (<https://caxade.bandcamp.com>). Desenvolveu iniciativas moi chulas na súa escoliña, de posta en valor do rural, da lingua e literatura e da cultura galega en xeral.

Hai bos exemplos; Y.V. dinos: Eu tiven a oportunidade de facer prácticas no CPR Plurilingüe Vilas Alborada de Santiago, durante dous anos, e pese á modestía do centro, o galego é un continuo entre o seu profesorado. As tres profesoras dos tres cursos de Infantil que nel se imparten dirixense aos nenos en galego, e mesmo a mestra de inglés emprega o galego como lingua vehicular.

Ou, como se indica no seguinte relato, non libre de preocupacións:

Para min sería un pracer poder comprobar que o ensino en galego fose xeral, pero, por desgraza, non é así. Ata onde eu sei, de cando estiven alí de Prácticas, escribe S.E., no CEIP Ramón Falcón (Castro de Rei), fálase galego, tanto en Infantil como en Primaria. Por que se fala galego? Porque as familias das alumnas e alumnos que acoden a este centro falan galego, viven no rural e a lingua que se emprega é o galego. As nenas e nenos de Infantil falaban todas e todos galego, sen excepción. E, como dato curioso (e encantador) había un neno de orixe marroquí (non sei se nacido xa aquí) en primeiro de Infantil que dominaba o galego á perfección e, dito sexa de paso, grazas ao ambiente escolar no que estaba e á naturalidade coa que se emprega a nosa lingua nese cole e nesa zona todos os días.

Que eu saiba, dinos A.V., no Concello de Lourenzá (Lugo) existe un CEIP e un PAI e en ambos emprégase o galego, ningún mestre, polo menos que eu saiba, fala en castelán na aula ou no recreo.

Os mestres, escribe R.A. desde o CEIP Plurilingüe Rosalía de Castro de Carril, facemos teatro para os alumnos, en galego e de autores galegos, representando unha obra ao remate do curso. Esta actividade paréceme a máis salientable, xa que participamos tamén nas múltiples actividades propostas pola Comisión de Normalización e Dinamización Lingüística, sendo a máis recente a do 24 de febreiro, Día de Rosalía de Castro.

...e aínda deste modo positivo chegaron outras informacións desde Trazo, desde Guntín... e máis.

3. Memoria e proxecto. Onde estamos e a onde queremos dirixirnos. No seguinte grupo de achegas aparecen algunhas boas prácticas, prácticas excelentes realizadas no medio da complexa realidade na que se insire cada unha delas. Así, S.D., que disque é moi maior, transmite sereno compromiso e regueiros de creatividade. *Na escola de Lago do CRA de Valdoviño custa moito que os nenos e as nenas usen o galego falando entre eles ou respondendo a quen lles fala en galego, a pesar de usalo sempre a titora (levo aí 10 anos) e de traballar en galego, cantar moito e facer obras de teatro en galego, e facer xogos que teñan letra específica en galego, para realizalos. Así fano, pero espontáneo.... Mesmo se algún neno entra falando galego (este mesmo ano hai un caso dunha nena procedente da zona de Carnota) pérdeose inmediatamente. Só desde que facemos radio e temos ciclo inicial tamén na aula, logrei que se expresen con certa soltura e que a min me respondan máis ben en galego, que non sempre. Dáse o caso de que se alguén vén facer unha actividade con eles e a fai en galego, eles respóndenlle sempre en castelán aínda que a min (non sei se por ser moi maior) me respondan en galego no momento inmediato. É algo abraiante! Sinto achegar tan poucos logros!*

A práctica do Colexio Andaina pon de manifesto **a importancia dun proxecto de centro**, cunha realista análise do punto de partida e a aposta por un modelo de inmersión. Vén cargada de futuro a implicación de profesoras da universidade en investigacións en colaboración con este colexio.

Entendemos que aprender unha lingua é enriquecer a personalidade, potenciar o propio pensamento, desenvolver habilidades sociais, ampliar horizontes vitais e educar para a democracia; é formar persoas críticas, capaces de detectar o enorme poder da lingua.

A nosa análise da realidade é o fundamental punto de partida para levar adiante un modelo de inmersión. O noso obxectivo de cara á lingua galega é garantir a competencia lingüística ao final do ensino obrigatorio. Especial atención (tendo en conta a análise sociolingüística do centro e condición de centro localizado nun contorno castelán falante) terán as medidas orientadas á consecución da competencia oral e o traballo das actitudes (positivas) cara á lingua galega. A convivencia entre as diferentes linguas é a través dun modelo organizativo que dinamiza a súa presenza como vehículo de comunicación.

Como apuntou Henrique Monteagudo, serán especialmente importantes aquelas accións encamiñadas á discriminación positiva da lingua galega; aquelas que axuden a acadar unha situación de efectiva igualdade para "...superar a análise da situación de bilingüismo social desigual (diglósico en orixe) entre o galego e o castelán".

E, neste sentido, sinala E.E., profesora da Universidade da Coruña: *Hai algúns anos iniciamos unha investigación conxunta o profesorado do Colexio Andaina (Culleredo-A Coruña) e eu en torno ao tema da lingua e da cultura galegas, dado que a promoción e o uso da lingua e da cultura galegas figura entre as liñas de identidade do Proxecto Educativo deste centro, buscando desenvolver capacidades para poder comunicarse con persoas de diferentes partes do mundo e, ao tempo, preservar a lingua galega, dado que esta se atopa nunha situación de desvantaxe (en canto á consideración social e ao uso) en relación co castelán.*

Tamén na Escola Infantil Municipal A Madalena (0-3) se manifesta a forza dun compromiso da mesma escola e do concello. *Como directora da Escola Infantil Municipal A Madalena –salienta S.D.– teño que comunicarvos que na nosa escola a lingua vehicular é o galego. Así se indica tanto no noso Regulamento de Réxime Interno como no noso Proxecto Educativo de centro: "As linguas oficiais no concello de Ames son o galego e o castelán, esta última cunha maior incidencia nos últimos anos debido á chegada masiva de inmigrantes sudamericanos. Con todo isto, dende o concello estanse a levar a cabo programas para a normalización do uso do galego sobre todo cara á integración de todas as persoas inmigrantes. As escolas infantís son un ámbito básico cara ao que dirixir os esforzos normalizadores. Conseguir que os nenos e nenas galegos/as expresen o seu enxeño, desenvolvan a súa sensibilidade, manifesten as súas capacidades sensoriais en galego, debe ser un obxectivo irrenunciado de todos os axentes sociais que realizan actividades pensadas para eles. Cómpre traballar para que os cativos e as cativas exerzan o dereito fundamental de apropiarse do mundo na lingua de seu e de aprender sen os prexuízos que derivan do conflito lingüístico."*

Durante os últimos 11 anos, dende que o Concello de Ames se fixo cargo da xestión directa das escolas infantís, levamos a cabo este proxecto no que a lingua e unha parte fundamental. Así, traballamos da man do Equipo de Normalización Lingüística do Concello, chegando a facer un obradoiro exclusivo para as escolas infantís de recursos en galego específicos para o primeiro ciclo de Educación Infantil. Así, os recursos empregados na escola son practicamente todos en galego, sen desbotar outro tipos de recursos que poden vir doutras culturas, xa que a multiculturalidade que podemos atopar nas nosas escolas fai que tamén empreguemos músicas ou historias propias doutras culturas (musulmáns, sudamericanos, españois...).

Son varias as achegas que dan conta das dificultades que se atopan ao traballar en **contextos cada vez máis castelán-falantes**.

Son T.F. e traballo no CEIP Barouta, Ames, un centro que aínda conta cunha porcentaxe importante de galego-falantes.

Nas aulas de Infantil trabállase en galego. Moito alumnado fala en galego aínda que tamén se aprecia aumento do castelán debido, sobre todo, ao alumnado que vén doutras zonas ou doutras comunidades (residentes en Bertamiráns, e moitos son fillos de inmigrantes procedentes de América do Sur).

B.C. fai notar que “no colexio no que me xubilei en setembro, CPI X, a profesora coordinadora de Infantil e do Equipo de Dinamización lingüística vén utilizando o galego no seu labor. Máis, con todo en contra, pois os pais son castelán-falantes.”

Algo deste estilo é o que tamén nos conta unha profesora desde as terras de Lugo: A maior parte do alumnado é galego falante, aínda que o castelán vai comendo terreo sobre todo entre o alumnado que vén da vila. As prácticas en Infantil son desiguais. Non todas as profesoras son coidadosas con este tema, así que non sei que dicirche, e no centro non hai ningún proxecto lingüístico comprometido nin é activa a Dinamización Lingüística. Este é un centro galego-falante pero non por unha vontade expresa do profesorado.

Ou, desde terras vilalbesas: No meu centro, CEIP Terra Chá (Vilalba), onde traballo como Mestre-Titor de Educación Infantil, salienta J.P., o galego é a lingua vehicular nesta etapa de Educación Infantil (así aparece reflectido no Proxecto Lingüístico e na Programación Docente de etapa de Educación Infantil); debido principalmente a que o galego é o idioma predominante na contorna, é tamén a lingua materna dos nosos alumnos e alumnas.

Galicia, un paso adiante e outro atrás... o gañado, que se pode botar a perder.

Tamén vemos isto, como por exemplo nun colexio de Ferrolterra:

Podo afirmar, dinos L.B., con total ou case total certeza, que o galego estaba normalizado nesta escola na etapa 3-6. O motivo non podo afirmalo con toda seguridade, pero podería falar con algunha das mestras do centro para que me informasen. Segundo o que puiden observar no tempo que estiven alí de prácticas trátase dun compromiso das docentes de Infantil. Moitas destas mestras eran castelán-falantes na súa vida cotiá polas conversas que mantiven na sala de profesorado ou nas gardas dos recreos, e cambiaban de idioma ao chegar a aula. Tampouco se trata da lingua maioritaria das familias xa que os nenos non a utilizan entre eles coma lingua nai, en case ningún dos casos. O motivo principal, sen dúbida é ese: mestras preocupadas pola perda da lingua que identifica unha comunidade, e comprometidas coa súa profesión, que queren transmitir unha educación ao seu alumnado baseada na lingua galega, xa dende que teñen tres anos, porque quizais máis adiante a perdan.

Cara a atrás, e con preocupación, salienta L.M.T.: No CPI Luís Díaz Moreno de Baralla hai dúas aulas de Educación Infantil e nas dúas utilízase o galego como lingua de traballo habitual. Mais habería que poñer un pero: igual que sucede no resto do centro, cada vez máis, hai alumnado castelanfalante (35% na miña aula, de Primaria) que non sabe falar galego. Parte dese alumnado é de aquí e parte provén de emigrantes retornados ou estranxeiros. A cuestión é que “contaxian” os compañeiros/as galego-falantes, que cada vez máis utilizan o castelán. Isto aplícase igualmente ao profesorado.

4. E non podía faltar neste mural o recordo da competencia técnica, da capacidade de creación do profesorado, da que nos dá conta A.T. desde o colexio, privado e singular, Fingoi, de Lugo: *o galego está presente. E eu son testemuña e promotora para que así sexa dende idades temperás, polo que é de moito interese tamén para min, pois estou vivindo en directo como os nenos/as van transformando a lingua que traen da casa pola que emprega a mestra coa que pasan a maior parte do día e coa que dialogan.*

C.S.R. escríbenos desde o CEIP de Figueiroa (A Estrada): o profesorado de EI ten unha participación activa nas actividades que se propoñen no colexio e que están relacionadas co fomento da lingua galega nesta etapa e na de Primaria (visionado de películas, escoita de contos e poemas lidos polos alumnos maiores, participación en concursos, etc.). Dende o Equipo de Dinamización da Lingua Galega procuramos que todo o alumnado, incluído o de infantil, se implique naquelas tarefas tendentes a favorecer o uso do idioma galego, e para iso contamos coa colaboración do Claustro nas medidas propostas para a súa consecución.

Entendo que o artigo, escribe L.S.P., quere reflectir as boas prácticas, o cal me parece unha idea estupenda. A este nivel, o colexio no que estou este ano, o CEIP XX, foi un cole que no pasado ofrecía a posibilidade de escoller escolarización en galego. Creo que esta opción que estivo tan pouco tempo vixente, aínda ofrece algún resultado positivo. Así, unha compañeira de Infantil mantén o uso do galego na lectoescritura porque aínda ten o material en galego dese ano. Creo que é un exemplo de como as boas prácticas poden ter algunhas consecuencias positivas a medio prazo, moi pequenas ante a situación actual, pero que aí están.

Son a directora da Escola de Educación Infantil Vila Laura (Vigo): Temos matriculados 300 alumnos de Infantil (de 3 a 6 anos) con catro liñas, das cales unha delas en cada nivel ten como lingua vehicular o galego. É dicir, de cada 4, unha en

galego, o que supón o 25% do alumnado matriculado. Asemade, nas demais aulas traballamos os proxectos en galego. Na nosa escola apostamos polo galego en toda a comunidade educativa polo que, a pesar de estar no centro de Vigo, o galego forma parte da nosa vida diaria con boa aceptación.

D.R.V. trasladounos informacións dunha decena de centros de contornas rurais e vilegas nas que o galego predomina, se ben no medio de prácticas educativas diversas.

E tres apuntamentos—reflexións finais

1 A.L.P., logo de reunir información sobre uns 20 colexios e escolas, en maior medida do contexto rural lucense, chama a atención sobre que “hai que ter en conta sobre todo que a presenza do galego nestas escolas é moi variable segundo o curso, dependendo da vontade dun profesorado en continuo cambio de destino”.

2 a dunha testemuña de Samos: *Nunha realidade sociolingüística como a de Samos, a lingua galega en Educación Infantil sofre un proceso de aculturación realizado en castelán. Nos últimos anos, coa presenza de profesorado de Infantil que está de paso para situarse na urbe, o galego é visto coma unha peculiaridade máis ou menos folclórica e anecdótica. Isto non axuda moito a fomentar a autoestima, da que estamos tan necesitad@s para valorar o galego. Rotúlense os recantos de Infantil en castelán. Os meses, os días da semana, as estacións... tamén están rotulados en castelán. O galego queda máis para o seu uso nos descansos, nos recreos, no comedor. As cancións están maioritariamente en castelán. No material presentado a través das novas tecnoloxías está pouco presente o galego. O de Samos, para máis desgraza, non é exclusivo destas terras. A sensibilidade das familias con respecto ao idioma galego é moi superior á de moito profesorado. As e os “profesionais” do ensino decepcionamos en demasiadas ocasións. Por exemplo, no interesante Seminario Internacional de Vedra, organizado hai poucas datas por NEG, case non había docentes da zona; o mesmo que ocorreu no Encontro de Debate sobre o Rural en Samos hai un ano. A escola, nos espazos rurais, é en boa medida un factor desgalguizador, xa que a práctica do falaz bilingüismo harmónico despraza a lingua materna a un diglósico plano subalterno... inoculando un dramático complexo de inferioridade da cultura rural fronte á moda urbanita. No Colexio de Samos, debido ao despoboamento planificado polos gobernos, son cada vez menos as crianzas que maman a lingua galega da nosa gran cultura rural. O ensino público, controlado polo bipartidismo capitalista, envía ao rural un profesorado maioritariamente formado para os centros urbanos. E se por riba de todo isto, algunhas familias deciden levar as súas crianzas a colexios das vilas e cidades, acelérase o proceso. De continuar a tendencia a minguar do rural, pode ficar a transmisión natural do galego e chegar a extinguirse.*

3 desde o CPR Rosalía de Castro (Vigo), con alumnado de alta clase media urbana, o centro que Antía Cal fundara, escribe o seu director:

Malia que nos gustaría que o galego tivese máis presenza, ten moita menos da que nos gustaría. Procuramos que sexa a máxima posible pero non é así. É preciso un impulso intenso e continuado por parte das administracións para unha concienciación social do seu uso cotián. Nas enquisas, as familias responden maioritariamente que no ámbito familiar empregan o castelán. Tampouco hai rexeitamento ao emprego do galego, pero si que hai unha demanda absoluta do uso do inglés.



REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 46-49

Coordinadora de Traballadores/as de Normalización da Lingua (CTNL)

info@ctnl.gal

ada vez son menos as nenas e os nenos que teñen o galego como lingua inicial. Conclusión clara e obxectiva á que tanto podemos chegar por observación directa (tendo ollos e oídos) como a través das complexas e necesarias análises para coñecer os factores que nos levan a esa simple conclusión ou, máis ben, a esa situación. E, ante isto, na procura de mellorar a realidade, cómpre intervir globalmente, en todos os ámbitos sociais, para crear contextos máis favorables para o idioma, pero tamén directamente aí, na procura de incrementar a porcentaxe de nenos e de nenas que adquiren o galego como lingua inicial e promover que o usen de maneira habitual. E por iso naceu o proxecto Apego (www.apego.gal).

O seu xerme está en 2014, no Curso de verán de dinamización lingüística "Traballando en lingua" que organiza a Universidade da Coruña en colaboración coa CTNL e o Concello de Carballo. Nese curso, un grupo de técnicas e técnicos de normalización da CTNL presentou unha proposta de intervención sociolingüística para ser desenvolvida desde os concellos, proposta que a partir de aí se someteu á valoración doutras técnicas/os até chegar a un proxecto común, viable e consensuado que se lle propuxo desenvolver aos concellos galegos, a través dos seus servizos de normalización lingüística (SNL). E foron 12 os que dixeron que si, os que o asumiron e os que o fixeron seu.

Así, en maio de 2014, de xeito cooperativo e colaborativo, os concellos da Baña, Carballo, Carnota, Ferrol, Narón, Negreira, Ourense, Pontevedra, Redondela, Rois, Santiago de Compostela e Vigo puxeron en marcha o proxecto Apego, para a socialización da infancia en galego, ao que en 2016 se sumaron once novos municipios: A

Coruña, Ames, Mazaricos, Moaña, Muros, Oleiros, Ponteceso, Rianxo, Ribadeo, Teo e Vimianzo. Así, o proxecto Apego desenvólvese agora nun total de 23 concellos.

Trasladarlles ás nais e aos pais argumentos positivos e axeitados para que lles transmitan o galego ás crianzas (a través de información, ideas, comunicación, etc.), facilitarlles información, formación, materiais e recursos para ese fin (a través da caixa de benvinda ao mundo que se lles dá ás familias que van ter un cativo ou cativa ou do disco de música infantil en galego; de charlas; de obradoiros variados; de recursos na rede; de vídeos; etc.) e crear espazos e situacións para a socialización en galego dos nenos e das nenas (a través de actividades de animación e socialización) son os tres piares deste proxecto.

O que se procura a través de Apego é incentivar e facilitar a "socialización en galego" da infancia. E isto é importante, pois cremos que o concepto de "transmisión lingüística" non é axeitado para esta intervención, pois, aínda que se poida, si, transmitir a lingua familiarmente, na casa, de arriba abaixo, o que vai determinar o idioma das nenas e dos nenos vai ser, sobre todo, o do contexto da súa socialización, o da relación cos seus iguais, nos seus espazos e nos seus ámbitos, de maneira tamén horizontal. Por iso falamos de "socialización lingüística" e non só de "transmisión lingüística".

Deste xeito os ámbitos directos de intervención teñen que ser múltiples. Así, para o proxecto Apego determinamos cinco principais: a familia (titores/as, avós/avoas, outros/as familiares, amigos/as, neneiros/as, coidadores/as profesionais...); escolas infantís de 0 a 3 anos e ludo-

tecas; educación infantil de 3 a 6 anos; actividades extraescolares, de conciliación e de tempo libre; e o lecer das nenas e dos nenos (parques, bibliotecas, festas de aniversario, audiovisual, música, libros, actividades culturais, xogos...).

Para a planificación das accións seleccionáronse previamente unha serie de ideas forzas, de bases argumentativas en que asentar as accións e a comunicación, que se poden resumir en:

- Para os galegos e as galegas, o mantemento da nosa lingua contribúe a unha vida mellor. Ter un idioma propio sitúanos no mundo en mellor posición.
- A transmisión interxeracional e a procura da socialización en galego é chave para o futuro da lingua como parte dun futuro mellor.
- Para que un neno ou nena poida escoller despois usar unha lingua, tena que saber, ten que ser competente nela. E a maneira de asegurar a competencia en galego é usándoa na casa e buscándolle espazos e contextos para usala socialmente.
- Recibimos un legado colectivo, único no mundo, e temos a responsabilidade de mantelo

en condicións adecuadas e de transmitilo.

- Estamos e temos que estar orgullosos e orgullosas do que nos é propio.
- O noso papel na biodiversidade, no ecosistema mundial, é manter o galego.

E, tamén previamente ao deseño das accións, foron determinadas unha serie de estratexias básicas para seguir:

- Aproveitar as emocións e os sentimentos para xogar a favor da lingua.
- Ter en conta as responsabilidades individuais.
- Traballar con mensaxes positivas.
- Non focalizar nos dereitos, senón nas actuacións.
- Ter en conta os contextos de uso.
- Demostrar a necesidade de manter o galego.
- Demostrar a utilidade do galego.
- Crear, soste e reforzar redes en todos os niveis.
- Aproveitar o papel de referente, de exemplo e modelo





que exercen as persoas adultas para os/as pequenos/as.

Para cada un dos ámbitos de intervención determináronse unha serie de obxectivos específicos, a partir dos que se foron establecendo medidas, accións, para ir acadándoos. Só por poñer algúns exemplos deses obxectivos:

- Para o ámbito da **procurábase** converter en axentes normalizadores as familias que xa transmiten o galego, implicándoas nas redes de apoio ou lograr cambios de usos lingüísticos nas familias que non teñan o galego como idioma habitual.

- Para o ámbito das **procurábase** poñer en valor a capacidade dos/as educadores/as e cuidadores/as profesionais para transmitiren o galego ou facer que as escolas contén con argumentos e recursos de apoio para traballaren en galego.

- Para o ámbito das **procurábase**, por exemplo, promover redes de colaboración entre profesionais e organizadores e tamén co SNL de referencia para programar conxuntamente actividades e para intercambiar recursos, experiencias, etc.

- Para o ámbito do **procurábase**, por exemplo, crear, apoiar e/ou difundir socialmente recur-



sos e materiais de lecer en galego ou crear, favorecer e/ou reforzar espazos, actividades e ámbitos para a socialización en galego dos nenos e das nenas.

E todo isto estase a levar á práctica cunha imaxe e cunhas accións baseadas nas ideas forza e nas estratexias para ir acadando os obxectivos. Así naceu Apego, un proxecto a varios anos que, unha vez posto en marcha, pode resumirse nos seguintes pasos, a través das diferentes accións:

Unha campaña comunicativa para dálo a coñecer e trasladar socialmente as ideas clave.

Unha caixa de benvida ao mundo que se lles dá ás familias que están agardando un bebé e que se inscriben no programa. Esta caixa, que tamén serve como reclamo para a inscrición, contén: unha mantíña-apego (o polbo Po, imaxe e mascota da campaña); un libro con argumentación favorable para o uso do galego, recomendacións para a crianza, propostas de nomes, léxico, etc.; un álbum de primeiras experiencias para facer seguimento do primeiro ano de crecemento da nena ou neno; un adhesivo para o coche; e un medidor.

Un disco cunha selección de música infantil en galego, que se lles entrega ás familias unha vez nacido o neno ou a nena.

Un programa de actividades formativas para nais e pais, formadores/as e animadores/as sobre recursos de lecer, cantos de berce, xogos de dedos, crianza, etc.

Un programa de actividades de lecer de especial relevancia para a lingua e que serven, ademais, como espazos de socialización: concertos infantís, contacontos, etc.

A difusión de recursos e argumentos, tanto publicamente

como directamente ás familias participantes ou ás escolas infantís, ludotecas, centros de lecer infantil, etc.

Seguimento desde os SNL de cada unha das familias participantes a través da participación nas actividades do programa, das consultas, dos usos lingüísticos, das escollas de nomes, etc.

O que pensabamos que ía ser a medida estrela ou a acción mellor acollida do proxecto, a caixa de benvida co material de agasalho, realmente converteuse nunha medida máis, ao mesmo nivel que as outras. Si, as futuras nais e pais agrádecena e valóran moi positivamente, mais valoran igual de positivamente

as outras accións de formación e información, de argumentación, de animación, de creación de espazos para a socialización en galego. E isto vémosto como un exemplo da necesidade deste programa Apego.

Hai moitas nais e pais que demandan recursos e espazos para a socialización en galego, que requiren formación e información para unha mellor transmisión da lingua, e, ademais desas nais e pais, hai unha clara maioría que sen demandar iso directamente, si que acollen ben os argumentos, a información e as accións de Apego, principalmente nas vilas medianas. Polo tanto, hai moita marxe de intervención para mellorar as actitudes e os usos lingüísticos.

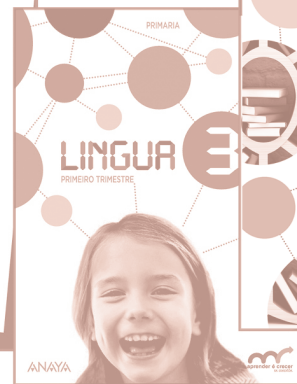
E outra das valoracións que facemos é a importancia do persoal técnico de normalización lingüística, do Servizo de Normalización Lingüística (SNL) de cada concello, que é quen planifica e xestiona o programa en cada municipio, que é quen contacta con cada nai/pai, quen lle facilita a información e a argumentación personalizada para a transmisión do galego e a socialización da infancia, etc., e que, ademais, son a referencia e o apoio que, no marco do proxecto, cada nai/pai ten para a socialización en lingua galega dos seus fillos e fillas.



Que é aprender?



- Abrir os ollos**
- Mirar todo con curiosidade**
- Descubrir o mundo**
- Axudar aos demais**
- Traballar en equipo**
- Levar unha vida saudable**
- Coidar o medio ambiente**



APRENDER É CRECER

- **Competencias e estándares de aprendizaxe**
- **Educación en valores**
- **Intelixencias múltiples**
- **Aprendizaxe cooperativa**
- **Tecnoloxías da información e da comunicación**



Os resultados deste traballo forman parte dun proxecto de investigación que está a realizar o Seminario de Sociolingüística da Real Academia Galega onde se está analizando a evolución dos resultados da Enquisa estrutural das familias de 2003, 2008 e 2013, Mapa Sociolingüístico de Galicia de 1992 e 2003 e Censo de Poboación e Vivendas de 1991, 2001 e 2011.



REVISTA GALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 50-59

Seminario de Sociolingüística. Real
Academia Galega (RAG)

sociolingüística@academia.gal

As principais enquisas demolingüísticas dos últimos anos ¹reflicten as dificultades polas que transita a lingua galega, motivadas principalmente por dúas circunstancias moi relacionadas: a transmisión interxeracional e os usos na poboación máis nova. Xa no século pasado moitos autores falaban sobre os problemas que azoutaban o galego; destacamos un estudo de principios dos oitenta onde G. Rojo reflexionaba sobre os procesos de castellanización en Galicia que, no entanto, na súa análise tamén indicaba a importancia dos altos niveis de mantemento do galego na familia, así como a incidencia do que definiu como galeguización e regaleguización:

De un lado, la castellanización que había venido acompañando al ascenso en la escala social (reducido en muchas ocasiones al simple traslado del campo a la ciudad) se ha acelerado y extendido a sectores a los que no había afectado anteriormente. Tal ampliación es la consecuencia del mejoramiento en las condiciones de vida, la generalización de la escuela y de todo aquello que ha hecho surgir expectativas de mejora en los estratos más deprimidos [...] En otra dirección han actuado tres procesos distintos que apuntan al mismo resultado final. De un lado, la galleguización de quienes como resultado de una castellanización, realizada una o dos generaciones antes, tenían el castellano como primera lengua. En segundo lugar, la regaleguización (o descastellanización) de los que en un momen-

Os principais estudos dos que se extraen datos demolingüísticos xerais, non sectoriais, son: Censos de Poboación e Vivendas, Mapas Sociolingüísticos de Galicia, o módulo de coñecemento e uso do galego da Enquisa estrutural a fogares e a enquisa do Observatorio da lingua galega.

to anterior de su vida habían abandonado el gallego como medio habitual de expresión. Por último, el mantenimiento en su lengua originaria (equivalente a la no castellanización y no desgaleguización).

A progresiva substitución lingüística do galego polo castelán durante a segunda metade do século pasado estivo asociada a factores como: o aumento da mobilidade social, o proceso de industrialización, a emigración do campo á cidade, as melloras nas condicións de vida dos galegos ou o acceso á educación, entre outras. Moitas familias procedentes do medio rural, coa finalidade de integrarse canto antes, e como instrumento de ascenso social no medio urbano, foron incorporando o castelán ao seu repertorio comunicativo, tanto nos ámbitos formais como informais, incluída a transmisión familiar. Pola contra, segmentos castellanizados pertencentes a estratos cultural e economicamente elevados comezaron a utilizar a lingua coma elemento identitario e como unha forma de reivindicación da historia etnolingüística grupal. En definitiva, a situación galega caracterizábase pola convivencia entre procesos de castellanización relacionados co prestixio adxudicado ao español, que provocou un aumento de bilingües e xerou fendas na transmisión interxeracional do galego; xunto con procesos de revitalización interxeracional (i.e. galeguización) e intraxeracional (i.e. regaleguización) con pouca incidencia numérica, pero de gran transcendencia polos axentes implicados. Entre estes dous procesos contrapostos sitúase o mantemento lingüístico, que en Galicia xogou un papel esencial para que a lingua galega chegara ao século XXI cunha elevada vitalidade sociodemográfica e onde a familia é un axente esencial.

Traballos realizados a finais dos anos setenta e inicios dos oitenta describían como actuaban os procesos de desgaleguización na poboación escolar, por exemplo, Pérez concluíu que “las relaciones entre las dos lenguas están dominadas por un proceso creciente de castellanización, asociado fundamentalmente al crecimiento urbano, a la modernización del sistema escolar monolingüe y al ascenso social”. Poucos anos despois, Fernández, nun traballo sobre o mantemento e cambio en Galicia coincidía cos resultados de Pérez (1981), pero ía máis alá; este autor sinalaba como a substitución lingüística non só actuaba en contextos urbanos, senón que tamén incidía nas clases medias do rural galego. A maiores, esta análise dos fenómenos de mantemento e cambio tamén recollía a presenza de procesos de *regaleguización* (i.e. galeguización segundo a definición de G. Rojo) na sociedade. Numericamente, a desgaleguización non ten parangón (i.e. 34,5% de pais a fillos) fronte á *regaleguización* (i.e. 10,1% de pais a fillos), pero o fenómeno máis habitual segue a ser o mantemento (i.e. 55,4% de pais a fillos). Analizando o fenómeno evolutivamente, os procesos de retención lingüística aumentaban (i.e. +8,5%), a desgaleguización diminuía (i.e. -13,5%) e a *regaleguización* aumentaba (i.e. +4,9%). O traballo concluíu indicando como, cunha política clara e decidida a prol da recuperación do galego, a relación entre desgaleguización e galeguización podía invertirse.

Análises posteriores sobre condutas de mantemento e cambio lingüístico estiveron relacionadas cos Mapas Sociolingüísticos, coas Enquisas estruturais a fogares, ou con estudos baseados en técnicas cualitativas conversacionais, centrados, especialmente, nos neofalantes. Sen afondar nos traballos mencionados, o estudo de Rodrí-

guez-Neira advertía como a fidelidade lingüística estaba baseada nun modelo social máis tradicional, caracterizado por persoas de maior idade, do rural galego, con traballos no sector primario e menor nivel de educación, mentres o cambio estaba asociado a un modelo máis dinámico, moderno, de carácter urbano, en persoas novas, cun maior nivel de educación e que traballan no sector terciario. Con todo, os resultados do Mapa Sociolingüístico indicaban que o abandono absoluto da lingua inicial eran baixos; máis ben producíase un proceso de cambio gradual orientado cara ao bilingüismo, onde predomina a lingua orixinal. A maiores, este traballo indicaba que os cambios de lingua intraxeracionais consolidábanse antes dos trinta anos, e a lingua dominante do contorno, especialmente a do medio urbano, considérase a motivación principal para cambiar.

Gradín utilizando datos da enquisa do IGE-2003 para analizar a transmisión lingüística interxeracional (i.e. galeguización) obtiña que na poboación menor de 30 anos, onde o proxenitor fala galego, un 35%-40% declara falar castelán coma lingua habitual, mentres un 6% dos fillos adoptou o galego malia que os seus pais falaban castelán. A incidencia do proceso castellanizador era maior cando o fillo tiña estudos universitarios, vivía no urbano e a familia tiña uns ingresos familiares altos. Utilizando o criterio da lingua que lle falaban os pais, o proceso castellanizador é dun 13% e o galeguizador é dun 10%.

Analizou a produción e reprodución da lingua da familia en diferentes grupos sociais utilizando como punto de partida os datos do IGE-2008. Este autor indicaba que o nivel de retención lingüística entre as persoas que falan galego (i.e. só galego, máis galego) é superior

ao 85%, mentres o grupo social que aprendeu galego fóra da familia e que optou por esta lingua como medio na transmisión familiar, constitúe case o 1% do total da poboación.

Como se pode observar, os números son dispares nas investigacións de retención e cambio lingüístico segundo os criterios utilizados para medilos. Loredó (2015a) elaborou un índice de transmisión interxeracional que permitirá realizar comparacións coa situación doutras linguas. Con esta finalidade utilizou unha adaptación da medida utilizada nos Países Cataláns e Andorra. Este índice denominouse índice de transmisión lingüística do galego (ITlGal). Os primeiros resultados revelaban unha transmisión lingüística interxeracional lixeiramente negativa en 2013 (i.e. 2013: -0,13, intervalo de -1 a +1). Complementariamente a este traballo, Loredó, utilizando un índice semellante ao ITlGal obtiña como o fenómeno da *castelanización* aumentaba progresivamente desde os nados no primeiro cuarto do século XX ata a década dos sesenta e setenta. A partir dese momento comeza a perder forza, resultados que confirman as conclusións doutros estudos. Este mesmo traballo sinalaba como o proceso de *galeguización* tivo o seu auge entre as persoas que naceron desde os anos corenta aos sesenta e volve rexurdir cos nados no último cuarto de século.

En definitiva, na situación demolingüística galega actual conviven nunha tensión continua procesos de mantemento, substitución e revitalización lingüística onde a familia xoga un papel fundamental no mantemento lingüístico; non obstante hai que sinalar que a familia non é allea aos cambios sociais acontecidos nestes últimos anos, cambios que puideron modificar o seu papel na transmisión lingüística (e.g. escolarización dos

fillos durante os primeiros anos de vida, presión dos medios de comunicación nos nenos, programas de conciliación familiar, novas estruturas familiares, a incorporación dos avós no coidado dos fillos, etc.); de feito, poden darse casos de delegación, ou delegación parcial, noutros axentes ou persoas da función de transmisión lingüística. Esta circunstancia obriga a reanalizar o papel da familia na transmisión familiar.

Desde hai anos, a sociedade galega está nun proceso de castelanización que afecta especialmente a núcleos urbanos e persoas novas. Con todo, tamén existen elementos de revitalización lingüística que están presentes desde os anos setenta e, sen ter un gran peso en cifras absolutas, teñen unha gran incidencia sobre o status do grupo etnolingüístico. Por último, hai que sinalar que tamén hai resultados esperanzadores referidos á redución dos procesos de castelanización relacionados coa transmisión interxeracional. Cómpre estudar a súa evolución.

Partindo deste diagnóstico, este traballo centra o seu interese naqueles aspectos que consideramos máis problemáticos para a lingua galega neste século que vivimos: a xente máis nova e os procesos de mantemento e cambio. A finalidade deste estudo é analizar as eleccións lingüísticas da poboación nacida na primeira década do século XXI, nos seus principais contextos de socialización. Posteriormente, estudaranse as características da transmisión interxeracional da familia neste sector poboacional e a súa rela-

ción coas eleccións lingüísticas destes nenos. Tamén se afondou na influencia da lingua do contorno na asociación entre as características da transmisión lingüística e os usos lingüísticos mediante o contraste dos resultados entre o mundo rural fronte ao urbano.

Este traballo céntrase naquelas persoas nadas na primeira década do século XXI, máis en concreto nos nados entre o ano 1999 e 2008, utilizando como fonte de datos a 'Enquisa estrutural a fogares. Coñecemento e uso do galego' de 2013 (Instituto Galego de Estatística. IGE, 2013). Resumindo, a nosa selección da mostra do IGE-2013 estaba composta por nenos de 5 a 14 anos que cursaban de 3º de Educación Infantil a 3º de Educación Secundaria Obrigatoria. En relación ás características evolutivas, cos reparos necesarios, estaríamos seleccionando a suxeitos caracterizados por estar situados fundamentalmente na segunda infancia, os nenos dos últimos anos poden considerarse como preadolescentes.

A poboación de 5 a 13 anos en 2013, segundo os datos censo acadaba un total de 219.091 persoas entre 5 e 14 anos, en relación a 2003 houbo un aumento leve aumento de 56.812 persoas, aumento centrado no tramo de 5 a 9 anos (véx. Táboa 1). A poboación estudada reside fundamentalmente en cidades (38,4%) e zonas periurbanas. Analizando a súa distribución por áreas comarcais, as zona de Vigo e A Coruña asumen o 34%

Táboa 1. Poboación galega de 5 a 14 anos. 2003-2013

Poboación	2003	2008	2013	2003-2013
5 a 9 anos	98.895	102.471	111.767	12.872
10 a 14 anos	119.563	104.222	105.311	-14.252
Total 5 a 14 anos	220.461	208.701	219.091	-1.370
Total Galicia	2.705.158	2.754.768	2.761.970	56.812

da poboación de 5 a 14 anos (co 17% en cada caso), mentres na área da Barcala, O Sar e Santiago residen o 8%, rexistrándose porcentaxes inferiores de distribución nos demais espazos territoriais.

Variables dependentes. Este traballo enfocou a análise nas eleccións lingüísticas en nenos que naceron na primeira década do século XXI. Os usos lingüísticos que se analizan recollen os resultados de tres contextos: familia, escola e contorno próximo (Táboa 2).

Táboa 2. Dimensión e variables das eleccións lingüísticas analizadas

Dimensión	Variables
Familia	Lingua co pai
	Lingua coa nai
	Lingua cos irmáns
	Lingua cos avós
	Lingua na que fala cos profesores
Escola	Lingua na que fala cos compañeiros de clase
	Lingua na que responde os exames
	Lingua na que escribe habitualmente na escola (excluídas as clases de idiomas)
Próximo	Lingua cos amigos
	Lingua cos comerciantes

Variables independentes. Este traballo ten como elemento central a análise da tipoloxía de transmisión lingüística interxeracional da familia dos nenos e a súa influencia sobre as eleccións lingüísticas. Con esta finalidade utilizáronse dúas variables: 'Lingua que lles falaban os pais cando eran pequenos' e 'Lingua que lles falaban os avós cando eran pequenos'; xunto con dous criterios: lingua utilizada (i.e. galego, castelán) e xeración (i.e. avós, pais). Na combinación dos dous criterios obtivéronse catro tipoloxías: a) Familias mantedoras do galego; estas familias caracterízanse por dirixirse aos nenos en galego, tanto os pais como os avós; b) Familias

galeguizadas; os proxenitores diríxense aos fillos en galego e os avós en castelán; d) Familias desgaleguizadas; os proxenitores diríxense aos fillos en castelán e os avós en galego; e) Familias mantedoras do castelán; os proxenitores e os avós diríxense aos enquisados en castelán. Esta tipoloxía ten unha debilidade na categoría de familias galeguizadas, porque se pode estar infravalorando o seu número. Esta categorización parte da premisa de que a conduta lingüística dos avós cos nenos foi a mesma que cos pais. Esta pre-

misa pode ser incerta, xa que pode ocorrer que os avós utilizasen o castelán cos pais e cambiasen ao galego cos fillos por cambios na percepción do prestixio da lingua, ou por adoptar unha postura máis pro-activa de reivindicación lingüística. Esta circunstancia pode provocar que se categoricen como mantedores do galego familias galeguizadas. Non obstante, pensamos que esta circunstancia non invalida a tipoloxía, soamente reduce lixeiramente a validez externa dos resultados nesa categoría e implica ter conta das conclusións que se extraían.

Para a condición lingüística ambiental comparouse o nivel urbano das cidades (+50.000

habitantes) e rural (-10.000 habitantes). (Táboa 3).

Táboa 3. Factores e variables analizadas

Factores	Variable	Alternativas
Transmisión lingüística Familiar (TLF)	Lingua que lle falaban os pais de pequeno Lingua que lle falaban os avós de pequeno	Mantedoras do castelán, desgaleguizadas, galeguizadas, mantedoras do galego
Condición lingüística ambiental (CLa)	Lugar de residencia	Urbano-Rural

As técnicas estatísticas utilizadas para este traballo foron basicamente análises descritivas, coa excepción da relación entre a lingua de transmisión familiar e as eleccións lingüísticas dos nenos. Para este apartado utilizouse un estatístico de asociación que resumía a relación entre as dúas variables de transmisión familiar e os diferentes usos dos nados entre 1999 e 2008. Partindo da premisa de que as variables son ordinais, utilizouse a proba d-Sommers, estatística-asimétrica, onde se considerou como variable independente a TLF, e variables dependentes os usos cos diferentes interlocutores: lingua coa nai, lingua cos amigos etc. O valor vai desde -1 (asociación negativa, é dicir, que unha variable crece e outra decrece), pasando por 0 (ausencia de relación entre as dúas variables), ata +1 (asociación positiva entre as dúas variables, polo tanto, unha variable crece e a outra tamén).

Atendendo á variable de transmisión lingüística familiar (i.e.: TLF), os resultados indican que as persoas nadas na primeira década do século XXI (i.e. en-

tre 1999 e 2008) proveñen de familias mantedoras do castelán (52,1%); a máis de vinte puntos estarían os que tiveron unha familia mantedora do galego e as familias en procesos de transición (i.e. desgaleguizados, galeguizados) teñen unha presenza máis secundaria (Figura 1). Os nenos de 'familias desgaleguizadas' son un grupo nutrido (i.e. 16,8%); sumando as porcentaxes de familias desgaleguizadas e mantedoras do castelán obteríamos que **sete de cada dez nenos proveñen de familias onde a lingua de transmisión é o castelán**. Pola contra, a cifra de nenos en 'familias galeguizadas' é inferior ao resto de alternativas e está próxima ao 1% (i.e. 0,8%). O número de familias dun perfil de transmisión familiar ou outro, varía cando se compara os nados a principios deste século (i.e. entre 1999 e 2003) cos nados entre 2004 e 2008. A medida que transcorren os anos aumenta a porcentaxe de familias mantedoras do castelán (+8,6%) desgaleguizadas (+1,5%), e familias galeguizadas (+0,2%), mentres diminúen familias mantedoras do galego (-11,1%).

As porcentaxes da TLF están moi relacionadas co hábitat de

residencia (véx. Figura 2). A porcentaxe de familias mantedoras do castelán nestes nenos aumenta co grao de urbanización do lugar de residencia; **nas urbes galegas sete persoas de cada dez teñen familias mantedoras do castelán fronte a unha de cada dez que son mantedoras do galego**. As familias desgaleguizadas introducíronse en todos os hábitats, mentres as familias galeguizadas son máis habituais no periurbano, distribúense desigualmente no urbano (máis presentes en Santiago) e non se contan familias galeguizadas no rural (-10.000 habitantes).

(i.e. profesores: 36,9%). Un 16% dos nenos que falan unicamente en castelán co profesorado e un 22,3% dos que falan maioritariamente, escriben en galego (i.e. só galego, máis galego), mais estas cifras redúcense á metade cando se compara a lingua cos compañeiros e a lingua da escrita (i.e. falan só castelán cos compañeiros e escriben en galego: 8,2%; falan máis castelán e escriben en galego: 12,9%). No contexto familiar, a lingua falada é maioritariamente castelán, tanto coa familia próxima (i.e. pai, nai, irmáns) como cos avós. En cifras porcentuais, un 34,6% dos nenos nados entre 1999 e 2008 falan a lingua de Galicia cos avós, cifra que se redu-

Figura 1. Distribución da tipoloxía da transmisión lingüística familiar (TLF) dos galegos de 5 a 14 anos. 2013. %

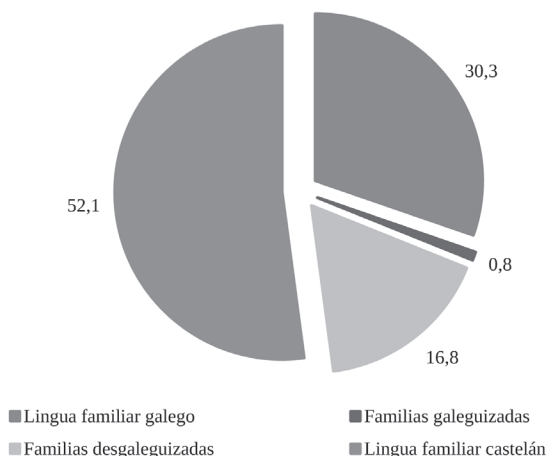
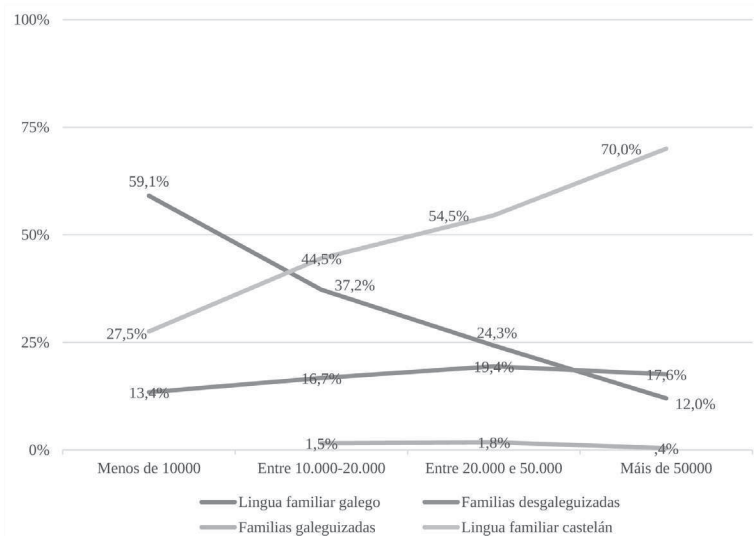


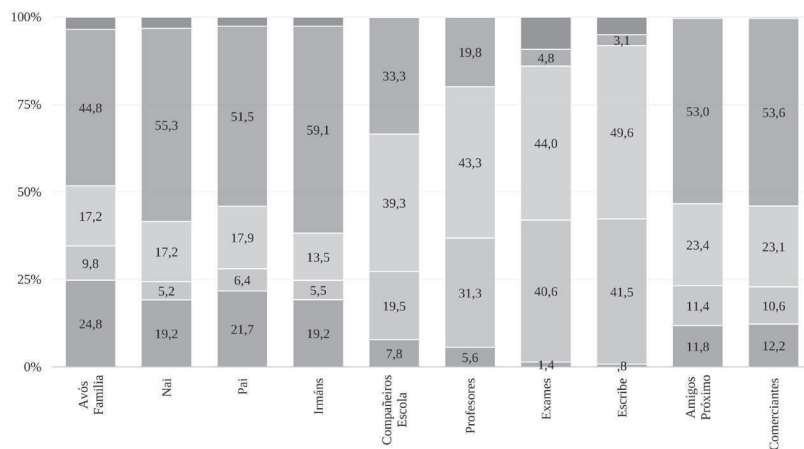
Figura 2. Distribución da transmisión lingüística familiar nos galegos nados entre 1998 e 2008 segundo o tamaño de hábitat de residencia. 2013. %



Os usos lingüísticos contextuais na infancia son relativamente heteroxéneos (Figura 3). Os resultados xerais indican unhas escollas lingüísticas, independentemente do contexto, maioritariamente en castelán. Tendo este dato como punto de partida, o ámbito cunha maior presenza da lingua galega é o contexto escolar; é máis, o galego está máis presente na escrita (i.e. exames: 42,3%; escribir: 42%) que nas interaccións orais informais (i.e. compañeiros escola: 27,3%) ou formais

ce a un 28,1% cando se dirixen ao pai, e a un 24,4% cando a nai é a interlocutora. É dicir, hai diferenzas significativas por xeración e sexo no contexto familiar. Os usos lingüísticos máis castelanizados están relacionados cos elementos de proximidade, 8 de cada 10 nenos optan polo castelán para dirixirse aos seus amigos e comerciantes locais.

Figura 3. Eleccións lingüísticas no contexto familiar, escolar e próximo dos galegos de 5 a 14 anos. 2013. %



Para estudar o nivel de reprodución da lingua de transmisión familiar dos nenos nados ao longo deste século, analizouse o nivel xeral de asociación (xeral) e en cada un dos hábitats entre a variable TLF (Transmisión Familiar) e os usos lingüísticos, posteriormente investigouse o nivel de reprodución de cada un dos grupos lingüísticos en cada contorno.

Os niveis de asociación entre a TLF e as eleccións lingüísticas indican que, como regra xeral, existe unha gran relación entre o tipo de transmisión lingüística familiar e as eleccións lingüísticas, a asociación máis alta refírese aos usos familiares, a asociación baixa ao contorno próximo e, diminuindo máis no contexto escolar. Comparando os niveis de asociación entre lingua de transmisión familiar e relacións informais (compañeiros da clase, $d=0,511$; amigo, $d=0,582$) cos usos na casa (Avós, $d=0,746$; pai, $d=0,691$) advírtese que os niveis de asociación dos primeiros son significativamente inferiores aos segundos. A maiores, advírtese que comparando a vinculación entre TLF e usos escritos fronte á relación con calquera dos usos orais, nos usos escritos o estatístico é baixo ($d=0,235$), fronte a usos orais onde as relacións son en todos os casos moderadas. O tamaño do lugar de residencia introduce diferenzas importantes no es-

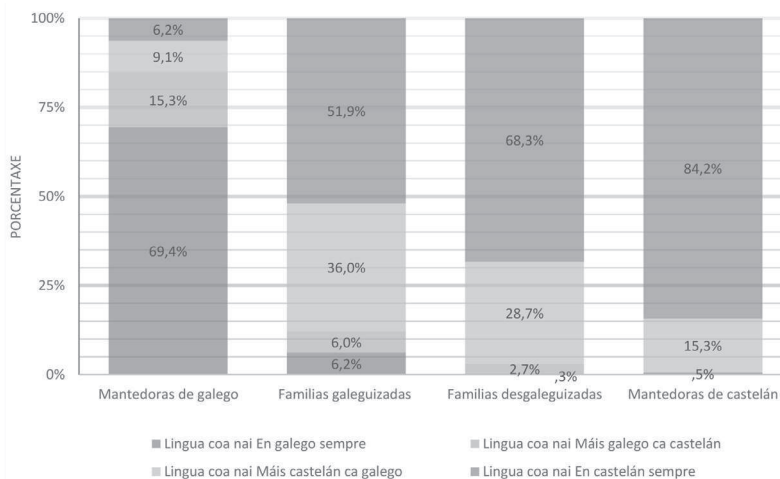
tatístico d-Sommers. Restrinxíndonos á dicotomía rural (menos de 10.000 habitantes) versus urbano (i.e. + 50.000 habitantes), a vinculación entre TLF e eleccións lingüísticas é máis elevada no rural que no urbano. Hai que facer fincapé en que o estatístico resume a reprodución en todas as alternativas de transmisión familiar, non só nas alternativas que implica a lingua galega. Estes datos indicarían que o nivel de reprodución da transmisión familiar no rural é moi alto, tanto en castelán como en galego, de feito, os niveis de mantemento nos usos familiares (e.g. lingua co pai, $d=0,848$) e próximo (e.g. lingua cos amigos, $d=0,814$) son altos e semellantes entre eles. En contraposición, no contexto urbano os niveis de vinculación redúcense en todos os contornos, incluso no familiar, aínda que o ámbito máis afectado é o escolar. Ademais, este contexto caracterízase pola falta de relación entre a variable independente

e os usos escritos ($d=0,074$), e unha forte diminución da vinculación cos usos informais en relación a outros hábitats (amigos, $d=0,591$; compañeiros da escola, $d=0,313$).

Para analizar a reprodución da lingua de transmisión familiar de cada unha das alternativas escolléronse dous contextos representativos (i.e. familiar, próximo) e unha variable en cada un deles (i.e. lingua coa nai, lingua cos amigos). A finalidade desta escolla era non abusar da exposición de resultados que podan facer perder o fío ao lector, especialmente cando todos os datos van na mesma dirección. Evitouse a exposición de resultados do mundo educativo porque necesitaría dun artigo propio que detallara a evolución intraxeracional tendo en conta os diferentes modelos lingüísticos introducidos estes últimos anos.

A relación entre a presenza do galego na familia é a lingua coa nai é moderadamente alta ($d=0,676$): un 84,7% reproducen o uso do galego transmitido polas familias mantedoras do galego, mentres o nivel de mantemento do castelán é case total nas familias mantedoras do castelán (99,5%). Nos nenos de familias en procesos de transición (i.e. galeguización, desgaleguización) a utilización do castelán coa nai é maioritario, incluso nas familias galeguizadas, coa particularidade de que os usos bilingües teñen moita presenza (Figura 4). Resumindo, un 15,3% de nenos galegos, cuns pais e

Figura 4. Relación entre as categorías de transmisión lingüística familiar e lingua coa nai dos galegos entre 5 e 14 anos. 2013. %



■ Lingua coa nai En galego sempre
 ■ Lingua coa nai Máis galego ca castelán
 ■ Lingua coa nai Máis castelán ca galego
 ■ Lingua coa nai En castelán sempre

avós que lle transmitiron maioritariamente a lingua galega, non reproducen estes usos coa nai, e os fillos daquelas familias que están nun proceso de galeguización, pero que os pais transmiten o galego, optan en maior medida polo castelán cando se dirixen á nai.

Nas eleccións lingüísticas cos amigos, o nivel de retención xeral é boa ($d=0,582$). Analizando cada unha das posibilidades da variable independente, vese que o nivel de mantemento está principalmente sostido polos nenos que proveñen de familias mantedoras do castelán ou de familias desgaleguizadas, porque case a totalidade (97,1% e 96%, respectivamente) reproducen a lingua de transmisión da familia. Mentres tanto, os que proveñen de familias mantedo-

ras de galego o nivel de mantemento baixa ao 71,6%, é dicir, tres persoas de cada dez non reproducen a lingua de transmisión familiar cos amigos. As familias en procesos de transición utilizan maioritariamente o castelán cos amigos tanto os galeguizados como os desgaleguizados.

Hábitat de residencia. A influencia do lugar de residencia nos niveis de reprodución dos usos familiares é alta (véx. Figura 5). Comparando a vinculación entre a variable TLF e os usos coa nai nos hábitats rurais e urbanos, os primeiros caracterízanse por un nivel de asociación moi alta ($d=0,848$) mentres nos segundos é moderado ($d=0,662$). No rural máis dun 90% dos nenos reproducen a lingua de transmisión da familia coa nai cando este é o

galego, cuns usos monolingües na maioría dos casos. A reprodución do galego nas familias mantedoras do galego no urbano baixa a un 74,7%, é dicir, hai un 25,3% de persoas que non manteñen o galego nos usos coa nai. Os resultados dos nenos de familias galeguizadas caracterízanse por unha presenza importante do galego coa nai, aínda que minoritaria.

A relación entre a variable TLF e usos cos amigos, caracterízase por un nivel de asociación alto no rural ($d=0,814$) e moderado no urbano ($d=0,591$). No primeiro contorno, a porcentaxe de non reprodución nas familias mantedoras do galego é un 15,7%, pola contra, no urbano esta porcentaxe cuadruplicase (i.e. 64,3%), é dicir, hai máis persoas que cambian en relación a lingua que lles transmiten os seus pais e avós que as que a manteñen. Mentres o nivel de mantemento no grupos de familias transmisoras do castelán é completo, tanto no urbano como no rural, nas mantedoras do castelán é case completo nos nenos pertencentes a familias desgaleguizadas, aínda que cunha presenza maior de opcións bilingües (Figura 6). Nos nenos pertencentes a familias galeguizadas, só presentes no urbano, priman as opcións bilingües.

Figura 5. Relación entre a tipoloxía de familia e lingua coa nai segundo o tamaño do hábitat de residencia dos galegos de 5 e 14 anos. 2013. %

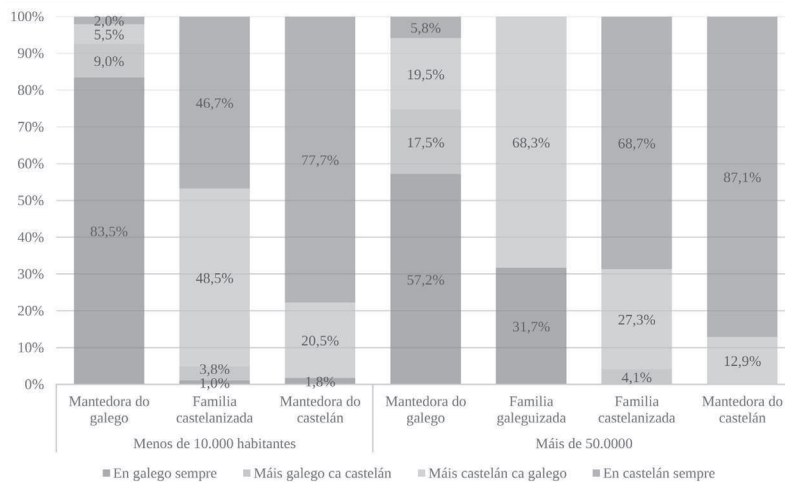
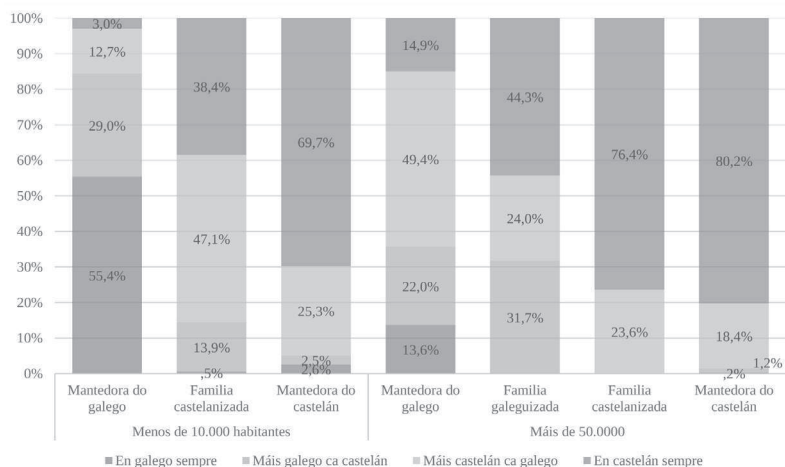


Figura 6. Relación entre a tipoloxía de familia e lingua cos amigos segundo o tamaño do hábitat de residencia dos galegos de 5 e 14 anos. 2013. %



A progresiva perda de falantes que está a sufrir a lingua galega nestas últimas décadas indican a necesidade, entre outras, dunha análise máis en profundidade dos procesos de mantemento e cambio lingüístico intra e interxeracional en Galicia, tendo como punto de referencia a poboación máis nova, pola transcendencia que teñen no futuro da lingua e porque desde hai anos os resultados demolingüísticos conclúen que os procesos castelanzadores teñen

unha maior impacto nesta etapa evolutiva.

Este traballo tivo como finalidade estudar as eleccións lingüísticas e os procesos de mantemento e cambio da poboación nacida na primeira década do século XXI, tramo poboacional que se pode definir como segunda infancia. Estudos sociolingüísticos anteriores centraron o foco de análise na adolescencia e/ou na mocidade, pero son poucos os que estudaron as etapas previas á entrada na adolescencia. Esta fase, anterior á adquisición do pensamento formal, ten a súa importancia para os mecanismos de mantemento e cambio lingüístico, xa que se pode facer a hipótese de que aspectos como a presión lingüística ou o modelado terían unha maior influencia que noutras idades, pois nesta etapa de desenvolvemento os nenos aínda non dispoñen, ou están adquirindo, os recursos cognitivos necesarios para poder facer fronte a este tipo de fenómenos.

Os nados no século XXI caracterízanse por residir en ámbitos urbanos ou periurbanos, especialmente en Vigo e na Coruña. A familia, pais e avós, fálalles en castelán (52,1%); **soamente a un terzo desta cohorte de idade se lle transmite a lingua galega** e caracterízanse por residir en ámbitos rurais. A maiores, hai un perfil de nenos que proveñen de familias en procesos de transición cara ao castelán ou cara ao galego. Aproximadamente un 17,6% das familias dos nenos nados neste século proveñen de familias onde se rompeu o proceso de transmisión interxeracional entre os seus avós e eles; unha maioría definiríase como desgaleguizados (16,8%), proceso que afectaría a toda Galicia case por igual, e unha minoría como galeguizados (0,8%), grupo moi asociado a poboacións periurbanas.

As persoas que naceron na primeira década do século XXI utilizan maioritariamente o castelán en todos os contextos de socialización onde se desenvolven diariamente, incluído o educativo. Os usos máis castelanizados asócianse cos ámbitos máis próximos e informais, tal que así, **oito de cada dez nenos falan en castelán cos amigos**. As cifras son semellantes con interlocutores doutros contextos aos que lle podamos adxudicar a etiqueta de próximo como irmáns e compañeiros da escola. Na escola, a presenza do galego é maior que no resto de contextos, aínda así o castelán segue a ser maioritario. A influencia dos modelos lingüístico-educativos nos que están ou estiveron inmersos esta cohorte de idade (i.e. Decreto do galego, Decreto do plurilingüismo) xunto co prestixio asociado a cada unha das linguas está fomentando que xurdan novos perfís lingüísticos caracterizados por **ser castelanfalantes escribindo en galego, mentres que o pasado estaba caracterizado por galegofalantes que escribían en castelán**. Estudos anteriores alertaban da presenza destes grupos e relacionábanos coa falta de competencia oral en galego, pero quizais habería que ir máis alá da competencia e relaciónalo cos sentimentos de autoeficacia ou elementos de status. Na familia, advírtese un uso diferencial xeracional e de xénero, o galego está máis presente cos avós e o pai e menos coa nai e os irmáns. As diferenzas, atendendo ao xénero dos proxenitores, son pequenas pero significativas, asociadas coa **maior utilización do castelán por parte das mulleres** por ser estas máis permeables a valoracións instrumentais das linguas.

A poboación analizada caracterízase por manter ou reproducir a lingua que lle transmitiu a familia, especialmente cando a lingua transmitida é o castelán, en liña coas conclusións dou-

tros traballos que analizaron as mostras xerais das enquisas de 1992, 2003 e 2008. O nivel de reprodución lingüística é diferente segundo o contexto e hábitat analizado, incluso atendendo á tipoloxía lingüística da familia (e.i. familia mantedora vs. familia en transición). En xeral, case todos os nenos de familias mantedoras do castelán e de familias desgaleguizadas reproducen o castelán. Os procesos de non reprodución ou cambio afectan aos nenos de familias galeguizadas e mantedoras do galego, especialmente ás primeiras. Os procesos de cambio cara ao castelán nas persoas nadas neste século poden cuantificarse nos descendentes de familias mantedoras nun 10,9%, no contexto familiar (i.e. lingua coa nai), e nun 28,4% no contexto próximo (i.e. lingua cos amigos), mentres a **maioría dos nenos con familias galeguizadas regresaron ao castelán**. O lugar de residencia resultou unha variable clave para determinar os niveis de estabilidade ou cambio da lingua galega segundo a transmisión lingüística da familia, con todo esta variable non afectaba en demasía á reprodución do castelán.

O contexto rural galego favorece o mantemento da lingua galega incluso nesta poboación tan proclive ao castelán segundo os datos xerais. Os niveis de reprodución dos nenos pertencentes a familias mantedoras é case completo na familia e baixa lixeiramente nos usos lingüísticos no contexto próximo. Este efecto ten como contrapartida a sangría que se produce no mundo urbano. Os procesos de cambio no contorno urbano teñen tal forza que se introducen nos usos na familia, o bastión máis importante do mantemento lingüístico. Un neno de cada catro familias mantedoras da lingua galega no urbano comeza a súa transición cara ao castelán, porcentaxe que se converte en maioritaria nos usos cos amigos.

Este mesmo proceso afecta a familias galeguizadas que cambian maioritariamente ao castelán, non obstante, neste caso semella que existe unha certa resistencia ao cambio en comparación coas cifras xerais deste mesmo grupo.

Os resultados deste traballo indican como a maior parte dos nenos nados no século XXI son fundamentalmente castelán-falantes, residentes en contextos urbanos e que naceron en familias que lle transmitiron esta lingua. Mentres, aqueles con familias mantedoras do uso do galego reproducen a lingua familiar naqueles contextos que favorecen tal conduta, como é contexto rural e familiar, ao contrario do que acontece co hábitat urbano e o contorno próximo. O rural galego é un espazo que tende a preservar a lingua propia pola presenza maioritaria de redes de interacción sociais informais en galego e onde os efectos da presión social cara ao castelán é máis difusa, ao contrario do que sucede no urbano. A maiores, o contexto próximo é un ámbito que na actualidade non favorece o mantemento da lingua galega, xa que mecanismos como o prestixio e a presión lingüística están moi presentes, o efecto advírtese máis nestas idades porque os nenos non dispoñen de factores protectores ante unha lingua que perciben como pouco prestixiada, e que non está presente nos ámbitos onde se desenvolven habitualmente.

Este traballo deixa abertas moitas preguntas e liñas de investigación futuras e nalgunhas delas xa están a traballar outros investigadores desde o punto de vista cualitativo; non obstante queda moito por facer desde o punto de vista do mantemento e do cambio lingüístico en Galicia. Na actualidade, o Seminario de Sociolingüística da RAG está a analizar como evolucionan os procesos de man-

temento e cambio ao longo do ciclo vital das persoas e as características que comparten intergrupalmente, pero a falta de estudos lonxitudinais limita o alcance e validez das conclusións que se poden extraer.

- DOMÍNGUEZ, L. Á., & RAMALLO, F. (2012). *Mocidade, lingua e redes sociais*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia. Presidencia. Secretaría Xeral de Política Lingüística.
- FABÀ, A., & MONTOYA, B. (2012). La transmisión lingüística intergeneracional del català al País Valencià. Una perspectiva territorial. *Caplletra. Revista Internacional de Filología*, 53(0214-8188), 211–231. Retrieved from <http://www.raco.cat/index.php/Caplletra/article/view/267984>
- FERNÁNDEZ, M. (1983). Mantenimiento y cambio de lengua en Galicia: el ritmo de la desgalleguización en los últimos cincuenta años. *Verba*, 79–129.
- FERNÁNDEZ, M. (1993). La lengua materna en los espacios urbanos gallegos. *Plurilinguismes*, 6, 27–53.
- GONZÁLEZ, M., RODRÍGUEZ, M., DOSIL, A., PÉREZ, J., REAL, E., CASARES, H., SUÁREZ, I. (2003). *O galego segundo a mocidade: unha achega ás actitudes e discursos sociais baseados en técnicas experimentais*. A Coruña: Real Academia Galega.
- GONZÁLEZ, M., RODRÍGUEZ, M., FERNÁNDEZ, A., LOREDO, X., & SUÁREZ, I. (2006). *Mapa Sociolingüístico de Galicia 2004. Lingua inicial*. Santiago de Compostela: Real Academia Galega. Retrieved from <http://www.realacademiagalega.org/documents/10157/e33883ec-666e-4944-a634-4acc80ac4ad6>
- GONZÁLEZ, M., RODRÍGUEZ, M., FERNÁNDEZ, A., LOREDO, X., & SUÁREZ, I. (2008). *Mapa Sociolingüístico de Galicia 2004: Usos lingüísticos en Galicia*. A Coruña: Real Academia Galega. Retrieved from

<http://www.realacademiagalega.org/documents/10157/9940f4f1-a5fb-40f6-b931-Odd909515150>

- GONZÁLEZ, M., RODRÍGUEZ, M., PEREIRO, A., LOREDO, X., SUÁREZ, I., & SALGUEIRO, E. (2011). *Mapa Sociolingüístico de Galicia 2004: Actitudes lingüísticas en Galicia* (Vol. III). A Coruña: Real Academia Galega. Retrieved from <http://www.realacademiagalega.org/documents/10157/fa7b8451-080f-4d0e-89f8-1d2dda863feb>
- GRADÍN, C. (2007). Determinantes socioeconómicos de la lengua: El caso del gallego. *Revista Galega de Economía*, 16, 1–18.
- IGLESIAS, A. (2013). "Eu falo castrapo"- Actitudes dos adolescentes ante a mestura de linguas en Galicia (estudo piloto). En E. Gugenberger, H. Monteagudo, & G. Rei-Doval (Eds.), *Contacto de linguas, hibrididade, cambio: contextos, procesos e consecuencias*. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega.
- Instituto Galego de Estatística. IGE. (1992). *Censo de Poboación e Vivendas 1991. Coñecemento e Uso do idioma galego*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Instituto Galego de Estatística. IGE. (2001). *Censo de Poboación e Vivendas 2001. Galego*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia. Retrieved from http://www.ige.eu/web/mostrar_actividade_estadistica.jsp?idioma=gl&codigo=0206002
- Instituto Galego de Estatística. IGE. (2004). *Enquisa de Condicións de Vida das Familias. Coñecemento e Uso do Galego. Ano 2003*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia. Consellaría de Economía e Facenda.
- Instituto Galego de Estatística. IGE. (2008). *Enquisa de Condicións de Vida das Familias. Coñecemento e uso do Galego*. IGE. Retrieved from https://www.ige.eu/web/mostrar_actividade_estadistica.jsp?idioma=gl&codigo=0206004
- Instituto Galego de Estatística. IGE. (2011). *Censo de Poboación e Vivendas 2011. Galego*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia. Retrieved from http://www.ige.eu/web/mostrar_actividade_estadistica.jsp?idioma=gl&codigo=0206002
- Instituto Galego de Estatística. IGE. (2013). *Enquisa de Condicións de Vida das Familias. Coñecemento e Uso do Galego. Ano 2013*. Santiago de Compostela: Instituto Galego de Estatística (IGE). Retrieved from www.ige.eu
- LOREDO, X. (2014). A fractura da transmisión interxeracional da lingua galega. Canto, canto, como. Servizo de Normalización da UDC, Coordinadora de Traballadores/as de Normalización Lingüística e Concello de Carballo (coord.), *Traballando en lingua. X Curso sobre Dinamización Lingüística para a transmisión lingüística* (9, 10, 11 de xullo). Carballo.
- LOREDO, X. (2015). O comportamento lingüístico da mocidade. Análise da situación. En M. Bermúdez, C. Cochón, & V. Formoso (Eds.),

XVII Encontros para a normalización lingüística. Santiago de Compostela.

- MAÍZ, B. (2007). Idade, lingua e desigualdades sociais. In I. Méndez & A. Sánchez (Eds.), *Lingua e Idade. III Xornadas sobre Lingua e Usos* (pp. 67–69). A Coruña: Servizo de Normalización Lingüística, Servizo de Publicacións da Universidade da Coruña. Retrieved from http://www.udc.es/snl/documentospdf/Libro_Lingua_Idade.pdf

- MAS, A., & MONTOYA, B. (2011). La transmisión lingüística del català: estat de la qüestió i avaluació analítica. *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 21(2011), 95–103.

- MIRALLES, A. M. I., & ABAT, B. M. (2011). La transmisión lingüística del català: estat de la qüestió i avaluació analítica. *Treballs de Sociolingüística*, 21, 95–103.

- O'ROURKE, B., PUJOLAR, J., & RAMALLO, F. (2015). New speakers of minority languages: the challenging opportunity—Foreword. *International Journal of the Sociology of Language*. Retrieved from <http://www.degruyter.com/view/j/ijsl.2015.2015.issue-231/ijsl-2014-0029/ijsl-2014-0029.xml>

- O'ROURKE, B., & RAMALLO, F. (2011). The native-non-native dichotomy in minority language contexts: Comparisons between Irish and Galician. *Language Problems & Language*. Retrieved from <http://www.ingentaconnect.com/content/jbp/lplp/2011/00000035/00000002/art00003>

- O'ROURKE, B., & RAMALLO, F. (2015). Neofalantes as an active minority: Understanding language practices and motivations for change amongst new speakers of Galician. *International of the Sociology of Language*, 231, 147–

165. Retrieved from <http://www.degruyter.com/view/j/ijsl.2015.2015.issue-231/ijsl-2014-0036/ijsl-2014-0036.xml>

- Observatorio da lingua galega. (2007). *Situación da lingua galega na sociedade Observación no ámbito da cidadanía*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia. Presidencia. Secretaria Xeral de Política Lingüística. Retrieved from <http://www.observatoriodalinguagalega.org/?q=node/25&BI=1>

- PEREIRO, A., SUÁREZ, I., FERNÁNDEZ, A., GONZÁLEZ, M., RODRÍGUEZ, M., REAL, E., & LOREDO, X. (2001). Un estudio exploratorio sobre actitudes lingüísticas hacia la mujer realizado con “matched-guise”: factores que influyen en la valoración personal realizada por jóvenes estudiantes gallegos”. In V. Moreno, A; Colwell (Ed.), *XIX Congreso Anual de la Asociación Española de Lingüística Aplicada. Perspectivas recientes sobre el discurso* (p. 224). Madrid: AESLA, D.L.

- RAMALLO, F. (2012). El gallego en la familia entre la producción y la reproducción. *Caplletra*, 53(Tardor 2012), 167–191.

- REI-DOVAL, G. (2007). *A lingua galega na cidade do século XX: unha aproximación sociolingüística*. Vigo: Xerais.

- RODRÍGUEZ-NEIRA, M. A. (2002). Language Shift in Galicia from a Sociolinguistic Viewpoint. *Estudios de Sociolingüística*, 3-4(2-1), 75–112.

Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/85577043?accountid=8330&http://library.anu.edu.au:4550/resserv?genre=article&issn=15767418&title=Estudios+de+Sociolingüística&volume=3-4&issue=2-1&date=2002-01-01&atitle=Language+Shift+in+Galicia+from+a+Sociolingüistic+>

- ROJO, G. (1981). Conductas y actitudes lingüísticas en Galicia. *Revista Española de Lingüística* Madrid, 11(2), 269–310. Retrieved from <http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsidt=12139350>

- Seminario de Sociolingüística da RAG. (1994). *Lingua inicial e competencia lingüística en Galicia: compendio do volume I do mapa sociolingüístico de Galicia*. A Coruña: Real Academia Galega.

- Seminario de Sociolingüística da RAG. (1995). *Usos lingüísticos en Galicia: compendio do II volume do mapa sociolingüístico de Galicia*. A Coruña: Real Academia Galega.

- Seminario de Sociolingüística da RAG. (1996). *Actitudes lingüísticas: compendio do volume III do mapa sociolingüístico de Galicia*. A Coruña: Real Academia Galega.

- TORRES-PLA, J. (2009). La transmisión lingüística familiar intergeneracional: una proposta de model d'anàlisi. In I. Vila & F. X. Moreno (Eds.), *Estudis de demolingüística: Actes de la Primera Jornada de Demolingüística de la Xarxa CRUS-CAT* (pp. 23–37). Barcelona: Institut d'Estudis Catalans. Retrieved from <http://publicacions.iec.cat/repository/pdf/00000062%5C00000078.pdf>

- VILARIÑO, X. (1981). Ámbitos sociais e usos lingüísticos entre los escolares gallegos. *Revista de Educación*. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=18379>

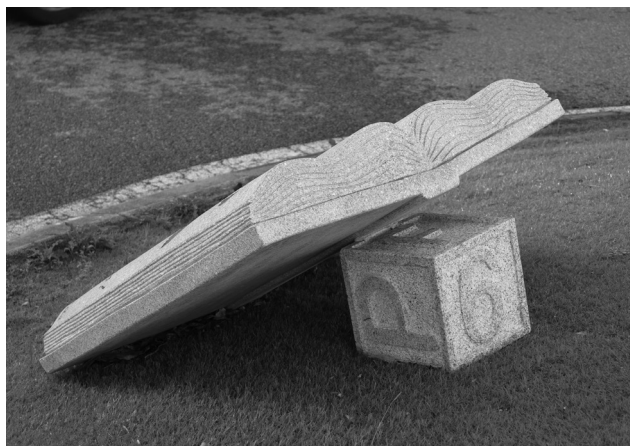
Proxecto de
PAULO NOGUEIRA e MAGOIA BODEGA

Ilustracións de
MARIONA CABASSA

Xoias melódicas
da tradición oral e musical galega.

kalandraka





REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 60-61

Nova Escola Galega

arno@mun-do-r.com

Imposible esquecer o trágico tsunami que en decembro do ano 2004 acabou coa vida de milleiros de persoas en varios países do suroeste asiático. Posiblemente moitas persoas en todo o mundo souberon daquela por vez primeira o significado dese nome, unha palabra de orixe xaponesa que se trocou en universal. Entre as reaccións a aquel terrible suceso, quero evocar aquí un artigo aparecido nun xornal español de ampla difusión. A autora (era unha muller, non vén ao caso citar o seu nome) facíase eco dun singular feito ao que se lle deu gran resonancia en toda a prensa internacional. Ao parecer, unha nena holandesa que pasaba as vacacións cos seus pais nunha praia tailandesa foi a única que se decatou de que o súbito retroceso do mar era sinal inequívoco de que se aveciñaba a gran vaga do maremoto e o seu aviso serviu para que a praia fose evacuada, salvando así a vida das persoas que se atopaban nela.

Deste admirable caso deducía a autora do artigo a superioridade dun ensino "universalista" fronte ás absurdas tendencias do ensino "localista", co cal apuntaba sen disimulo á descualificar os currículos potenciados polos nefastos nacionalismos. En efecto, quen pode dubidar de que se aquela nena holandesa fose educada nun currículo só atento ao local, dado que Holanda non é unha xeografía afectada por fenómenos sísmicos, nunca tería coñecido nada sobre tsunamis, nunca podería ter feito aquel providencial aviso e todas aquelas persoas formarían parte das vítimas e non dos sobreviventes da catástrofe? O argumento semella en efecto inapelable. Éo?

Cando eu rematei de ler o artigo fiquei abraiado. Realmente, a autora non se decatou da notoria febleza do seu argumento? Abondaba con preguntarse por que os habitantes das localidades sacudidas polo maremoto ignoraban todo o que sabía a nena holandesa.

Naturalmente, unha explicación podería ser a ausencia de tecido educativo, quizais simplemente a maioría nin sequera foran escolarizados. Pero tamén podería ser que quen o fora, coñecía moito das capitais mundiais e os fenómenos xeolóxicos das costas europeas pero nada dos propios. Se, en cambio, dispuxese dun currículo orientado a coñecer de forma específica a xeoloxía do espazo próximo, non precisaría que unha rapaza europea o informase. E non se salvarían só as persoas daquela praia senón de moitas outras.

Deixemos agora de lado a anécdota e pasemos á categoría. É obvio que é imposible ensinalo "todo" e máis nuns tempos coma os nosos, nos que afortunadamente a extensión dos saberes semella non ter fin. Por iso cómpre dicir que un dos problemas centrais para o ensino contemporáneo consiste na acertada selección do currículo. É aquí onde entra o conflito entre o universal e o local, un problema que adquire particular relevancia nas áreas de coñecemento das ciencias sociais pero que en realidade está presente en todas. Paréceme evidente que os lectores habituais da *Revista Galega de Educación* non precisan que eu insista nos argumentos en base aos cales é evidente que unha escola galega debe ser unha escola en galego, e en calquera caso son argumentos que doadamente atopará noutros artigos porque constitúen unha das cernas esenciais tanto desta revista como da existencia da propia Nova Escola Galega. Mais ás veces, coido eu, a centralidade da cuestión idiomática tende a facer esquecer os outros contidos curriculares que tamén deberían ser parte esencial da galeguidade da nosa escola.

Acudirei agora á miña memoria de escolar da escola franquista nos anos cincuenta e sesenta do pasado século, co seu currículo, non direi universalista, mais si centralista, que respondía aos intereses do nacionalismo espa-

ñol. Medrei sabendo de memoria os "principais" ríos de España, incluídos todos os afluentes do Douro e do Texo. Só un destes ríos era galego, o Miño, que "só tiña" un afluente: o Sil. Cando dei por vez primeira co texto de Cunqueiro onde cualifica a Galicia de "Terra dos mil ríos" a miña memoria de escolar saltou estrañada: u-los novecientos noventa e nove dos que a min nunca me falaran? Serían simples regatos...? Ata que os meus propios ollos descubriron o curso vizoso do Eo e do Eume, do Anllóns e do Xallas (hoxe coa súa fervenza domesticada nun encoro), do Tambre e do Ulla... Os xeógrafos universitarios falan, non de mil, senón de dez mil ríos, como Fernando Cobo, profesor na Universidade de Santiago, quen denunciaba hai uns anos que Galicia vive de costas a eles. Se así non fose, reflexionaba, as cheas dos ríos non estarían a provocar os problemas que provocan. Citaba este profesor nunha entrevista (*El Correo Gallego*, 25-9-2007) un refrán tradicional galego: "Nin casa á beira do río, nin viña á beira do camiño". Cantos mestres e mestras se preocupan de traballar co seu alumnado na recuperación destes retrincos dos vellos saberes populares, estreitamente unidos á terra, que están a piques de se perderen para sempre? Isto é tamén o que debería facer unha escola galega.

Do profesor e especialista en didáctica da Xeografía Augusto Pérez Alberti aprendín a entender que a imaxe tópica da "Galicia chuviosa e verde", que o ensino redutor da xeografía de España, que probablemente aínda prevalece na práctica curricular de moitos docentes (e libros de texto), non fai xustiza á pluralidade climática e paisaxística da nosa terra, senón que é resultado inevitable da simplificación dunha visión global que despreza as singularidades. Mais as singularidades son a realidade próxima sen cuxo recoñecemento dificilmente é posible valorar e chegar a dar sen-

tido ao contexto vital inmediato e, ao non facelo, tampouco ao global porque este acaba trocado nunha vaga abstracción baleira. A riqueza léxica da nosa lingua, que como nos aprendeu o sabio Xocas tiña unha palabra para a máis miúda peza do carro, tamén a ten para identificar cada recuncho da terra e cada variante de cada especie viva do noso. Non debería unha escola galega reservar un lugar para que nenos e nenas poidan seguir sabendo distinguir unha laxe dun coio, un salgueiro dun ameneiro, unha sebe feita de buxo doutra de mirto? A min nunca ninguén mo aprendeu aínda que esas palabras formaban parte da miña contorna vital e aí as fun adquirindo. Sei que hoxe hai docentes que si o ensinan. Eles son quen están a facer unha escola galega.

Alguén podería pensar que a atención ao local ten menos sentido ca nunca neste mundo globalizado, onde a información de todo o universo, coma di o tópico actualísimo, está a un simple golpe de tecla. Eu son dos que pensan que nunca o tivo tanto. O perigo consiste en confundir o coñecemento do mundo e a vida coa suma de informacións codificadas nunha pantalla. A conexión co universal só é posible, se queremos que sexa unha conexión vivida e non unha fórmula aprendida que mañá será esquecida, partindo do singular local. Cando un neno ou unha nena colle unha folla de carballo na súa man, e pronuncia o seu nome e identifica as súas formas, aprende algo que non lle pode dar a foto da mesma folla nun *power point*. Esta é unha obviedade que non debería precisar de ningunha xustificación adicional. Unha escola galega é a que abre as xanelas e as portas ao seu mundo circundante, o próximo, o noso. E desde aí poderá abrirse ao mundo, o de todos, o da humanidade.



REVISTA GALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 62-63

Mestra da Escola Unitaria de Vide

sabelalahuerta@yahoo.es

oitas veces cando se dirixe a mirada ás escolas unitarias espalladas polo noso rural, as máis das veces pénsase en illamento do profesorado e do alumnado, falta de recursos educativos, modelos antigos de aprendizaxe, en fin, escolas "vellas" chamadas a desaparecer. Pero se esa mirada fose quen de traspasar as paredes da unitaria e se achegase á súa realidade, descubriría outro mundo. Un mundo, cando menos, cheo de oportunidades. Oportunidades para o profesorado, para o alumnado, para as familias e para a contorna rural da que forma parte. Descubriría unha escola moderna e actualizada, ben adaptada a un modelo poboacional disperso, aberta á participación das familias, e que de xeito natural pode actuar como eixo xerador de recursos culturais, pois nunha unitaria, a vida da parroquia inevitablemente entra na escola, e a escola sérvese dos recursos da parroquia para integralos no currículo e devolverllos poñéndoo en valor.

Vide é unha parroquia de menos de 400 habitantes, no concello das Neves, ao sur da provincia de Pontevedra, fronteiriza con Portugal, que ata este curso contaba cunha escola unitaria de Educación Infantil que a administración decidiu pechar alegando pouco alumnado matriculado para o curso 2015/2016, pese a que se aseguraba para o vindeiro curso matrícula suficiente. O alumnado foi derivado ao grupo escolar das Neves, e a súa Biblioteca e recursos materiais repartidos entre as outras unitarias do municipio e o grupo escolar.

Na unitaria de Vide, os proxectos de traballo relacionados cos ciclos agrícolas convertíanse en proxectos de traballo colectivos: se era a vendima, íamos vendimar con algún avó, alguén sempre se ocupaba de recoller distintas variedades de uvas e achegarse á escola para que os nenos aprendesen a diferencialas, probando, comparando, tocando...; a visita a algunha pequena adega familiar era obrigada, e sempre al-

gunha avoa estaba disposta a pasar unha mañá con nós e poñer en común a súa experiencia, os seus recordos, os seus coñecementos. De ser o millo, Camilo da Xestosa ensinábanos a facer a meda, Carme da Gándara, avisábanos para ir desfollatar, Tereixa da Toxeira cando organizaban as espigas no canastro, Nené, o da Ponte, preparaba o muíño para ir moer, e Digna viña ensinarnos a facer bólas de fariñamilla, que logo comiamos nunha tarde de festa con todos os veciños e familias. Non se pode pedir máis.

A horta da escola estaba en relación coas hortas familiares, polo que percorríamos as casas da aldea onde lles explicaban aos nenos que plantaban, que variedades, como e por que. Foi unha horta de primavera, con tomates, leitugas e xudías e pementos ata que Manuel de Aurelia chegou un día á escola e explicounos que en outono tocaba plantar fabas, nabizas, cebolas...

A escola unitaria, pola súa proximidade física ás familias e ao alumnado está aberta á comunidade, beneficiase dos recursos desta ao mesmo tempo que comparte con ela os recursos propios; así, cando o proxecto de traballo foi arredor dos cegos cantores, Wangari, Celso Emilio ou da China, non só investigaron os pequenos, senón tamén e con eles, os seus familiares e veciños. Nais e nenos aprendían e investigaban xuntos descubrindo novos mundos e intereses. Cando estabamos coa vivenda na prehistoria, os libros da biblioteca non chegaban para responder á demanda de préstamo e houbo que pedir máis ás bibliotecas veciñas. E non foi a única vez. No proxecto de traballo *Cogomelos*, o interese despertado nas familias levounos a realizar obradoiros abertos fóra do horario escolar de recoñecemento de cogomelos, con saídas para recollelos e obradoiros de cociña. Foron un éxito de público. O mesmo aconteceu cando traballamos as plantas medicinais.

Tamén era unha escola de ida e volta cando nos convertiamos en científicos e faciamos "experimentos": nais, pais, avoas, irmáns... eran o público entusiasta duns pequenos científicos que os convocaban para "sorprendelos" coa maxia da ciencia. E a final de curso alugabamos un autobús, e todos, mestra, nenos, nais, irmáns e avoas marchabamos de "excursión" para rematar un proxecto: a Moaña para ver o mar, a Asturias porque investigabamos os dinosaurios ou á Coruña co proxecto Ciencia.

Cada ano familias e alumnado, esperaban o mes de marzo, para descubrir novos pintores e pintoras no "En marzo pintando". Van Gogh, Velázquez, Laxeiro, Mondrián, Maruxa Mallo, Paul Klee e Miró entraron na vida de todas familias con follas informativas, exposicións, charlas, proxección de vídeos e, por suposto, coa conferencia e debate final na que o alumnado era o protagonista.

As festas escolares como o magosto, samaín e o entroido pasaron a converterse en festas populares e, de ser celebradas na escola a celebrarse no Casa da Auga, o local social comunal, participando todos os veciños e colaborando coa escola as outras institucións parroquiais: comunidade de montes, comunidade de regadores ou comisión de festas.

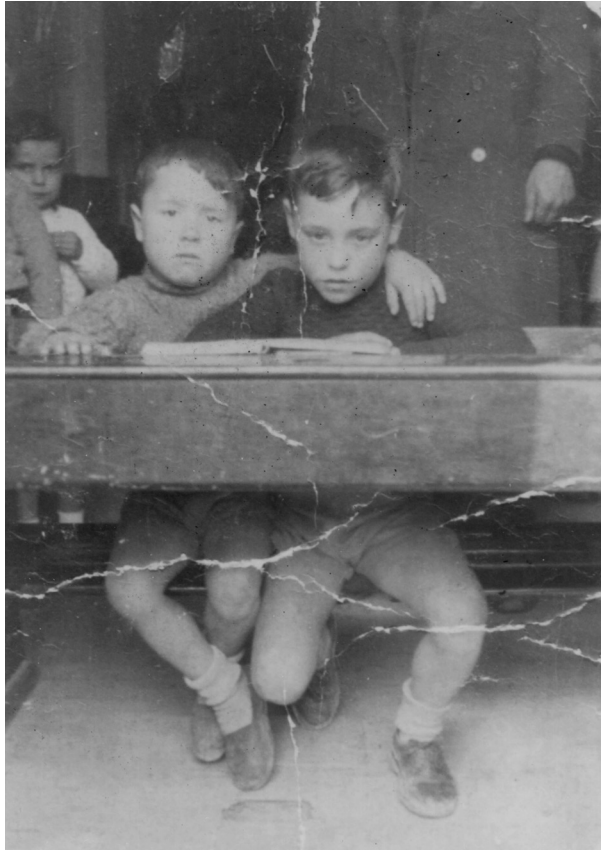
A unitaria non só era unha escola "en relación" coa súa comunidade senón que tamén a relación se estendía ás outras comunidades educativas: visitas das outras unitarias do concello das Neves, participación en actividades conxuntas co instituto e co grupo escolar, encontros con escolas da banda portuguesa....

O blog da escola *Cadernos de Vide* era o noso instrumento para compartir a información necesaria coas familias, para expoñer as nosas actividades, para comunicarnos máis alá da nosa contorna e abrírnos ao mundo. Era a porta pola que saíamos nós e pola que entraban en Vide o resto das escolas coas que

compartiamos o noso quefacer e das que aprendiamos que seguir facendo. Pero tamén foi o recurso motivador para que o alumnado se iniciase nas novas tecnoloxías converténdose en "blogueiros" e as súas familias aprendesen con eles a utilizar os ordenadores e internet e entrasen en relación con outras escolas de infantil, ou mesmo se comunicasen cos familiares emigrados.

Pero a escola unitaria de Vide, ademais, tiña unha biblioteca que, integrada no Plan de mellora de bibliotecas escolares dende 2006, era xestionada xunto coa mestra, por unha comisión de nais de alumnado e ex-alumnado, e apoiada por outra de ex-alumnos. Polas mañás era unha biblioteca escolar, recurso imprescindible arredor do que xiraban todas as actividades de ensino/aprendizaxe, pero polas tardes funcionaba como biblioteca pública. Os seus recursos estaban a disposición de toda a veciñanza: fondo documental para cativos mozos e adultos, ordenadores con acceso a internet, sala de audiovisuais, sala de estudo... Unha biblioteca que paseniñamente se foi convertendo nun lugar de encontro de nenos e maiores de Vide e que xeraba múltiples actividades arredor da lectura e o estudo, como contacontos, obradoiros, charlas, proxección de películas, paseos con libro... pero tamén actividades relacionadas coa recuperación do acervo cultural propio da nosa bisbarra: a recuperación e organización da fogueira de San Xoán e a recollida de herbas medicinais, a recuperación da tradición de ir cantar os reis polas casas, a celebración das tardes de fiadeiro, a colleita e publicación de cantigas de tradición oral ou a formación de grupos de pandereteiras vellas e novas vinculadas á biblioteca.

Porque se abrimos a porta dunha escola unitaria, descubrimos un mundo de posibilidades. Para a mestra, para o alumnado, para as familias e para a contorna rural do que forma parte.



Alumnos da Ikastola Estella- Lizarra.

REVISTA GALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 64-70

Responsable pedagóxica da Federación Navarra
de *ikastolas*

Profesora da Universidade Pública de Navarra

irene.lopez@unavarra.es

En Navarra, desde 1931 a 1936 abríronse tres escolas vascas en situacións sociolingüísticas diferentes. O fin destas escolas era tanto o fomento da lingua vasca (euskera ou euskara), como a transmisión dos valores culturais vascos. O coñecemento destas escolas sérvenos como referente para analizar outras cuestións pedagóxicas como a coordinación existente cos outros territorios vascos, o ideario que establecen, o papel das mulleres neste proxecto ou as similitudes e diferenzas que teñen as escolas vascas deste lapso republicano co movemento escolar vasco posterior á guerra civil (1936-1939). Investigando o proceso histórico de creación do modelo de escola a que deu lugar o universo vasco, apontoamos novos elementos comparativos que sirvan de piares para a investigación da historiografía educativa nacional e internacional. Servirémonos do caso da de Pamplona-Iruña para ilustrar e documentar o nacemento do modelo de Escola Vasca ou *ikastola*. Aínda que a súa orixe ten lugar en 1931 e desaparece en 1936 coa guerra civil, reaparecerá na capital navarra en 1965 e servirá de modelo para os máis de 40 parvularios que se abriron posteriormente.

Existen tres elementos inseparables que impregnan todo o artigo, e que vou situar primeiramente para axudar a contextualizalo. Estes son: lingua, educación e política, tan enmarañados que ás veces resulta difícil perfilar onde finaliza un e comeza o outro.

A chegada da II República trouxo amplas modificacións na sociedade española. O seu impulso reformista tivo no ensino un campo de actuación predilecto.

Os republicanos confiaban na educación como factor que axudase ao cambio social e por iso procuraron combater os lastres que arrastraba o sistema educativo español. Con dous obxectivos principais. Primeiro, pretenderon modernizar o sistema educativo desde unha perspectiva técnica. Así, aumentáronse os niveis de escolarización e as construcións escolares estatais, elevouse o nivel de formación, o mesmo que o número de mestres nacionais, mellorouse o soldo destes, reformouse o sistema de oposicións e entrou unha ampla cohorte de mozos mestres e mestras. Segundo, desde unha perspectiva ideolóxica, o Ministerio levou a cabo unha política laicista. Entre outras medidas, o artigo 26 da Constitución de 1932 disolveu a Compañía de Xesús, congregación emblemática no mundo educativo confesional. Pola súa banda, a Lei de Congregacións, no seu artigo 30, impediu ás ordes relixiosas dedicarse ao ensino. Este aspecto tivo unha importancia social e política de enorme magnitude no estado español en xeral e en Navarra en particular. Aínda que a República representaba a renovación e modernización do ensino á que aspiraban os promotores das Escolas Vascas, tamén supoñía un forte enfrontamento ideolóxico polo seu laicismo.

A situación de inferioridade respecto ao castelán e de regresión no número de falantes na que se atopaba a lingua vasca xerara xa no último cuarto do século XIX unha ampla protesta desde sectores concienciados, que apoiarán a creación da Asociación Euskara de Navarra - *Nafarroako Euskara Elkargoa*. A esta primeira asociación para a defensa da lingua seguíronlle outras que nacerían en todos os territorios vascos (Gipuzkoa, Biscaia e Araba) de xeito paulatino.

E desde tales bases continuouse reivindicando o bilingüismo para a lingua vasca e organizando diversas actividades. Así, a Sociedade de Estudos Vascos organizou con importante difusión pública e institucional en 1931 o chamado "Breve Congreso de Bilingüismo", levando a cabo un continuado emprazamento aos poderes públicos en favor do bilingüismo ata 1936.

Neste contexto comezarán a nacer propostas educativas que, aínda malia ter o español como lingua de comunicación, teñen en conta a lingua vasca. As primeiras iniciativas que coñecemos son moi tímidas; tratan a aprendizaxe (ou o reforzo das aprendizaxes) en lingua vasca fóra do horario lectivo. Así, temos constancia dunha academia en Pamplona con este obxectivo para nenos e adultos (distintas iniciativas privadas documentadas desde 1903) e clases extraescolares en dous colexios navarros: Padres Capuchos de Lekarotz (desde 1897 ofrecía sesións literarias en vascuence) e Irmáns Huarte (con clases especiais de lingua vasca no curso 1914/1915). Será en 1931 cando naza unha escola en Navarra na que a lingua vasca entre a formar parte do currículo formal.

Nesta perspectiva de tímido desenvolvemento, os nacionalistas navarros ofrecéronnos a súa definición de Escola Vasca nun artigo publicado baixo a firma Donostia en setembro de 1932 no xornal nacionalista *La Voz de Navarra*:

"Escola vasca non é ensino do éuscaro, non é exposición bilingüe, non é explicación da historia ou xeografía vasca; é todo iso. É vivir no ambiente cristián e vasco, fundamental da nosa raza. É facer canto se poida para chegar a que os nenos que teñan por lingua corrente o éuscaro, que coñezan a vida de Eu-

zkadi¹ no seu pasado, no seu presente e nos seus anxeios, non repetindo nomes e datas que nada supoñen na filosofía da historia dos pobos, senón penetrándose das características raciais dos euzkos², analizando os seus costumes e tendencias, e todo iso sometido ao espírito sublime da espiritualidade cristiá do noso pobo".

En todo caso, este modelo de escola vasca que nace nos anos trinta do século XX en Navarra (Escola Vasca ou *Ikastola*³) ten unha serie de características comúns como son: ser froito dun proxecto nacionalista vasco, ter como obxectivo principal a aprendizaxe e desenvolvemento da lingua e cultura vasca, intentar adoptala como lingua de instrución e vehicular, manifestar unha forte confesionalidade e ser froito da iniciativa social privada.

Pero en Navarra a situación política é máis complicada xa que o sentido identitario vasco non é xeral senón minoritario. Ademais, non é exclusivo de persoas próximas ao PNV senón tamén dalgunhas persoas que pertencen a outros diferentes grupos políticos, por exemplo algúns "fueristas". Malia este complexo crisol navarro, a gran maioría dos promotores das escolas vascas pertencían ao Partido Nacionalista Vasco (PNV) e as mestras destas Escolas ou mulleres promotoras, á activa sección feminina do mesmo (EAB)⁴. Todas, sen excepción, teñen como obxecti-

¹ Euzkadi: termo utilizado polo fundador do nacionalismo vasco, Sabino Arana, para referirse ás tres provincias vascas orientais (Araba, Biscaia e Gipuzkoa). Non queda clara a inclusión de Navarra nin das tres provincias vascas francesas (Labourd, Basse Navarre, Zuberoa).

² Xentilicio de Euzkadi, sinónimo de vasco.

³ Utilizaremos indistintamente unha ou outra denominación respectando sempre a encontrada nas fontes.

⁴ *Emakume Abertzale Batza* [Asamblea de mulleres patrióticas]. Este patrón de crear subseccións dentro do partido importouno Elías Gallastegi da experiencia irlandesa e, tal e como os nacionalistas irlandeses fixeran, ademais da sección de mulleres, creouse a sección dos mozos.

vo promover a lingua vasca pero non todas van utilizala como lingua vehicular de ensino. É neste punto onde a variabilidade real é maior xa que vai determinar o modelo lingüístico elixido en función da zona xeográfica na que se atope a Escola Vasca. Efectivamente, esta variable xeográfica é fundamental para estas primeiras escolas xa que está directamente relacionada co grao de coñecemento da lingua vasca previo á escolarización do alumnado: o éuscaro utilizarase como lingua de instrución de todas as materias ou só naquelas de carácter menos formal.

Ante a falta de posibilidades oficiais, as primeiras *ikastolas* nacen desde a iniciativa privada, e comezan a solicitar axuda da prestixiosa Sociedade de Estudos Vascos que, aínda que non economicamente, mostrouse disposta a axudarlles doutros xeitos. Así, foron moitas as *ikastolas* as que solicitaron a axuda desta Sociedade, e entre elas atopamos as tres navarras⁵.

No Primeiro Congreso da Sociedade de Estudos Vascos (celebrado en Oñati, 1918) xa analizaran a situación educativa vasca. Así, as Seccións de Lingua e Ensino do Congreso da citada entidade esbozaron un completo programa de actuación no nivel político, administrativo, relixioso e educativo para facer efectiva a rehabilitación social da lingua vasca. A sección de Ensino, ademais de reivindicar a organización autónoma desta área a favor de concellos e deputacións, suscitaba a introdución do éuscaro no ensino sen ningún tipo limitación.

Os nacionalistas vascos, tanto en Navarra como no resto das provincias vascas consideraban que ningunha das dúas redes, pública ou confesional, trazadas pola lei Moyano (1857), satisfacía

Igual que a de Pamplona ocorre coa de Estella e Baztán, ademais de numerosas *ikastolas* como a de Tolosa.

as súas expectativas⁶. Eles propugnaban unha escola vasca e católica. Xa que logo, nin o modelo público (laico e en castelán) que ofertaban a administración central e rexional, nin o ensino que ofertaban os centros relixiosos (confesional pero castelán), satisfacía os fins educativos dos nacionalistas. Os intentos que existiron inmediatamente despois do congreso de crear escolas "bilingües" dentro do ensino oficial, fracasaron. A solución que quedaba era un camiño privado, alleo ao ensino público⁷, unha solución ao estilo *Matise Skoska* creada polos checos, a solución que resultará a longo prazo a única viable. Esta é a razón principal que impulsou a distintos grupos sociais, en lugares diferentes e logo de intentar unha e outra vez a vía pública, a crear as súas propias escolas privadas cun modelo lingüístico novo.

Así, en 1925, un grupo de navarros creou outra Sociedade para o fomento da lingua coa intención de que estivese máis próxima ao pobo que as anteriores: *Euskeraren Adiskideak*⁸ [Amigos do Éuscaro] en Pamplona. Esta foi a que, ademais de numerosas actividades en relación coa infancia e a lingua vasca, impulsaría a primeira das Escolas Vascas de Navarra. O traballo desta Sociedade para crear a primeira escola vasca que nace en Pamplona constatámolo desde 1927, cando solicitan ao Concello desta cidade un local para que os nenos poidan aprender éuscaro: "Instancia da Sociedade de Amigos do Éuscaro, solici-

Existen dous intentos por parte dos poderes públicos de creación dun modelo de escola na que a lingua vasca ten un peso específico: as escolas de barriada en Biscaia e funcionaron tamén as *nekazari eskolak* ou escolas agrarias creadas desde a esfera oficial en Gipuzkoa, pero que non van desenvolverse suficientemente.

Ensinanza "pública" e "oficial" empréganse no mesmo sentido neste, contexto e contraponéanse á "privada".

Euskara o euskera é sinónimo de lingua vasca. A *Sociedade de Amigos do Euskera* será denominada tamén *Euskeraren Adiskideak*.

tando se lles conceda un local para establecer unha Escola de vascuence para nenos de ambos sexos"⁹. Nesta solicitude non queda claro que tipo de escola se quere abrir, se en horario escolar ou extraescolar, se é para pícaros vascofalantes (cuxa lingua materna é o éuscaro) ou castelánfalantes, etc¹⁰.

Aínda que no modelo proposto polos promotores aflora a idea de ofrecer clases en vasco a nenos que tivesen o castelán como lingua materna, non sabemos que obxectivo tiñan no referente á lingua vasca, isto é, se ofertala como unha materia dentro do ensino formal en castelán ou que fose lingua de comunicación nas áreas non instrumentais do currículo dentro do ensino formal. Ese último modelo lingüístico, por entón aínda non se puxera en marcha en ningún lugar do País Vasco¹¹; chegaría máis tarde de mans da organización pedagóxica *Euzko Ikastola Batza*¹², e sería precisamente o modelo que se implantaría en Pamplona en 1932.

A petición refire de xeito explícito que está dirixida a alumnado de preescolar, e, aínda que non se especifica, enténdese que as idades deste alumnado oscilarían entre os tres e cinco anos de idade. Ademais, os membros da Sociedade *Euskeraren Adiskideak* expresaban que contaban co permiso público para

Arquivo Municipal de Pamplona (de aquí en diante AMP), Ensinanza Pública, 47. mazo. carpeta, 3 de marzo de 1927.

Aínda que a maior parte da poboación de Pamplona era castelánfalante monolingüe, existía tamén unha minoría de vascofalantes. Ademais, ao ostentar a capitalidade de Navarra, moitos vascofalantes da provincia instaláronse nesta cidade.

Coñecemos, porén, outros casos anteriores no tempo nos que o éuscaro se utilizaba como lingua de comunicación con nenos vascofalantes de zonas vascófonas e como instrumento para a ensinanza en castelán. Xunto ás xa mencionadas Escolas de Barriada e escolas agrarias creadas desde a esfera oficial, algunhas outras foron levadas a cabo por iniciativa privada en varios lugares do País Vasco como son Andoain, Oñati, Segura e Irún.

Organización social supraescolar nacida na provincia vasca de Biscaia, que organizou o ensino en vasco e deu orientacións lingüísticas e pedagóxicas.

abrir dita escola, que serían eles mesmos quen farían o labor de inspección e solicitaban do Excmo. Concello “de serlle posible, un local capaz para cincuenta ou sesenta alumnos”.

Tres anos máis tarde dirixe esta Sociedade unha nova solicitude ao Concello pedindo un compromiso maior; que sexa el mesmo quen cre as escolas vascas. A petición comeza expoñendo a creación e as motivacións da Sociedade *Euskeraren Adiskideak* (“fundada para o sostemento e difusión da lingua dos navarros”) e continúa con argumentos que foran utilizados xa no século XIX: o feito de ser un “monumento vivo”, “lingua ancestral cuxas orixes son descoñecidas, única en Europa, que estudan entusiasmados filólogos foráneos”, etc.

A continuación, deixando claro que non teñen ningún obxectivo político, no escrito reiteran que a meta de crear unha Escola Vasca para nenos existiu desde a creación da Sociedade Amigos do Éuscaro; argumentan a responsabilidade ineludible que ten a capital tanto na perda do éuscaro como, consecuentemente, na súa recuperación xa que: “Ben sabido é que a cidade, nisto como en todo, fixa as normas que irradian ao campo, e ás aldeas. Da cidade partiu a ‘desvasquización’ e da cidade debe nacer e difundirse o renacemento da nosa lingua”. Acompañan esta afirmación cun exemplo que pon en evidencia a regresión da lingua vasca na capital. Segundo o dato que aporta a solicitude, en 1790 o vasco era a lingua habitual na cidade¹³. Queren poñer así en

O prólogo do catecismo que en 1790 publicou o párroco de Beriain (lugar situado a dous quilómetros de distancia da capital) contén estas significativas palabras: “Edito o presente catecismo en vasco para que nel aprendan a Doutrina de Cristo os nenos de Beriain e así sirva ademais para manter o vasco entre eles seguindo o exemplo da cidade onde todos o falan (...) Pamplona perdeu a súa propia lingua e para recobrala coidamos o mellor camiño ensinarllela aos fillos de cantos sintan na súa alma a dor daquela perdida”.

evidencia a importancia da perda de nº de falantes na capital.

Outra razón que argúe a Sociedade para que sexa o propio Concello quen cre a Escola Vasca é a do prestixio que o bo nome desa Institución daría á escola. A Sociedade, ademais, manifestaba a súa vontade de seguir traballando por ese proxecto e fixo unha proposta para a xestión de devandita escola, lanzando “a idea da constitución dun padroado composto pola Deputación, o Concello, a Sociedade Amigos do Éuscaro e algúns dos pais dos alumnos matriculados”. Esta idea suscitáraa xa a Sociedade Internacional de Estudos Vascos no seu III Congreso celebrado en 1922¹⁴.

Non conseguimos saber, polo de agora, que sucedeu con aquela solicitude. De feito, no expediente aparecen as seguintes palabras: “Pasárase á Comisión Permanente”, pero as actas desta Comisión pertencentes aos anos 1931-36 non están no Arquivo Municipal de Pamplona. O que si sabemos é que a Sociedade *Euskeraren Adiskideak* continuou o traballo cara á creación da escola vasca, e que os ditos esforzos darían froito ao ano seguinte, en 1931.

Pero a súa actividade máis importante sen dúbida era a destinada a promover o uso do éuscaro entre os nenos. Para iso levou a cabo campañas nas zonas nas que o éuscaro se atopaba en retroceso, mediante incentivos materiais a favor de todos aqueles que o falaban. Os premios consistían na apertura de libretas na Caixa de Aforros e dábanse trala realización duns exames nos que se medía o nivel de coñecemento respectivo. A memoria da Sociedade de 1928 infórmanos de que aquel ano repartíronse premios

“Conclusiones al Congreso de la sección de lengua”, Congreso, Gernika, 1922, p. 103. Estas actas foron publicadas en versión CD pola propia Sociedade de Estudos Vascos en 1992.

en once lugares de Navarra. En 1930, ademais de gratificar os nenos doutros tres lugares, realizáronse exames en Pamplona para “estimular dentro da capital de Navarra os pais que, con non pequeno sacrificio fillo, conseguiron que os seus fillos saiban e falen éuscaro”. En 1933 foron cento tres pícaros de dous lugares os que recibiron premios por saber a lingua vasca¹⁵. Ademais desta actividade realizaron outras: a festa de fin de curso do colexio dos padres franciscanos de Lekarotz¹⁶, o premio ás nais que ensinaban o vasco aos seus fillos, o día do Éuscaro, o *aur euskaldunaren Eguna* [o día do neno vasco], festas para nenos vascofalantes etc. Xunta a estas, a máis interesante desde o punto de vista do ensino foi a Escola Vasca, creada en Pamplona en 1931.

Catro foron as escolas vascas que se quixeron levar adiante en Navarra, pero só tres delas se materializaron: a de Pamplona, a de Estella e a de Baztán. Malia os esforzos realizados, non chegou a callar en Tafalla. Sobre as que se levaron finalmente a cabo non existe moito material (con excepción da de Pamplona), posto que gran parte da documentación foi eliminada co estoupido da guerra en 1936 e a represión á que deu lugar. Pero contamos con algunhas fontes primarias orais (entrevistas realizadas a participantes) e materiais escolares (libros de texto e cadernos) utilizados polos nenos.

“(…) 1933 se han celebrado con gran éxito en Esparza de Salazar, y en Abaurrea-Alta, habiéndose sumado el pueblo a la fiesta con entusiasmo; ésta ha consistido en: misa mayor, exhibición de bailes vascos, examen de euskera a los niños menores de 14 años, con premios en cartillas de la Caja de Ahorros; (se presentaron 103 niños salacencos) (...)”, *Euskeraren Adiskideak*, Informe de 1933.

Este Colexio franciscano do norte de Navarra xa se distinguira polo ensino da lingua como materia.

A de Pamplona foi a primeira das escolas vascas que se creou en Navarra e fíxoo en 1931. As esperanzas que suscitara a República de promulgar un decreto de bilingüismo para a lingua vasca víronse ensombrecidas, con todo. Unha cláusula engadida ao decreto sobre bilingüismo que xa estaba vixente en Cataluña pechaba momentaneamente as portas ao bilingüismo noutros territorios, pospoñendo esa oportunidade.

Como se apuntou xa, a Sociedade *Euskeraren Adiskideak* intentara en 1931 que o Concello de Pamplona crease unha Escola Vasca, sen conseguilo. Durante aquel curso, foi a propia Sociedade a que creou unha na capital de Navarra, unha escola que duraría ata o comezo da guerra civil. Quedou recollido nun regulamento¹⁷ quen to-

Reglamento de las Escuelas Vascas de

maría parte nela e como se levaría a cabo a súa xestión. En canto ao ideario, desde un primeiro momento especificáronse os dous eixes en torno aos que virarían estas escolas: “O espírito das escolas é cristián e vasco. Ensínase a doutrina cristiá explicada: e o coñecemento afectivo do noso pobo, cultivándose as súas características (lingua, historia, etc., vascas)”.

A composición do padroado que se responsabilizaría dela, no que, sobre un total de sete vogais, seis pertencían ao Partido Nacionalista Vasco e a *Emakume Abertzale Batza* (sección feminina do mencionado partido), indicaba a estreita vinculación do novo proxecto educativo e a militancia nacionalista. Dos sete membros do padroado, dous eran mulleres e cinco homes.

Pamplona, Archivo de la Sociedad de Estudios Vascos, leg., Enseñanza.



Mestras (“andereño”) da Ikastola do Baztan

A Sociedade, que agora dispoñía dun local adecuado, solicitou permiso ao Concello de Pamplona para poñer a escola en marcha. Esta escola foi autorizada previa inspección dos arquitectos municipais e deuse noticia diso con gran alegría no xornal: “Por fin conseguímo-lo”¹⁸. Non sabemos, con todo, que pensaba a inspección sobre a dita escola, xa que o decreto sobre bilingüismo que a República puxo en marcha só tiña influencia en Cataluña, non no resto dos territorios. Os entrevistados definen como neutra a postura que mantivo Mariano Lampreave, inspector de Ensino Primario de Pamplona, xa que coñecía a existencia da Escola Vasca pero non actuou nin a favor nin en contra.

As familias dos alumnos correspondían maioritariamente a xente ligada ao nacionalismo vasco de Pamplona. Non parece que houbera interesada no ensino da lingua vasca ningunha outra forza política fóra do nacionalismo, non tendo, nin entre os tradicionalistas nin entre os sectores republicano-socialistas, seguimento digno de apuntar. Aínda con todo, desde un primeiro momento deixaron claro que non se debía facer política: “Apoliticismo. As profesoras coidarán de que non se rocen cuestións de índole política, nin que se susciten entre os alumnos”¹⁹.

A idade de escolarización foi entre os tres e os nove anos. Aínda que non coñecemos exactamente o número de nenos, segundo escribe unha ex alumna, chegarían a ser 150. Xa que non contamos con listas completas do alumnado, para ter unha idea máis exacta utilizamos como fonte algúns documentos gráficos e podemos contabilizar 117 alumnos (nenos e nenas) nun dos seus cursos es-

Eragiltzallen Biladia.

Reglamento de las Escuelas Vascas de Pamplona, Archivo de la Sociedad de Estudios Vascos, leg. Enseñanza

colares, o cal nos indica esta cifra como matrícula mínima.

En canto ao profesorado, todas foron mestras, aínda que fóra diso a ensinanza da materia de Relixión estaba a cargo dun relixioso varón. Precisamente, cando comprobamos as características das mestras que traballaron nestas escolas, atopamos coincidencias coas mestras das escolas vascas das outras provincias vascas: eran moi novas (a idade das mestras ao ingresar nas escolas andada entre os 19 e os 22 anos e case todas permanecían solteiras) e, ademais todas elas tiñan relación, dunha ou outra índole, co nacionalismo vasco.

En Navarra foi este o centro escolar pioneiro en facer do éuscaro, xunto co castelán, a lingua de comunicación e de aprendizaxe. Porén, contaron con pouco tempo para desenvolver a súa proposta pedagóxica, posto que non estivo máis que cinco anos en marcha. Non podemos, xa que logo, extraer consecuencias do éxito da súa aplicación, pero parece que algúns alumnos desta escola deberon conseguir un bo nivel en éuscaro, xa que os exames públicos de final de curso –práctica frecuente naqueles anos– realizáronos en éuscaro.

Analizando os cadernos do alumnado, podemos ver como usaban as dúas linguas nos seus traballos. O vasco en: oracións, pequenas poesías, versos; con todo, os traballos sobre a materia de Natureza atopámoslos en castelán. O modelo lingüístico coincidía *mutatis mutandis*, co que defendía a asociación de *ikastolas* de Biscaia para as zonas castelanizadas²⁰.

Desde un principio a Escola Vasca de Pamplona tivo relación

Euzko Ikastola Batza-Federación de Escuelas Vascas, *Informe de la gestión del primer ejercicio, presentado por la Junta de Gobierno de "Euzko Ikastola Batza"* (Bilbao: Biblioteca de la Diputación Foral de Bizkaia, 1993), inédito.

tamén coa Sociedade de Estudos Vascos (habemos de recordar que moitos membros da Xunta da Escola Vasca, eran, ao mesmo tempo, membros da Sociedade de Estudos Vascos)²¹. Nada máis abrir a Escola, membros da xunta dirixíronse á Sociedade de Estudos Vascos informándoa da apertura da nova escola e pedindo axuda pecuniaria e en forma de libros; pola súa banda, a Sociedade remitiu á escola unha serie de libros de texto: dous tipos de cartilla para a iniciación á lectura, textos para matemáticas, gramática e historia. A relixión católica tivo un lugar preponderante na Escola Vasca de preguerra. Rezábase todos os días. Os alumnos desta fixeron a súa primeira comuñón na igrexa dos Escolapios, en maio de 1933.

Analizando o Regulamento da Escola Vasca de Pamplona atopamos grandes semellanzas entre as súas formulacións pedagóxicas e as do que publicou o Padroado de Ikastolas de Biscaia no xa mencionado informe do curso 1932/33²², aínda que non se cita de xeito explícito este Regulamento. Tanto o tratamento da lingua, o aspecto curricular (traballar primeiramente contidos próximos, natureza, xeografía e historia vascas) como a proposta metodolóxica (adhesión aos principios da Escola Nova) que suxire o Regulamento da Escola Vasca de Pamplona, coinciden coa realizada polo mencionado padroado.

Tal e como se reflicte nas referencias escritas coas que contamos sobre o currículo e a metodoloxía da escola de Pamplona, quixéronse utilizar eixes metodolóxicos activos e renovado-

No comité executivo [Sociedade de Estudos Vascos] podemos ver nomes tan significativos como: Aguerre, destacado membro este do Partido Nacionalista Vasco de Navarra.

Euzko Ikastola Batza-Federación de Escuelas Vascas, *Informe de la gestión del primer ejercicio, presentado por la Junta de Gobierno de "Euzko Ikastola Batza"* (Bilbao: Biblioteca de la Diputación Foral de Bizkaia, 1993), inédito.

res. Estas son algunhas citas pedagóxicas que podemos entresacar do Regulamento:

“Criterio pedagóxico. Cada clase terá como máximo 50 nenos, con obxecto de que a instrución sexa máis esmerada e eficaz. Seguindo as normas de moderna Pedagogía, procurarase facer o máis amena posible a estancia dos nenos: facer que todos estean continuamente ocupados nas horas de clase; fuxir de memorismos sistemáticos; as profesoras deberán instruír, fundamentalmente, mediante o debuxo, encerados, mapas; de maneira que a noción das cousas impresione a vista e oído infantil, sen cansalos, como proclama o método de Decroly. Prohibido todo castigo corporal (...) Tendo en conta que o ideal da escola primaria non é abarcar moitas materias, senón ensinar ben o fundamental, que é o indicado. Todos os traballos e labores faranse dentro das horas de clase; non permitíndose dar tarefa nin lección que teña que prepararse fóra da escola”²³.

Existiu un sector de mulleres, todas elas mestras (aínda que non necesariamente das Escolas Vascas), como sinalamos, novas, solteiras e moi comprometidas coa causa nacionalista vasca, que van coincidir en distintos foros políticos e pedagóxicos. Aínda que este esquema ímolo a atopar nas tres *ikastolas* navarras, en relación á de Pamplona queremos destacar o labor realizado neste sentido por tres mulleres: Elbira Zipitria, María Viscarret e Julia Fernández. As tres aprenderan a lingua vasca sendo xa adultas.

E. Zipitria foi mestra do colexio bilingüe Muñoa de San Sebastián, M. Viscarret era mestra nacional e responsable da Escola Vasca de Pamplona, e J. Fernán-

Reglamento de la Escuela Vasca de Pamplona. Temos tamén a referencia da propia Sociedade “Amigos del Euskera”, no seu informe de xestión de 1933 no que fala do plan pedagóxico bilingüe da Escola.

dez era mestra municipal e presidenta da sección feminina do Partido Nacionalista Vasco (EAB) de Pamplona. A primeira delas vaise dedicar en corpo e alma ao ensino en vasco; ata durante a ditadura franquista abrirá unha escola vasca clandestina no seu domicilio particular de San Sebastián²⁴.

Ela foi pioneira en metodoloxía didáctica en éuscaro creando un sistema peculiar para a aprendizaxe da gramática vasca. Será ela tamén quen establecerá unha ponte entre o ensino bilingüe anterior á guerra civil española e o posterior á guerra. María Viscarret tiña unha relación persoal moi estreita con E. Zipitiria e mantiña con ela unha boa amizade. María vai ser a responsable do funcionamento desta Escola Vasca ante a súa Xunta. Xulia Fernández²⁵ exerce unha forte influencia na sección feminina dos nacionalistas vascos. É unha muller preocupada por cuestións políticas, feministas e pedagóxicas e cun importante peso específico nelas en Navarra. Parece, ademais, que a reivindicación feminista máis radical das realizadas no nacionalismo vasco de todo o País Vasco, realizouse por parte da sección feminina navarra²⁶.

Elbira Zipitiria, María Viscarret e Xulia Fernández tomaban parte nos cursos de verán que organizaba a Sociedade de Estudos Vascos, coincidindo nos mesmos. Tamén as atopamos na demostración sobre as posibilidades do bilingüismo que Elbira Zipitiria fixo con nenos nos cursos de verán organizados no Teatro Gayarre de Pamplona en 1932 pola devandita Socieda-

de²⁷. Con todo, non parece que a formación continua fose soamente froito do interese destas profesoras, senón tamén unha esixencia real de quen traballaba no ensino en éuscaro.

Así, no regulamento para profesoras do Padroado de *Ikastolas* Vascas aparece o seguinte: "Esixíraselles, en certo xeito, unha formación permanente. No regulamento das mestras, hai unha obrigaición extraescolar importante que consiste na "asistencia aos cursiños que se organizan polas vacacións de Nadal, Semana Santa e verán sobre euskera, relixión e pedagogía respectivamente"²⁸.

Doutra banda, hai que salientar que nestas escolas o aspecto educativo non formal tomou gran importancia, sobre todo no que se refire ás actividades extraescolares, e é que por iniciativa da Escola Vasca, os nenos e nenas xuntábanse fóra de clase para tocar música, bailar, facer teatro, montañismo e para relacionarse entre eles. O nacionalismo vasco creara locais para os mozos chamados *gaztetxus* [casas de mozas] que conseguiron converterse en centro de atracción para todos os mozos da capital, vascos ou non²⁹. Tiñan un forte sentimento de pertencer a un grupo, e era frecuente que as familias tamén mantivesen fortes vínculos entre elas. Nesa educación non formal, o papel da muller adquiriu relevancia especial. Efectivamente, eran as mulleres as encargadas de transmitir ás novas xeracións a cultura popular en forma de cantos e danzas. Eran tamén as encargadas de organizar as festas vascas que se celebraban

na capital, ofrecendo estas ocasións a posibilidade de demostrar o calado traballo realizado³⁰.

Estas escolas desaparecerán en 1936 co estoupido da guerra civil pero volverán ver a luz desde a iniciativa privada en Navarra desde 1965 nun movemento crecente que denominamos Movemento de *ikastolas*³¹ e que á súa vez, posibilitará tamén o nacemento dunha liña escolar bilingüe na rede pública de ensino. Aínda que con grandes dificultades de orde administrativa, van conseguir aumentar a súa matrícula no último cuarto do século XX e manter un certo status pedagóxico ao iniciarse o século XXI.

Elbira Zipitiria Irastorza (Zumaia, 1906 – San Sebastian, 1982). O seu modelo de escola serviría de base para as escolas vascas que se van seguir abrindo en domicilios particulares durante a pásada década dos anos 60 en todos os territorios vascos.

Pamplona, 1895–1961.

A. Uribe-Etxebarria (et. al.), [Mujeres nacionalistas en Navarra y la transmisión de la ideología: un acercamiento histórico], III Congreso de Historia de Navarra, 1994, Navarra y Europa, Actas del Congreso edición CD.

Boletín de la Sociedad de Estudios Vascos, 1932, núm. 55, p. 11.

Arrien, G., *La generación del exilio* (Bilbao: Onura, 1983), p. 112.

"Los *Gaztetxus* estaban muy vivos entonces, antes de la guerra. Miles de jóvenes pasaban por ahí para aprender danzas, cantos y hacer teatro, aunque ellos no tuvieran nada que ver con el vasco. Toda Pamplona pasaba por allí, de toda ideología". Presentxu Viscarret, ex alumna da Escola Vasca, 29 de marzo de 1996.

Sobre a importancia do papel da muller vasca na transmisión cultural: Del Valle, T. (1996): *Las mujeres de Euskal Herria, Ayer y Hoy*. Donostia: Egin biblioteca.

Para ter unha visión do desenvolvemento das *ikastolas* en Navarra despois da guerra civil: López-Goñi, I. (2007): *Ikastola: un movimiento popular y pedagógico*. Iruñea: Euskara Kultur Elkargoa.

UNIVERSIDADE DA CORUÑA

FACULTADE DE C. DA EDUCACIÓN
CURSO 2016 – 20171 curso académico (60 ECTS)
23

do 23 de xuño ata o 13 de xullo

do 22 ao 31 de agosto

INFORMACIÓN

UNIVERSIDADE DA CORUÑA

FACULTADE DE C. DA EDUCACIÓN
CURSO 2016 – 20171 curso académico (60 ECTS)
23

do 23 de xuño ata o 13 de xullo

do 22 ao 31 de agosto

INFORMACIÓN

UNIVERSIDADE DA CORUÑA

FACULTADE DE C. DA EDUCACIÓN
CURSO 2016 – 20171 curso académico (60 ECTS)
23

do 23 de xuño ata o 13 de xullo

do 22 ao 31 de agosto

INFORMACIÓN



REVISTA GALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 72-73

Músico e investigador

luis.ailalelo@gmail.com

os primeiros anos de vida, cando se comeza a formar a personalidade do individuo, a música ten que desenvolver un papel fundamental. No folclore oral galego temos unha grande cantidade de cantigas infantís transmitidas xeración tras xeración que conforman unha parte moi importante do noso acervo cultural.

Temos que saber adaptar os xogos dependendo das capacidades físicas e intelectuais de cada individuo, xa que cada neno é un mundo e non se desenvolven todos seguindo o mesmo patrón. A literatura oral tiña o seu refrán referente ao tema: *O neno aos seis meses asenta, aos sete endenta, ao ano é andante, e aos dous é falante*. Así que un mesmo xogo pódese facer para unha ou outra idade cunhas pequenas variantes. Por exemplo, un xogo bailado podemos cantarllo a un bebé cambiando o baile por un simple movemento de vaivén nos brazos, ou no colo cando vaia medrando, ata que poida camiñar e así collémolo da man, e cando xa teña a mobilidade traballada, poder comezar a dar os primeiros pasiños de baile. O traballo diario ofrecerá a información precisa para saber cando facer un movemento ou outro ou como adaptar os xogos ás distintas necesidades do cativo/a.

Todo o mundo reconece as numerosas vantaxes da música. En idades temperás (por suposto tamén en persoas adultas) é unha fantástica ferramenta para a aprendizaxe do idioma. A iniciación musical ten que comezar antes do nacemento, pois está demostrado que os bebés perciben sons a partir do sexto mes de embarazo.

Durante os primeiros días, o bebé reconece a voz da nai ou pai, e tamén os seus aromas corporais. Percibe o mundo exterior moito máis hostil e complexo que no interior da nai, onde non padecía rúidos, fame,

frío. Os recitados, as cantigas de arrolar, as músicas tranquilas, servirán para calmalo e darlle acougo. Estas primeiras cancións ou frases rítmicas acadan mellores resultados se as acompañamos dun lixeiro abaneo, imitando a levidade que pasou no ventre materno.

De 0 a 15 días, os cantos de berce son imprescindibles. Practicarlle masaxes con aceites mentres que lles cantamos ou falamos seguindo un ritmo lento.

*Este neniño pequeno
ten ganiñas de durmir
ten un ollíño pechado
outro non o pode abrir.*

De 15 días a un mes o neno comeza a ver imaxes e formas. Seguir con masaxes nos brazos, na barriguiña, nas pernas. É o momento de comezar a traballar a estimulación co neno deitado boca arriba. Recitar ou cantar mentres lle facemos unha masaxe no ventre facendo círculos coa man ou camiñando cos nosos dedos sobre a barriga. Tamén xogaremos cos dedos, pois xa comeza a apertar e a estiralos.

*Tan tarantán tarantán tarantiña
o que non come non ten barriguiña
tan tarantán tarantán tarantola
o que non come non ten barrigola!*

Entre os dous e os tres meses o neno investiga sons. Recoñece mellor as melodías e voces. Ten mellor percepción visual. Seguiremos xogando coa música e os masaxes co neno deitado boca arriba. As cantigas do "esquema corporal" e as de "quecer o corpo", serán de grande axuda para manter o cativo/a feliz e esperto.

*Este queixo queixolán
esta boca pide pan
este nariz naricete
estes ollos chisquiretes
esta testa testaruda
este peliño de burra!*

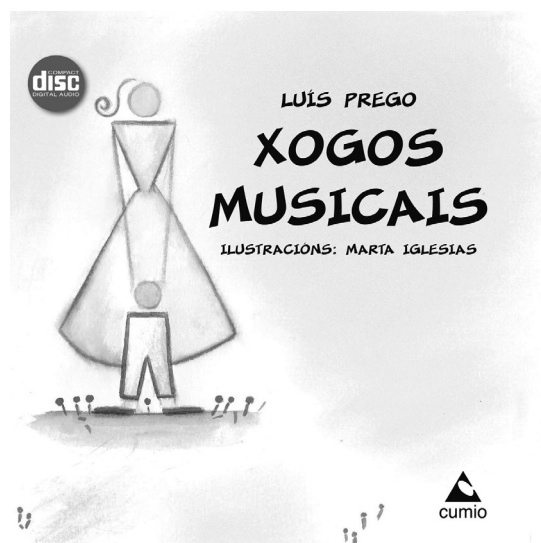
Entre o cuarto e o sexto mes de vida, dependendo do desenvolvemento motriz, xa podemos comezar a facer algún xogo no colo con moito cariño. Por exemplo, "aserrín-aserrán" ou "a peneirar". Recitamos ou cantamos abaneando o bebé cara diante e atrás ou para os lados, sempre ben suxeito o corpo e a cabeza.

*Panda de abaixo, panda de arriba
a peneirar a fariña triga
ela é pouca, mais bonita,
panda de abaixo, panda de arriba
a peneirar a fariña triga.*

A partir do sexto mes comezan a falar, así que é importante facerlle cantigas que repitan unha palabra. As "lenga-lengas" (cantareas que se transmiten de xeración e xeración nas que se repiten ritmicamente determinadas palabras ou expresións), moi presentes no folclore oral portugués e galego, son estupendas para traballar o vocabulario. Tamén o seu corpo xa está preparado para xogar no colo aos cabaliños. A partir de aquí, teredes que fiarvos do voso instinto para saber que tipo de cantiga ou xogo os terá entretidos.

*San Sebastián, dacabalo dun can,
o can era coxo tirouno dun pozo,
o pozo era frío tirouno nun río,
o río era branco tirouno nun campo,
o campo era duro rompeu o bandullo.*

Do ano de vida en diante, coa mobilidade xa desenvolvida, os xogos con baile axudan ao individuo a mellorar o vocabulario, traballar a lateralidade, a educación física, o sentido musical. Os xogos en roda con máis nenos/as axudan á socialización e a traballar os conceptos de individuo e colectivo.



Seguro que moitos dos que estades a ler este texto tedes na cabeza algunha cantiguiña que vos cantaron de pequenos/as. Se non está en galego, podedes probar a traducila, e se vén da tradición oral, por favor, difundila e poñela en práctica.



REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 74-76

A Declaración dos Obxectivos do Milenio, asinada na ONU en 2000, pretende impulsar distintos programas e accións internacionais, en particular no conxunto dos países con indicadores de desenvolvemento humano máis baixos, coa súa tradución en obxectivos e indicadores de consecución, que tamén se están a levar a cabo en Bolivia.

22 de abril de 2015, coincidindo co desenvolvemento do "Seminario Internacional sobre o Dereito á Educación. A participación cidadá na axenda post 2015", celebrado na Universidade de Santiago de Compostela, tivemos a oportunidade de conversar con Cecilia Lazarte Bernal, educadora boliviana especialista en xénero e desenvolvemento rural. Membro do equipo de negociación sobre a Axenda de Desenvolvemento do Milenio e as metas posteriores a 2015 ante os gobernos de Bolivia, Arxentina e Ecuador, e impulsora en Bolivia tanto da constitución do Consello Consultivo de Xénero e Educación, como da Campaña boliviana polo dereito á educación.

Cal é a túa opinión sobre a política educativa do goberno de Evo Morales?

A miña valoración é moi positiva porque Bolivia viviu procesos profundos de transformación que significaron a desarticulación dun xeito conservador e autoritario de facer política, de facer Estado, para desenvolver, alternativamente, un proceso distinto. A nova lei de educación "Elizardo Pérez-Avelino Siñani" busca xerar un proceso de transformación cultural e social. Non podería ser doutra maneira, pois temos unha nova Constitución, unha nova Lei Educativa; o balance é moi positivo, sobre todo cando se observa que as maiorías sociais están imbuídas de educación e involucradas nas decisións de política pública. Sen dúbida, débese profundar nese proceso, pois como todo, é perfectible; neste sentido, penso que son importantes, por exemplo, os temas da interculturalidade e o bilingüismo, pero tamén a cuestión da intraculturalidade, que é unha achega relevante da Lei Educativa Boliviana e que pretende fortalecer as culturas locais; un aspecto fundamental para a ruptura co colonialismo interno, o que é posible a partir do fortalecemento da identidade

de boliviana e dos pobos e nacións indíxenas.

En relación ao tema da súa especialidade, en que medida o programa dos Obxectivos de Desenvolvemento do Milenio (ODM) ten mellorado a situación educativa en Bolivia?

En canto ao analfabetismo loxouse cambiar a situación: levantouse a bandeira branca, grazas ás políticas gobernamentais vinculadas á educación básica para adultos. Isto representou unha novidade, en canto grande parte do esforzo educativo se centraba anteriormente na cuestión escolar; na educación primaria en particular, pero moi pouco na educación secundaria e aínda menos na formación de mozos e adultos. Así pois, o programa dos ODM tivo un impacto importante en Bolivia, aínda que nalgúns casos estas metas son consideradas reducionistas fronte á Axenda Patriótica 2025 propia do goberno boliviano e da súa misión oficial, cuxos logros superan aos alcanzados polos ODM.

A Axenda Patriótica 2025 propón unha discusión franca, sincera e aberta sobre a calidade da educación e da súa relación coa práctica do "vivir ben". Non é posible falar da educación baixo os criterios de eficiencia e eficacia só en termos de cobertura bruta e neta ou en canto á promoción e deserción escolar; a educación ten que xerar tamén esta nova idea, entender a vida no marco do paradigma do "vivir ben", que na práctica implica, por exemplo, recoñecer formas de educación alternativas que faciliten a valoración e acreditación do coñecemento popular; nesta dirección, é preciso mudar a lóxica na que nos movemos e pasar a unha lóxica de intercambio.

Na liña de valorar e acreditar a experiencia, por exemplo?

En canto á valoración da experiencia, un bo exemplo é o da toma en consideración dos pro-

motores de saúde recoñecidos oficialmente, que integran a medicina natural-tradicional coa medicina occidental. Esta integración representa unha complementariedade que permite aproveitar a experiencia e o coñecemento local das persoas para propiciar un diálogo de saberes e prácticas complementarias con outras tradicións culturais, neste caso, coa tradición occidental. O importante radica en recoñecer o valor do saber e da experiencia local para entrar en diálogo co foráneo, pero en idénticas condicións; é dicir, cun sentido de horizontalidade e respecto. En consecuencia, existen moitos elementos que nos permiten mostrar exemplos sobre o cambio no proceso boliviano, o que non é fácil, xa que implica mudar o *chip* da mente, cambiar as ideas da xente para dar valor a aquilo que estaba desvalorizado.

En relación ao Obxectivo 3º dos ODM, de Promoción da Igualdade de Xénero e a Autonomía das Mulleres, no caso boliviano, cal é a túa lectura?

No caso boliviano, unha das cuestións fundamentais é a descolonización interna e a despatriarcalización, que pasa pola construción dun pensamento feminista desde o Sur. Xa se fixo moito, por exemplo, en México, onde a través de Marcela Lagarde se iniciou a construción do feminismo latinoamericano, e en Bolivia estamos nun proceso de organización do feminismo comunitario vinculado ás transformacións socioculturais que teñen lugar no país.

Estance a revisar as visións pasadas do patriarcado propias do colonialismo externo e interno, e así, actualmente cuestiónase a práctica do patriarcado no mundo incario e nas culturas locais que dan lugar a unha nova *ollada* en termos de expresar "non nos ilusionemos con esta idea de que as visións culturais dos nosos pobos foron sempre equitativas"; polo tanto hai que

comprender o proceso desde unha clave de cuestionamento do poder.

Neste proceso considero de fundamental importancia abordar cuestións como a autonomía económica, que tamén implica a ruptura con situacións de violencia. Para mostrar a importancia da muller no ámbito económico podemos sinalar que en Potosí o 60% das mulleres exercen a xefatura da familia, porque os maridos emigraron á Arxentina, ao Brasil, a España: moitos deses maridos ou parellas non volven aos seus fogares e son as mulleres as que asumen a xefatura do fogar, tanto dos procesos produtivos coma dos reprodutivos. As mulleres lideran aquelas unidades produtivas quizais non formalizadas e tamén os seus negocios. Actualmente, estas mulleres demandan ás autoridades locais o recoñecemento do seu esforzo e da súa contribución económica ao municipio. Estes colectivos teñen formado inclusive redes; por exemplo, en Tupiza hai una rede de mulleres que transforman o leite de cabra en queixo, actividade que lles serve para sufragar os seus gastos e entre outras cousas, para pagar a formación das súas fillas. Todos estes procesos axúdanlles ás mulleres a valorarse e realzan a importancia das súas actividades e coñecementos para a familia e a economía local, aspecto que en esencia implica unha ruptura fundamental co patriarcado e con outras formas de violencia.

En xeral e cun sentido positivo, que destacas do Programa dos Obxectivos de Desenvolvemento do Milenio?

Sen o programa dos ODM non se terían realizado os avances que tiveron lugar en América Latina; o programa, en certa medida, garantiu os recursos por parte dos gobernos e da cooperación internacional para o seu desenvolvemento.

Con todo, é certo que non todos os progresos foron unifor-

mes, e de feito en diversos casos obsérvase un retroceso en canto a políticas sociais; por exemplo en Centroamérica existe una tendencia moi marcada a privatizar a educación, pero en contrapartida no resto de América Latina hai un profundo reclamo por unha educación gratuita, pública e de calidade. Por exemplo, os gobernos de Uruguai, Brasil, Arxentina e Bolivia en bloque manteñen unha postura común en termos de educación pública que vai contra o principio da educación como un medio de lucro; nestes países fálase de recuperar o sentido da educación, que ten que ver co exercicio dun dereito e non así coa venda dun servizo ou dunha inversión.

A punto de concluír o período previsto para o logro dos Obxectivos de Desenvolvemento do Milenio, cal é a túa principal crítica a este Programa?

A miña principal crítica céntrase no control do proceso, no cal non participou moi de cerca a sociedade civil, sendo que a discusión sobre os ODM tivo lugar sobre todo nos últimos anos.

Previo á proposta dos ODM, en Dakar tivo lugar un proceso colectivo no cal todas as organizacións da sociedade civil coñecían exactamente o que se estaba definindo, nun proceso que constrúe, que alimenta e enriquece as axendas. Un proceso de baixo perfil, como o que se mantivo ata hai pouco é un proceso no que, se ben participan observadores da sociedade civil, non está representada toda esta. Neste sentido, descoñezo se en todos os países se elaboraron "informes críticos", como expresión crítica da sociedade civil fronte ao contido dos informes oficiais; proceso que se deu en moi poucos países, sobre todo naqueles onde hai unha relación próxima do goberno coas organizacións sociais.

De maneira contraria aos procesos de participación, nalgúns

países procedeuse á criminalización dos movementos sociais; por exemplo é o que ten acontecido na cidade de Iguala, en México, coa criminalización do movemento dos mozos estudantes e tamén o que anda a acontecer agora en Honduras co asasinato de mestres; nesas e nalgúns outros lugares existe un moi negativo e denunciado proceso de criminalización do movemento educativo, dos activistas, dos mestres e mestrás, pero tamén dos estudantes.

Na túa calidade de participante na Conferencia Internacional das Nacións Unidas Río+20 e membro do equipo de negociación sobre a Axenda de Desenvolvemento e das metas posteriores a 2015, desde una perspectiva educativa, cales son as túas expectativas?

Penso que é fundamental, en primeiro lugar, o sentido vinculante das medidas que se van aprobar en Corea coas metas posteriores ao 2015, en termos de asumir o dereito humano á educación. Tamén é importante que as metas de Desenvolvemento Sustentable non se sitúen moi por debaixo do que aspira a sociedade civil en xeral; neste sentido é preciso esixir aos estados que fagan valer as demandas da sociedade civil e cumpran cos seus compromisos. O conxunto da cidadanía debe dicirlles aos estados que aquilo que sinala a Constitución é aquilo que se debe cumprir, pois máis nada se lles pide.

Grazas, Cecilia, foi unha ledicia conversar contigo.

Grazas, eu tamén estou encantada.

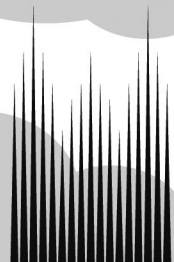


elixe ensino Público

un ensino de calidade

*O ensino público é aberto
e plural, e educa para
a convivencia e o futuro*

*É a escola de
todas e de todos*



**CONCELLO DE
SANTIAGO**

Departamento de
Educación e Cidadanía



REVISTA GALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 78-79

Presidenta de CONFAPA-GALICIA

confapagalicia@confapagalicia.org

odos, todas, defendemos a tolerancia nas nosas vidas ante a diversidade e estamos orgullosos de que nos nosos colexios e institutos apareza como desiderátum na educación dos nosos fillos. Mais a tolerancia non é un exercicio teórico senón que se basea na igualdade de dereitos e débese reflectir en actitudes e condutas concretas, cotiás e auténticas.

Sucesos como o suicidio de Alan, adolescente transexual de dezasete anos, fan tremar as nosas consciencias como nais e pais transmisores de valores á nosa descendencia; provocan que nos cuestionemos ata que punto somos as familias as responsables do comportamento dos rapaces, tanto dos acosadores como dos que contemplan pasivamente a maneira en que a vida dun compañeiro se vai complicando porque se lle nega a convivencia feliz no seu centro escolar, porque se lle está botando en cara a cotío a súa opción de ser diferente.

Ninguén dubida de que o desenvolvemento das persoas prodúcese no intercambio entre estas e o seu medio socio-cultural. O medio configurámolo basicamente nós, as familias; tamén outros microsistemas como a escola, o barrio... O neno, a nena, coordina diversos campos sensoriais, analiza e interioriza os datos que recibe, obtén información, asimila experiencias, investiga, compara, xeraliza e actúa dun xeito adaptativo e creativo.

Algo importante: os nenos e as nenas están en contacto desde o primeiro momento da súa existencia cos costumes, valores, hábitos, tradicións e obxectos da súa época, o seu contexto cultural e o seu núcleo familiar concreto ao que irán adaptándose.

Queirámolo ou non, os país de hoxe somos resultado dunha formación baseada na tradi-

ción xudeu-cristiá que, certo é, conformou toda a cultura occidental. Herdamos un código de valores que, de non ser racionalizados e substituídos por outros máis acordes co devir do tempo e dos costumes, fican instalados de xeito case que inconsciente dentro de nós. E da mesma maneira non consciente, transmitimos esta moral aos nosos fillos e ás nosas fillas na súa idade máis temperá, conformando neles o que os filósofos chaman unha "moral automática".

Valores relixiosos, esquemas de bondade-maldade estritos e maniqueístas, concepto de pecado aínda que evitemos nomear así o sentimento de culpa, mais tamén o que non é axustable ao canon de aceptación social que nos foi transmitido na infancia... toda esta bagaxe da que ben poderíamos ternos liberado como lastre para o noso desenvolvemento persoal unha vez chegados á idade adulta, é como se llella inxectásemos aos nosos meniños cando lles lemos contos á noite sobre fadas e princesas. A princesa nunca vai ser príncipe aínda que a ra si poida chegar a selo.

Somos responsables de non ter racionalizado a herdanza moral que nos foi legada; somos responsables de non facer un exercicio de pensamento ético e, por tanto, somos responsables de que as nosas fillas e os nosos fillos sexan quen de condenar os diferentes ou de ser espectadores ante o maltrato dun compañeiro.

A persoa transexual fai cambar os esquemas mentais dos seus compañeiros e compañeiras de aula porque a propia comunidade educativa amosa desconcerto en troques de aceptar naturalmente un alumno ou alumna máis: valla como exemplo que algúns colexios envían o neno transexual ao baño dos minusválidos, como se a transexualidade fose unha discapacidade.

Non hai ningún estudo que determine a porcentaxe de nenos e adolescentes transexuais que hai agora en España, pero segundo estatísticas da Fundación Daniela "só o 49% destes nenos e adolescentes conta co apoio das súas familias". Visto isto, ata certo punto é esperable que os problemas nas aulas estean á orde do día para estes rapaces.

Falta información, pese a todas as charlas sobre sexualidade que reciben os nosos fillos no eido educativo. Pero o máis grave: fáltanos información ás familias e a responsabilidade de buscala é unicamente nosa; somos persoas adultas e debemos reclamala se non somos quen de atopala por nós mesmos.

Porque a ignorancia, o descoñecemento doutras realidades, fai que as outras maneiras de vivir, as outras opcións aparecen sempre distorsionadas. Isto produce que a idea dos "outros" se reflicta nun sentido de rexeitamento ou de superioridade dun mesmo, do propio grupo; a ignorancia fai que falemos de xeito despectivo das persoas diferentes de nós. De feito, no mellor dos casos, eses "outros" son invisibles, négase a súa existencia, evítase o problema.

No plano individual o xuízo previo, o prexuízo é –reitero– falta de información. Con isto buscamos a seguridade mediante unha pretendida superioridade, potenciando os supostos e inventados defectos dos outros. Como unha forma de reducir a contradición interna que representa a afirmación dunha serie de valores que, á vez, se negan cando se trata da persoa á que non queremos aceptar porque foi quen de cambiar o seu destino, porque foi quen de dar solución por si mesma á oposición entre o seu corpo e a súa mente, logrando superar o dualismo que atopou nos seus primeiros anos de vida.

Os nosos prexuizos ante un feito así son totalmente absurdos pero segundo eles actuamos. Os psicólogos chaman a esta contradición "disonancia". Se un individuo comete un acto que el mesmo considera inmoral (por exemplo, atacar verbalmente a persoa transexual ou mesmo agredila), tentará reducir a disonancia que este acto lle produce convencéndose a si mesmo de que fixo o correcto ao recorrer a prexuizos que exclúen á vítima do dereito á mesma moral.

Xorde inevitablemente a pregunta pola nosa responsabilidade como familias educadoras: quen "colocou" os prexuizos nas cabeciñas dos nosos fillos e fillas? Quen tolera e mesmo protexe a disonancia á que aluden os psicólogos? Quen carga as "culpas" sobre a sociedade que contamina as mentes dos nosos merlos brancos e os leva á intolerancia e á agresión?

Fagamos autocritica dunha vez: Alan non tomou unha dose letal de pastillas polas "súas" circunstancias.

istoricamente, Galicia non se distinguiu pola elaboración e produción de atlas temáticos. O labor inicial desenvolvido por Domingo Fontán para dar forma ao primeiro mapa topográfico de Galicia no século XIX non tivo o seguimento esperado e habería que esperar ata a década dos anos oitenta do século XX para ver editado o primeiro Atlas de Galicia, nun traballo coordinado polas editoriais Nós e Sálvora, que aínda non foi superado (Lois, 2014). Sendo así, a recente publicación do *Atlas da Sociedade da Información en Galicia* (ASIG) representa un avance notable na produción cartográfica do noso país e unha ferramenta ideal para interpretar a difusión e uso das novas tecnoloxías da información e a comunicación (TIC) sobre o territorio galego (Armas & Macía, 2014).

Na sociedade actual, as TIC están presentes en todos os sectores e ámbitos que forman parte da nosa vida cotiá: na comunicación, facendo uso do correo electrónico, na participación social a través dos foros de debate e as redes sociais, nas xestións en liña coa administración pública e a banca, nas compras e/ou contratación de bens e/ou servizos a través da Rede, na realización de tarefas profesionais fóra da oficina ou da sede corporativa/institucional, ou ben na formación a distancia, facendo uso das plataforma de e-aprendizaxe (Rhee, 2007; Davies, 2004; Castells, 2000; Short y Kim, 1999). Pois ben, a cartografía temática dános a posibilidade de cartografar todas as actividades que se desenvolven grazas ás TIC, comezando pola propia distribución das mesmas sobre o territorio (neste senso son moi útiles os mapas sobre provisión de ordenadores e conexión a Internet nos fogares; ver Figura 1).



REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 80-83

Departamento de Didácticas Aplicadas

Departamento de Xeografía

carlos.macia@usc.es

f.lestegas@usc.es

francisco.armas@usc.es

Na Sociedade da Información é absolutamente necesario coñecer as realidades TIC da cidadanía, e nese senso cartografalas sobre mapas temáticos aporta unha visión complementaria, moi necesaria, que pode axudar na toma de decisións a todos os niveis, tanto na xestión pública como na privada. Deste xeito, o atlas que aquí se presenta tamén constitúe en si mesmo un manual de cartografía para a aprendizaxe, ensinanza e xestión do territorio. Manterse no descoñecemento da revolución tecnolóxica que está transformando as relacións sociais, políticas, culturais e económicas da sociedade formaría parte dunha decisión contraproducente e á marxe da realidade actual. Por iso, a elaboración do ASIG chega para cubrir, dun xeito inicial e razoable, certo baleiro na cartografía temática galega relacionada coa Sociedade da Información.

Para realizar o atlas consultáronse as fichas municipais e comarcais ofrecidas polo Instituto Galego de Estatística (IGE), pero tamén o Padrón Municipal de Habitantes, o Censo de Poboación e Vivendas e o Módulo dedicado ás TIC na Enquisa de Condicións de Vida das Familias do IGE. O obxectivo non era outro que traballar con indicadores, taxas e índices representativos das realidades sociais, económicas e tecnolóxicas da comunidade galega.

O resultado son 300 mapas estruturados arredor de oito bloques temáticos. No primeiro deles preséntase unha cartografía xeral que ten como obxectivo ofrecer datos básicos sobre Galicia. Este bloque está composto por 30 mapas, dos cales os 11 primeiros están dedicados a ofrecer ao lector unha visión sintética da configuración territorial do noso país. O resto dos bloques teñen como fin ofrecer cartografía sobre equipamento TIC e usos avanzados de Inter-

Figura 1. Usuarios de Internet en Galicia a nivel comarcal
Fonte: Armas & Macía, 2014.

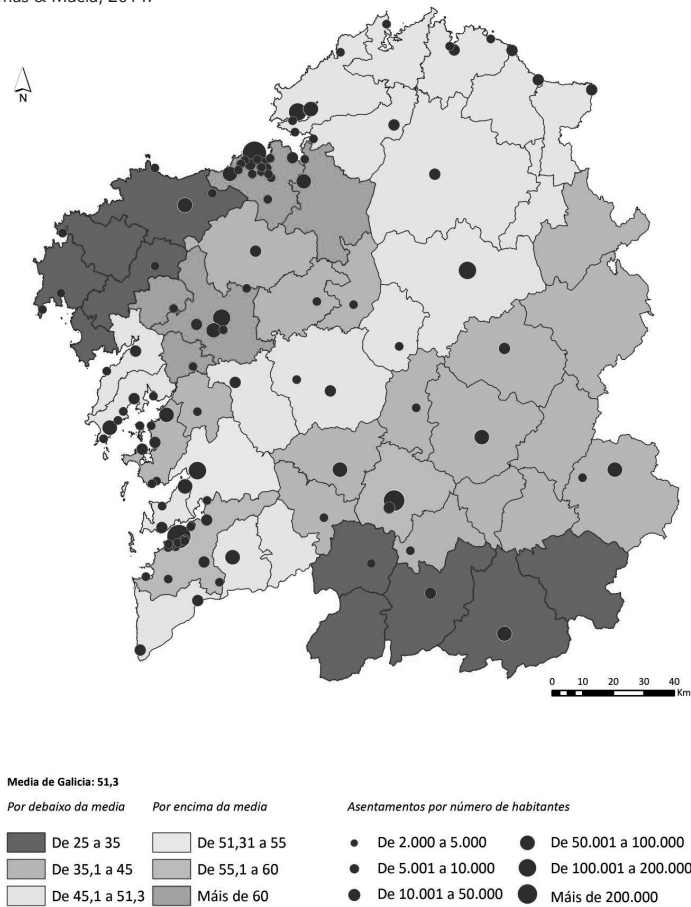
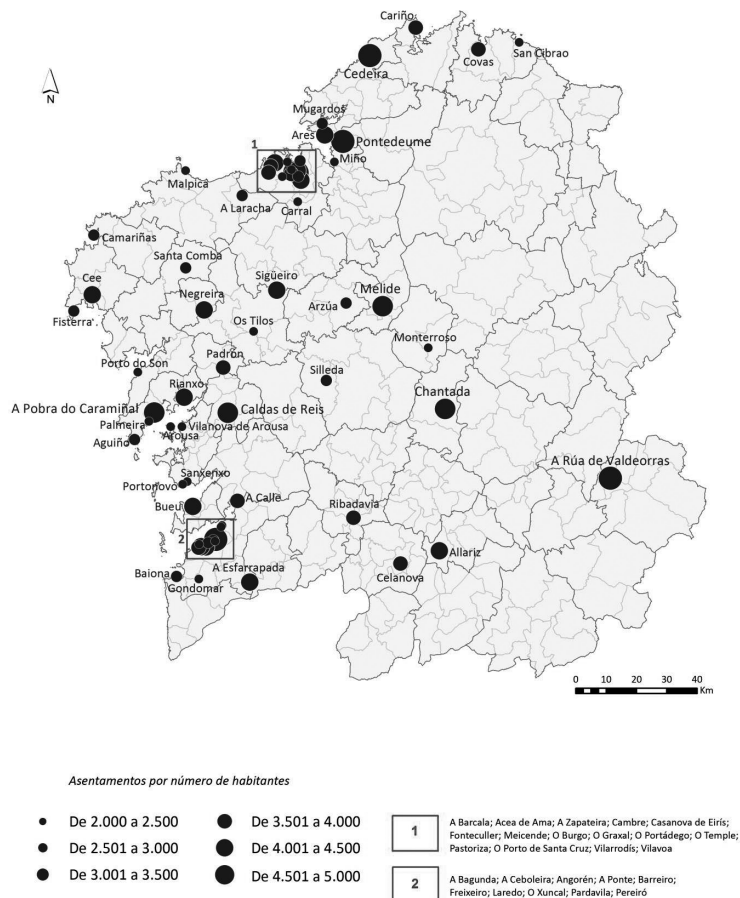


Figura 2. Asentamentos (entidades singulares) de máis de 5.000 habitantes (2012)



net nos fogares, establecendo correlacións entre as variables identificadas coa Sociedade de Información, a formación académica e as actividades económicas desenvolvidas polos enquisados.

As interpretacións que se poden extrapolar en relación co atlas son moitas, pero basicamente, e tendo en conta os indicadores estritamente relacionados coas TIC, poderían resumirse en dúas grandes conclusións:

Galicia avanzou, de xeito moi notorio, na superación da fenda dixital tradicional, especialmente grazas aos avances na difusión da banda larga e na conectividade de alta velocidade a través dos dispositivos móbiles. Isto fai que a converxencia coas rexións punteiras de Europa vaia sendo unha realidade cada vez máis certa. Pese a que esta fenda dixital, que podemos denominar "tradicional", está aínda

presente nas áreas rurais máis periféricas, tamén hai municipios rurais dinámicos que son os que están máis próximos ás cidades (en espazo e tamén en tempo). Estes rexistran, nalgúns indicadores propios da Sociedade de Información, valores superiores aos propios núcleos urbanos.

A diversidade no medio rural galego tamén se fai patente na difusión dos servizos avanzados da Rede dando lugar a unha nova fenda dixital. Esta nova fenda de segunda xeración separa os cidadáns que fan un uso básico de Internet dos que empregan os seus servizos avanzados (comercio electrónico, e-aprendizaxe, etc.). E é esta a eiva que debe ser superada para que Galicia teña unha inmersión plena na Sociedade da Información (Armas & Macía, 2015).

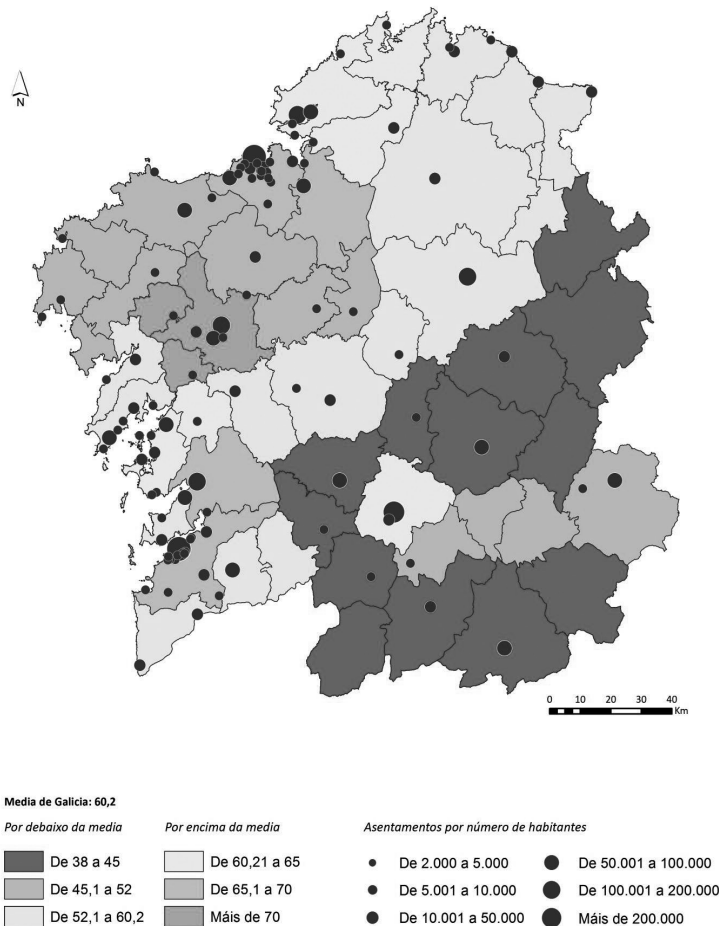
Unha das facetas máis interesantes que ofrece ASIG á a súa vin-

culación coa ensinanza e aprendizaxe do territorio galego na educación primaria e secundaria. Sen dúbida, o atlas pode ser empregado como unha ferramenta estratéxica para explicar moitas das dinámicas espaciais que se dan dentro das fronteiras galegas. E ademais, permite facelo conxugando as análises territoriais por entidades de poboación con 2.000 ou máis habitantes, concellos, comarcas, agrupacións de comarcas e provincias. Esta solución resulta idónea porque permite explorar as dinámicas territoriais en forma de realidades rexionais, comarcais, ou ben distinguindo eixes, corredores, territorios excepcionais... (Macía, Rodríguez & Armas, 2015).

ASIG mostra moitas das realidades sociais, económicas e tecnolóxicas da comunidade galega facendo uso de mapas temáticos de coropletas, corocromáticos e de puntos. É dicir, aposta por representacións cartográficas claramente asumidas pola educación obrigatoria, que comezan en cuarto curso de educación primaria coa representación dos principais núcleos de poboación de Galicia con mapas de puntos, así como coas densidades de poboación a nivel municipal e comarcal con mapas de coropletas, corocromáticos ou combinados. A gran vantaxe que ofrece o manual estriba na ampla cantidade de mapas que ofrece ao lector, podendo ser empregados nas aulas de educación primaria e secundaria como material escolar complementario.

Por outra banda, o manual acompaña os mapas con máis de 150 táboas estatísticas que mostran o *top-ten* e o *top-down* das entidades territoriais galegas mellor e peor posicionadas na Sociedade da Información. Esta combinación cartográfica e estatística permite facer interpretacións territoriais a través da

Figura 3. Fogares con ordenador (2012)





xeografía galega, analizando a distribución territorial dos principais indicadores da xeografía humana, económica e tecnolóxica do país. Deste xeito, empregando este manual aumentan as posibilidades reais do profesorado para levar a cabo a construción dunha xeografía activa, reflexiva e crítica nas aulas de educación primaria e secundaria en relación coa análise e interpretación das realidades cidadás da poboación galega na Sociedade da Información na que vivimos.

- ARMAS QUINTÁ, F. X. e MACÍA ARCE, X. C. (2015). Da cidade dixital á cidade do coñecemento. Un proceso inacabado. En: Lois González, R. C. e Pino Vicente, D. (Eds.). *A Galicia Urbana* (449-462). Vigo: Xerais.

- ARMAS QUINTÁ, F. X. e MACÍA ARCE, X. C. (2014). *Atlas A Sociedade da Información en Galicia. Manual de cartografía para a aprendizaxe, ensinanza e xestión do territorio*. Santiago de Compostela: Andavira.

- CASTELLS, M. (2000). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. La sociedad red*. Madrid: Alianza.

- DAVIES, W. (2004). Globalization: A Spatial perspective. En: Matthews J. A. e Herbert, D. T. (Eds.). *Unifying Geography. Common Heritage, Shared Future*. Londres: Routledge.

- LOIS GONZÁLEZ, R. C. (2014). Prólogo. En: Armas Quintá, F. X. e Macía Arce, X. C. *Atlas A Sociedade da Información en Galicia. Manual de cartografía para a aprendizaxe, ensinanza e xestión do territorio* (15-16). Santiago de Compostela: Andavira.

- MACÍA ARCE, X. C., RODRÍGUEZ LES-TEGÁS, F. e ARMAS QUINTÁ, F. X. (2015). *Manual de Aprendizaxe e Ensinanza de Xeografía e Ciencias Sociais para Educación Secundaria*. Santiago de Compostela: Andavira.

- RHEE, H. (2007). Home-based telecommuting and commuting behaviour. *Journal of Urban Economics*, (63), 198-216.

- SHORT, R. e KIM, J. (1999). *Globalization and the City*. Harlow, Essex: Longman.



REVISTA GALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 84-87

CIFP Politécnico de Lugo

susobocamaos@edu.xunta.es

A infancia ten unha representación social positiva (Buss, 2007) e é un sector da poboación competente e protagonista do devir social. Non debemos concibila, polo tanto, simplemente como o conxunto de futuros cidadáns e cidadás. Ademais, é este un sector en formación que dispón, tamén, de tempo libre para empregar no lecer, é dicir, é suxeito para a Animación Sociocultural (ASC). Malia isto, son escasas as políticas orientadas cara á infancia.

Na idade infantil reclámase un tempo “non ordenado”, calmo e sen aceleracións. Os seus tempos difiren dos da adultez e das prásas ás que se ve sometida dentro e fóra da escola. Contra esta tendencia, actúan, aínda de modo moi reducido, diversos movementos que coñecemos como “escola lenta” –*slow education, slow school ou slow schooling*–. Esta alternativa parte da constatación de que houbo un desprazamento dos tempos sociais máis habitables e convivenciais por outros persoais-individuais que acabaron acelerándose e condicionando o lecer.

O noso traballo de Tese de doutoramento (2015)¹ achega un estudo sobre a Animación sociocultural na infancia (ASCI) en Galicia, partindo dunha determinada concepción da cultura e do quefacer cultural, nun sentido extenso. Para iso, tomamos como referente o concepto de “democracia cultural” e proxectamos a investigación cun horizonte antropolóxico, político, pedagóxico, cívico e social.

Estudamos, no que atinxe á ASCI en Galicia, que iniciativas e programas se desenvolven nos tempos de lecer. Nesta perspectiva, estudamos e interpretamos que se está a facer –tamén

Dirixida polo Profesor Dr. Caride Gómez, pode atoparse en <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?fichero=59992>

como se está a facer– en ASCI, poñendo a énfase nos tempos de lecer de nenos e nenas, procurando indagar na coherencia existente entre os obxectivos das iniciativas das entidades obxecto de investigación e a súa implementación. Ademais, analizamos a relación ou concordancia entre as propostas e as concepcións do persoal técnico da animación cos tempos de lecer nos que traballan, e tamén a concordancia entre as iniciativas postas en práctica e o disposto no marco normativo que as regula.

A demarcación territorial e social do estudo cínguese a Galicia, tendo en conta a súa singularidade xeográfica, lingüística e, sobre todo, xurídico-política e administrativa. Así, no que atinxe á cuestión demográfica, cabe salientar que o fenómeno do éxodo rural cara ás áreas urbanas próximas e alén de Galicia, xunto coa diminución da poboación e a baixa natalidade, está a producir ermos demográficos; estes ermos son lugares perdedores ou “macondos”, en palabras de Alonso Llamazares (1988), onde a infancia está case ausente. Nunha comparativa realizada polo Instituto Galego de Estatística, observamos a alteración profunda da pirámide da poboación galega desde 1991 até 2014, pero sobre todo na proxección que fai para 2029. Para daquela, Galicia perde a maior parte da base e do vértice superior.

A pesar do baleiramento demográfico paulatino, diversos estudos realizados nos últimos anos sobre infraestruturas, consumo de ocio e de cultura (Casares, 2008; Lage, Trabada & Fernández, 2011), que concordan con outros precedentes (Bouzada, Pidal & Rodríguez, 1991), indican que seguen a demandarse equipamentos socioculturais, subvencións a entidades e do-

tación de persoal. Mais nos últimos anos obsérvase un acusado decrecemento do sector da cultura, derivado da crise económica, que se traduce nunha significativa mingua no investimento familiar en actividade sociocultural e de lecer. Ademais deste feito, constátase que as oportunidades son máis escasas para a poboación infantil de concellos pequenos, fundamentalmente na Galicia interior.

O marco temporal do estudo abrangue catro décadas, desde os inicios da Transición democrática –final oficial da ditadura franquista, en 1975– ata a actualidade. A análise deste período permítenos explicar a evolución e as actuacións das entidades inseridas na dinámica social, cultural, normativa, política e institucional.

No que respecta ao traballo empírico e de colleita de datos, situámos no ano 2007 o punto de partida: un cuatrienio no que se concreta a análise en profundidade de iniciativas, tanto públicas como privadas, realizadas no campo da ASC e ASCI das entidades que conforman a mostra que seleccionamos. A investigación aséntase nun estudo multicasos de cinco entidades públicas (concellos de Lugo, Lalín, Oleiros, Burela e Ribadavia) ademais da entidade privada Fundación M^a José Jove. A opción metodolóxica que asumimos para este estudo con enfoque etnográfico buscou harmonizar a descrición e a interpretación, a diagnose e a avaliación e o paradigma cualitativo co cuantitativo, con predominancia deste último, perspectiva que nos últimos anos adquiriu grande relevancia para este tipo de estudos no noso contexto. Esta orientación investigadora, contrastada na comunidade científica (Bisquerra, 2004; Cook & Reichardt, 2005; ...)², permite poñer a énfase na interpretación da expe-

² Póde verse o conxunto destas referencias na bibliografía do propio documento da Tese.

riencia humana, posibilitando o deseño procesual ao tempo que se realiza a investigación. Así, este estudo de casos ten carácter descritivo, transitando entre o interpretativo e o avaliativo e entre o macro e o micro, permitindo a análise global e holística en profundidade. Deste xeito, integrouse a información proveniente das técnicas de entrevista semiestruturada, enquisa e observación, ademais da análise documental de disposicións legais, instrumentos técnicos, memorias, programacións e publicacións institucionais e especializadas.

A escola é quen regula en maior medida os tempos da infancia, incluso os periescolares (Morán & Caride, 2005) que, en sentido estrito, non lle competen (Gimeno, 2008). Así, coexisten permanentemente dous debates sociais arredor de aspectos capitais para a ASCI: o da xornada escolar e a súa duración e o da conciliación de tempos. Con todo, a educación é o referente clave da ASC (Caride, 2005; Úcar, 1994) e é o dereito a ela o que favorece á súa vez outros dereitos (Pérez, 2005) e por iso é aquí onde hai que poñer aínda maior énfase. Cómpren, pois, actividades de ASC desvinculadas da escola, subtraéndose á influencia desta institución sobre os tempos da infancia. A educación é un elemento que contribúe á concreción do dereito ao ocio, descoñecido ou pouco “re-coñecido”. Tradicionalmente, foi considerado un aspecto secundario da vida, cargado de connotacións negativas.

Unha rápida revisión sobre a evolución da ASC nas últimas décadas achéganos algúns datos que contribúen a explicar a situación actual. Así, na déca-

da dos setenta do pasado século xurdiron múltiples iniciativas en España, como a creación das primeiras Escolas de Aire e Tempo Libre, outras reelaboráronse como, por exemplo, as do movemento Scout ou as da Organización Juvenil Española (OJE), abocando no que se deu en denominar “período do aire libre” e do “tempo de lecer” (Catalá, 2011). Ademais, redactáronse normas que lle deron soporte, entre elas a Constitución de 1978 e o Estatuto de Galicia, de 1981. Nese período tamén foron determinantes os primeiros comicios municipais en 1979, por canto comeza a xestión democrática dos concellos, dándolle cabida á participación cidadá. Posteriormente, a aprobación da Lei reguladora de bases de réxime local en 1985 proporcionoulles ás Administracións locais a ferramenta necesaria para tomar o liderado nas accións socioculturais. Neses anos, a ASC toma corpo como metodoloxía de intervención socioeducativa e aséntase a profesionalización dos seus axentes. Foi na seguinte década onde xurdiu o termo “animador/a sociocultural” que identifica o exercicio profesional; foi este tamén o período en que

se consolidou a estrutura político-administrativa e o interese académico, tanto universitario como de formación profesional. Finalmente, na transición entre o século XX e o XXI destaca a prevalencia da terminoloxía e as prácticas de tipo comunitario sobre as de ASC. Como exemplo desta prevalencia achamos os plans de desenvolvemento comunitario, plans de dinamización comunitaria ou outros con denominacións semellantes, vinculados ao “desenvolvemento local”.

Todo isto sucede cun pano de fondo internacional de feitos salientables, e que insire as súas raíces na Declaración dos dereitos humanos, de 1948. Feitos que supuxeron un notable avance na consideración do lecer foron a aprobación da Carta internacional do ocio de 1970, a Carta internacional da educación do ocio de 1994 e a Declaración de São Paulo. O ocio na sociedade globalizada: inclusión ou exclusión de 1998. Ademais, é destacable a incorporación formal aos discursos da acción sociocultural do termo ASC, derivado de programas da UNESCO en 1982 e o recoñecemento do lecer como dereito

das persoas por parte da propia UNESCO, do Consello de Europa e da Unión Europea.

Estudáronse as institucións da mostra coa finalidade de describir a realidade actual da ASCI en Galicia fixando a atención, entre outras cuestións, nas oportunidades e limitacións que proporcionan. Como oportunidades sinálanse a estabilidade na programación, os recursos dos que dispoñen as entidades e o desenvolvemento profesional. Polo que respecta ás limitacións, respecto da ASCI, as máis salientables son de carácter conceptual (por parte dos e das profesionais), de estrutura organizativa e tamén de capacidade económica.

Ademais dos aspectos sinalados, tamén se analizaron outros e que sintetizamos nas seguintes liñas:

- O impacto da crise económica nas institucións que implementan actividade de ASC, constatándose un desprazamento de prioridades: mudan obxectivos, prácticas, pero tamén as maneiras de pensar o exercicio profesional.
- A conciliación de tempos laborais e familiares dos proxenitores nun contexto de tempos educativos e sociais.
- O fomento e promoción axetada do lecer e da cidadanía desde as institucións, en termos normativos e conceptuais.
- O concepto de ASC/ASCI que manexan os e as profesionais que deseñan e implementan, pero tamén outros dos servizos obxecto de investigación.
- O traballo en equipo dentro da institución, o rol profesional en ASC, exercido de maneira illada ou, pola contra, desenvolvido en equipo, etc.



- As estratexias dos profesionais para traballar a avaliación.
- Por último, indagamos sobre os perfís profesionais, así como sobre a súa traxectoria desde a formación inicial até a profesionalización no propio exercicio.

A infancia actual é considerada "suxeito en construción", con especificidades biopsicosociais e culturais de seu, con crecente presenza, aínda escasa, nas políticas de acción sociocultural. No caso de Galicia, constitúe un sector de poboación en clara recesión, representando apenas un 14% da poboación.

A formulación teórica actual da ASC proporcióalle soporte á práctica, aínda que non considera as súas achegas en todos os contextos por igual. Así, observamos que en determinados aspectos o estado actual é claramente carencial, tal é o caso da avaliación. Ademais destas, reflectimos algúns apuntamentos sobre as conclusións máis relevantes do estudo:

- As políticas de infancia están maioritariamente enfocadas ás familias e indirectamente á infancia, dado que a cerna da opción radica na prevalencia da conciliación familiar e laboral.
- A achamos carencias na coordinación interinstitucional (concellos, Xunta-centros educativos...), xa que nalgúns casos as institucións funcionan coma compartimentos estanco.
- Todas as institucións contan con programación máis ou menos estable e formal, ao tempo que lles outorgan ás e aos profesionais capacidade de planificación de iniciativas, unicamente limitada por razóns orzamentarias e de carácter estrutural, dado que algunhas carecen de organigramas ben definidos.
- Conviven os dous grandes modelos nos servizos estuda-

dos: cultural e sociocultural, con diferenzas neste último.

- A efectivización do dereito á participación social da infancia está case ausente das institucións que desenvolven ASCI.
- Respecto do fomento da cidadanía activa non achamos diferenzas significativas entre institucións públicas e privadas.
- Verificamos nas institucións a existencia de tres tipos de promoción do lecer (explícita-axustada, tanxencial e implícita-esporádica).
- Ao tempo, constatamos tres tipoloxías de formas de traballo –sen diferenzas de tamaño, natureza xurídica...–: o traballo en equipo-partícipe do "proxecto"; en equipo ad hoc, sen planificación institucional; e o illado dentro dun equipo formalmente constituído.
- Constatase a perda do espazo exterior como lugar de desenvolvemento de actividade ASCI na Galicia urbana.
- Prevalece a xestión dos tempos dende a óptica dos adultos (escola, conciliación).
- A demanda de actividade de ASCI por parte das familias é elevada, case sempre adxectivada coma "extraescolar".

Finalmente, para rematar, cabe salientar que só a metade dos servizos dos casos estudados realizan avaliación con certa coherencia, mais apenas avalían as actividades de ASCI co obxectivo de mellorar os procesos de deseño e implementación de actividades. Este é un dos grandes desafíos, ao noso entender, da ASCI desenvolvida desde as institucións tanto de administración pública coma de natureza privada.

- ALONSO LLAMAZARES, J. (1988). *La Iluvia amarilla*. Seix Barral.

- BISQUERRA ALZINA, R. (Coord.) (2009). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.

- BOUZADA FERNÁNDEZ, X., PIDAL, B. & RODRÍGUEZ, R. (1991). *Mapa cultural de Galicia. A situación sociocultural dos concellos galegos*. Santiago de Compostela: Consellería de Cultura e Xuventude.

- BUSS SIMÃO, M. (2007). *Crianças, Infâncias, Educação e Corpo. Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 3, (1), 1-20. Recuperado de <http://www.uam.es/otros/ptcedh/>

- CARIDE GÓMEZ, J. A. (2005). La animación sociocultural y el desarrollo comunitario como educación social. *Revista de Educación*, 336, 73-88.

- CASARES BERG, H. (2008). *Ocio e hábitos culturais dos galegos*. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega e Observatorio da Cultura Galega.

- CATALÁ GORGUES, R. (2011). La animación sociocultural como sistema de formación: una perspectiva histórica (1976-2000). *Educación Social*, 13, 1-48. Recuperado de <http://www.eduso.net/res/?b=16&c=152&n=459>

- COOK, T. D. & REICHARDT, CH. S. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.

- GIMENO SACRISTÁN, J. (2008). *El valor del tiempo en educación*. Madrid: Morata.

- LAGE, X.A., TRABADA, X.E., FERNÁNDEZ, M. (2011). *A situación sociocultural dos concellos galegos de menos de 50.000 habitantes. II Mapa cultural de Galicia*. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega. Recuperado de <http://consellodacultura.org>

- MORÁN DE CASTRO, C. & CARIDE GÓMEZ, J. A. (2005). La jornada escolar en la vida cotidiana de la infancia. *Cuadernos de Pedagogía*, 349, 64-69.

- Pérez Serrano, G. (2005). Derechos humanos y educación social. *Revista de Educación*, 336, 19-39.

- Úcar Martínez, X. (1994). El estatus epistemológico de la animación sociocultural. *Teoría de la educación*, VI, 161-183.



Recursos do contorno

Universidade da Coruña

boli@udc.es

REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

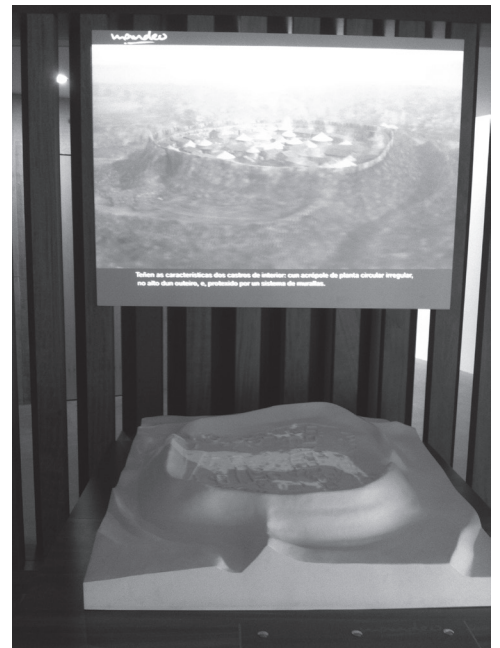
ISSN: 1132-8932

Páx. 88-90

Os Centros de Interpretación do río Chelo e de Teixeira foron construídos pola Deputación da Coruña con Fondos FEDER dentro do Plan Mandeo, coa finalidade de conservar e divulgar os valores dun dos ríos mellor conservados de Galicia. Na actualidade ambos os dous forman parte da rede de centros da Reserva da Biosfera das Mariñas Coruñesas e terras do Mandeo, creada no 2013, ano no que a UNESCO aproba a candidatura presentada por os 18 Concellos que a integran. Neste espazo de 114.000 hectáreas atópanse 49 tipos de hábitats naturais, e a Unión Europea considera 12 deles de conservación prioritaria.



Nome	Centro de Interpretación do río Chelo
Propietario	Concello de Coirós-Deputación da Coruña
Xestor	Concello de Coirós
Enderezo	Lugar de Chelo, 15316 Coirós (A Coruña)
Teléfono	981.796.088 ou 981.796.414
Web	http://chelo.riomandeo.com/
Período de apertura	De venres a domingo. Calquera outro día concertando cita previamente
Prezo	De balde
Contidos	<p>No val da Espenuca, "Zona de Especial Conservación Betanzos-Mandeo" é o lugar idóneo para comezar rutas polo río Chelo e coñecer de primeira man as accións de custodia que están a desenvolver distintos colectivos.</p> <p>O Centro forma parte da rede de centros da Reserva da Biosfera das Mariñas de Betanzos e do Consorcio As Mariñas. O contido principal céntrase nas ribeiras do río como ecosistema, sen esquecer aspectos culturais e etnográficos.</p>
Características das instalacións	<p>A instalación está situada nunha zona LIC (Lugar de Interese Comunitario), nun lugar declarado Paisaxe Pintoresca no 1972 e de alto valor piscícola, no Couto de Pesca do Mandeo.</p> <p>O edificio conta cunha exposición sobre os valores do lugar: o bosque de ribeira, as especies piscícolas, as aves, os moluscos, os anfibios e os mamíferos do río.</p> <p>Conta cunha pequena sala de audiovisuais.</p>
Actividades	<p>Visita guiada e autoguiada no centro.</p> <p>Dúas rutas guiadas e autoguiadas polo bosque de ribeira, cheo de freixos, vimbios, ameneiros, abeleiras, carballos e castiñeiros; a ruta que leva até a central hidroeléctrica do Zarzo e a do Bocelo, antigo balneario no que aínda manan augas medicinais.</p>
Valoración	<p>O centro conta cunha exposición que serve de desculpa para gozar dun espazo natural especialmente indicado para realizar actividades de coñecemento do medio, relacionadas coa biodiversidade (fauna e flora) e coas características biofísicas do río.</p> <p>A contorna é accesible para a maior parte das persoas, e dispón de mesas e infraestruturas para desenvolver traballo de campo co alumnado.</p>



Nome	Centro de Formación e Interpretación dos valores etnográficos de Teixeira
Propietario	Concello de Curtis-Deputación da Coruña
Xestor	Empresa privada
Enderezo	Teixeiro, 15310 Curtis (A Coruña)
Teléfono	981 789 589
Web	http://teixeiro.riomandeo.com
e-mail	centroetnografico.teixeiro@yahoo.es
Período de apertura	De martes a domingo. Para visitas guiadas é necesario contactar previamente.
Destinatarios/as	Visitantes esporádicos e grupos organizados, especialmente alumnado da ESO e bacharelato.
Prezo	De balde
Contidos	<p>Este Centro presenta, a través da canle do río Mandeo, o patrimonio arqueolóxico da comarca, en concreto os restos castrexos, prerromanos, romanos e medievais.</p> <p>Como contidos complementarios, aborda aspectos arquitectónicos, preindustriais e etnográficos, así como das festas tradicionais e da gastronomía da área que conforma esta Reserva.</p> <p>En canto ao patrimonio medieval, outórgalle especial importancia ás murallas de Betanzos, ao Mosteiro de Sobrado dos Monxes e ao Pazo de Mariñán.</p>
Características das instalacións	<p>O centro conta cunha exposición interactiva permanente, na que se utilizan algúns recursos de realidade aumentada, para coñecer as características do campamento romano da Cidadela. O resto dos contidos (arquitectura medieval, preindustrial e etnográfica) está sobre soportes clásicos.</p> <p>Ademais das salas de exposicións, conta cun laboratorio, unha aula e aloxamento para 14 persoas (3 dormitorios con liteiras, cociña e comedor).</p> <p>O edificio asemella un conxunto de catro paleiros e recibiu unha Mención de Honra do Premio Internacional de Arquitectura Barbara Cappochin no 2013.</p>
Actividades	<p>Visitas libres e guiadas no centro.</p> <p>Rutas guiadas e autoguiadas polo río Mandeo.</p> <p>Visitas guiadas e autoguiadas ao campamento romano da Cidadela.</p> <p>Cesión das instalacións para realizar programas de coñecemento do río Mandeo.</p>
Valoración	<p>O centro ten unha potencialidade aínda sen desenvolver porque apenas é coñecido. A posibilidade de pasar a noite permite desenvolver actividades de coñecemento da contorna e de inmersión na Reserva. A súa localización nunha zona naturalizada permite o desenvolvemento de numerosas actividades de coñecemento do ecosistema fluvial, e a proximidade da vila é outro punto positivo a considerar.</p>



UNIVERSIDADE DA CORUÑA

FACULTADE DE C. DA EDUCACIÓN
CURSO 2016 – 2017

Licenciados/Diplomados/Graduados en: Psicoloxía, Maxisterio, Logopedia, Terapia Ocupacional, Pedagogía e Psicopedagogía
1 curso académico (60 ECTS)
20 por universidade
do 23 de xuño ata o 13 de xullo do 22 ao 31 de agosto

INFORMACIÓN



UNIVERSIDADE DA CORUÑA

FACULTADE DE C. DA EDUCACIÓN
CURSO 2016 – 2017

1 curso académico (60 ECTS)
28
do 23 de xuño ata o 13 de xullo do 22 ao 31 de agosto

INFORMACIÓN



UNIVERSIDADE DA CORUÑA

FACULTADE DE C. DA EDUCACIÓN
CURSO 2016 – 2017

1 curso académico (60 ECTS)
195
do 23 de xuño ata o 13 de xullo do 22 ao 31 de agosto

INFORMACIÓN

LOMCE e novas eleccións. A nova convocatoria electoral para o 26 de xuño próximo fixo que o que parecía inminente- a derogación ou paralización da LOMCE- non o será definitivamente se as próximas eleccións non cambian radicalmente o perfil do Goberno actual. Todos os pronunciamentos e mesmo as expectativas deben agardar. De todas formas xa quedou algunha cousa clara. Foi cando o pasado 6 de abril no Congreso dos Deputados o PSOE presentou unha proposición lexislativa para iniciar o proceso de derogación da LOMCE, e o grupo de *Ciudadanos* non votou a favor da proposta do seu estreado socio de pacto; esta actitude desvela unha actitude que nos pon en alerta sobre o futuro da lei cunha nova e hipotética maioría que non sexa de esquerdas.

Por outro lado tamén hai que anotar como as protestas e críticas, singularmente vivas e constantes realizadas por diversas plataformas de profesores, paisnais e alumnado tiveron xa algún efecto sobre o seu desenvolvemento. De feito as medidas previstas na lei non se están implantando tal como aparecen nela nalgún caso; vexamos o caso das reválidas:

-As reválidas –de 3º e 6º que son as lexisladas ata agora– non son totalmente externas ao centro, como se indica na lei e se argumentaba como garantía de poder establecer comparacións con obxectividade, pois son vixiadas e corrixidas polo profesorado do mesmo.

- As clasificacións de centros, establecidas na lei e tan defendidas polo PP nos debates, non se poderán facer en Galicia, e nin o propio Ministerio se atreve a facelas no seu propio territorio.

- A información que se proporciona pola aplicación das reválidas é moi limitada, pois refírese ás competencias lingüística e matemática exclusivamente, o que, porén, ten un efecto indesexable ao “incentivar” o superior valor destas materias.

- O deseño das probas queda baixo a responsabilidade das CCAA, desbotándose a unificación que se argumentaba pesadamente como garantía de igualdade entre o alumnado das diferentes Comunidades.

- As Comunidades Autónomas non gobernadas polo PP non programaron a reválida de 6º, ou polo menos non coas condicións marcadas na LOMCE. En Galicia, onde o goberno da Xunta si seguiu a lei, e mesmo actuou con imposicións e presións, moitas comunidades educativas que xa no curso pasado fixeran boicot a reválida de 3º fixeron o mesmo este ano tamén coa de 6º, pero nesta ocasión foi moito mais da metade o alumnado implicado que non a realizou. Por iso podemos concluír que a presión, a crítica e mesmo os boicots serviron e serven para

Nova Escola Galega

jose.ramos.rodriguez@edu.xunta.es

anton.costa@usc.es

REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 93-99

facen unha aplicación menos lexislativa dunha lei que o é, e moito.

- No ámbito universitario, empezando polo galego, hai tamén acordo en que a reválida de 2º de Bacharelato, teña validez para o acceso á Universidade; desbotando a tolemia de que cada Universidade tivera os criterios propios que mellor lle pareceran. Parece máis lóxico que caso de ter que facer unha proba, que iso sería outra discusión, que esta teña validez xeral.

Todo isto non fai mellor nin menos mala a LOMCE, senón que demostra o desnortado da lei que nin sequera se pode desenvolver polos que a concibiron tal como a fixeron e defenderon, e da ánimos para seguir no camiño da súa derogación e mentres tanto facendo que os seus impactos sexan os menos graves posible.

Aínda que a LOMCE continúa implantándose coa súa regresividade. Así, xa neste curso a promoción vai estar rexida pola normativa curricular da nova lei que establece categorías entre as materias á hora de promover o alumnado. As linguas e as matemáticas fan de chave para a promoción se se suspenden xuntas, co que a interpretación do alumnado e das familias será que estas son 'as materias importantes', cando neste mesmo ano un país como Suíza garante, nada menos que na súa Constitución, que todo o alumnado terá unha educación musical de calidade no ensino obrigatorio. Que contraditorio resulta considerar cunha man as competencias como eixe do currículo cando coa outra man se fomentan, moito por riba das outras, aquelas que máis acentúan a diversidade do alumnado!!!

O desperpento de obrigar a pagar por proxectar audiovisuais nas aulas tamén tiveron que rectificalo. Xa nos referimos aquí noutra ocasión á falla de tino da Consellería de Educación de



dar por boa a esixencia, presuntamente derivada da Lei da Propiedade Intelectual, de aboar unha cantidade por alumno e curso (1,25€) para poder exhibir películas con fins didácticos nos centros de ensino. Esta esixencia trouxo como acompañamento o requirimento dunha empresa aos centros para xestionarlles por unha "módica cantidade anual" tal permiso. Tal falla de tino, que non debeu tampouco ter moito éxito, foi denunciada ante a Valedora do Pobo e diante do seu requirimento a Consellería botouse atrás aclarando que a situación nos centros a este respecto segue sendo a mesma. E tanto, porque os centros non fixeron caso da súa circular nin dos requirimentos da empresa.

Centros Superiores de Ensinanzas Artísticas. Os centros con estudos superiores de danza, música e teatro seguen a reclamar a plena consideración dos seus estudos como titulacións de carácter universitario e a súa adscrición ás distintas Universidades. Co lema **Somos Universidade** así o veñen expresando con distintas manifestacións públicas, onde recentemente se sentiu de novo a Escola Superior de Arte Dramática de Galicia.

Carencias de profesorado na USC. A actividade académica ordinaria da Facultade de CC. de Educación da USC viuse alterada recentemente polas carencias de profesorado, que afectaron particularmente ás titulacións de Maxisterio. A cuestión, sobre a que xa tiña alertado o Centro no pasado curso, foi ocasión de paros e encerramentos nocturnos do estudantado, como tamén da celebración de Xuntas de Facultade abertas, rexistrándose unha plena concordancia entre o alumnado e o profesorado arredor das demandas presentadas. O empobrecemento paulatino da condición laboral e estatutaria do profesorado universitario, en particular, no campo das ciencias sociais, botando man desde a Xunta de Galicia dos 'axustes' en tempos de crise, é algo que se vén denunciando en distintos foros e ocasións, e afecta á calidade da formación inicial do novo profesorado e técnicos de educación de Galicia.

Un regueiro de iniciativas escolares concitou desta volta a celebración do **Día das Letras Galegas** en honra do poeta e

escritor Manuel María. Alén dos *Correlingua* (s), que na presente edición nº 16 tiveron o lema "O galego está en nós", como escribira Manuel María, das varias iniciativas editoriais e das promovidas pola Secretaría Xeral de Política Lingüística, que enviou series de coidados carteis e documentación de unidades didácticas aos centros educativos, xunto a posta en marcha da nova edición do programa "FalaRedes", é oportuno referirse ás actividades e publicacións promovidas pola propia Fundación Manuel María (www.casamuseomanuelmaria.gal), baixo a coordinación do pedagogo Alberte Ansele Estravíz, e tamén as emprendidas pola Real Academia Galega (www.academia.gal), con destaque para a "Primavera das Letras".

- ALLER, RAMÓN MARÍA (2016): *Astronomía a ollo ceibe*. Santiago: Servizo de Publicacións da USC. O libro é unha recuperación dun texto que o astrónomo, matemático e sacerdote Ramón María Aller, que fora do Seminario de Estudos Galegos, preparara para a súa edición en 1936 para difundir socialmente os coñecementos astronómicos.

- MIRA, JORGE (2016): *A que altura está o ceo?*. Santiago de Compostela: Alvarellos. Do libro de Aller ao magnífico libro de Jorge Mira en canto a súa calidade didáctica como libro de iniciación astronómica.

- LLORENTE CORTÉS, M^a. A. (2015): *Escuela pública. Dignidad y compromiso*. Barcelona: Octaedro. A reflexión dunha das profesoras que é expoñente do movemento de renovación pedagóxica no País Valenciá. Un instrumento de reflexión e de intervención.

- **PAGUS**. *Galicia: un país de paisaxes* é a nova proposta de

recursos (libro e guía para o profesorado e o alumnado) que vén de editar o Colexio Oficial de Arquitectos de Galicia, baixo a coordinación do profesor Manuel Rosales, formando parte do **Proxecto Terra**, que leva promovido moi numerosas actividades en 140 centros educativos, conformando unha iniciativa pioneira arredor da paisaxe e da sustentabilidade. A través de 15 paisaxes a guía quere servir de apoio á reflexión sobre a diversidade de Galicia.

- Magnífico servizo pode render nos centros escolares e nas familias a moi ampla sección especializada de **Literatura de tradición oral** que se encontra aloxada na Web da Asociación de Escritoras e Escritores de Galicia (AELG) (www.aelg.org/Po-lafias)

- Tiveron lugar en **Pontedeume** os "**IV Encuentros para unha convivencia positiva. Xestión das emocións**", unha iniciativa dun feixe de centros que vén traballando sobre **convivencia** a través de figuras como o alumnado mediador ou axudante ou a tutoría entre iguais. Iniciativas como esta ou como os **Encuentros de Educadoras e Educadores** pola Paz de Nova Escola Galega, existen e mantéñense co esforzo de profesionais, centros e concellos sensibles, mentres a Administración educativa apenas acompaña. Logo, nos casos de acoso con notabilidade mediática, é a primeira en falar de prevención e en sacar da manga medidas, como fixo o Ministerio hai uns meses.

- **Educación en contextos rurais**. Semella que algo está a ser revisado. Celebráronse os **IX Encuentros de debate sobre medio rural** organizados por Nova Escola Galega, desta vez en **Cervantes**, onde os participantes puideron coñecer varias fermosas e valiosas experiencias escolares. Celebráronse en **Friol** as

IV Xornadas de interpretación e dinamización do medio rural. E do mesmo modo, en **Xermade** as **XII Xornadas interxeracionais rurais**.

- Celebráronse no **Pazo de Mariñán** as **25 Xornadas de Equipos Directivos** organizados por FEAE-España, ligada ao Fórum Europeo de Administradores de Educación. Foi outro escenario crítico con respecto á LOMCE.

- No **IV Congreso Internacional A Fenda Dixital Inclusión e equidade**, que tivo lugar na Facultade de CC. da Educación de **Santiago**, reuníronse máis de 100 investigadores e profesionais do ensino co fin de reflexionar sobre as actividades implementadas coas TIC nos diversos contextos socioeducativos actuais. Puidemos analizar de primeira man como as TIC poden contribuir a xerar igualdade ou desigualdade nos centros educativos e na contorna. Igualmente, coñecemos de primeira man numerosas experiencias educativas realizadas neste ámbito de Galicia e doutras comunidades.

- En **Lodoselo** (Sarreaus), no **CDR O Viso**, celebráronse con gran éxito as **II Xornadas de educación e cultura tradicional**. Cunha orientación moi práctica, contaron con relatores/as de primeiro nivel como Antón Castro para falar de patrimonio oral, Chus Caramés e Carme Campo para tratar a temática do xénero e o baile tradicional, Xavier Blanco co espectáculo "O gaiteiro verde" ou os Chichisos, que fixeron un roteiro onde se explicou como conseguir produtos da natureza para a construción de instrumentos tradicionais.

- Celebrouse en **Rianxo** nos pasados 20-22 de maio o **VII "Seminario sobre a Memoria"**, como un ámbito de encontro, información e coñecemento arredor do tempo da II República, da Guerra Civil e do Fran-

quismo, coas súas graves consecuencias negativas. Na presente convocatoria a atención dirixiuse ás **Misións Pedagóxicas**, á depuración do profesorado e á represión das mulleres antifranquistas, coa participación tanto de estudosos, como de protagonistas (Gonzalo Tapia, Xosé L. Axeitos, Uxío Otero, Montse Fajardo, Xosé Álvarez, Xosé M. Malheiro, Francisco Martínez Quico, Fernanda Cedrón, entre outros).

- Na sede de Nova Escola Galega no Milladoiro estanse a desenvolver desde abril diferentes obradoiros. O primeiro estivo dedicado á percusión e canto tradicional da man de Xabier Díaz e seguiu no mes de maio un de técnica vocal impartido por Ramón Bermejo. En xuño celebrouse un novo obradoiro co título "*Os cans como recurso educativo*", que tivo como relatora a María Sabell, experta en conduta animal.

- Este ano o *XXX Encontro Galego-Português de Educadoras/es pela Paz* celebrouse os días 22, 23 e 24 de abril en Amarante e foi organizado conxuntamente por Ajudaris, o Instituto de Filosofía da Universidade de Porto, a Fundação para a Ciência e a Tecnologia Paula Frasinetti, o Campus de Ourense da Universidade de Vigo, así como o Grupo de Educadoras/es pola Paz de Nova Escola Galega (NEG), con apoios adicionais de varias institucións en Portugal. Nesta edición abordouse o tema de "Familia, Escola e Comunidade na Construção de Bem Comum". Na edición deste ano púxose de manifesto o valor deste espazo, que ao longo destes trinta anos ten apostado porque entre familias, alumnado e profesionais do ámbito da educación se siga crendo necesaria a defensa dunha cultura de paz; e, máis concretamente, arredor dos temas que na actualidade preocupan a quen acudiu a esta cita: as familias do século XXI en

proceso de transformación, as comunidades e a sociedade de individuos en contextos urbanos e rurais, a contribución dos profesionais do ámbito educativo, e a mediación socioeducativa, entre outras cuestións.

- Novas Xornadas sobre paisaxe e arquitectura nas aulas, organizadas polo Proxecto Terra, que conta xa con 15 anos de actividade, que na presente ocasión se celebraron na Coruña e en Vigo, co gallo de aumentar os coñecementos e a sensibilización arredor do que supón actuar no medio desde unha visión máis complexa e profunda.

- III Xornadas de Saúde emocional na infancia e na adolescencia: o corpo e a construción da identidade. Organizadas en Ourense pola Asociación do mesmo nome no pasado 21 de maio.

- Entre o 1 de abril e o 14 de maio celebrouse en Santiago a XVI Campaña municipal de animación á lectura, coa colabora-

ción de Kalandraka e da Galería Sargadelos: un amplo abano de actividades literarias, de escritura e musicais dirixidas a profesores, familias e nenos, que se acompaña dun Premio para ilustradoras de textos de creación literaria e da presenza en Compostela de destacadas figuras neste ámbito da escrita.

- Tamén en Santiago se celebrou o XXI *Certame de teatro intercentros*.

- A Festiletras que a Fundación Eduardo Pondal organizou na Aldea do Couto de Ponteceso. Unha mostra das valiosas e diversas iniciativas emprendidas a prol da vida das nosas palabras.

- Os concellos de Tomiño e de Vila Nova de Cerveira intensifican a súa relación. Recentemente programaron o Fórum Cultural no seo do cal celebraron a mostra de arte infantil e xuvenil "Educarte", na que alumnado de distintos centros presentou as súas iniciativas. Así, os de 5º curso de infantil do CEIP de Goián traballaron sobre a obra "As mariscadoras" de Luís Seoane.



ne, investigando o oficio, as ferramentas e a roupa, mentres os de 6º traballaron sobre os ríos, incluíndo mitoloxía e seres fantásticos.

- O Instituto de Vilalba, que comezara en 1966, como rama agrícola-gandeira do Bacharelato técnico daquela existente e como sección delegada do Instituto feminino de Lugo, celebrou cun denso programa (cine, teatro, exposicións, intervencións) os seus 50 anos de servizo á Terra Cha.

- O colexio Menela de Vigo, do que é director e recoñecido especialista Cipriano Jiménez Casas, orientado a atención a alumnado co trastorno do espectro do autismo (TEA), cumpre 40 anos. O Menela, que iniciou a súa vida en 1976, é un referente en Galicia e actualmente forma parte dun conxunto de servizos que inclúe unha fundación, servizos de diagnóstico, atención temperá, apoio terapéutico, atención ás familias, e o centro de día e residencial Castro Navas, con talleres agropecuarios, de cociña e de arte, entre outros. Esta celebración fíxose en coincidencia co Día Mundial de Concienciación sobre o Autismo (DMCA), 2 de abril, baixo o lema "Inclusión, tolerancia, respecto".

- A exposición gráfica que sobre Isaac Díaz Pardo prepararon en 2012 as profesoras Maka Arca e Ana Mª Mosquera, do IES de Ordes nº 1, composta por 40 grandes paneis segue o seu percorrido por diversos centros escolares; recentemente pasou polo IES de Rois, detívose na Facultade de CC. da Educación da USC, onde estivo acompañada por unha exposición complementaria de debuxos de Díaz Pardo presentes en numerosas edicións bibliográficas, e trasladouse ao IES de Rianxo.

- Ponte nas Ondas. O Comité intergubernamental para a salvagarda do Patrimonio Inmaterial da UNESCO acreditou a Ponte nas Ondas como entidade consultora en relación con estas cuestións para España e Portugal.

- Aos 30 anos do Seminario Galego de Educación para a Paz. O Seminario que liderou ata hai pouco o profesor Manuel Dios Diz, leva convocado múltiples encontros, reuniu moi diversos recursos postos a disposición dos centros, editou varios documentais, un importante número de libros e máis de 25 unidades didácticas. Celebrou os seus 30 anos de existencia, con diversas iniciativas en Compostela arredor do 67 aniversario das Declaración Universal dos Dereitos Humanos e coa Ex-

posición ArtePaz con obras de case 30 pintores e escultores. Parabéns.

- Catro estudantes do IES Monte das Moas da Coruña gañaron o premio especial de vídeos contra a violencia de xénero. Co vídeo "It hurts it all" gañaron o premio especial do público dentro do Concurso Nacional promovido pola Fundación da Mutua Madrileña, ao que se presentaron 182 proxectos de todo o Estado español.

- O CEIP O Pombal de Vigo recibiu o galardón da IX edición do proxecto didáctico Antonio Fraguas polo traballo "Lavadores, pasado e presente da nosa parroquia". O traballo, que axuda a situar o alumnado no contexto da memoria local da contorna máis inmediata, tivo alcance comunitario.

- O décimo aniversario do Conservatorio Histórico de Santiago celebrado cun concerto solidario en Compostela, que se converteu nunha festa de música galega na compañía de Carlos Núñez. O alumnado e o profesorado interpretaron distintas pezas galegas, cunha recadación que e dedicou a UNICEF.

- O MUPEGA conmemorou os 25 anos da revista infantil e xuvenil *Peonza* cunha mostra sobre peóns, acompañada de textos literarios e de imaxes sobre o seu xogo e dunha selección de buxainas de diversos lugares do mundo e tipoloxías.

- O alumnado de ESO do CEIP dos Dices-Rois gañou o 6º certame de Curtas para Rosalía co traballo "Xornal Manuel María", coordinado polo profesor Luís G. Aldegunde.

- O primeiro premio de Voz Nature na súa máis recente edición foi para o proxecto "A maxia do horto" do CEIP de San Miguel de Reinante (Barreiros).



Alumnas do IES Monte das Moas recollendo o premio. Fonte: *La Opinión*

EDU SOCIAL E ESCOLA?



Fotografía dunha asemblea das *Irmandades da fala*.

- Diversas iniciativas expositivas e conferencias recordaron en distintos lugares e medios o centenario do **pasamento en 1915 de don Francisco Giner de Los Ríos**, impulsor e guieiro da Institución Libre de Enseñanza.

- En 2016 cúmprese o centenario de *Democracy and Education*, a obra máis notable do filósofo e educador norteamericano **John Dewey**, da man de quen abriu paso un novo modo de facer escola e educación a través do movemento internacional da Escola Nova e Activa. Tamén neste ano celebrárase o cincuentenario do pasamento de **Célestin Freinet**. Un e máis o outro coas súas posicións, argumentos e prácticas, dan fundamento ás nosas orientacións actuais.

- Os *vieiros de Luis Soto* percorreron varios Concellos de Ourense, norte de Portugal e Mondariz, lembrando ao grande mestre republicano, presidente da Asociación de Traballadores do Ensino de Ourense. Na Facultade de Ciencias da Educación de Ourense, prantouse un carballo cunha placa conmemorativa, lembrando a toda a xeración da ATEO.

- O 18 de Maio de 1916 quedaban constituídas na cidade da Coruña as **Irmandades da Fala**, a panca que deu sostén a creación dun estado de opinión favorable á galeguización do ensino; abríase un proceso lento pero de continua afirmación que foi afogado no 36. Con toda a evidente distancia dos casos será que unha norma autonómica de 2010 tamén 'afogou' dalgún xeito outro proceso de recuperación democrática do galego no ensino?

- A **Unidade de Investigación en Prevención e Tratamento de Problemas de Conduta da USC (UDIPRE)** concluíu o proxecto *Predictores temperáns do abuso de alcohol e outras drogas: Estudo lonxitudinal e seguimento dun programa de prevención indicada* financiado. O proxecto que dirixe Estrella Romero, do Departamento de Psicología Clínica e Psicobiología da USC, forma parte dunha investigación iniciada hai máis de dez anos e que permitiu desenvolver en España o primeiro estudo lonxitudinal a longo prazo en torno aos problemas de conduta. O estudo iniciouse en 2003 coa avaliación de 207 ne-

nos galegos con diferentes niveis de problemas de conduta, que volveron ser seguidos en 2006, 2009, 2013 e 2015, ano este último no que do total participaron 124 nenos, buscando coñecer cómo evolucionan desde a nenez e qué factores permiten predicir un desenvolvemento máis desfavorable. Ademais, o estudo permitiu coñecer tamén qué consecuencias presentan na vida dos mozos ao longo dos anos. Aqueles que manteñen *problemas de conduta persistentes* acompañase de maiores niveis de agresividade, hiperactividade, dificultades para regular as emocións e dificultades nas habilidades de interacción social. Estes mozos ao longo dos anos van mostrando ademais un maior desaxuste escolar, un estilo persoal máis impulsivo e desinhibido e unha maior frecuencia e intensidade no consumo de alcohol, tabaco e cannabis.

Paralelamente a este estudo lonxitudinal, o grupo UDIPRE foi desenvolvendo o programa de intervención EmPeCemos (*Emocións, Pensamentos e Condutas para un desenvolvemento saudable*) destinado a reducir os problemas de conduta infantís, que goza da máxima cualificación de calidade por parte do *European Monitoring Center for Drug and Drug Abuse* na súa revisión de "boas prácticas" para a prevención en Europa. "EmPeCemos convértese así en programa de referencia, pioneiro no contexto europeo, para a prevención dos problemas de conduta e o consumo de drogas desde a nenez. Os resultados do proxecto publicáronse en publicacións destacadas, entre elas *Child Psychiatry and Human Development, Journal of Youth and Adolescence e Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*.

- A psicopedagoga **Sandra Carracedo** vén de presentar na Universidade de Vigo a súa Tese

de Doutoramento na que se avalían as consecuencias da violencia de xénero e entre parellas sobre os fillos, a través dun estudo con 132 menores (seis a doce anos) testemuños da violencia, para o que contou coa colaboración do Servizo de Pediatría do Complexo Hospitalario de Santiago e de pediatras e centros escolares de diversos puntos de Galicia. Os efectos psicolóxicos e de conduta sobre os nenos mantéñense logo da ruptura da convivencia, conver-

téndoos en vítimas, propoñendo, xa que logo, introducir aos menores nos protocolos de actuación contra o maltrato.

- **Outras teses** de doutoramento de interese:

1. **Irene Pan:** *Deberes escolares, aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de Educación Primaria*. Universidade da Coruña, 2016, dir.: Antonio Valle.

2. **María Barba Nuñez:** *A educación ambiental en Galicia. Análise sociobiográfica da súa construción como campo*. Universidade de Santiago, 2015, dirs: Pablo Meira e Carmen Morán.



EDUCOU
Doutoramento en Ciencias
da Educación e do Comportamento
Universidade de Vigo



Facultade de
Ciencias da Educación
Universidade de Vigo

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

AS COLABORACIÓNS deberán axustarse, obrigadamente, ás normas seguintes:

1. Características das colaboracións. Deben ser orixinais e inéditas. As achegas poderán estar dirixidas ás seguintes seccións da RGE e deberán axustarse á extensión sinalada (sempre con espaciado incluído). (na páxina Web aparece detallada a extensión de cada sección).

2. Criterios formais. Os artigos que non cumpran os criterios formais de edición poderán ser rexeitados ou, no seu caso, devoltos ao autor de contacto para seren corrixidos.

3. Texto. Todas as achegas deberán ser redactadas na fonte de letra Times New Roman, tamaño 12, con interliñado simple, aliñamento xustificadado, e remitidas, en soporte informático físico (cd, dvd, lapis electrónico...) ou por correo electrónico (con adecuada identificación do arquivo electrónico) ao enderezo rge.redaccion@mun-do-r.com. O programa e a versión do procesador de textos empregado será preferibelmente o Openoffice ou o Microsoft Word.

4. Identificación do autor. 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.

5. Referencias. Nas referencias e citas bibliográficas procederase de acordo coas normas da APA (www.apastyle.org). (Na páxina Web aparece detallada a extensión de cada sección).

6. Notas ao texto. As explicacións correspondentes ás notas, numeradas no texto correlativamente, indícanse con *sobreíndices*, e deben incluírse ao remate do traballo baixo o epígrafe de **Notas**. Deseguida das notas pode facerse unha lista bibliográfica limitada e ordenada alfabeticamente, seguindo os criterios anteriores.

7. Redacción. Cada autor faise responsable do contido do seu traballo como corresponde aos dereitos do autor. Evítase no posible o uso de abreviaturas e do etcétera marxinal. Cando dentro do corpo do artigo se citen frases textuais, estas irán en cursiva.

8. Ilustracións, táboas, cadros, gráficos. As colaboracións de texto poderanse acompañar de ilustracións (fotografías, imaxes, gráficos, cadros...) que se consideren necesarias, en arquivos complementarios e indicados con orde, sinalándose claramente no texto, mediante anotación entre parénteses, o lugar onde deben reproducirse:

(INSERTAR IMAXE (ilustración, cadro, ou gráfico nº...): "aula_natureza.jpg").

Cómpre, dado o caso, que todas as colaboracións achegadas estean acompañadas de material gráfico ilustrativo do artigo. Pode ser oportuno, sobre todo nos casos de táboas, cadros e gráficos, a inclusión dun texto esquemático de título, e/ou dun pé.

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

9. Publicación de Experiencias. No caso de dar conta dunha proposta ou experiencia pedagóxica pódese empregar o seguinte esquema referencial (coas adaptacións precisas):

- Contexto do centro e da experiencia.
- Nivel educativo.
- Obxectivos da experiencia.
- Formulación e desenvolvemento concreto.
- Comentarios sobre o seu desenvolvemento.
- Avaliación por parte do alumnado e do profesorado e reflexión sobre o realizado.
- Perspectivas abertas a partir da experiencia realizada.
- Referencias bibliográficas.

10. Achegas Monográfico. As achegas que formen parte dun monográfico da Revista, deberán ir acompañadas por un resumo de 5 liñas en galego, inglés e noutra das linguas españolas. É recomendábel a incorporación de 5 palabras chave, que na medida do posible serán extraídas do Tesouro Europeo de Educación (<http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/TEE>) ou do Tesouro de ERIC (Education Resources Information Center), en www.eric.ed.gov.

11. Panoraula. Agradecemos o envío de información e documentos para esta sección.

12. Lingua de publicación. Os traballos deberán estar escritos en lingua galega, segundo a normativa vixente aprobada pola Real Academia galega (http://www.edu.xunta.es/diccionarios/index_rag.html). 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. Acéptanse tamén orixinais en catalán, portugués, castelán, francés e inglés. Os artigos en castelán, francés e inglés serán publicados en galego.

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

14. Comunicación cos autores. 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. No caso de devolución dun artigo ós seus autores para a súa corrección dispoñeráse de 15 días para o seu reenvío á Redacción.

Para calquera suxestión, comentario, ou proposta cara ó Consello de Redacción dirixirse a:

rge.redaccion@mun-do-r.com.

15. Valoración dos artigos. Os artigos enviados á *Revista Galega de Educación* serán valorados por dous revisores externos (membros do Comité Científico e outros) de forma confidencial e anónima, segundo o sistema usual de revisión por pares, quen emitirán un breve informe (mediante un protocolo de avaliación xeral) sobre a conveniencia ou non da publicación, que será tomado en consideración polo Consello de Redacción. (na páxina Web aparece detallada a extensión de cada sección).

16. Devolucións. Os artigos orixinais enviados á Redacción non serán devoltos.

17. Envío de Artigos. Os autores farán os seus envíos por correo postal a atención de:

Xesús Rodríguez Rodríguez

Director da Revista Galega de Educación

Nova Escola Galega

R/ das Hedras, 4-2º O

15895 Milladoiro- Ames

(A Coruña)

Ou ben en soporte electrónico a través do correo electrónico á seguinte dirección:

rge.redaccion@neg.gal

O director poñerá os coñecementos do Consello de Redacción para a súa posíbel publicación.

Para un coñecemento ampliado das normas visítese a seguinte ligazón:

<http://www.nova-escola-galega.org/almacen/documentos/NORMASPUBLICACIONRGE.pdf>

Indicaciones para la presentación de originales

La *Revista Galega de Educación* (RGE) tiene sus páginas abiertas a todas aquellas personas que deseen publicar sus colaboraciones. Estas deberán ajustarse, **obligatoriamente**, a las normas siguientes:

1. Características de las colaboraciones. Deben ser originales e inéditas. Estarán dirigidas a las siguientes secciones de la RGE y deberán ajustarse a la extensión señalada (siempre con espaciado incluido): el tema (aprox. 57000 caracteres); entrevista (9000 caracteres); reportaje (10000 caracteres); estado de la lengua (9000 caracteres); educación Social y Escuela (9000 caracteres); pensar la enseñanza. Argumentos (7000 caracteres); nuevas tecnologías (9000 caracteres); la escuela rural (9000 caracteres); experiencias educativo-didácticas / recursos y propuestas (9.000 caracteres); otras Escuelas: 6500 caracteres; recursos del Entorno (6500 caracteres); estudios e Investigaciones (8.000 caracteres); padres y madres (6500 caracteres); xoguetainas y Brinquetainas (3000 caracteres); panoraula (9000 caracteres); recensión (8500 caracteres); otras lecturas y Reseñas (3000 caracteres).

2. Texto y contacto. Times New Roman, tamaño 12, interlineado simple, alineación justificada. Preferiblemente Openoffice o el Microsoft Word. Remitidas a: rge.redaccion@mun-do-r.com. Si las aportaciones forman parte de un monográfico de la Revista, irán acompañadas por un resumen de 5 líneas en gallego, inglés y otra lengua española.

3. Identificación del autor. En la cabecera del artículo figurarán: el título, el nombre del autor/la o autores/las, la profesión y el lugar o centro de trabajo. Y al final del mismo la dirección postal, el/s teléfono/s de contacto y la dirección de correo electrónico. Cada autor se hace responsable del contenido de su trabajo.

4. Referencias. En las referencias y citas bibliográficas se procederá de acuerdo con las

normas de la APA (www.apastyle.org). Las notas de texto se indicarán con sobréndices.

5. Ilustraciones, tablas, cuadros, gráficos. Las colaboraciones allegadas estarán acompañadas de material gráfico ilustrativo del artículo. Se enviarán las fotografías u otras imágenes y gráficos en formato digital con una resolu-

ción mínima de 300 ppp (puntos por pulgada), en formato JPG, TIF, PNG o PDF.

6. Lengua de publicación. Los trabajos deberán estar escritos en lengua gallega según la normativa de la RAG y la Redacción se reserva el derecho de añadir ciertas correcciones y modificaciones. Los artículos en castellano, francés e inglés son aceptados y serán publicados en gallego.

Guideline for the submission of proposals

The *Revista Galega de Educación* (RGE) has its pages open for all those interested in publishing their works. Contributions must **necessarily** comply with the following parameters:

1. Characteristics of the contributions. Contributions must be original and unpublished. Contributions should be directed to one of the following sections of the journal. It is necessary to respect the extension of each of the sections (spaces included): o tema (aprox. 57000 caracteres); entrevista (9000 caracteres); reportajixe (10000 caracteres); estado da lingua (9000 caracteres); educación Social e Escola (9000 caracteres); pensar o ensino. Argumentos (7000 caracteres); novas tecnoloxías (9000 caracteres); a escola rural (9000 caracteres); experiencias educativo-didácticas / recursos e propostas (9.000 caracteres); outras escolas: 6500 caracteres; recursos do entorno (6500 caracteres); estudos e investigacións (8.000 caracteres); pais e nais (6500 caracteres); xoguetainas y Brinquetainas (3000 caracteres); panoraula (9000 caracteres); recensión (8500 caracteres); outras lecturas y recensións (3000 caracteres).

2. General style and contact details. Times New Roman size 12, single-spaced and justified. Abbreviations should, as far as possible, be avoided. Contributors should preferably use Openoffice or Microsoft Word to submit their contributions. The article should be sent in electronic physical support (cd, dvd, pendrive...) to: rge.redaccion@mun-do-r.com. If the contributions are part of a monograph of the journal, will be accompanied by an abstract of 5 lines in Galician, English and one Spanish language.

3. Identification of the author. The heading of the article will include the following information: title, name(s) of the author(s), profession and working place. Contact details (address, telephone and e-mail) will be included at the end of the article. Every author is

responsible for the content of his/her own work, as it is established by copyright.

4. References. References and citations will follow the APA style (www.apastyle.org). Endnotes, which will be signaled in the text by correlative numbers specified in superscripts, will be included at the end of the article under the heading "Notes".

5. Graphic material. Texts may be accompanied by some graphic materials (photographs, images, tables, graphs, charts...). These illustrations need to be sent in digital format with a minimum resolution of 300 ppp, in JPG, TIF, PNG or PDF format.

6. Language. Contributions should be written in Galician, following the current normative approved by the Real Academia Galega. Articles written in Spanish, French or English will be accepted and published in Galician.

IX PREMIOS EDUCACOMPOSTELA

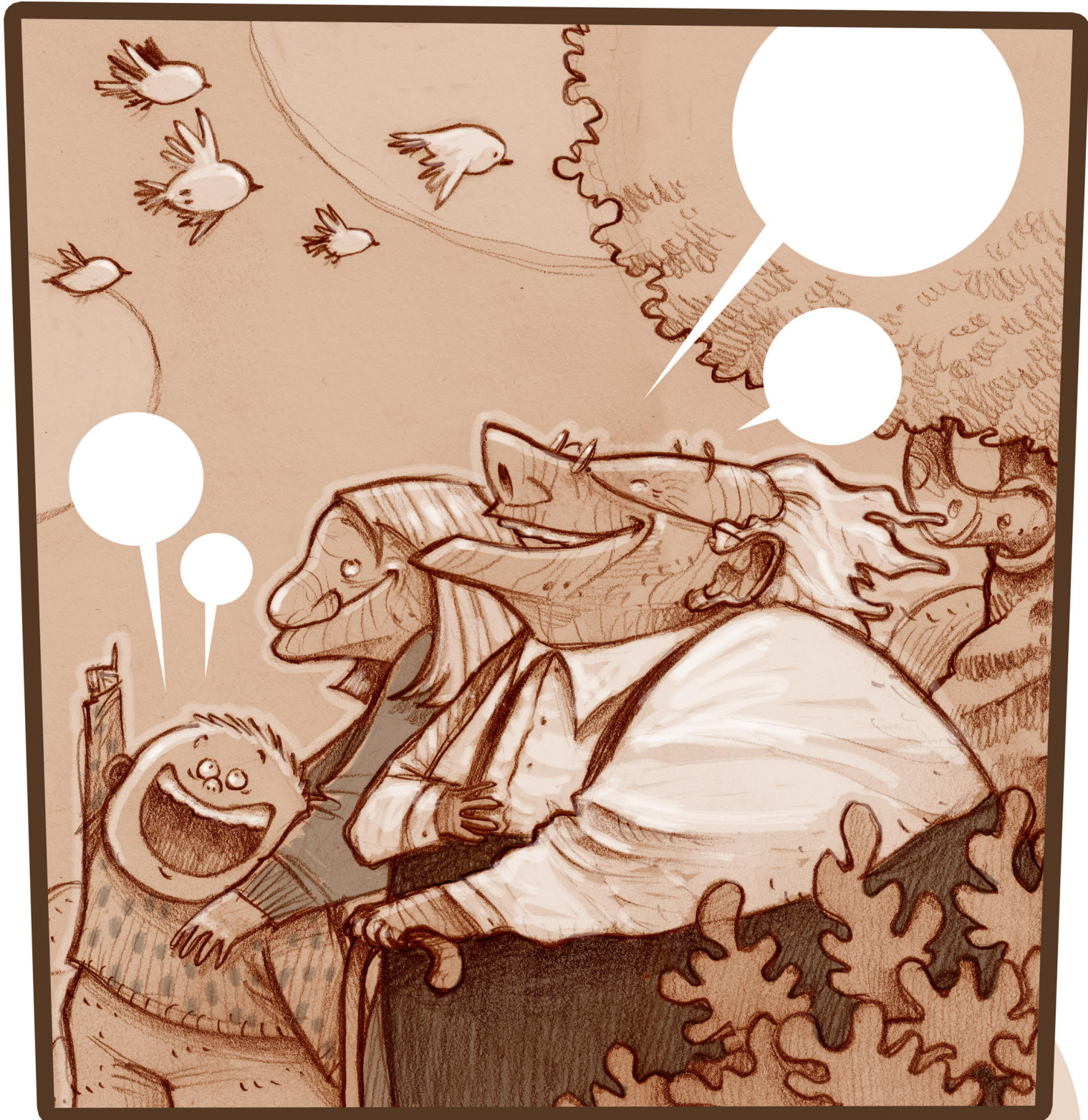
Bases (Consultar as bases completas na nosa páxina web: www.neg.gal)

1. O Concello de Santiago de Compostela convoca os Premios Educacompostela (coa colaboración pedagóxica de Nova Escola Galega), co fin de recoñecer, promover, premiar e difundir publicamente aqueles materiais educativos que polo seu valor e interese poidan contribuír ao desenvolvemento educativo de Galicia, favorecendo a innovación, a calidade na educación e a renovación pedagóxica.
2. Temática: Os materiais didácticos poderán estar dirixidos aos diferentes niveis do ensino e poderá tratar sobre aqueles temas que o profesorado considere oportuno abordar no desenvolvemento do currículo nos seus centros educativos, ben sexa en educación infantil, primaria ou secundaria. Así mesmo, tamén se poderán presentar materiais elaborados e destinados para o contexto non formal e informal.
3. Dotación dos premios: Primeiro premio: 1.200,00 €
Segundo premio: 900,00 €
Terceiro premio: 600,00 €
TOTAL 2.700,00 €
4. Os materiais presentados deberán ser orixinais e inéditos. Deberán estar redactados ou elaborados en lingua galega. Non poderán participar aqueles traballos que foran premiados con anterioridade.
5. Cada material ou conxunto de materiais deberá ir acompañado dun texto explicativo dun máximo de 15 páxinas que dea conta das súas características, estrutura, obxectivos, destinatarios/as, integración no currículo, proceso de elaboración, experimentación e avaliación seguido.
6. Poderá participar individualmente ou en grupo quen teña producido materiais didácticos sobre os temas relacionados.
7. Os orixinais para optar aos premios deberán rexistrarse ou entregarse no Rexistro Xeral do Concello de Santiago de Compostela entre o 17 de xuño e o 16 de setembro de 2016.
8. No sobre exterior farase constar: Concello de Santiago de Compostela
Departamento de Educación e Cidadanía
"9ª Edición dos Premios Educacompostela"
Rúa do Presidente Salvador Allende nº 4
15705 Santiago de Compostela



DOCENTES

por XOSÉ TOMÁS www.xosetomas.es



A NORMALIZACIÓN LINGÜÍSTICA