

r e v i s t a
GALEGA DE EDUCACIÓN



socioloxía da educación • dramatización • a disciplina
• a lóxica por adiviñas • un ecosistema intermareal
• a reforma en Galicia • o maxisterio pontevedrés
• a formación en exercicio • os mapas de conceptos.

r e v i s t a GALEGA DE EDUCACIÓN

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
8/1989 Febreiro.
Publicación galega trimestral de "Nova Escola Galega".

Edita: Edicións Xerais de Galicia.

Correspondencia: Apartado 577.
36200 Vigo.

CONSELLO DE REDACCIÓN

Manuel Bragado Rodríguez. José Ramón Lago Martínez. Manuel Janeiro Casal. Rafael Ojea Pérez. Luis Otero Gutiérrez. Miguel Vázquez Freire.

CORRESPONDENTES

A Coruña: Francisco X. Puente Docampo. *A Estrada:* David Otero Fernández. *Barbanza:* Elixio Villaverde. *Bergantiños:* Agustín Lorenzo López. *O Barco:* Roberto Cid. *Ferrol:* Agustín Fernández Paz. *Lugo:* Bríxida Pino Lestao. *Ourense:* Mercedes Suárez Pazos. *Salnés:* Antón Rozas Caeiro. *Santiago:* Antón Costa Rico. *Vigo:* Xesús R. Jares.

DESEÑO PORTADA

M. Janeiro.

MAQUETA

Fernando Morales.

FOTOGRAFÍA

Manuel Sendón. Manuel J. Vicente. Anxel Iglesias. Elixio Villaverde. Cal 3. Xexé. J. Bellás.

ILUSTRACIÓN

Bene Tielas.

A REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN non fai necesariamente súas as opinións nin os criterios expostos polos seus colaboradores.

A REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN non devolverá os orixinais que non solicite de antemán, nin manterá correspondencia sobre os mesmos.

Fotocomposición e montaxe: *MARÍN* (Vigo).
Imprime Gráficas *NUMEN*.
Dep. Leg. C-22/1986

EDITORIAL	2
O TEMA: SOCIOLOXÍA DA EDUCACIÓN	
● Os sociólogos, a socioloxía e a educación	3
● ¿Cara onde vai a socioloxía da educación?	4
● A socioloxía da educación en Francia	10
● A socioloxía da educación en Gran Bretaña e os Estados Unidos	13
● Entrevista a Bud Mehan	15
● Carlos Lerena Alesón ou a renuncia á bricolaxe sociolóxica	18
● O método e o estilo en Carlos Lerena	20
TESES	
● A disciplina na escola. Un problema a resolver	21
EXPERIENCIAS	
● Talleres en Preescolar	24
● Estudio global dun ecosistema intermareal	28
● Educación compensatoria en Ourense	32
● Lóxica por adiviñas	35
RECURSOS	
● O xogo dramático no Ciclo Medio	39
ESTUDIOS	
● Os xogos populares. Propostas para un plan de recuperación	47
INVESTIGACION	
● Os mapas de conceptos como estratexia no ensino das ciencias naturais	52
INFORMES	
● A formación durante o exercicio profesional	55
HISTORIA	
● O maxisterio pontevedrés no período republicano	58
TONUCCI	
● O ensinante: ese círculo vicioso	62
● MCE	64
● Francesco Tonucci	65
LITERATURA INFANTIL	
● A biblioteca escolar	66
PANORAULA	
● A reforma en Galicia	71
● Plataforma pola defensa do ensino público	74
● Programas de desenvolvemento e innovación educativa	75
● Fene	75
TACHOLA	
● Actividades NEG	76
● Mesa Galega MRPS	76
● II Congreso MRPS	76
● Memoria e programa. Santiago	76
LIBROS	
● Curriculum e máis curriculum	77
● A granxa Barreiros	78
● Linguas e Educación	79
LEXISLACIÓN	80
HEMEROTECA	82
OUTROS MATERIAIS	
● Chicos/as	84
● Revista Galega Psicopedagogía	84



¿Notas asasinas? (I don't like Mondays)

"As malas notas matan a catro adolescentes". Así titulaba un coñecido semanario, non sensacionalista precisamente, a nova do suicidio de catro rapaces nos primeiros días de setembro. Cando nenos e pais comenzaban os rituais da merca de libros, lápices e roupa, a nova viña escurece-lo comenzo de curso e provocaba reaccións dispares.

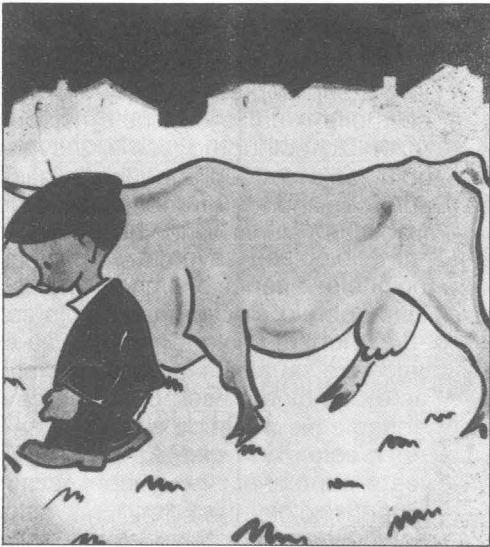
Deixando de lado ós eternos "rosmóns" da falta de disciplina –que habelos hainos– as opinións abarcaron desde lamentos insustanciais ata cuestionamentos globais. Para uns trátase de penosos casos individuais, illados e patolóxicos que non paga a pena senón laiar. Outros prefiren englobalos dentro dun conxunto no que se atopan os sucedidos na cárcere, na mili e mesmo nas protestas dos países orientais. Serían, xa que logo, indicadores da mala saúde dun sistema social que nada ofrece ós seus xoves, agás, a marxinalidade e a competencia.

Aínda non admitindo que sexan as notas a única causa de tales sucesos, cómpre, así e todo, facer unha reflexión específica dende o sistema educativo. E non sería preciso referirmos a estes casos para dicir que as notas son vividas polos alumnos como auténticas sentencias xudiciais. Non só sobre unha parte residual da súa vida, senón como unha descalificación global do seu ser como persoa.

Por moi boas palabras que se digan, a práctica escolar xira ó redor dun resultado final que condiciona carreiras, veráns, economías familiares, satisfaccións persoais e ata prestixios profesionais ou de centro. Cómpre lembrar aquí que no longo conflito do ano pasado acadouse o maior grao de tensión cando chegou o mes de xuño poderían estar en perigo as notas. No colectivo de profesores producíronse importantes rupturas no momento de continua-la folga co dubidoso argumento de *"non perxudicar ós alumnos"*. As autoridades decretaron servizos mínimos para garanti-la realización de avaliacións importándolle moi pouco o que había ou non había que avaliar. O papel clasificador e selectivo do sistema educativo asomou a orella sen disfraz.

Temos teorizado moito sobre a avaliación; sobre o seu carácter orientador, globalizado, persoalizado; sobre a conveniencia de substituí-las formas de expresión das notas; sobre a necesaria participación do alumno/a... sen embargo, a práctica escolar está chea de reunións feitas a présa, sen reflexión, sen datos, con medias matemáticas que agachan as insuficiencias trala obxectividade numérica.

Pero o que dá máis noxo é a falta de respecto polo alumno/a. Dicía Mario Lodi nun artigo recente (*RGE 5/1987*) que *"o neno, sexa na familia ou na escola, é un cidadán á par de tódolos outros, que goza por isto dos mesmos dereitos"*. ¿Respétase a vida privada do alumno/a? ¿Ten algún dereito a defende-la súa imaxe e honor? ¿Admítase na escola a presunción de inocencia? ¿Dáselle algunha oportunidade de correxi-los seus erros? ¿Déixanse de lado as diferencias de sexo, raza, relixión ou clase social? É moi posible que moitas das deficiencias da avaliación sexan corregidas na *Reforma* que ven ou nas que seguirán. ¿E porque non imos respetando os dereitos humanos dos alumnos/as entrementes?



OS SOCIÓLOGOS, A SOCIOLOXÍA E A EDUCACIÓN

Posiblemente poucas profesións máis incomprendidas, criticadas e mesmo menosprezadas cá dos sociólogos. Entre tódalas ciencias humanas, quizais sexa a socioloxía a que máis evidencia a dificultade, senón imposibilidade, de compatibiliza-la análise (pretendidamente) obxectiva e desapaixoadada do científico coas evidentes implicacións políticas e sociais dos seus resultados. A utilización (e manipulación) política dos sondeos electorais, estudos de opinión e traballos semellantes dos que se responsabilizan ós sociólogos, sitúan a estes nunha incómoda posición, a cabalo entre as presións do poder, sempre disposto a usalos como lexitimadores "científicos" da orde social vixente, e a desconfianza do público, sempre pre-dísposto a supór que, efectivamente, os resultados dos seus traballos están mediatizados por esas presións.

Esta contradicción está, naturalmente, tamén presente no dominio específico da socioloxía da educación. Sen embargo, nuns tempos nos que os axentes educativos parecerían resignados ó abandono dos vellos proxectos de transformación das estruturas e as prácticas escolares; nuns tempos nos que se acuñan lemas tan retrógrados como o de "retorno ó básico" (véxase entrevista con Bud Mehan) e se pretende certificar prematuramente o fracaso das opcións pedagoxicamente renovadoras; nuns tempos, finalmente, nos que os sectores máis activos entre os educadores fluctúan entre un activismo pedagoxista que non ve máis alá das catro paredes da súa aula, e un ideoloxismo fatalista que renuncia a todo esforzo transformador da realidade educativa en tanto non chega unha "revolución" ou "cambio" futuros, concebidos pouco menos que como un acto máxico e único. Neses tempos, que en boa medida son aínda estes, os sociólogos da educación proseguiron no seu labor de pensa-la escola como unha realidade viva, transformadora e en transformación.

Sean unanimidades, dende logo. Como evidencian os artigos que compoñen este tema, e que dan un repaso á historia da socioloxía da educación (F. Enguita) e reflexan a súa actualidade nos países que ata o de agora veñen marcando as pautas nestes estudos, como son Francia (Antonio Vara) e os anglosaxóns (J. Calero). Sen dúbida, as batallas ideolóxicas que se agachan tras das controversias entre as diferentes tendencias reproducen as confrontacións entre maneiras diversas de concebi-lo papel da escola e, en definitiva, entre maneiras diversas de concebi-la sociedade. Pensamos por iso que o seu coñecemento é básico para calquera que pretenda plantexarse seriamente o futuro da educación. Algo entre nós á orde do día cando decote se nos invita a discutir sobre proxectos de Reforma e semellantes.

Cando xa O Tema estaba redactado, chegounos á redacción a triste nova do falecemento, en accidente de circulación, de Carlos Lerena, un dos máis significativos cultivadores da socioloxía da educación en España. Este número da REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN, adicado o seu Tema á socioloxía da educación, convírtese así nun non desexado homenaxe á memoria do autor de *Reprimir y liberar* e tantas outras obras que, á marxe de tódalas posibles críticas, supoñen hoxe materiais indispensables para pensa-la escola e a actividade educadora con rigor e radicalidade.

¿Cara onde vai a Socioloxía da Educación?

Mariano F. Enguita



A socioloxía da educación, na súa dobre vertente de especialización dunha disciplina máis ampla e de incorporación dunha nova perspectiva a un campo de interese preexistente, é algo comparativamente recente. Mentres a pedagogía ten xa unha tradición secular e a psicoloxía arrinca dos comezos deste século, a socioloxía da educación soamente despega despois da Segunda Guerra Mundial nos países capitalistas avanzados, anque se poida considerar a Durkheim, sendo o seu mellor traballo de comezos do século, coma o seu pai fundador.

Este despegue serodio ten a súa base en que foi entón cando a lóxica meritocrática das sociedades occidentais tornou do mercado á escola na procura dun mecanismo de selección e asignación das posicións sociais nunha sociedade presuntamente aberta. A universalización da escolarización, o alongamento do período obrigatorio e, máis en xeral, a expansión dos servizos públicos, a ideoloxía do Estado do benestar e a igualdade de oportunidades foron formas de desactiva-las contradicións sociais e procurar un consenso básico fronte á polarización da guerra, a guerra e a post-guerra.

Aínda que a produción sociolóxica no campo da educación se conta xa en moitas toneladas, non podemos aquí sequera intentar unha revisión xeral. Endalí, limitarémonos a trata-lo que teñen sido os enfoques sobranceiros dende as súas orixes ata hoxe.

O REINADO FUNCIONALISTA

Recollendo a herdanza de Durkheim, foi Parsons quen primeiro codificou unha visión da escola que ven sendo coñecida como a visión funcionalista ou estrutural-funcionalista. Extensións da mesma foron e son a teoría do capital humano (Schultz) a teoría técnico-funcionalista da modernización (Davis e Moore, Inkeles).

O funcionalismo considera á educación, dobremente, como un mecanismo de distribución e asignación das posicións sociais e como un proceso de produción que modifica ós individuos. En ámbalas dúas "funcións", a súa visión é basicamente apoloxética: a escola fai o que ten que facer e faino ben.

Como mecanismo de distribución, selecciona ós individuos, certifi-

ca as súas capacidades —sexan naturais ou adquiridas, cognitivas ou non cognitivas— e estas certificacións fan logo que cada cal ocupe un posto ou outro (un *rol* e o *status* asociado) na estrutura ocupacional. Tanto a socioloxía liberal benintencionada ou crítica como a radical movéronse durante moito tempo dentro destas coordenadas, preguntándose se, efectivamente, a escola trataba a todos por igual ou se se debían introducir correccións e medidas compensatorias, por un lado, e se o éxito escolar garantizaba, de facto ou non, o éxito social, por outro. O marco teórico estaba dado, e o terreo da discusión constituíanlo multitude de estudos sobre a realidade ou irrealidade da igualdade de oportunidades na escola e no emprego.

Como proceso de produción, o funcionalismo atribuíu á escola a facultade de modifica-la conducta e as disposicións dos alumnos (Parsons, Dreeben, Inkeles). Este era, sen dúbida, o lado máis brillante da análise funcionalista, pero tamén foi o máis ignorado polos seus críticos, que preferían seguir a considera-la escolarización, sen máis, como un ben en si mesmo e ocuparse tan só da súa accesibilidade.

“O funcionalismo atribuíu á escola a facultade de modifica-la conducta e a disposición dos alumnos”.

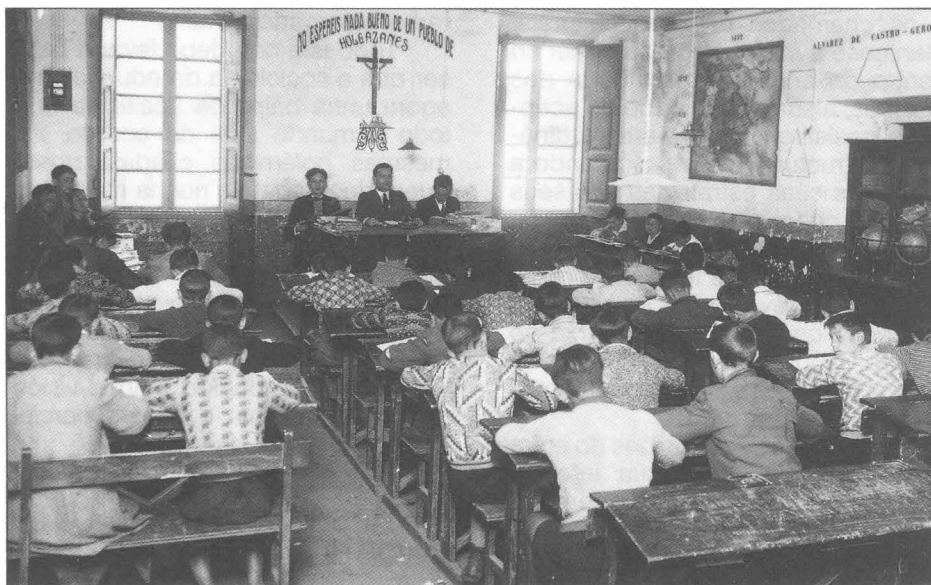
A TRIPLE REACCIÓN

O funcionalismo excluía da escola dúas ideas básicas: o conflito e a actividade humana. A reacción contra o primeiro produciuse na forma das chamadas teorías de reprodución (Bourdieu e Passeron, Baudelot e Estabiet) e da correspondencia (Bowles e Gintis). Para estas, a función da escola non era simplemente integrar ós individuos nunha sociedade non problemática, senón reproducir-las relacións sociais de produción, a división do traballo, as clases sociais e a ideoloxía dominante que permitían á sociedade capitalista organizarse e manterse como dominio dunha minoría sobre a maioría.

A segunda reacción veu da chamada socioloxía interaccionista ou humanista que, fronte á soa consideración dunhas estruturas sociais anónimas, sulíñou o papel dos axentes do proceso educativo, profesores e alumnos. A súa expresión máis acabada foi a chamada “nova socioloxía da educación” británica (Young, Keddie, Whitty, etc.).

A primeira conducía máis ben a un discurso paralizante que, impresionado pola eficacia das estruturas na súa reprodución, non deixaba espazo para o cambio, a liberdade ou a acción individual. Paradoxicamente, a súa acerba crítica conducía a chamamentos en favor dunha transformación que dificilmente poderían atopar eco se a institución era tan eficaz. Loxicamente, esta visión estendeuse rapidamente, ós que non podía aportar senón unha capacidade autocrítica que só se podía traducir en anguria.

A segunda empuxaba, pola contra, a un discurso voluntarista que ignoraba as contradicións externas e internas que condicionan a interacción pedagóxica. As escolas eran vistas como espazos illados nos que todo era posible, pero, ó non ser certo o primeiro, tampouco resultou selo o segundo. Tal como se podía agardar, esta visión abriuse paso entre os especialistas en didáctica e estudos curriculares, pero non entre os sociólogos.



A terceira reacción foi a credencialista (Coillins, Thurow). Para esta corrente, de inspiración weberiana, a escola era simplemente un lugar onde adquirir títulos que logo serían utilizados polos individuos e os grupos como un instrumento lexítimo —é dicir, aceptado— na loita por vantaxes relativas na vida adulta, especialmente na esfera ocupacional. Aquí a escola era considerada como unha simple “caixa negra”, carecendo de interese analiza-lo seu interior. O credencialismo, pois, considera á escola, exclusivamente, como un mecanismo de distribución. Non obstante, tivo e ten a virtude de sinalar que a sociedade non se divide simplemente en grandes clases sociais, senón en multitude de pequenos e grandes colectivos que pugnan entre si, ó que se deben engadi-las pugnas interindividuais, e que a educación é un instrumento nesta loita de todos contra todos.

O DOBRE AXUSTE

Malia as súas limitacións, estas críticas non caíron en saco roto, e as tres correntes devanditas téñense beneficiado, cada unha delas, do aportado polas outras. Non importa se os mesmos autores rectificaron e sofisticaron as súas posicións ou se

o fixeron outros no seu lugar. O caso é que se tratou de integrar nun único corpo teórico estrutura social e actividade humana, reprodución e contradición.

Dende as teorías da reprodución, que integraban o conflito pero en forma tal que unha das partes xogaba un papel enteiramente pasivo, tense pasado a analiza-la educación como escenario das contradicións sociais, particularmente as debidas á lóxica distinta do Estado —de cuia esfera forma parte a educación, aínda que sexa privada— e a economía —para a cal prepara— (Bowles e Gintis, Levin e Garnoy) e ás contradicións internas de cada unha destas esferas (Enguita). Así, os conflitos no campo da educación serían o produto do enfrontamento entre a dinámica democrática do Estado e a dinámica autoritaria ou totalitaria da economía, ou de ámbalas dúas lóxicas en cada unha destas esferas: a fundamentación democrática do Estado fronte á súa organización centralizada e autoritaria, e a lóxica democrática do mercado fronte á totalitaria da produción na esfera da economía. Establécese así o carácter recíproco do conflito sen renunciar a busca-las súas orixes na estrutura social.

Dende as teorías interaccionis-

"O credencialismo considera á escola como un mecanismo da distribución".

tas, ou máis ben dende a etnografía e os chamados estudos culturais, mantense a idea básica de poñer no centro da análise a actividade dos suxeitos, a súa capacidade de aceptaren, resistiren ou mediaren a dinámica estrutural, pero procurando a base das súas estratexias nos seus vínculos coa súa cultura de clase ou étnica e o seu xénero –sexo–. Así naceron as chamadas teorías da resistencia, que devolven ós individuos a súa posición activa pero non xa no baleiro voluntarista senón nun marco de constriccións e condicionamentos (Willis, Giroux, Apple).

En canto ás aportacións do enfoque credencialista, a súa integración, que era imposible dende perspectivas que negaban calquera papel activo ós individuos –como a funcionalista e as da reprodución ou a correspondencia– ou para as que carecía de interese o que ocorrese fóra da escola –como a interaccionista–, deixa de ser problemática unha vez que se incorpora á perspectiva estrutural o conflito e a actividade humana, xa que o credencialismo nos fala xustamente de estratexias individuais e grupais, ou xa logo que as análises microsociolóxicas teñen en conta a influencia doutras institucións sobre a escola e os seus actores, xa que o credencialismo supón unha conducta finalista enfocada

cara ó mercado de traballo e as xerarquías organizativas.

Todo isto non debe levar a pensar que a socioloxía da educación é agora unha balsa de aceite na que todo o mundo está de acordo. As mesmas polémicas citadas proséguen, despréganse nunha morea de debates parciais, paralelos ou derivados. Por outra parte, multitude de traballos sociolóxicos discorren á marxe deste debate ou teñen soamente relacións implícitas co mesmo. Sen embargo, cabe dicir que o debate ten conducido a unha visión máis comprensiva e menos parcial da problemática da escola.

OS RESULTADOS DA NOVA INVESTIGACIÓN

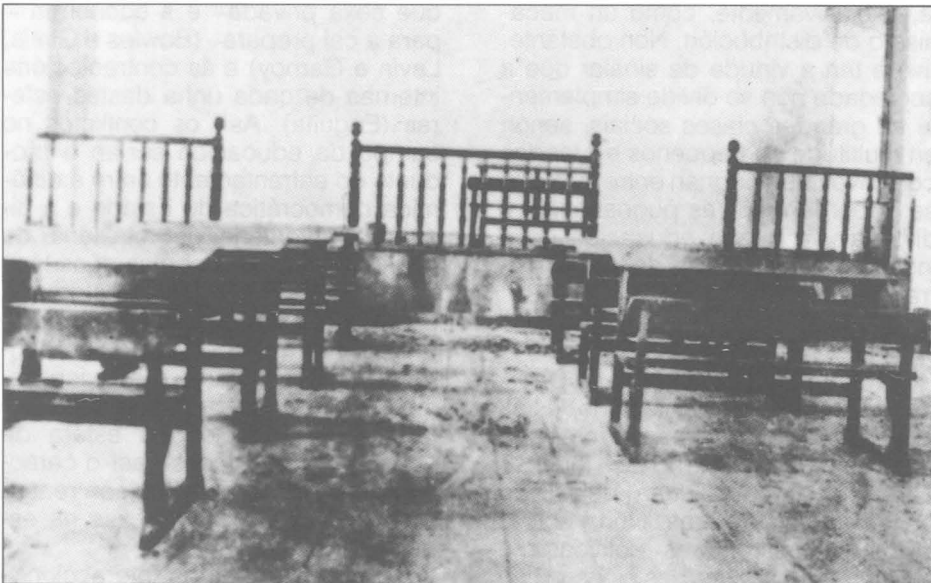
Neste apartado quero facer unha valoración moi xeral do tipo de coñecementos que nos ten aportado a socioloxía de educación. Sentiría que o seu tiduo inducira ó lector a pensar que vou resumi-los resultados acadados: iso sería imposible, a quen queira coñecerlos non terá outro remedio que acudir directamente ás fontes.

O que quero sinalar é outra cousa. En contra da idea que decote se vende dende o campo da investigación profesional, non son os datos

empíricos os que determinan as teorías, senón máis ben estas as que serven de base para decidir que parte da realidade merece ser estudada e en que termos: isto é así en tódalas ciencias, sexan sociais ou naturais, humanas ou exactas, anque a impresionante parafernalia cuantitativa e de laboratorio das ciencias exactas e naturais leva decote a esquece-lo problema previo de que se investiga e por que; verbo disto, o único específico das ciencias sociais e humanas é que o problema é máis evidente.

Isto non quere dicir que os datos empíricos sexan meramente subsidiarios, pois que as polémicas se alimentan e se resolven definitiva ou provisionalmente, en grande parte, gracias a eles. Por outro lado, que a teoría determina a empiria non significa que aquela xurda de nada ou das cabezas puras dos científicos. Que unha teoría pase de ser unha opción persoal a orienta-la actividade dun sector científico relevante, e mesmo, ata certo punto, que sexa concebida, é algo que depende –limitándonos agora ó caso das ciencias sociais, aínda que o mesmo se podería dicir das outras– dos problemas ós que se enfrenta unha sociedade e do grao no que as forzas sociais configuradas arredor deles son capaces de sintetizar ou destilar proxectos propios.

No campo da socioloxía da educación, os lapsos temporais entre os distintos enfoques, e o poder desigual dos colectivos sociais ós que representan, téñense traducido nun desenvolvemento desigual de distintos tipos de estudos. O reinado funcionalista e o seu legado trouxeron consigo unha gran cantidade de estudos sobre os factores do rendemento escolar e a relación entre os títulos escolares e as posicións sociais que os individuos ocupan, de xeito que sen dúbida é disto do que máis sabemos. Sabemos menos, en cambio, da relación entre a educación e o traballo, que foi posta en primeiro plano polas teorías da reprodución e a correspondencia. Sabemos pouco sobre o funcionamento das escolas e as actitudes dos axentes –profesores e alumnos–, tema suscitado pola



reacción interaccionista. E non sabemos case nada sobre a articulación entre os mecanismos escolares e as estratexias dos alumnos e as outras liñas de dominación, ata o de agora pouco atendidas, que cruzan a sociedade —as relacións entre os xéneros, os grupos étnicos, os grupos de idade— ou sobre as mediacións culturais da liña máis atendida —a explotación do traballo asalariado—. Hai numerosas e suxerentes investigacións en todos estes campos, pero non podemos dicir aínda que a produción científica estea á altura da relevancia das preguntas plantexadas. É de esperar que a evolución do debate teórico traia consigo unha evolución en consonancia da investigación empírica.

O LUGAR DA SOCIOLOXÍA XUNTO A OUTRAS DISCIPLINAS

A análise da educación repártese hoxe, no bo e no mal senso, entre a pedagogía, a psicoloxía e a socioloxía. Na miña opinión, a pedagogía é unha ciencia aplicada que ten como campo específico o dos procesos de ensino e aprendizaxe e que obtén os seus elementos de base, en parte, da socioloxía e a psicoloxía, anque tamén da súa propia tradición e dos seus propios logros. Non creo que na calificación de “aplicada” se deba nin se poida ver connotación pexorativa ningunha, agás por quen pense que un empresario é inferior a un economista e este inferior a un matemático, ou un político a un politólogo e este a un filósofo. Coido que a caracterización é axeitada sempre que non se leve ó extremo de pensar que a pedagogía se reduce a descubri-la maneira máis eficaz de aprender ou ensina-lo que sexa, é dicir, ó extremo de eliminar entre pedagogos e ensinantes a discusión sobre os fins da educación.

Máis complicada é, ten sido e será a relación entre psicoloxía e socioloxía. Por suposto, non penso en ámbalas dúas disciplinas en xeral, senón na súa aplicación á educación en particular. Neste senso, comparten un campo único, pero centran a súa atención en aspectos diferentes do mesmo e despregan lóxicas dis-

tintas. O primeiro non me parece problemático: a psicoloxía ocúpase máis dos procesos individuais e a socioloxía dos colectivos. Naturalmente, non hai unha fronteira entre ámbolos-dous, pero é que esta tampouco é desexable: coido que os mellores e meirandes avances do pensamento viñeron sempre e seguirán a vir das análises holistas e da interacción entre disciplinas e enfoques diferentes.

O segundo é máis delicado. Polo seu propio carácter, a psicoloxía tende a desprezar unha lóxica esencialista —a educación como desenvolvemento de algo que xa está no neno—, ou ben, ó acepta-la existencia da sociedade sen relativizar nin cuestiona-la súa organización, a converti-la desviación das normas sociais en proba dun suposto comportamento patolóxico. A socioloxía, pola contra, tende a desenvolver unha lóxica externalista —a educación como socialización— da que xa tivemos ocasión de comentar unha mostra no caso do funcionalismo e as teorías de reprodución. Ambos-dous enfoques pódense achegar e achéganse, por exemplo cando a psicoloxía se convirte en psicoloxía social e a socioloxía en microsocioloxía, pois a primeira abre paso ós condicionantes sociais, e a segunda á acción individual. Pero síntome obrigado a dicir que o problema non se resolve na procura dunha especie de xusto termo medio aristotélico, nin se concilian os contrarios afirmando que os individuos o son en socieda-

de e que a sociedade vive e pervive a través dos individuos, ou outras xeralidades polo estilo. A relación entre o individuo e a sociedade non é simétrica: a sociedade é forte e o individuo é feble. Eis por que penso que a educación pode e debe ser concebida como un proceso social.

Por outra parte, as dúas lóxicas devanditas conducen tamén a procurar responsabilidade e solucións en sitios distintos. Na lóxica da socioloxía, problemas e solucións deben ser procurados e achados no terreo social, é dicir, na institución escolar como organización e na súa articulación coa sociedade que a rodea. Na lóxica da psicoloxía, o problema e a solución están nos individuos, e endalí, xustamente, a preeminencia de termos e expresións como “éxito”, “fracaso”, “desordes psicolóxicos”, “nenos problema”, etc.

Certamente, estas son caracterizacións moi xerais que tratan ás disciplinas coma un todo, descoñecendo as súas diferencias internas. Efectivamente, hai sociólogos e psicólogos, e teorías en ámbolos-dous campos, para tódolos gustos, pero coido que as diferencias intradisciplinares non borran as regularidades predominantes nin as diferencias interdisciplinares. Polo demais, supoño que o feito de ser sociólogo me fai sospeitoso ó tratar tan espiñosa cuestión pero deixo ó lector a tarefa de adiviñar se creo o que digo porque son sociólogo ou son sociólogo porque creo no que digo.



“As teorías da resistencia devolven ós individuos á súa posición activa nun marco de construcións e condicionantes”.

O DESENVOLVEMENTO DA SOCIOLOXÍA DA EDUCACIÓN EN ESPAÑA

Neste apartado non pretendo dar conta dos traballos sociolóxicos do noso país, pois isto esixiría máis espazo que o conxunto do artigo aínda que só fose para os citar. Quen o desexe pode acudir ás revisións de C. Lerena, F. Ortega, J. Sánchez ou A. Almarcha, anque a novidade desta disciplina entre nos fai que toda revisión quede de contado obsoleta.

Se a socioloxía da educación é de desenvolvemento recente no ámbito internacional, moito máis no estado español. Primeiro foi un conxunto de traballos atomizados e sustancialmente empíricos. Na primeira metade dos setenta chegaron a influencia do estruturalismo francés a través das obras de I. Fernández de Castro e C. Lerena. Na primeira metade dos oitenta, e das correntes anglosaxonas por intermedio de M. Subirats, de J. Carabaña e de min mesmo. Na mesma época, hai que sinala-lo achegamento entre a pedagogía e a socioloxía, a través de pedagogos como J. Gimeno e A. Pérez que teñen apostado por atender-la dimensión social da relación pedagóxica, e de sociólogos que o temos feito por mirar no interior das aulas. Póde-se dicir hoxe que hai xa unha produción propia, aínda reducida pero de certa solidez, anque non é este o lugar para facer unha avaliación crítica da mesma nin, moito menos, o seu panexírico.

Espero que isto sexa só o principio, aínda que coido que para iso se deben esquivar diversos atrancos como o eclecticismo propio da investigación universitaria, o empirismo ó que induce a crecente demanda institucional de informes e a superficialidade na que resulta doado instalarse xogando o papel de *enfant terrible*. Así sexa.



NOVOS DESAFÍOS

Non quero pechar este artigo sen sinalar algunhas novas tarefas que, ó meu xuízo, se plantexan xa diante da socioloxía da educación sen agardar a que queden pechadas as anteriores.

En primeiro lugar, teñen acontecido cambios sustanciais no entorno da escola que esixen redefini-lo papel desta, o que pode facer e o que agardamos delas, así como os medios para conquerilo. No canto de facer unha lista dos múltiples cambios sociais acaecidos, en curso ou previsibles, voume limitar ós tres que me parecen de máis entidade. O primeiro é o debido á aceleración do cambio tecnolóxico, a reorganización empresarial e a inestabilidade do mercado do traballo. Xa non cabe pensar que a escola debe preparar á xente para o desempeño de papeis máis ou menos estables na vida. Cámbiase reiteradamente de emprego –pasando ou non polo desemprego– e cambian rapidamente as características dun mesmo emprego. Nestas circunstancias, a escola debe concebirse simplemente como unha formación inicial que capacite ás persoas para un proceso de readaptación permanente. O certo, sen

embargo, é que resulta moi difícil ir para alén deste nivel de xeneralidade, pois sabemos moi pouco sobre a evolución dos mercados e os postos de traballo e sobre como organizar un ensino para unha sociedade cambiante.

O segundo é o debido á influencia dos medios de comunicación de masas, a mobilidade xeográfica e social, e a interpenetración cultural. A escola xa non é unha institución que define a realidade dos alumnos, senón que esta se ve arreo redefinida e ampliada por outras fontes de información e ideas. Nesas condicións, resulta máis difícil ca nunca rete-la atención dos alumnos e o seu interese pola cultura escolar, o que se reflexa nun alto grao de desinterese e disociación persoais das esixencias escolares. Non podemos seguir sentados na comfortable idea de que a escola ensina o que se debe ensinar e como se debe ensinar e que todo o mundo vai aceptalo así.

O terceiro é o medre do desemprego xuvenil. Se a transición da escola ó traballo se ve interrompida, non podemos agardar que os xoves sintan o mesmo interese instrumental no ensino, a pesar de que se vexan obrigados a consumilo en maior medida tanto por razóns legais como por ser imprescindible para non se

“Teñen acontecido cambios sustanciais no entorno da escola que esixen redefini-lo seu papel”.

ver relegados ó derradeiro lugar de cola dos aspirantes a un emprego. Por outra parte, a dilatación e interrupción das vellas pautas de transición repercute inevitadamente sobre a escola, baseada, ó cabo, na presunción da condición infantil de quen permanecen nela.

Por outra parte, hai tamén cambios importantes no interior mesmo da escola que requiren a nosa atención. Sinalarei simplemente dous: o alongamento do período obrigatorio e a procura de novas vías de diferenciación. O primeiro supón a retención dos alumnos na escola cando estes xa se achegan á plena madurez física e intelectual e as súas expectativas de futuro pesan tanto sobre as súas actitudes como as súas condicións de orixe. Isto obríganos a pensar tódalas relacións entre a escola e a subcultura xuvenil, as transicións á vida adulta, as subculturas de clase e étnicas, os papeis sociais vencellados ó xénero como constructo social que se ergue sobre o sexo, etc. Ademais, se este alongamento toma a forma dunha escolarización comprensiva, e se a universalización de niveis cada vez máis elevados do ensino supón o acceso a elas de sectores sociais distintos dos que antes os monopolizaban, debémonos interrogar tamén sobre que ensino común pode ser válido para todos.

O segundo débese a que o acceso de novos sectores sociais a niveis de ensino que antes lles estaban vedados conduce ós que perden o seu monopolio a procurar novas formas de distinción, e, xa que a posibilidade dunha diferenciación vertical—conquerir máis educación— non é ili-

mitada, a procurar formas de diferenciación horizontal—conquerir unha educación mellor ou presuntamente mellor—, o que se manifesta como explosión da escola privada, demanda de diversificación curricular, etc., fenómenos cuos efectos aínda son difíciles de avaliar.

Finalmente, é preciso estarmos atentos ás consecuencias do novo discurso ideolóxico que hoxe se instala no terreo da teoría e a política educativas. Onde antes se falaba de igualdade, igualdade de oportunidades, oferta de postos escolares, etc., fálase hoxe de calidade, excelencia ou eficiencia. Tomados en si mesmos, calquera destes termos designa obxectivos que todos consideramos desexables, pero o cambio de acento expresa o paso dunha preocupación pola educación de todos, e especialmente dos que contan con menos recursos propios, a unha atención centrada na educación dunha minoría presuntamente máis dotada.

Tampouco debe pasar desapercibido ese discurso que tende a culpar á escola dos problemas que atopan os xoves para conquistar empregos estables, como se isto se debe-se a que aquela non lles soubo dotar das capacidades axeitadas. Fálase moito do puñado de empregos que non encontran os traballadores axeitados para os desempeñar, pero pouco ou nada da inmensa maioría de traballadores que non encontran empregos á altura das súas capacidades, se non é que non encontran ningún en absoluto. Desprazan con isto a atención e a procura de responsabilidades do campo da economía, mantido como un recinto sagra-

do no que as decisións dun pequeno grupo de propietarios individuais ficcan fóra do debate público a pesar dos seus efectos sociais, ó da escola, onde o colectivo máis vulnerable dos profesores xoga o papel de chibo expiatorio. No canto diso, debemos pensa-la educación en función das necesidades e posibilidades do desenvolvemento persoal dos xóves e, no que ten de preparación para a vida laboral, máis en función do que cremos que pode e debe se-la produción ca non do do que realmente é, pois a escola non debe ser un instrumento de reprodución senón palanca de cambio. Que cada pau aguante coa súa vela e a quen corresponde explique o por que da enorme desfeita de recursos humanos que representan o desemprego e o emprego por debaixo da cualificación adquirida.

M.F.E.

BIBLIOGRAFÍA

Para se iniciar na socioloxía da educación

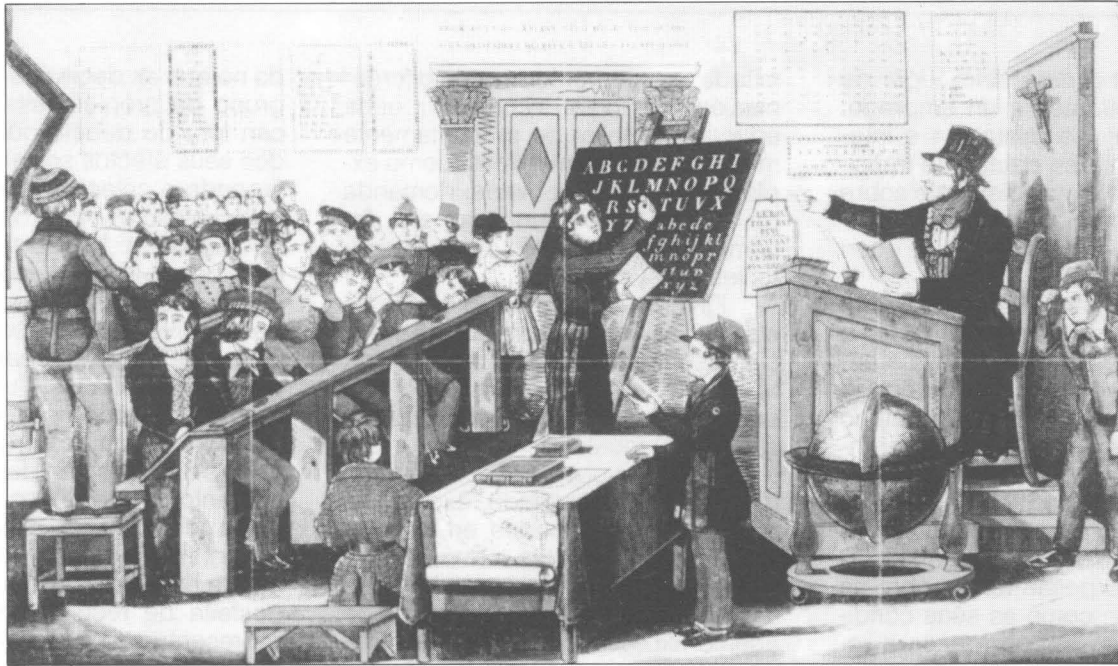
Obras que reunen amplas series de traballos sociolóxicos sobre a educación son as de A. Gras, ed., Sociología de la educación: Textos fundamentales (Madrid, Narcea, 1975); C. Lerena, ed., Educación y sociología en España (Madrid, Akal, 1985); M. F. Enguita, ed., Marxismo y sociología de la Educación (Madrid, Akal, 1986) e J. Varela, ed., Perspectivas actuales en sociología de la educación (I.C.E. da Universidade Autónoma de Madrid, 1983).

Os cinco números aparecidos da revista Educación y Sociedad reunen unha boa colección de artigos actuais, traballos clásicos e revisións.

“Non podemos seguir sentados na comfortable idea de que a escola ensina o que debe ensinar e como se debe ensinar e que todo o mundo vai aceptalo así”.

A socioloxía da educación en Francia

Por Antonio Vara Coomonte



I. O renacemento da socioloxía da educación en Francia.

O ambiente sociolóxico cambia ó final da década dos sesenta, cando nos EE.UU. emerxe unha socioloxía crítica radical que coincide coa revolta estudiantil, a axitación social a prol da igualdade civil e o malestar producido pola guerra de Vietnam. Paralelamente en Europa dase un "renacemento ideolóxico" que trae como consecuencia un "renacemento sociolóxico". Retómase e desempoeirase a socioloxía de Durkheim e Weber, e a socioloxía académica perde o medo a Marx. Este institucionalízase e interprétase dende diferentes neomarxismos, que van salienta-la inseparable condición da teoría coa práctica política.

Á recuperación marxista hai que engadi-lo clima intelectual arredor do plantexamento estrutural, que tamén se orixinou en Francia. Lévy-Strauss foi un dos iniciadores e promotor da recuperación da base estrutural no discurso durkheimiano. Neste clima, o Maio francés de 1968 resoa especialmente rachando a tradicional sociolóxica, o que trouxo como consecuencia o confrontamento de socioloxías. No que a nós nos

interesa, trátase de distintas socioloxías da educación, é dicir, distintas maneiras de captar e plantexa-lo significado estrutural do sistema educativo. De seguido, resumímo-las principais posicións.

II. O estruturalismo sincrónico de Althusser.

O plantexamento estruturalista de Althusser, tamén denominado dogmático, é, como se sabe, unha reinterpretación "cientificista" de Marx, na que hai que destaca-la *eliminación da posibilidade da historia*, xa que se fai fincapé na forma global visible da mutación ou salto cualitativo que sanciona o momento revolucionario na *refundición do todo*, pero sen definir un *suxeito histórico de transformación*.

Althusser precisou eliminar do pensamento de Marx toda a filosofía que non se podía colocar dentro do *positivismo estruturalista*; o punto de partida era a procura do positivismo de Marx. O que pretendía Althusser era "salva-lo marxismo" no ámbito do mito da ciencia e dende ela *describi-los feitos*, e as contradicións e movementos que se convirten en feitos. Esta é a *filosofía nega-*

tiva que coído mellor explica o estruturalismo dogmático de Althusser (Cf. A. Heller, 1981, p. 42).

Nesta pretensión científica "sen suxeito histórico de transformación" é onde hai que contextualiza-la socioloxía da educación de Althusser, que se resume na súa *Ideoloxía e aparatos ideolóxicos do Estado*, publicado en 1970. Saliéntase aquí a *reproducción da forza de traballo*, que, a diferenza do que ocorre con outras formacións sociais anteriores, tende a se facer non tanto no lugar de traballo, senón máis ben fóra da produción, por medio principalmente do *sistema educativo capitalista*. A escola, que é a principal de tódalas institucións reproductoras, ensina diversas técnicas e coñecementos á vez que unha reprodución da "sumisión ás regras do xogo establecido".

Pero Althusser salienta outro feito reproductor, que o distingue tamén de Marx, o da reprodución das relacións entre a infraestructura e a superestructura. Althusser "supérase" no plantexamento da concepción do Estado en Marx, distinguindo tres tipos de "aparatos": a reprodución das relacións de produción asegúrase polo *poder do Estado* nos apa-

ratos de Estado, que son o *aparato represivo* e os aparatos ideolóxicos, sendo estes últimos o *obxecto* da loita de clases, pero podendo ser tamén *un lugar* da mesma.

A escola é o aparato ideolóxico do Estado que cumpre o seu rol máis eficazmente, xa que toma ós nenos e lles inculca a ideoloxía dominante, dun modo encuberto ou directamente. Por suposto, a ideoloxía impartida será distinta segundo se teña que exercer-lo rol de explotado, o de axente da explotación, o de axente da represión ou o dos profesionais da ideoloxía, que aprenden a tratar ás consciencias da maneira axeitada ás súas circunstancias.

Non creo que hoxe haxa ningún que sexa quen de aceptar cun mínimo de racionalismo aplicado o anterior plantexamento althusseriano. Para desmitificalo aínda máis, convén seguir dicindo que Althusser sostén a proposición de que *a ideoloxía non ten historia*. Se para Marx que a ideoloxía non teña historia é unha afirmación puramente negativa, que a xeito de soño reflexa a historia real, para Althusser ten un senso absolutamente positivo, querendo establecer unha relación directa co *consistente eterno* de Freud.

De acordo con isto, para Althusser pode cambia-lo poder do poder do Estado *permanecendo* os aparatos ideolóxicos do Estado, e polo tanto o escolar, o que significa concebí-la estrutura ideolóxica como "inmutable" ó longo do devenir histórico, do mesmo modo que Lévy-Strauss concebía as estruturas como algo *inmanente* e a realidade social como o seu *verdadeiro inconsciente*. Xa non é posible, entón, explica-lo cambio histórico, que pasa a ser concebido como unha pura ilusión dese inconsciente estrutural eterno na súa realidade, o que é consecuencia de xebra-la oposición entre cultura e conducta, entre sistema social e as conductas dos individuos que nel viven.

Cumpriría para rematar explicar por que "a moda" althusseriana causou tanto furor intelectual e por que de súpeto deixou non só de ser moda, senón que ten quedado relegado ó eido das entelequias. Nesa explicación habería que adicar un capítulo amplo ós fieles seguidores de Althusser que son Baudelot e Establet, porque a súa obra *A escola*

capitalista en Francia, publicada en 1971, figurou entre as máis proclamadas, sobre todo no contexto español, e dende un ámbito progresista sen a necesaria racionalidade aplicada.

III. O estruturalismo empirista-sustancialista de R. Boudon.

A socioloxía da educación de R. Boudon pódese resumir aproveitando a magnífica explicación que fan M. Castells e E. de Ipola (Cf. 1981, pp. 168 e 169) sobre o *empirismo* como principal atranco das ciencias sociais, poñendo como exemplo ó propio Boudon e ó seu correligionario Lazarsfeld. É a representación da práctica científica que, presupoñendo que o coñecemento está contido nos feitos, conclúe que a investigación científica se limita a comprobalos, reuniilos e sintetizalos por un proceso de abstracción que os faga susceptibles dun manexo eficaz. Dito "modelo" baséase nunha "teoría" do dato, segundo a cal o esencial da práctica científica consiste en recoller primeiro, e analizar despois, unha información calificada de "obxectiva" e preexistente á actividade, e ós principios do investigador.

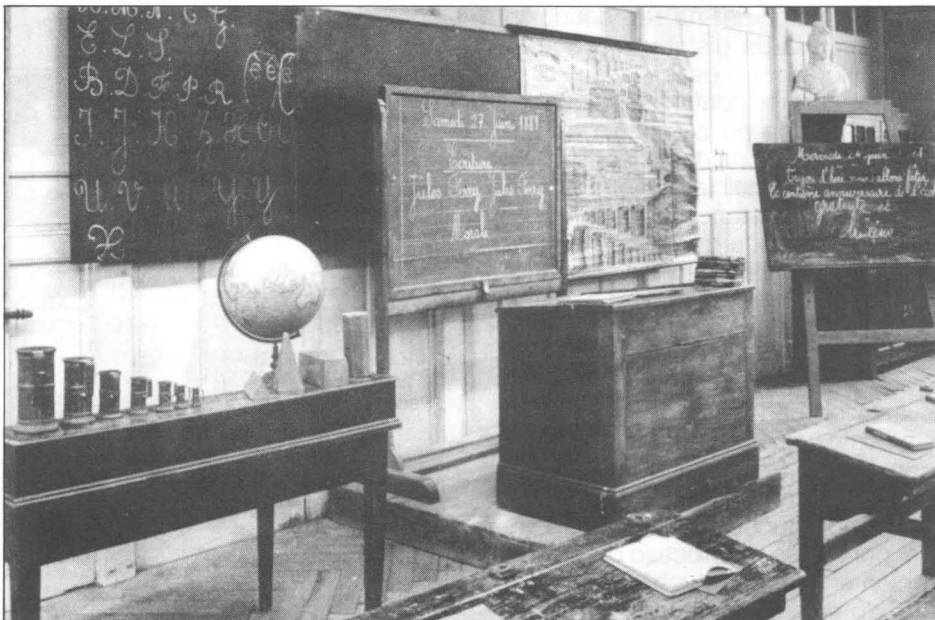
A socioloxía da educación de R. Boudon, e de tódolos seus seguidores en Francia e moitos predecesores nos EE.UU., amplamente traducida ó español, caracterízase fundamentalmente porque a teoría sociolóxica

fica á marxe do observado, ou, o que é o mesmo, iniciase a investigación sen a suficiente fundamentación teórica. Dende tal postura, non é entón de estrañar que, ó non partir dunha previa comprensión totalizadora, se obteñan uns resultados con máis validez en si mesmos do que no que debe se-la inevitable referencia na que se incardinan. Os resultados, xa que logo, non serán nunca resultados da realidade social senón de *personalidades individuais* que se moven na totalidade.

Centrado sobre todo na explicación dos datos do paradoxo da *mobilidade social*, non lle preocupa a Boudon a análise sociolóxica da diferenciación social familiar dende unha perspectiva das relacións de poder establecidas entre as diversas clases ou grupos, senón a situación peculiar de cada familia no propio contexto socioeconómico no que se desenvolve. Por exemplo, ó analiza-lo acceso escolar non se detén na explicación das diferencias de acceso das diversas clases sociais, senón nas "posibilidades" de cada familia.

IV. O estruturalismo diacrónico de Bourdieu.

Sobre Bourdieu, é preciso saír ó paso do maleficio de "circularidade" que lle aplican os que o citan sen telo lido, ou parcialmente, por ter ficado no exterior tarareando a estrofa da reprodución, que ten pasado a cali-



ficar por excelencia a súa socioloxía, no canto de entoa-las verdadeiras claves do seu progresivo discurso. Como dixo Carlos Lerena, P. Bourdieu é máis citado ca lido. O esforzo de síntese que se vai facer de seguido pretende ser unha invitación á súa lectura.

Non é xusto ver en P. Bourdieu exclusivamente ó sociólogo da educación. Debe ser recoñecido máis ben como sociólogo da cultura e da educación, concebida esta no seu pertinente *habitus* cultural no que se espacia ata se diluír. Anque exerce sobre todo *O oficio de sociólogo* (Cf. P. Bourdieu - J. Cl. Chamboredon - J. Cl. Passeron, 1976) que profesa dende o compromiso da decisión epistemolóxica da *conquista* do discurso, dende o racionalismo aplicado á metodoloxía da súa *construcción* e dende a aplicación de pertinentes técnicas para a *constatación*.

Para mellor ilustrar e resumi-lo principio que rexe nesta socioloxía da educación, coído aconsellable acudir ás palabras precisas do propio P. Bourdieu (1978, p. 257), onde se condensa a conceptualización terminolóxica requirida ó uso:

"A socioloxía da educación asume o papel específico que lle corresponde cando se considera a si mesma como a ciencia das relacións entre a reprodución social e a cultural. É o que fai cando se esforza por determinar ata que punto contribúe o sistema educativo á reprodución da estrutura das relacións de poder e das relacións simbólicas entre as clases ó participar na reprodución da estrutura da distribución do capital cultural entre esas clases".

P. Bourdieu confésase reiteradamente humilde no seu oficio de sociólogo, ó se considerar incapaz da construción artificialista que tamén rexeita con insistencia, por ser consciente da débeda que ten co pensamento clásico da socioloxía, de autores tan dispares como son Marx, Durkheim e Weber. En contra tamén do dogmatismo e do eclecticismo, avoga pola *síntese coherente* no relevante alí onde esta se produza, e isto como única posibilidade de facer ciencia. Os tres, Marx, Durkheim e Weber, refírense decote, por exemplo, á reprodución da estrutura social por medio do proceso de socialización en tanto que vehículo educativo; do mesmo modo que tamén te-

ñen en conta a importancia pedagóxica do *habitus*. Feita a síntese, é xusto engadi-lo propio oficio de P. Bourdieu arrequecendo o campo, considerado xa sen lugar a dúbida como un histórico. Jesús Ibáñez, sociólogo do bo facer e do bo dicir, calificouno recentemente como "o máis sólido científico social".

Hai outra clave imprescindible: ese desvela-lo papel reprodutor do sistema educativo non é en absoluto unha fixación "circular" estéril, ó xeito do que se quere dicir dende o estruturalismo dogmático, senón dende o que presupón o asumi-la *diacrónica* na obxectivación da estrutura. Gústame definir así, pola oposición que explica, o estruturalismo de P. Bourdieu. Explicita-lo cambio e a historia é o máximo desafío que se lle presenta, atopándose a resposta no feito de que a estrutura sincrónica pasa a ser un intre real da *historia diacrónica*. Endalí que non fale de *aparato*, como Althusser, senón de *campo*. Neste prodúcese o xogo da correlación dinámica das forzas establecidas. Mais se esta cuestión é pedagoxicamente importante para a exoneración da pantasma da reprodución da circularidade estéril, non o é tanto para a estricta explicación sociolóxica da estrutura diacrónica en si mesma considerada, na que hai que destaca-la consideración do *habitus* como axuste do suxeito ó mundo obxectivo da reciprocidade do colectivo da estrutura e o subxectivo dos suxeitos que nela participan,

sen esquecer que dito *habitus* explica por si mesmo o *corpo socializado dos suxeitos* na estrutura da distribución do capital cultural.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- BOURDIEU, P. - CHAMBOREDON, J. Cl. - PASSERON, J. Cl. (1976) *El oficio de sociólogo*. Siglo XXI. Madrid.
 BOURDIEU, P. (1978) "Reproducción cultural y reprodución social". En M.E.C.: *Política, igualdad social y educación*. Servicio de Publicaciones. Madrid.
 BOURDIEU, P. (1980). *Questions de sociologie*. Minuit. Paris.
 DEL CAMPO URBANO, S. (1979) *Sociología científica moderna*. Centro de Estudios Constitucionales. Madrid.
 CASTELLS, M. - DE IPOLA, E. (1981) *Metodología y epistemología de las ciencias sociales*. Ayuso. Barcelona.
 DOMMANGET, M. (1972) *Los grandes socialistas y la educación*. Fragua. Madrid.
 DURKHEIM, E. (1975) *Educación y sociología*. Península. Barcelona.
 HELLER, A. (1981) *Para cambiar la vida*. Grijalbo. Barcelona.
 MOYA, C. (1975) *Sociología y sociólogos*. Siglo XXI. Madrid.

Complétese esta lista, que só ten xustificación como apoio documental, consultando o magnífico texto de Carlos LERENA *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura*. Akal. Madrid 1983. Sirva esta recomendación como homenaxe ó maxisterio indiscutible que nos deixou Lerena. Adeus.

(*) Antonio Vara Coomonte é Profesor de Socioloxía da Educación da Facultade de Filosofía e Ciencias da Educación de Santiago.



A Socioloxía da Educación en Gran Bretaña e os Estados Unidos.

Jorge Calero
(Universidade de Barcelona)

Neste artigo intento un achegamento á situación da socioloxía da educación anglo-saxona actual a través da descrición e avaliación da obra de dous dos autores máis recoñecidos actualmente: Michael W. Apple e Henry A. Giroux. Estes dous sociólogos introduciron en Norteamérica o debate sobre as teorías da reprodución e a correspondencia e a súa obra integra elementos tanto desas teorías como das críticas que contra elas teñen xurdido (principalmente en Gran Bretaña). Eis por que cremos que a análise dos seus escritos pode ilustra-la situación dos debates centrais na socioloxía da educación norteamericana e británica.

MICHAEL W. APPLE

Se comparamos a primeira compilación de artigos de Apple (*Ideoloxía e curriculum*) coa segunda (*Educación e poder*), observamos unha deriva dende posicións deterministas, que describen ós aparatos educativos como un conxunto de axencias que levan a cabo a reprodución económica e cultural, cara posicións reelaboradas e críticas verbo das primeiras. Tomemos dous conceptos básicos e vexámo-la súa evolución: hexemonía ideolóxica e capital cultural.

Nos seus primeiros artigos Apple usa o concepto de hexemonía como *imposición* da ideoloxía necesaria para a reprodución da econo-

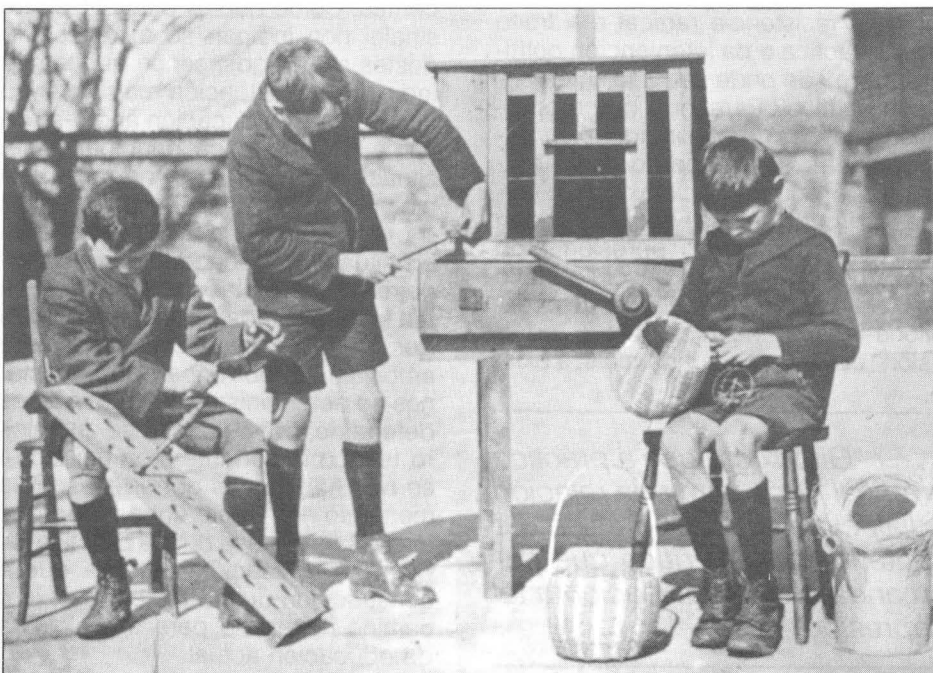
mía capitalista. O currículo (o explícito e o oculto) transmitido a través da escola contén as estruturas ideolóxicas que saturan as nosas vidas, e estas estruturas (como "falsa consciencia") son funcionais con relación ó capitalismo. En *Educación e poder* Apple abandona a identidade hexemonía - imposición de falsa consciencia; Apple pasa a utiliza-las ideas de Gramsci (recuperadas nos setenta polo marxismo non determinista) e distingue entre ideoloxía (como o resultado das prácticas materiais -cosmovisión-) e hexemonía (como o proceso de gañar adeptos e crear unidade no terreo ideolóxico).

A lóxica da reprodución a través do determinismo sustitúese pola lóxica das contradicións ideolóxi-

cas. Xa que a estrutura económica non pode asegura-la correspondencia directa entre ela e as institucións ideolóxicas como a escola (correspondencia que foi defendida por Bowles e Gintis), a hexemonía ideolóxica da clase dominante tense que gañar nun proceso-cheo de contradicións. A principal contradición sinalada por Apple é a que xurde entre as necesidades para a acumulación de capital e as necesidade de lexitimación do sistema social no seu conxunto.

O outro concepto teórico que cambia ó longo da obra de Apple é o de "capital cultural". Nos seus primeiros escritos Apple toma de Bourdieu a idea de que as escolas seleccionan o capital cultural (desigualmente distribuído) para reproducir-la distribución do poder. O uso do concepto de capital cultural (a cultura como *posesión* das clases dominantes) conleva perder de vista a construción de relacións entre culturas dominadas e culturas dominantes. De vagar Apple vai solventando este problema: tomando como punto de partida a etnografía marxista dos últimos anos (Willis, Everhart, Gorrigan...), Apple pasa a considera-la cultura como *relación*: experiencia vivida desenvolvida nas interaccións de individuos e grupos. Deste xeito, as escolas deixan de ser lugares de imposición de culturas e ideoloxías, pasando a ser lugares de produción cultural, estando esta produción baseada na contradición, a contestación e a loita. Esta definición da escola abre o espazo para unha práctica escolar centrada no desafío á cultura dominante.

Os resultados da análise etno-



gráfica (o máis coñecido é o de Paul Willis *Learning to Labour*) indican que a resistencia pode axudar á reprodución: a cultura dos xoves de clase traballadora proporciona a estes control sobre certos aspectos da súa vida, pero ó mesmo tempo lévaos a rexeita-la escola e a reproducir en derradeira instancia a estrutura social. Por iso Apple é consciente de que a resistencia non é un elemento abondo para levar a cabo cambios estruturais e de que é necesario engadir novos elementos nese senso.

"Apple pasa a utiliza-las ideas de Gramsci e distingue entre ideoloxía e hexemonía".

HENRY A. GIROUX

Pasemos agora a considera-las ideas de Giroux que, complementando ás de Apple, nos proporcionan unha visión máis xeral. No seu primeiro libro (*Ideoloxía, cultura e o proceso de escolarización*) Giroux critica fortemente as teorías da reprodución, baseándose principalmente nos seguintes puntos:

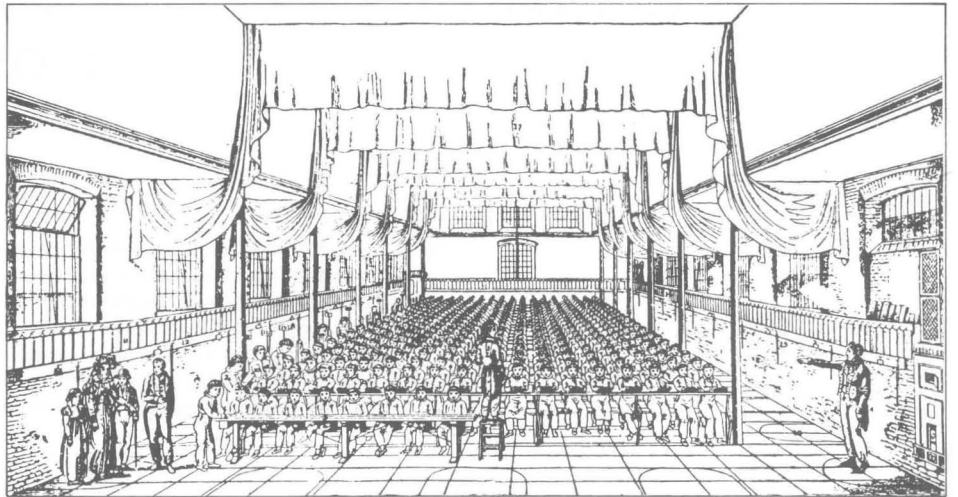
—O modelo de socialización humana é pasivo, poñéndose o énfase na dominación no canto de poñelo na resistencia.

—As teorías da reprodución consideran a dominación de *clase* como o único modo de opresión, sen ter en conta as interaccións entre outras formas de dominación.

—As teorías da reprodución *social* (Althusser, Bowles e Gintis) ignoran os mecanismos de poder a través dos que se conquista un control total. Nas teorías da reprodución cultural (Bourdieu, Bernstein) desenvólvense máis os mecanismos de dominación, pero o poder exercease aínda como unha imposición.

—A estrutura e a acción aparecen como antinómicas. Giroux defende unha perspectiva na cal se amose como os axentes humanos e as estruturas se interpenetran entre eles.

Destas críticas podemos extraer xa as liñas que dirixen a obra de Giroux. A cultural (inextricablemente unida ó poder) é considerada como un produto da relación dialéctica en-



tre as circunstancias dun grupo determinado e o sistema complexo de determinantes estruturais da sociedade. Por outra parte, Giroux comparte con Apple a preocupación polas condicións que teñen que reunir unhas prácticas de resistencia para que teñan un compoñente radical (non reproductivo). Para Giroux é necesario situa-la resistencia nun entorno político; a dialéctica é o instrumento axeitado para iso. Giroux, tomando elementos da Escola de Frankfurt, afirma que a dialéctica é o modo de unir razoamento crítico con intervención na sociedade. A práctica radical debe xurdir da relación dialéctica entre a opresión e o entendemento crítico que demanda unha rectificación á tal opresión. Dende o meu punto de vista, esta postura presenta problemas: a resistencia radical é o froito da dialéctica e da intervención política, pero ¿de onde sae a tal intervención política? Parecería que a opresión provoca unha "indignación espontánea"; sen embargo este argumento é pouco "sociolóxico": diversas circunstancias sociais poden provocar que certa "opresión" non sexa considerada en absoluto como tal, ata o punto de que se pode cuestiona-la existencia dalgunha "opresión" obxectiva e, aínda máis, a exis-

"Giroux cre que a práctica radical debe xurdir da relación dialéctica entre a opresión e o entendemento crítico que demanda unha rectificación a tal opresión".

tencia dalgunha "indignación" froito dela. Endalí, pensamos que a orixe dunha resistencia radical segue a ser un punto escuro na teoría de Giroux.

"Apple é consciente de que a resistencia non é un elemento abondo para levar a cabo cambios estruturais".

CONCLUSIÓN

Podemos ver que nos seus escritos Apple e Giroux seguen liñas semellantes, atópanse cos mesmos problemas e tratan de superalos sen conseguir aínda solucións convincentes. Coido que os elementos que sinalai non indican só a traxectoria destes sociólogos, senón que tamén indican unha situación máis xeral da socioloxía da educación anglo-saxona. A característica principal desta situación é un baleiro, na miña opinión aínda non superado: as teorías da reprodución e a correspondencia situaban á economía como derradeira causa; esta derradeira causa ten sido rexeitada e non foi substituída por ningunha outra. Esta situación é ambivalente; por unha parte, afástanos do determinismo a ultranza antes defendido, por outra créase un baleiro teórico importante: non hai teoría se non hai causas derradeiras. Polo momento non existe unha teoría que explique a xénese dunha práctica radical en educación. Semella que a construción dunha tal teoría sexa o camiño necesario para a socioloxía da educación actual.

A socioloxía da educación nos Estados Unidos

Entrevista con Bud Mehan

María Antonia García de León
(Universidade de California. San Diego)

Hugh B. Mehan recibiu o seu título en socioloxía na Universidade de California, Santa Bárbara en 1971. Dende entón tense aproximado ós problemas dos roles do ensino na sociedade dende unha perspectiva interaccionista e sociolingüística. Examinou a construción das leccións de clase e tests educativos dentro do contexto da educación bilingüe e especial. É o autor de Language Use and School Performance (con Aaron Cicourel e outros), The Reality of Ethnomethodology (con Houston Wood) e socioloxía da educación norteamericana. Nesta entrevista faise un interesante repaso ós temas e preocupacións máis actuais da socioloxía da educación norteamericana.

P.—¿Podería analiza-la historia da Socioloxía da Educación nos EE.UU., as súas fases, autores e temas máis significativos da última década?

R.—Creo que se decataría de que a historia das ideas nos EE.UU. é paralela ás recollidas na maioría dos países europeos, e os debates son moi semellantes. Só hai pequenas diferencias, sobre todo no debate entre os que Collins denominou teóricos técnico-funcionais e os crítico-funcionais.

Os técnico-funcionais, que teñen como fonte os traballos de Durkheim avogan pola teoría estrutural-funcional de carácter empírico. Esta teoría é moi consistente coa ideoloxía liberal, que acentúa o poder que ten o individuo sobre o seu entorno.

Esta teoría vai moi vencellada ó mito da sociedade americana que se pon a proba, que se resolve no escenario, que se representa unha e outra vez para dar base ó mito de que, como sinalou un autor de ficción da primeira metade do noso século, varios personaxes sexan quen, pola súa propia iniciativa, de saír adiante e triunfar. Non é raro que a Socioloxía da Educación elaborada desde a teoría técnico-funcional se ocupe sobrebranceiramente de realizar investigacións sobre temas como a mobilidade interxeneracional. Nestes estudos compáranse os niveis de ingresos dunha xeneración cos da seguinte chegándose á conclusión de que hai nos EE.UU. posibilidade efectiva de mobilidade social. De que hai fle-



xibilidade no sistema, de que a xente pode vencer as limitacións da súa clase.

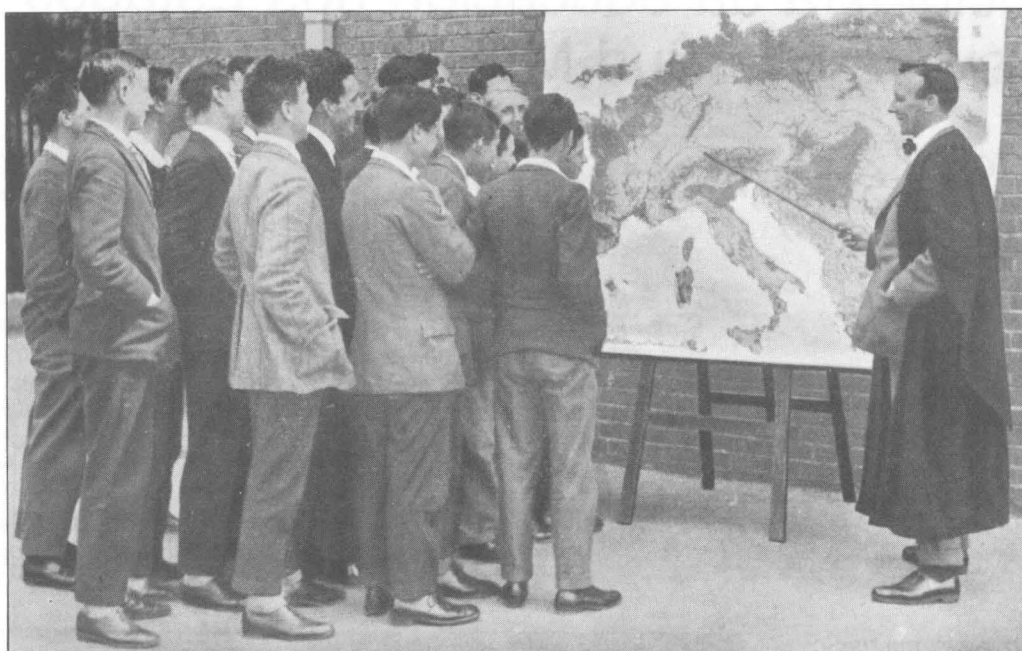
Desde a teoría crítico-funcional ponse unha énfase maior nas condicións estruturais que limitan a mobilidade e os logros da xente. Collins, Bowles e Gintis propoñen esta teoría, unha versión americana da de Bourdieu. Insisten moito en que condicións ambientais tales como a clase e a estrutura ocupacional son as que determinan a mobilidade social.

Sen dúbida estas son as dúas

grandes teorías que hoxe se confrontan na Socioloxía Americana.

P.—¿Como incide este debate no ámbito da Socioloxía da Educación?

R.—Ambas dúas teorías deixaron a súa pegada na Socioloxía da Educación. Así para a técnico-funcional, o ensino, seguindo a Parsons, é o mecanismo de ascenso racional que aparece na vida "salvaxe" da sociedade. Sen embargo para a crítica-



funcional, a pesar de recoñecer que a escola é un mecanismo de ascenso, nega que isto sexa racional. Para autores como *Collins, Bowles e Gintis* o ensino implica unha función reproductiva, que a escola está a reproducir-la estrutura social existente como ascenso.

Dentro da Socioloxía da Educación norteamericana apareceron recentemente un par de desenvolvementos que considero moi interesantes. Son as aportacións de *Giroux e Wexler* e de *Elizabeth Wiccus*.

Giroux e Wexler importaron ós EE.UU. a teoría reproductiva do inglés *Paul Wallace*. Para estes autores a xente de baixos recursos, polas súas mesmas accións tenden a reproducir-la estrutura social existente, resistíndose á teoría da mobilidade das dúas teorías funcionais, tanto da técnica como da crítica. *Giroux e Wexler* teñen algúns estudos de escolas en barrios de baixos ingresos que amosan que os seus habitantes teñen unha cultura de resistencia que triunfou.

Outro traballo interesante é o que está realizando *Elizabeth Wiccus*. Esta muller realiza un tipo de investigación etnográfica moi coidadosa. Comparou dúas escolas, unha nun barrio de baixos ingresos e outra noutro de ingresos medios, dentro da mesma área xeográfica de San Francisco. Estudiu un abano de cuestións tales como a formación e des-

trezas do profesorado, a experiencia docente, os recursos disponibles en cada escola, e a cuestión, para min, de maior interese, os mecanismos de interacción dentro da propia aula: Como os profesores loubaban, corrían e aplicaban a disciplina ós alumnos. *Wiccus* atopou nestes mecanismos pouco doados de percibir, moitas das noções reproductivas que xa foron descritas por *Bourdieu* ou por *Bowles e Gintis*.

Considero moi interesante este tipo de estudos interaccionais de *E. Wiccus* porque enchen un importante baleiro existente na escola crítico-funcional. Esta orientación interaccionista está sendo recollida por diversos autores con aportacións moi suxerentes. *Kituse e Cicourel*, por pór un caso, expuxeron e demostraron moi claramente que alumnos das escolas superiores ou das "junior" que se achegan ós orientadores coas mesmas calificacións escolares, pero de diferente extracción social, reciben consellos orientadores moi diferentes. Isto significa que a idea da teoría técnico-funcional, de que co traballo duro e co esforzo ascéndese dentro do sistema escolar, non foi aínda demostrada. Eu mesmo estudiei como se realizan as actividades de avaliación e demostrei como un mesmo test se lle pasa dun xeito diferente ós nenos e ás nenas, a rapaces de baixos ingresos e ós de ingresos altos...

P.—Polo que vostede comenta parece que o problema da igualdade verbal do sistema educativo constitúe unha das máximas preocupacións de tódolos autores, ¿en que medida isto é certo?

R.—Si. Eu penso que o tema principal da Socioloxía da Educación nos EE.UU., mesmo vencellado ó que é a sociedade americana, sigue sendo a igualdade ou desigualdade e a estratificación social. Sinceramente creo que se debe a que é unha preocupación xenuína da nosa cultura, de toda a nosa sociedade; e foino desde o principio, quixemos que este país fose un lugar igualitario.

P.—¿Contribuíu o gasto en educación á igualdade ou non?

R.—Outra volta temos dúas respostas para esta pregunta. Os teóricos técnico-funcionais e a tradición parsoniana dirían que si. Hoxe hai máis mulleres que nunca que acceden ó ensino superior. Máis negros, máis hispanos. Neste sentido a mobilidade é un feito que se está abrindo camiño.

Pola contra os teóricos crítico-funcionais, *Collins* ou *Bowles e Gintis*, dirían que hai máis mulleres, negros e hispanos e en xeral xente de baixos ingresos no ensino superior pero non están en realidade entrando, senón que só rachando a estruc-

tura ocupacional. Para eles o sistema continúa a reproducirse, mesmo nunha educación que se está a alongar, porque é o resultado de que a crenza liberal convírtese nunha ideoloxía que lexitima a desigualdade. E digo isto no sentido de que os poucos que non tiveron éxito e mesmo os que o teñen, aínda que obtivesen loubanzas e as máximas calificacións, cúlpanse porque deben empezar en actividades individuais.

P.—¿Parecería, entón, que estamos nun calexón sen saída?

R.—Eu diría que estamos diante de algo moi importante que nos EE.UU. ten que ver con algo moi significativo que sucedeu en 1980 coa chegada de Reagan ó poder: converter en tarefa do seu goberno desfacer aquilo da lenda liberal do estado do benestar que existía desde *F. Roosevelt*, nos anos trinta, e que se daba tanto na educación como na saúde, precios... e que se foi extendendo cos gobernos de *Truman, Kennedy e Jhonson*. Reagan cortou con esa lenda social dunha forma sistemática desde 1981. Para esta nova situación non sirven as análises que desde as teorías crítico-funciniais se facían ó estado do benestar de que non era igualitario. Agora hai unha nova orientación na nosa sociedade e polo que parece hai poucas novas ideas para crítica-la.

P.—Hai unha tensión, ou problemática relevante, en relación á institución escolar entre os seus prácticos (os que cada día ensinan) e os seus teóricos. Expresada brevemente: os primeiros sítense, as veces, anguriados, impotentes de cara á acción, de cara a súa práctica cotián, diante das limitacións sociais e diante da desigualdade que a Escola supón en si mesma, e ademais tenden a reproducila a través dos seus mecanismos de selección, de exame... que a súa vez foron amplamente analizados e criticados polos teóricos. As veces pídense recetas prácticas á teoría. ¿Cal é a súa opinión ó respecto? ¿Existe esta tensión nos EE.UU.?

R.—Entrar nesta cuestión é interesante, pero mesmo e máis interesante cá complicada resposta que require o feito de que un profesor lle prantexe a un sociólogo esta pregun-

ta. Isto denota que este profesor esta nunha liña de educación prometedorra, que ve o seu traballo en termos contextuais delimitados, en relación cos 30 ou 35 alumnos da súa clase, organizando o curriculum dun xeito determinado, asegurándose de que os rapaces estean a organiza-la clase dunha forma esixente.

Eu quero profesores como estes que se preocupen na súa clase de querer ós alumnos e de traballar con rigurosidade. Pero isto non abonda se estes rapaces ó chegar á súa casa non teñen de cear ou non hai quen lle lea un libro. Os rapaces que acceden á escola desde estratos sociais desesperadamente probes o único que poden recibir é o agarimo dos seus profesores.

P.—Actualmente persisten as correntes desescolarizadoras xurdidas na década dos sesenta na educación americana?

R.—Despois da Segunda Guerra Mundial apareceu nos EE.UU. o que podemos chamar "Movemento de Escolarización na Casa". Os pais sacan ós nenos do sistema educativo, tanto público como privado, para educalos na casa. Este foi un movemento con dous momentos claramente delimitados, tanto no tempo como nas súas formas e obxectivos.

Nos anos sesenta que foron na sociedade americana un tempo de convulsión social, houbo unha rebelión masiva contra a Guerra do Vietnam, houbo un movemento polos dereitos civís, de mulleres, etc... Neste período houbo unha considerable cantidade de xente que foron críticos coa estrutura do ensino porque perpetuaba o código establecido, e máis especificamente pola súa falta de consideración coa xente máis probe, cos nenos etnicamente diferentes (negros e "ghettos" do suroeste). A resposta a todo isto foi seguir *alvan Illich* que avogaba pola desescolarización da sociedade. Houbo xente que dixo iso é o que imos facer: sacar ós nenos da escola e educalos na casa porque a escola non lles está reportando ningún beneficio. Esta orientación foi a que seguiu xente como *Kohl*, un profesor dos "ghettos". Nos anos sesenta houbo, por tanto, un movemento crítico e político de desescolarización

Nos anos oitenta hai tamén un

movemento de escolarización na casa pero dun signo radicalmente diferente, que non está baseado no rreio político senón no moral, que ten moito que ver co movemento "reeganista" de toda esta década, este movemento moral de escolarización na casa está a dicir: miren, o problema da escola é unha cuestión dos meus fillos, porque na escola non hai os graos morais que eles desexan para eles. Estes pais están a crítica-la falta de valores "americanos", valores que proceden da tradición xudeo-cristiana: o feito de non sauda-la bandeira pola mañá ou de non dicir unha oración, ou de non manter un momento de silencio está a axudar ó comunismo porque todo isto non está facendo máis seculares. Esta xente avoga por unha recristianización das escolas americanas. Hai toda unha tradición conservadora contra o movemento secular existente na sociedade americana. Eles pensan que o mellor é sacar ós seus fillos da escola e educalos nã casa nos valores cristianos. Son dúas orientacións desescolarizadoras radicalmente diferentes.

P.—¿En que clase social se dá este novo movemento conservador?

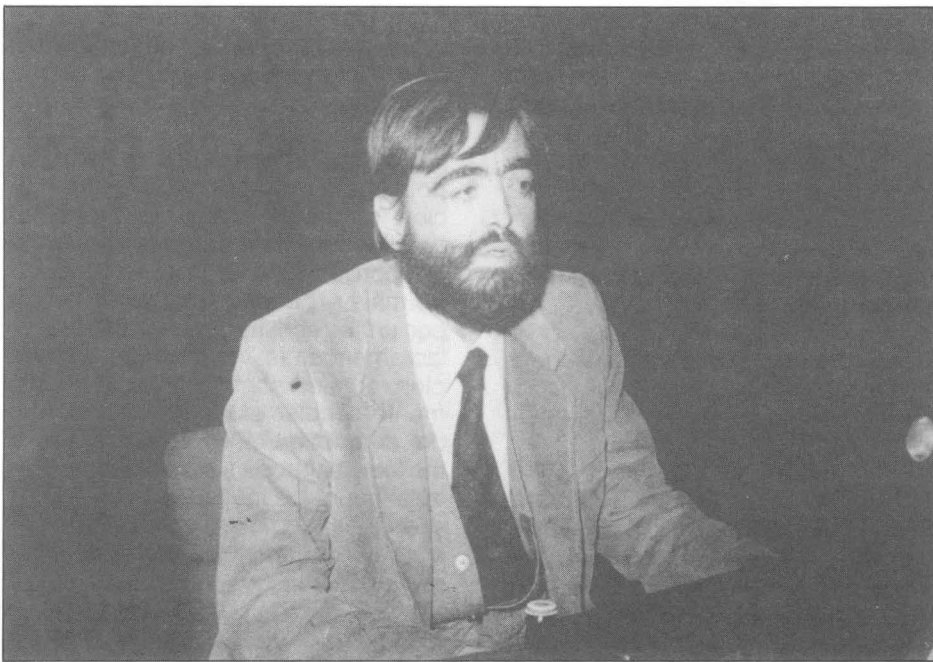
R.—Nas clases medias, pero tamén nas clases traballadoras. Porén é moi interesante analízalo. Moita desta xente procede de barrios probes, ou dos chamados cristiáns fundamentalistas que son de familias humildes. Non son ricos pero levan ós nenos a casa e os educan alí. Isto esixe unha nai que non traballe, a muller ten que quedar na casa, deste xeito hai menos ingresos, pero esta é unha contradición que a familia asume.

Hai unha dimensión máis ética da educación. Considero que esta é outro efecto de toda a política de Reagan, un movemento de noxo contra o humanismo secular, ó que contribúe mesmo o propio Secretario de Educación con declaracións, por exemplo, sobre o SIDA nas que di que a razón de que haxa esta enfermidade nos EE.UU. é debido a que existe un estilo de vida deteriorado. Así os homosexuais serían castigados co SIDA por non seren cristiáns e levar unha "maligna" forma de vida.

M.A.G.L.
(traducción Montserrat Paz)

Carlos Lerena Alesón ou a renuncia á bricolaxe sociolóxica

Xan Bouzada Fernández



Carlos Lerena Alesón deixa tras de sí unha obra densa, coherente e desmitificadora, malia ter desaparecido nunha idade, a súa, na que decote as obras dos ensaístas dan en encetar un proceso de maduración definitiva.

A súa obra recolle desde unha análise rigurosa e exemplar da escola na España contemporánea, ata un esbozo anovador e brillante da historia da socioloxía da educación na cultura occidental, pasando por todo un longo etcétera de preocupacións teóricas nas que sobresaie a xenealoxía da cultura española, a análise desmitificadora dos novos fenómenos socio-culturais ou a ollada certaíra botada sobre dos "ezos" peculiares dos axentes da reprodución educativa e cultural.

Lerena ubicouse na modernidade nunha ambigua e productiva posición que lle permitiu equidistar de territorios máis vizosos. Fuxiu do doutrinarismo apoloxético primario e "progresista" que serviu a algúns de refuxio prestoso en tempos azarosos, así como das xeografía do poder

escolar xermoladas ó abeiro do esbozo rousseauniano. Pola contra o seu traballo é moderno coma poucos no seu esforzo ilustrado e laborioso no uso e difusión da ferramenta teórica escrita e falada.

"Lerena foi un artesan de nodado no uso, produción e convivencia coa palabra".

Palabra e texto. Amor á palabra escrita, paixón polo texto desguazado e pleno con poder para se expresar con voce propia sen vencillos espúreos. Laborou na cultura coma "ancilla" respondona fraguada sempre na contracorrente. Como os vellos mestres do saber: Darwin, Marx, Nietzsche e mesmo Freud, de quen se ubicou lonxe, foi un artesan denodado no uso, produción e convivencia coa palabra, coa palabra, sempre, precisa e luminosa. Resulta sor-

prendente o proceso paralelo que seguiu na súa obra a evolución e sedimentación teórica que se veu acompañada dun crecente poder sobre da retórica do verbo, sobre a posesión da palabra que xurdía iluminada e repentina co poder do convincente.

Non pretendemos aquí poder aproximarnos a toda a súa obra, cuestión esta obviamente inviable pola súa densidade e multiplicidade de suxerencias e enfoques, e isto, desde o seu traballo *"Escuela, ideología y clases sociales en España"* (Ariel 1978), obra na que acompaña o seu desguace da escola e a súa pegada na sociedade española moderna cun contundente manuscrito contra do empirismo e a súa capacidade de mistificación teórica no eido da socioloxía da educación. Desde o seu voluminoso e polimorfo traballo *"Reprimir y liberar"* (Akal, 1983) no cal afía a súa pluma nun laborioso e sorprendente esforzo por pescudar nos alicerces primeiros da cultura española, que neste caso e da man de Gonzalo de Berceo, coinciden premonitoriamente coas súas mesmas orixes familiares e xeográficas, así como coa súa desaparición. E onde tamén desarbora a sístole e diástole dun sistema que entre Comte e Rousseu reprime e libera. É pai intransigente, ou nai amorosa, na medida en que os tempos e as necesidades reclaman novos guieiros para o reacondicionamento e engraxe da grande máquina.

Seguindo pola súa obra ensaística e didáctica —nas súas palabras— de nome *"Materiales de sociología de la educación y de la cultura"* (ZYX, 1985) obra na que fai convivir unha inusitada historia de Socioloxía da Educación cunha ampla diversidade de temas de socioloxía da cultura que atraeron o seu interese en diferentes momentos. Resalta quizais pola súa vixencia o capítulo dedicado á Autodidaxia e nova cultura, traballo no que arremete contra dos prantexamentos educativos dos mo-

deros robinsones escolares. Tema este no que tamén incidiría na súa anterior obra.

Na súa derradeira obra *"Educación y sociología en España"* (Akal, 1987), inclúe Carlos Lerena tres traballos cardinais: "Universidad, formación y empleo", no cal chama a atención sobre dos novos modelos de universidade que se están a propoñer e que abrigan a ameaza dunha dualidade estratéxica que beneficiaría/perjudicaría ós de sempre. Pescuda así naqueles pasos adiante que presentados como avances, exercen noustante na mobilidade do cangrexo. "Sobre el pluralismo educativo como estrategia de conservación". Nel o profesor Lerena prantexa as novas estratexias das clases medias para mante-los seus privilexios diante do proceso de masificación experimentado polo ensino ó longo dos últimos anos. E finalmente "El oficio de maestro. Posición y papel del profesorado de la primera enseñanza en España", maxistral traballo, lido, por certo, en Santiago de Compostela na aula de cultura da Caixa de Aforros o 23 de febreiro de 1981, no que se debuxa un perfil complexo e diverso do vello e novo mestre que exerce o seu labor esforzado e predeterminado no seo das institucións reproductoras da cultura.

Carlos Lerena ubícase no seu quefacer teórico de xeito contundente, fóra de todo aquilo que supoña remendo, arranxo, voluntarismo. Refiríndose a autores como Giner de los Ríos, Decroly, Freinet ou Neill, afirma: *"Realmente, e sen escandalizarse, a estes autores hai que tomalos polo que son: reformadores sociais, e como tales, cargados de espírito profético. O seu terreo é o da reforma da práctica educativa, non o da profundización da teoría; nese terreo —ó contrario do que ocorre no do coñecemento— o voluntarismo constitue unha virtude moi positiva, e en todo caso, semella que inevitable"*⁽¹⁾.

"Habitou no espacio da negación, no exercicio da crítica..."

El habita no espacio da negación, no exercicio da crítica, renuncia á asunción de contradicións que

fagan máis doce a agarda, e isto, quizais, posto que ten para el que toda manicura do sistema corre o risco de, perfeccionándoo e reacondicionándoo, eterniza-lo propio modelo desigual; *"como consigna, a da liberación puido rendir certos positivos froitos, pero coído que este progresismo verdadeiramente non o é e que abrota do propio sistema: lonxe de contradicilo, afiánzao"*⁽²⁾. O que existe máis alá do actual, é dificilmente previsible, e quizais resulte imposible aproximarse ó seu deseño: *"Esta nova regra e esta nova cultura estarían situadas nas antípodas do que coñecemos, isto é, nas antípodas do actual maridaxe entre poder cultural, poder económico e poder político"*⁽³⁾.

"Radical na pescuda de alicerces. Radical e difícil en tempos de reacondicionamentos teóricos"

Se teóricos como o francés Snyders ou máis recentemente o sociólogo USA da educación W. Apple, laiábanse da incómoda asunción de teorías críticas como a de Bourdieu e Passeron que semellaban pechar vías ás alternativas inmediatas concretas, Lerena rexeita definitivamente os intentos de sobrevivir na reforma, *"Discurriendo pola grande avenida do reformismo pedagógico, esta última versión do esencialismo clásico, utiliza mesmo en ocasións unha linguaxe ostentosamente esquerdistas (...). Por exemplo, a revista catalana Cuadernos de Pedagogía, ou a madrileña Acción Educativa (...) — nesta liña— é inevitable citar ó equipo de enfants terribles: os R. Loureau, J. Celma, G. Lapassade..."*⁽⁴⁾.

O territorio teórico de Lerena coma o do Marx adulto (así nolo recordou o noso paisano F. M. Marzoa⁽⁵⁾ é o da negación, o da análise-desguace crítico do entretecido de arranxos que compón, en definitiva, e a nivel sociolóxico o sistema no que vivimos.

Así pois o seu marxismo nace da asunción contundente da ferramenta crítica, na comodidade da súa herencia Gramsciana, na súa simpatía plena co esforzo teórico Althusse-

riano e post-althusseriano de autores como Baudelot e Establet. *"Que teña sido a perspectiva que el criticou a que historicamente trunfase, isto é, que a pequena burguesía, vella e nova, teña construído á súa imaxe e semellanza o sistema de ensinanza qua disfrutamos agora non expresa que no noso campo a obra de Marx non teña valor ou que o perdese"*⁽⁶⁾.

Lonxe tamén dos discursos implícitos, distánciase das cartas marcadas que coa rutina do martelo queren facer —na miña opinión— confundir a ganga coa veta. O fracaso escolar non viña ser máis que a manifestación externa do fruto da escola.

Radical pois, na pescuda de alicerces, e radical tamén na asunción dun pensar á contra, foi e se produciu o seu discurso e o seu esforzo. Radical e difícil en tempos de reacondicionamentos teóricos.

Recordo que a derradeira vez que o vin en Madrid no seu pequeno e concurrido despacho, o esforzo irónico da súa fala non soportou o choque coas cousas, e o que quería ser humor crebouse en serio laconismo. A xeito de conclusión e tras dunha conversa sobre da mitoloxía funcional do "cambio" anunciando na universidade, tentaba elaborar un corolario que quería ser otpimista-irónico. *"Na universidade, dixó, atopámonos, hoxe, en pleno proceso..."*, e aquí o tono de humor crebouse repentinamente, e concluíu, *"...de descomposición"*.

Así vía as cousas. A ollada é dura. Quizais tivo para el que a máquina facía máis auga da debida, e que o arranxo non tiña xa cabida.

NOTAS

(1) V. *Materiales de sociología de la educación y de la cultura* ZYX, 1985, p. 173.

(2) Lerena, 1985, op. cit., p. 279.

(3) Lerena, 1985, op. cit., p. 287.

(4) V. *Educación y sociología en España*, Akal, 1987, p. 457.

(5) F.M. Marzoa, *La filosofía de El Capital*, Taurus, Madrid, 1985.

(6) V. Lerena, 1985, op. cit., p. 261-2.

(7) Tema este recorrente na súa obra *Reprimir y liberar*.

O método e o estilo en Carlos Lerena

Herminio Barreiro

Carlos Lerena non era só un sociólogo da educación, o mellor sociólogo da educación dos últimos anos en España, o primeiro en conqueralo máximo rango académico na súa disciplina científica; era, ademais, un paradigma da investigación pedagóxica, un mestre.

Aí queda a súa obra. Unha obra traballada con método riguroso e con vontade de estilo. O método e o estilo son os alicerces cos que Lerena foi quen de construír unha elaboradísima teoría sociolóxica.

O traballo de investigación, o método e o estilo son case sempre inseparables das cualidades da persoa. E Carlos tiña, verdadeiramente, madeira de investigador, de metodólogo e de estilista. Desde os seus primeiros tempos como profesor universitario, adicouse con aplicación á investigación máis seria. E levou a cabo esta tarefa escribindo moitísimo e ben.

Deuse a coñecer, en 1976, cun libro que xa é un clásico e que viña de reeditar, revisado e ampliado, en 1986. *Escuela, ideología y clases sociales en España* significou unha toma de conciencia profunda e esclarecedora para centos de universitarios e profesionais do ensino. Foi un libro rapidamente devorado polas xeneracións dos últimos 70 e primeiros 80. A partir de entón, converteuse nunha referencia obrigada para todos os estudiosos do sistema educativo español contemporáneo. Era practicamente imposible —e o segue a ser— abordar calquera tema educativo sen partir da obra de Lerena.

Os estudantes de Pedagogía de Santiago coñecen ben a historia daqueles anos e a influencia de Lerena no seu traballo profesional de hoxe. Algúns deles, como animadores, xestores e constructores desta mesma revista. Outros, na actividade sindical e reivindicativa máis punteira. E moitos, no eido estrito do ensino escolar e no traballo das aulas.

Non esqueceremos nunca aquel 23 F con Lerena en Santiago. Lerena impartindo un seminario, coa aula abarrotada de estudantes, e Tejero entrando no Congreso. Lerena dándonos unha densa conferencia sobre o *oficio de mestre* e os tanques de Milans del Bosch paseándose por Valencia. Con Lerena de bares por Compostela e o anuncio inminente da aparición de El Rey na TV. Inolvidable.

Ese día establecímola nosa amizade con Carlos Lerena. O texto da súa conferencia en Santiago aparecería despois en *As Roladas*. Anos máis tarde, participaría nunhas xornadas de Filosofía en Pontevedra. O ano pasado (setembro, 1987), obsequiaríanos cunha maxistral conferencia sobre o chamado *pluralismo educativo* na Semana do Maxisterio lugoense, en Lugo...

Lerena é, pois, un método e un estilo. Método e estilo que xorden en todo o seu esplendor en *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas* (1983). Neste libro de madurez, xunto ó fino analista social que era, aparece un Lerena en plena posesión de recursos metodolóxicos pro-

prios. Con él, Carlos xa non é só un sociólogo. E tamén un gran ensaísta e, sobre todo, un estupendo escritor. As súas páxinas sobre Berceo e as orixes da Universidade en España son moi novedosas. Escribe, ademais, sobre o primeiro dos intelectuais españois con especial agarimo. Recolle parte das teses de Le Goff sobre o papel da *intelligentsia* na Idade Media. Amosa un coñecemento profundo da cultura daquel tempo. En realidade, está a escribir sobre un tempo do seu país... O triángulo que forman pobos cun significado histórico tan claro, nos albores da nosa cultura e no camiño de Santiago, como Santo Domingo de la Calzada, San Millán de la Cogolla e Berceo, era un pouco o escenario da súa biografía persoal.

Aquí, Lerena reencóntrase co seu estilo. Síntese levado cada vez máis polo pracer de escribir. Nestes últimos anos, gostaba de escribir máis que de calquera outra cousa. Por iso, tampouco é ningunha casualidade que os materiais que levaba consigo para o seu retiro en Berceo, e que se queimaron con él no fatídico accidente de Aranda de Duero, foran precisamente textos, apuntes e notas sobre Gonzalo de Berceo. Ese ía ser o tema central do seu próximo e imposible libro.

Carlos Lerena deixounos en plena sazón. Fixo honor ó seu apelido, abundantísimo na Rioja Alta, e que significa precisamente *terra fértil*. Fértil foi sen dúbida a súa aportación á historia da educación española contemporánea.

A disciplina na escola. Un problema a resolver.

Patricia Tschorne

Son moitos os mestres, directores e pais que están preocupados por adecua-las normas de comportamento dos nenos e xoves no momento actual. Se antes, a palabra disciplina se asociaba con represión ou castigo: "se non deixas en paz o lápiz e a goma vas contra a parede", agora as cousas non son así.

A pesar de que a abordaxe das normas disciplinarias da escola corresponden ó Consello Escolar, ó Claustro, ós pais e ós alumnos, e que deberían plasmarse no Proxecto do Centro e no Regulamento de Réxime interior, non temos que esquecer que o problema da disciplina é único e particular de cada mestre. As diferentes respostas que un mestre pode darlle a un neno que molesta a outro dependerán de: o seu sistema de valores, as súas actitudes e os seus sentimentos, dos seus coñecementos psicolóxicos e pedagóxicos para modifica-las conductas inadecuadas dos alumnos e das actitudes sociais que predominan na comunidade na que vive.

Os problemas de disciplina non se producen no baleiro, son parte do sistema social na súa globalidade e nacen xeralmente cando as necesidades do mestre, da autoridade entran en conflito coas do individuo que forma parte do grupo e viceversa.

Cando unha persoa satisfai as súas necesidades de tal xeito que impide a satisfacción das necesidades do outro, atopámonos diante dun problema, que poderíamos chamar indisciplina.

O proceso mediante o cal poden evitarse estes problemas é doado de escribir, pero difícil de levar á práctica. Cómpre chegar a establecer un clima no que tanto as necesidades dos nenos ou xoves como as da escola, do mestre, poidan ser satisfeitas co mínimo de conflitos.

Creemos que é posible evitar, na maioría dos casos os problemas de disciplina. Co fin de acadar ese obxectivo, os mestres deberían consensuar co grupo de alumnos unhas liñas de acción claras e flexibles, contemplando a súa vez as consecuencias positivas e negativas, no caso de que trasgredisen ou non as normas.



VICENTE

Cómpre tamén, ter en conta sempre a idade dos nenos á hora de establecer un marco referencial e facelo dun xeito democrático, para que todos, e cada un deles se implique nel.

Unha "boa norma" debe ser clara, concreta, axudar á realización persoal do neno e establece-las límites con precisión. Unha "boa consecuencia" puntualiza o que pasará cando el rache ou quebrante a norma; non está feita para castigar senón para axudar ó neno a aprender a causa/efecto cando se transgrede a norma, e sempre debería estar relacionada con ela.

UNHA ESTRATEXIA DE PREVENCIÓN

¿Por qué os nenos son indisciplinados? As causas poden ser moitas: os nenos están aburridos, buscan chama-la atención, non confían nos adultos, non lles gusta a escola, non se sinten ben cos seus compañeiros,

son inseguros, sintense rexeitados, teñen problemas neurolóxicos, etc. É probable que algunhas destas razóns sexan válidas e estean fundamentalmente analizadas polos teóricos, sen embargo pensamos que unha das medidas eficaces podería ser reflexionar sobre unha estratexia de prevención, leva-la á acción e voltar a reflexionar sobre ela.

Algúns dos aspectos que o mestre debería considerar para elabora-la estratexia de prevención poderían ser:

1.º *Aumenta-la autoconciencia.*

- Ter claro o xeito no que se quere "manexa-la clase".
- Posuír un alto grao de congruencia entre o seu "eu" de ensinante real e o seu "eu" de ensinante ideal. Descubrir e identificar o xeito máis adecuado de interrelacionarse tomando en conta o presente e reflexionando sobre as accións realizadas.
- Tomar conciencia das mensaxes non-verbais e do ton de voz. (Para isto pode usarse unha gravadora e rexistrar unha hora de clases e logo analiza-la súa voz e a calidade da mesma).

2.º *Coñece-lo mellor posible ós alumnos.*

- Coñecer ós alumnos non é unha tarefa doada, sen embargo, saber quen son, como pensan e como sinten permite en moitos casos preve-los problemas de disciplina.

3.º *Analiza-los sentimentos.*

- A pesar de que os sentimentos mestúranse en cada comportamento, é difícil, ás veces, atopar unhas vías de expresión aceptables para o binomio profesor-alumno. Isto facilita que, tanto os mestres como os alumnos, se vexan envoltos en contradicións que, a miúdo, poden orixinar problemas de disciplina.
- Algúns mestres teñen temor a ser rexeitados polos seus alumnos, a perde-lo control da clase, a ser descalificado po-

los pais, etc. É probable que cando "tomen conciencia" dos seus sentimentos e reflexión sobre eles poidan atopar outras opcións que lles permitan manter unha interrelación máis eficaz e enriquecedora.

4.º *Descubrir e recoñece-las diferentes alternativas.*

—É conveniente que os mestres coñezan as diferentes teorías sobre disciplina e poidan elixir aquela ou aquelas que cos seus valores, actitudes e necesidades lle permita resolver dun xeito efectivo o problema da indisciplina.

5.º *Establecer un "contrato social".*

—Un contrato social é unha lista de regras e consecuencias feitas e asumidas por todos.

6.º *Levar á practica os "Contratos sociais".*

—Cando xurda unha conducta inadecuada, aplicarase a consecuencia elaborada por todos.

POÑENDO LÍMITES

É normal que no transcurso da formación do neno aparezan crises, problemas e enfados.

Estes feitos que alteran a vida da aula deben ser abordados outorgándolle a importancia que merecen, sen dramatismo e sen esaxeración.

Como primeira medida, cómpre ter presente que hai que acentuar os nosos esforzos para educalo neno xusto no momento que estea maduro para aprender; sen esquecer proporcionarlle unha marxe de liberdade para que se sinta feliz de actuar do xeito que se lle propón. Convén ademais, axudalo a impoñerse os seus propios límites, tendo presente que para acadalo terá que atravesarse un longo proceso.

É evidente que os alumnos cando a súa madurez llo permita comprenderán mellor o repertorio de condutas que se lles desexa ensinar, polo tanto convén que expliquen con detalle o que sinten e pensan fronte ó que se lles propón, aínda cando o mestre na súa calidade de educador sexa quen tome a decisión final. De calquera xeito, é preferible que todos se impliquen no acordo. Durante este proceso, os alumnos terán aprendido a falar por eles mesmos, a explicar os seus puntos de vista, de tal xeito

que cando non coincidan terán unha idea máis clara sobre os motivos do desacordo, ó mesmo tempo que terán máis elementos para coñecelo mellor.

Os nenos, os xoves e os adolescentes necesitan límites. Oxalá que sexan produto dunha negociación e dun acordo mutuo.

Tense comprobado que ós alumnos non lles agradan os mestres absolutamente permisivos, que non determinan límites. Tampouco lles gustan os mestres autoritarios que poñen regras ríxidas sen explicar razóns.

Os nenos necesitan límites:

a) Que os apoiem. Axúdalles a darse conta que é aceptable e a sentirse seguros de sí mesmos.

É útil considerar os "límites" máis como unha estrutura de soporte para unha planta que medra, que como unha gaiola para ter engaiolado un canario.

b) Para invocalos cando necesitan protexerse e non teñen suficientes argumentos para evitar algo que lles é contradictorio. Exemplo: "na clase temos decidido non berrar, así que non o farei".

c) Para estrutura-lo seu propio sistema de valores.

DISCIPLINA: ELEMENTOS A TER PRESENTES

1. Se impós unha regra de por si, probablemente xenerará no alumno o desexo de transgredila.
2. Demostra, como mestre, que respetas os teus propios límites.

3. Os límites deben ser razoables, se pós límites demasiado ríxidos, ó alumno seralle bastante difícil aterse a eles.
4. A disciplina democrática debe descansar sobre o respecto á dignidade dos demais.
5. Se queres que os teus alumnos non berren, evita berrarlles para facelos calar.
6. Se queres que os teus alumnos sexan participativos, participa con eles en actividades tanxenciais á aula.

O REGULAMENTO DE RÉXIME INTERNO

A pesar de que as condutas varían segundo o contexto, cremos que existen uns comportamentos (relación persoal, hábitos xerais, orde, solidariedade, respecto...) que tanto mestres como pais están interesados en fomentar e desenvolver.

O documento máis idóneo para plasmar estas ideas é o *Regulamento de Réxime Interno*. É necesario que a comunidade educativa no seu conxunto elabore e desenvolva:

- Cales serán as normas que se establecerán e sobre que aspectos.
- Que consecuencias terá o incumprimento da norma.
- Cales serán os límites aceptables dentro e fóra da aula.
- Como e cando se avaliarán os comportamentos de todos e cada un dos colectivos que compoñan a comunidade escolar.

VICENTE



Segundo J. Franch e J. Pelach (1986), regulamenta-las relacións é unha pretensión absurda e contra-productiva, sen embargo é necesario establecer un mínimo de indicadores que permitan regula-los desaxustes que se producen na vida cotián da escola.

A modo de exemplo enunciaremos algúns aspectos concretos que poderían regularse:

Relación persoal

- respecto ós outros
- moderación do ton da voz
- moderación no xogo
- respeta-las cousas dos outros
- actitude de axuda
- actitude de acollida

Hábitos xerais

- puntualidade
- circulación pola escola
- abrir e pecha-las portas con suavidade
- non comer na clase

Participación

- expresa-los desacordos perante do que se cre inxusto
- Respeta-las opinións e as ideas dos outros
- cumpra-los acordos
- asumir responsabilidades na colectividade.

Xentileza

- evitar accións ou expresións que molesten
- control das reaccións emocionais
- formas de dirixirse ós outros: ton de voz, chamar ás persoas polo seu nome
- coidar do benestar de todos
- axudar ós outros cando sexa necesario

Orde

- Silencio cando é requerido
- formas de ordear-las cousas propias
- condicións nas que se deben presenta-los traballos
- condicións para pór no seu lugar os propios traballos: papeis, carpetas...
- recolle-las cousas de clase antes de saír

Outros aspectos que conviría regular son: o uso do patio, os comportamentos no comedor e na biblioteca, a actitude nos lavabos, etc.

Para rematar, quixera remarcar que mentres máis coordinada, creativa e enriquecedora sexa a interacción de: os mestres entre si, o claustro co equipo directivo, dos profesores cos pais, dos profesores cos alumnos, e por último dos integrantes do Consello Escolar, será máis probable que non aparezan problemas

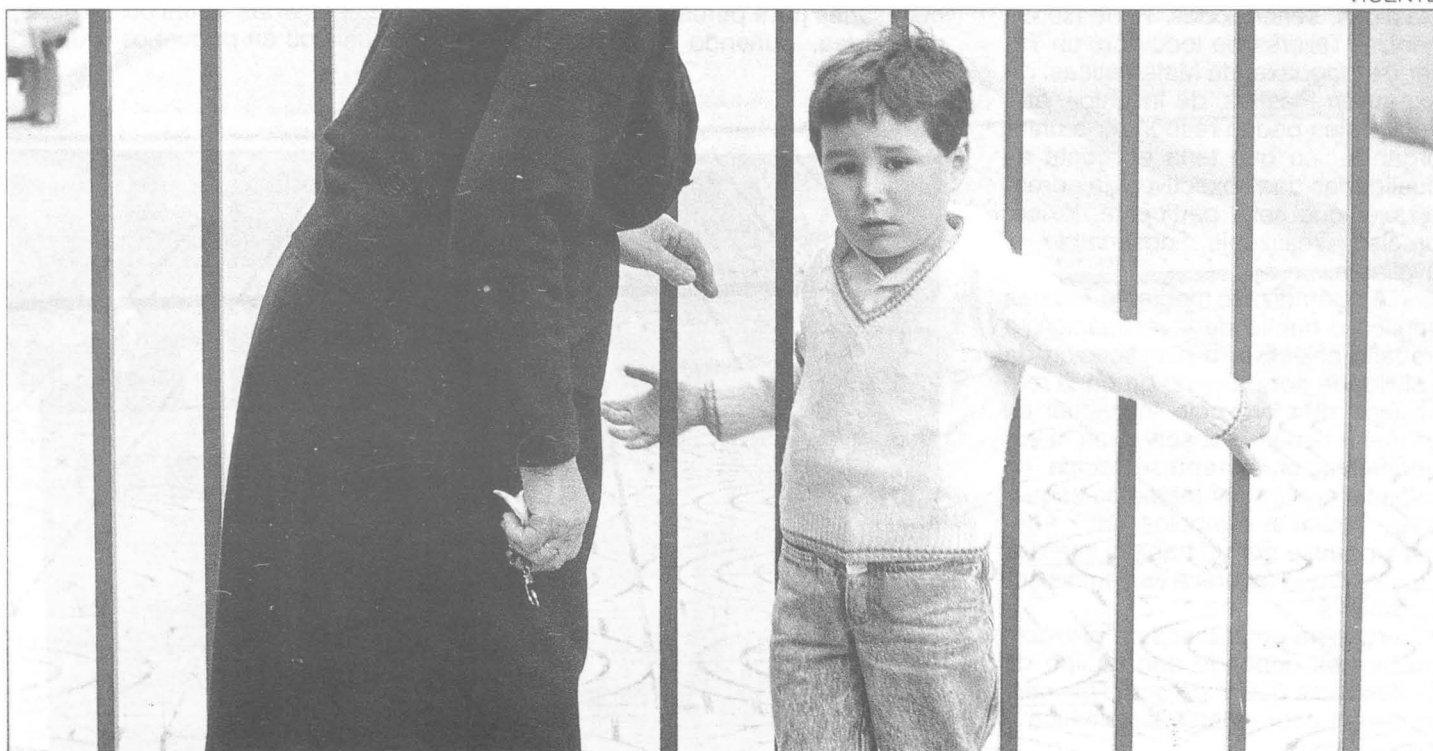
de indisciplina ou, polo menos, que se logren superar os conflitos sin causar moito dano emocional ós suxeitos implicados.

P.T.

BIBLIOGRAFÍA

- BANDURA, A.; WALTERS, R.H. (1974) Aprendizaje Social y desarrollo de la personalidad. Madrid. Alianza.
- BERNE, E. (1977) Juegos en que participamos. México. Diana.
- CAMPION, J. (1987) El niño en su contexto. Barcelona. Paidós. M.E.C.
- DREIKUR, R. (1972) Cómo lograr la disciplina en el niño y en el adolescente. Guía práctica para padres y maestros. Buenos Aires. Paidós.
- FRANCH, J.; PELACH, J. (1986) Construir un proyecto d'escola. Vic. EUMO.
- FOURCADE, R. (1979) Hacia una renovación pedagógica. Madrid. Cincel-Kapeluz.
- HARRIS, T.A. (1973) Yo estoy bien, tú estás bien. Barcelona. Grijalbo.
- LANDSHEERE, G. DE (1977) Los objetivos de la educación. Vilasar de Mar. Oikos-Tau.
- LANDSHEERE, G. DE (1977). Cómo enseñan los profesores. Madrid. Santillana.
- PALACIOS, J. (1978) La cuestión escolar. Barcelona. Laia.
- POSTIC, M. (1983) La relación educativa. Madrid. Narcea.
- ROGERS, C. (1976) Libertad y creatividad en la educación. Buenos Aires. Paidós.
- WOOLFOLK, E. y McCUNE, L. (1983). Psicología de la educación para profesores. Madrid. Narcea.

VICENTE



Talleres en preescolar

María Pilar Añón Carnota
Marciala Arnáiz Fernández
Rosario Belda Otero
Ana María Liñares Pérez

(C.P. "Ramón de la Sagra". A Coruña).

XUSTIFICACION DO PROXECTO:

No mes de Maio do curso 86/87, comézase as reunións conxuntas do equipo de Preescolar de NOVA ESCOLA GALEGA da Coruña co equipo de profesoras do Parvulario do C.P. "Ramón de la Sagra", co obxecto de elaborar un proxecto de talleres que sexa, en principio, aplicable a este Centro e, despois, extensible a outros.

A idea de estrutura-lo traballo de Preescolar en talleres xurde no momento en que se observa que o número de nenos que se matriculan vai diminuíndo ano a ano. Entón, considérase que, ó non estar masificados os Centros, se pode introducir unha innovación pedagóxica que mellore a calidade do ensino e que non podería ser levada a cabo se os alumnos fosen moitos.

TALLERES ¿QUE SON?:

Son calquera "espacio, recuncho, corredor, onde se poida facer unha actividade específica na que a súa organización material e a súa ambientación favorezan as distintas formas de traballar.

Hai que ter en conta que non se traballarán unicamente nos Talleres as materias máis técnicas, nin as plásticas, senón todas. Pódense organizar Talleres de todo tipo: un Taller de Linguaxe, de Matemáticas, de expresión Plástica, de Inventos, etc. Todos eles poden responder a unha organización que teña en conta as cualidades dos obxectivos da aprendizaxe: que sexa pertinente, lóxico, preciso, realizable, observable e avaliable.

A aprendizaxe mediante Talleres implica o hábito de investigación, o traballo colectivo, a planificación da actividade por parte do grupo, a realización dun proxecto individual ou grupal e tamén a observación, a experimentación e representación no espacio gráfico por medio de esquemas, códigos, símbolos, etc. Ademais pódese dar un traballo interdisciplinario que favoreza as demais adquisicións.

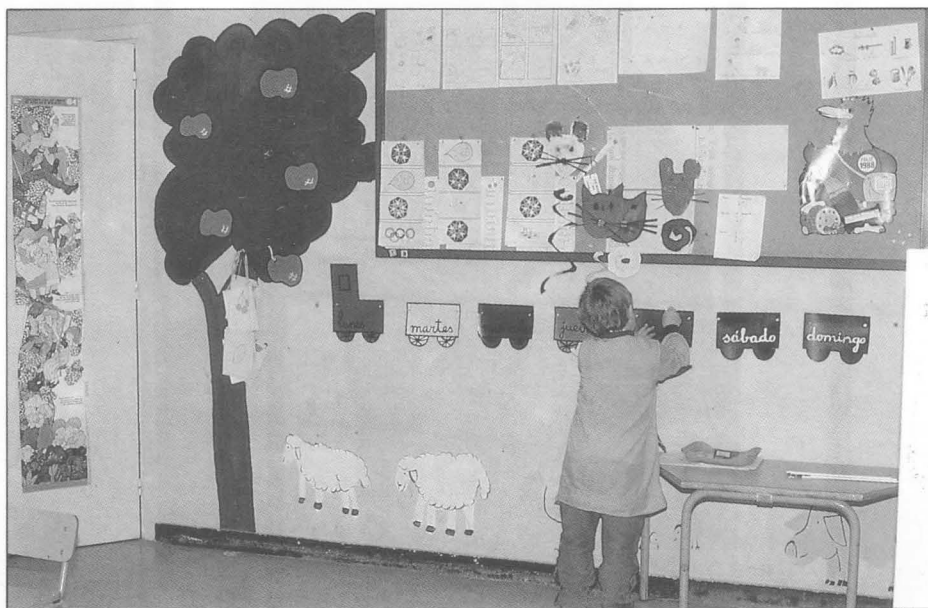
A posta en práctica do proxecto de talleres depende dun equipo de profesionais que *imprescindiblemente* deben coordinarse sistemática e puntualmente.

TALLERES E RECUNCHOS: CONNOTACIONES DIFERENTES

Consideramos o término "taller" moito máis amplo có de "recuncho". Un taller ten que ser concebido cunha perspectiva o máis globalizadora posible, prescindindo das denominacións de asignaturas..., onde sexa posible a realización das actividades necesarias para percibir ou expresar unha idea, poñendo a disposición

dos nenos o máximo de materiais necesarios, e chegando entre todos a unha normativa específica para o seu uso.

O término "recuncho" fai referencia á situación dentro da aula, a unha forma de distribuí-lo espacio. Serían "centros de recursos" e de experimentación cunha localización espacial concreta (permanente ou non) nos que se levan a cabo actividades moi determinadas: libres ou dirixidas, individuais ou en pequenos grupos.



EXPERIENCIAS

O QUE HAN DE PERMITI-LOS TALLERES

–O seguimento puntual e continuo por parte dos mestres da evolución de cada rapaz na aprendizaxe.

–A individualización: a posibilidade de atender as necesidades individuais de determinados nenos, ó traballar por grupos pequenos.

–A autonomía e a responsabilidade do alumno.

–A planificación e organización das súas propias actividades por parte do neno.

–Unha dinámica diferente como consecuencia de agrupacións diferentes.

–Reforza-lo neno a nivel social: discusión de actividades, necesidade de acordar intercambios, axudas...

–Que o xogo sexa a base de aprendizaxe nun intento de romper as diferenzas entre o traballo intelectual e mailo manual.

–A sistematización do traballo.

–A expresión, a simbolización e a proxección do seu mundo interior.

–A considerable ampliación do campo das experiencias infantís como consecuencia de compartir locais nos que se permite a instalación e funcionamento permanente dun maior número de actividades.

–A complementariedade nas propostas e o enfoque diversificado do neno, proporcionado polas diferenzas de personalidade dos adultos.

–A interrelación diversificada dos nenos ó romper a estrutura tradicional de aula.

ORGANIZACIÓN

Espacial

Decidimos distribuí-los espacios

TALLERES QUE FUNCIONAN

1. TALLER DE MATEMÁTICAS

Recunchos de:

- o espacio
- o tempo ou secuencio-temporal
- as cantidades e as magnitudes
- a manipulación das materias e dos obxectos
- os traballos e os xogos colectivos

2. TALLER DE LINGUAXE

Recunchos de:

- a grafomotricidade e o espacio
- o material de lecto-escritura
- biblioteca
- o guiñol
- os xogos

3. TALLER DE EXPERIENCIAS

Recunchos de:

- a horta
- a granxa
- a cociña
- o tempo: "o observatorio"
- Laboratorio

4. TALLER DE MOTRICIDADE

Recunchos de:

- exercicios corporais
- xogos dirixidos
- xogos libres
- aparatos

5. TALLER DE SONIDO

Recunchos de:

- O Universo sonoro
- rítmos
- cancións
- instrumentos
- representación gráfica do sonido

6. TALLER DE DESTREZAS

Recunchos de:

- a pintura
- o modelado
- o cosido
- os papeis
- carpintería

7. GRANDE TALLER

Recunchos de:

- casa
- xogos de mans
- xogos de pensar
- biblioteca

para o funcionamento dos talleres deste xeito (anexo 1):

–Taller de Experiencias: nunha aula ampla, preto da cociña e do vertedeiro.

–Taller de Sonido: na mesma aula, xa que o coordena a mesma profesora có anterior.

–Taller de Lingua: noutra aula, tamén grande.

–Taller de Plástica: na aula anterior, pola mesma razón que os de Experiencias e Sonido.

–Taller de Matemáticas: na aula máis pequena.

–Taller de Motricidade: nunha aula mediana, co mobiliario máis imprescindible, formado pola alfombra, dous bancos e sillas.

–Grande Taller: na aula máis ampla, porque vai estar ocupada por un numeroso grupo de nenos, dividida en tres recunchos diferentes.

Persoal

● AS PROFESORAS

M.^a Pilar Añón Carnota: Titora dunha clase de referencia de 5 anos e responsable dos talleres de Linguaxe e Plástica.

Marciala Arnáiz Fernández: Titora da clase de referencia de 4 anos e responsable dos talleres de Matemáticas e Motricidade.

Rosario Belda Otero: responsable do Grande Taller e coordinadora do proxecto.

Ana M.^a Liñares Pérez: Titora dunha clase de referencia de 5 anos e responsable dos talleres de Experiencias e Sonido.

● OS ALUMNOS

O total dos nenos está dividido en 3 clases de referencia coa súa titora cada unha, co obxecto de que sempre teñan o *seu* grupo de compañeiros, a *súa* mestra, e a *súa* aula. Nela teñen localizado o seu mandilón e colares identificativos.

Hai 6 equipos de nenos: Mazás, Peras, Laranxas, Limóns, Morangos e Cereixas.

experiencias

Temporal

Os talleres funcionan atendendo a períodos de 6 días. Así, cada período o neno pasará polos talleres de:

Matemáticas; Linguaxe e Experiencias: 3 sesións de 45 minutos.

Motricidade, Plástica e Sonido: 1 sesión de 45 minutos.

Ó mesmo tempo funcionan 3 talleres específicos cun equipo por taller e o Grande Taller con 3 equipos.

ESTRUCTURA

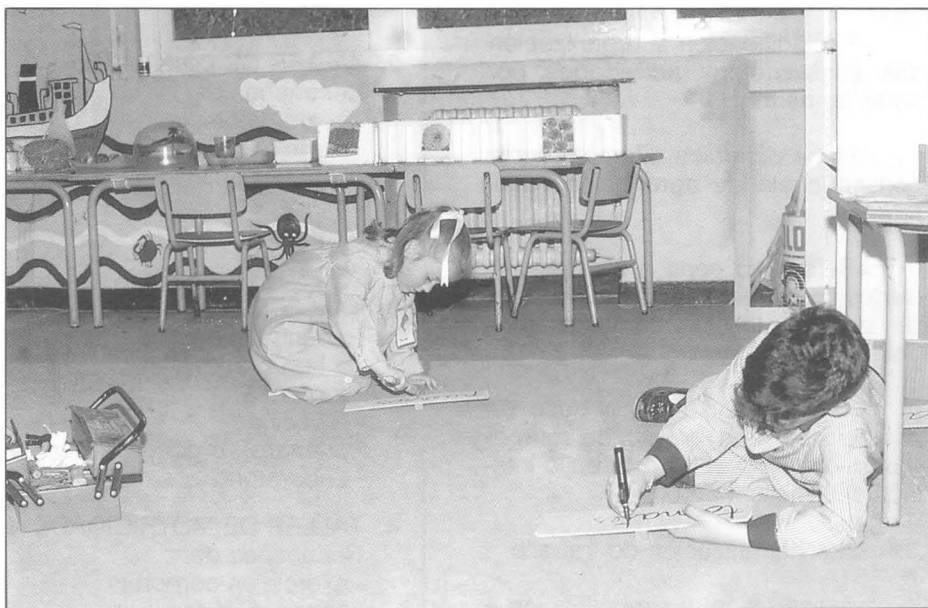
—Distribuimos tódolos nenos en 6 equipos. Cada equipo está representado por unha clase de froita. Dentro dos equipos, as froitas teñen unha diferenza que as distingue das outras, non habendo dúas que sexan iguais. Así, se unha cereixa é encarnada, a outra ten un pouquiño verde, outra ten un vermeño, outra unha folla, etc. Así o símbolo dun neno non coincide nunca co de outro.

—Cada neno ten marcado o seu símbolo nas súas carpetas (unha por taller), arquivador, tarxeta de identificación persoal. Esta última é, na actualidade, o símbolo de cada un plastificado e suxeito no mandilón cunha pinza metálica. No primeiro trimestre, a tarxeta ía pendurada dun cordelo de crochet da color correspondente ó equipo, do xeito dun collar, pero era incómoda para os nenos e estragábase con facilidade.

—Na porta de cada aula ponse o símbolo do taller que funciona nese momento amais do xeral do equipo ou equipos que están traballando alí.

—Na clase de referencia, é dicir, onde os nenos se reúnen coa súa titora no comezo e na fin da xornada, cada un dos equipos ten un calendario de seis follas (unha por día de ciclo) onde por medio dos símbolos dos talleres postos en vertical, len a que taller lles corresponde ir e en que momento. Esta lectura faise ó chegaren pola mañá.

—Para controla-la asistencia, faise circular unha folla por equipo. Nela apúntanse as faltas na clase de referencia e un neno responsabilízase de levala e entregala en cada ta-



experiencias

ller onde traballe o equipo. Deste xeito, non se "perde" ningún deles.

PROXECTO DE FUTURO

Tentamos mellorar. Isto soamente é o comenzo. Chegamos a ter ben organizado o esquelete, mais queda moito por facer. Velaiquí as nosas intencións:

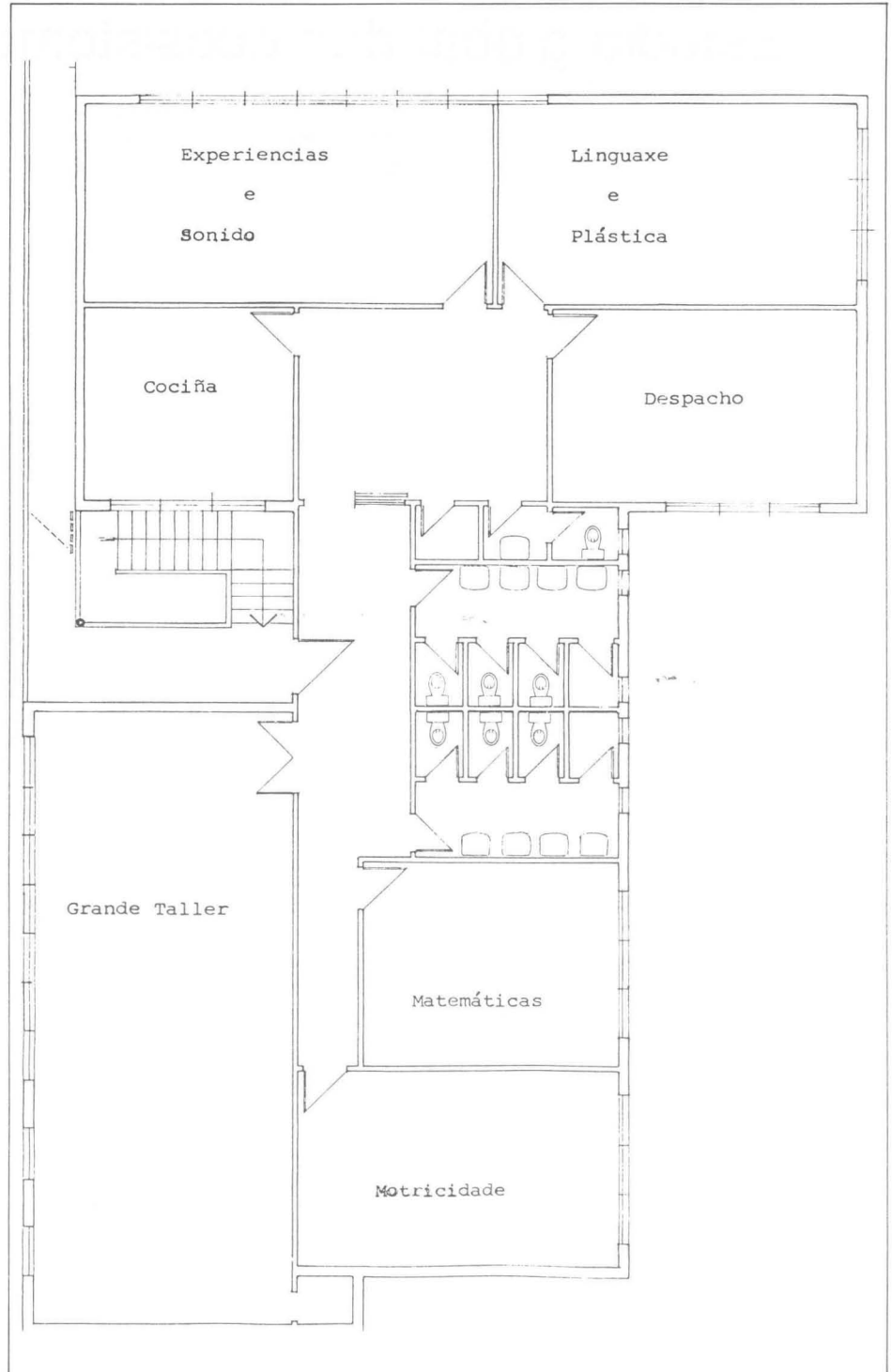
—Xa establecida formalmente a estrutura de talleres, temos que ir ó fondo de cada un para dotalos de contido, que sexan verdadeiros talleres.

—Mellorar algúns aspectos do control, por exemplo, unha folia de incidencias para xuntar á da asistencia, para informar ás mestras que vaian recibindo ós nenos no seu taller de cuestións que é necesario coñecer para unha mellor atención ós nenos (rapaces que están especialmente rebeldes ese día, algún que hai que controlar porque non se encontra moi ben, dar a alguén unha medicina a unha hora determinada...).

—Levar unha avaliación máis continua e o máis científica e fiable que se poida.

—Coa axuda de persoas cualificadas e en colaboración con outro parvulario que leve un sistema de traballo máis tradicional, facer un seguimento comparativo ó longo dun curso.

—E, a longo prazo, modifica-la estrutura para que controlando a organización espacio-temporal e o método, os nenos en determinadas circunstancias poidan elixi-lo taller onde queren traballar nese tempo.



M.P.A.C./M.A.F./R.B.O./A.M.L.P.

Estudio global dun ecosistema intermareal

Xulio Gutiérrez Roger
M.^a Isabel Pelayo Barbarán
M.^a Jesús Fernández Vizoso

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

1. OBXECTIVOS ESPECÍFICOS

1.1.) *Cognoscitivos.*

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

1.2.) *Afectivas.*

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

1.3.) *Psicomotores.*

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

PROGRAMACIÓN DUNHA ACTIVIDADE “DE CAMPO”

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

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

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

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

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

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



2. METODOLOXÍA

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

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

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

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

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

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

3. ACTIVIDADES A REALIZAR EN COORDENACIÓN CON OUTRAS ASIGNATURAS

3.1.) Sociais.

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

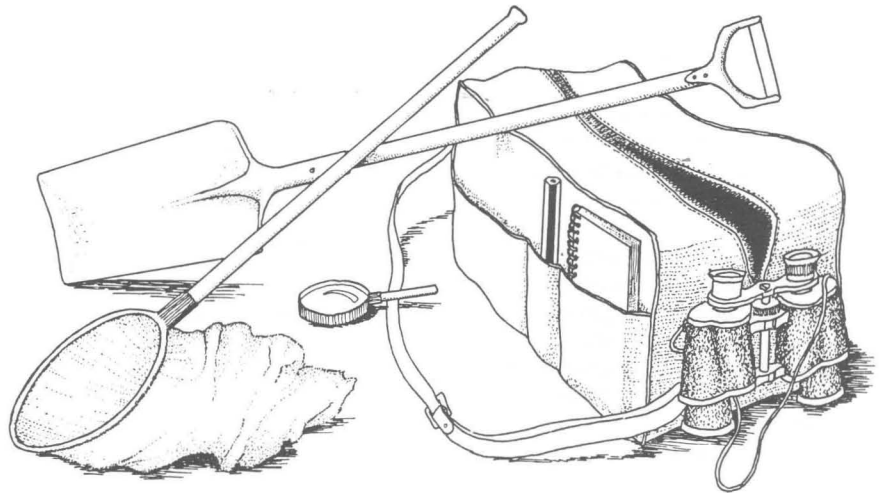
Por razóns de índole puramente práctica é preferible un estudio intensivo dunha zona determinada, preferentemente preto do Centro, para un mellor aproveitamento dos recursos do entorno. Así poderemos observar, por exemplo, as variacións ó longo do tempo, a estacionalidade, o impacto de sucesos puntuais,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

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

2) COMPOÑENTE LÚDICA.

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

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



3) EIDOS DOS OBXECTIVOS.

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

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

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

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

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

4) TIPOS DE INTERROGACIÓN.

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

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

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

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

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

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

PARA ELABORAR OUTRAS FICHAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

experiencias

4. ACTIVIDADES ESPECÍFICAS

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

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

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

5. AVALIACIÓN

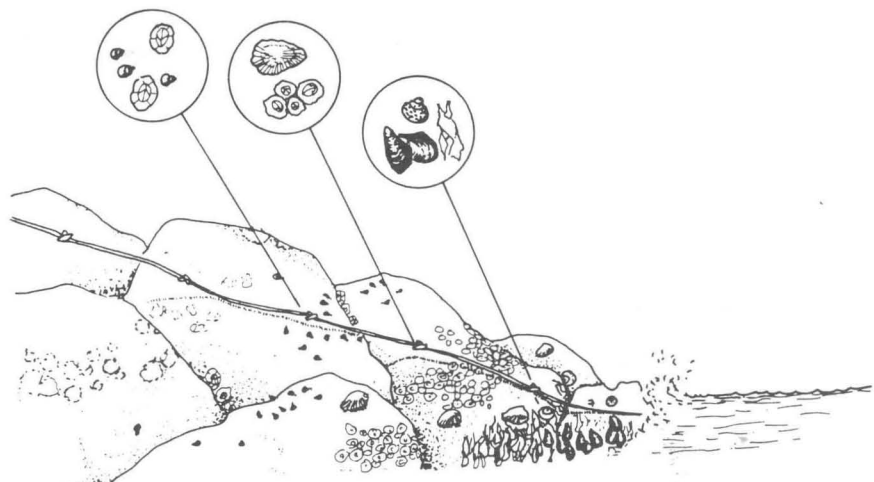
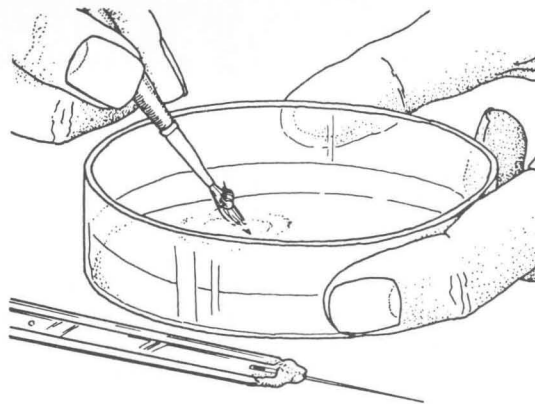
A avaliación debe contemplar globalmente toda a actividade e incidir tanto nos alumnos como no profesor e sobre o propio método de traballo. Así compre ter en conta: a calidade científica e artística do mate-

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

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

BIBLIOGRAFÍA

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



Educación compensatoria en Ourense

Luis Miguel Nogueiras Mascareñas



XEXE

Durante o curso 83/84 lévanse a cabo na provincia de Ourense unhas experiencias de Educación Compensatoria (nas que participamos activamente) concretadas en clases ou programas de apoio para alumnos de 14 e 15 anos, que en case a totalidade dos casos atopábanse escolarizados e presentaban enormes dificultades de aprendizaxe, principalmente ó nivel das técnicas básicas. Póñense en funcionamento oito unidades ubicadas noutros tantos centros de E.X.B.: C.P. A Gudiña, C.P. "Princesa Sofía" de Verín, C.P. de Celanova, C.P. de Bande, C.P. de Carballiño (A Uceira), C.P. de Casardomato, C.P. de Mende, C.P. de Seixalbo. E dicir, elíxese a periferia da capital ourensana (Casardomato, Mende e Seixalbo), vilas con certa importancia dende o punto de vista económico e demográfico (Verín, Celanova, Carballiño) ou zonas caracterizadas por unha grande pobreza e con significativas perdas poboacionais (A Gudiña e Bande).

Os alumnos asignados ás clases de Educación Compensatoria com-

partían un denominador común: atopábanse todos eles nunha situación de marxinación sociocultural. Caracterizábanse por presentar algún ou varios destes rasgos: retraso académico, dificultades de aprendizaxe, trastornos de conducta, ambiente familiar inestable e caótico, perturbacións afectivas (Varios, 1984). Nalgún dos suxeitos presentábanse tamén deficiencias físicas.

A partires destes datos foinos necesario realizar unha recolleita e análise de tódalas variables implicadas. Isto vainos permitir enfoca-lo problemas dende varios ángulos:

- Escolar:* faremos unha análise de situación escolar do alumno (relacións cos seus compañeiros de clase e cos seus profesores, a súa actitude respecto a institución escolar, o seu curriculum académico, as súas dificultades de aprendizaxe).
- Familiar:* inclúense as relacións entre os pais do rapaz,

a actitude manifestada cara os seus proxenitores, a comunicación familiar, alcoholismo, problemas de afectividade e emocionais, modelos familiares insatisfactorios.

- Social ou Comunitaria:* qué tipo de conductas mantén cos seus compañeiros na rúa, o seu interese polas relacións sociais, problemas de soidade e illamento... (Esta perspectiva foinos case imposible recollela, polo que basicamente se van ter en conta as dúas anteriores).

OS ALUMNOS

O total de alumnos que participaron na experiencia foi de 121: 83 rapaces e 38 rapazas. O feito de contar con maior número de alumnos non é criterio significativo dun maior fracaso en función da variable sexo, xa que a adscripción do alumnado á clase de Educ. Compensatoria fíxo-

se dun xeito bastante subxectivo: en función dos informes dos titores e do director de cada un dos colexios mencionados con anterioridade. Como características xerais deste colectivo citamos as que siguen:

- 1) Practicamente a totalidade da poboación que participou na experiencia procede do medio rural, onde a lingua empregada na maior parte dos casos é o galego.
- 2) Os municipios ós que pertencen estes xoves atópanse nun gran atraso sociocultural e económico, sinalándose como casos extremos os de Bande e A Gudiña (Anuario Banesto, 1984).
- 3) A situación familiar deste colectivo, recollida a través das enquisas e cuestionarios aplicados polos propios mestres, presenta certos rasgos comúns:
 - excesivo número de irmáns,
 - profesións non cualificadas dos cabezas de familia, con predominio case aplastante daquelas pertencentes ó sector primario,
 - o nivel de estudos dos pais é primario en case tódolos casos,
 - a situación económica pola que discorre o fogar é apurada nun 65% dos casos. En zonas moi deprimidas de A Gudiña, hai familias que carecen dos servizos mínimos (auga e cuarto de baño). Por outra banda existen familias que debido ás limitacións económicas pasan por momentos de difícil convivencia: agresividade familiar, relacións deterioradas, inestabilidade, carencia absoluta de afectividade cara os fillos.
- 4) Polo que se refire á situación escolar,
 - se atendemos ós índices de repetición de curso, o 52,63% dos alumnos repetiron dous cursos, o 27,27% un curso e o 20,66% máis de dous cursos,
 - dos 121 rapaces, o 25,06% non tiveron Educación Preescolar, e o 6,61% procede da aula de Educación Especial,
 - todos eles presentan marcadas deficiencias ó nivel das técnicas de base, polo que presentan na case toda a súa totalidade importantes atrasos nas áreas de Matemáticas (discalculias) e Lin-

guaxe (dislexias, disgrafías, disortografías...),

- a todo o colectivo foille aplicado o Test Raven de Matrices Progresivas (Intelixencia Xeral, Revisión 1956) na versión da súa Escala Xeral obténdose uns resultados baixísimos: o 87,54% dos suxeitos alcanzan percentiles inferiores a vinte
- a nivel conductual atopamos todo tipo de manifestacións: tímidos, autosuficientes, orgullosos, extravertidos, apáticos responsables, domiñantes, líderes, illados, caracteriais.

A PROGRAMACIÓN

No momento de realizar a programación para o aula de Educación Compensatoria, o colectivo de docentes optamos pola fórmula de impartir por nós mesmos tódalas áreas do currículo, pero adicando unha especial atención ás de Matemáticas e Linguaxe. Deste xeito os xoves de 14 e 15 anos recibían por unha banda un ensino básico como requisito previo para o seu desenvolvemento posterior na vida, e por outra (coa participación dos "instructores" tales como mecánicos, electricistas, chapistas..., destinados polo M.E.C. ós Programas de Educación Compensatoria) as aprendizaxes básicas dunha actividade laboral axeitada á zona onde viven.

De seguido sinalo o que intentamos facer nas áreas de Linguaxe e Matemáticas, por se-las máis significativas. Na área de Linguaxe establecéronse uns obxectivos mínimos que tódolos rapaces tiñan que acadar. Tendo en conta as Orientacións Pedagóxicas adicouse especial atención ó feito de que os alumnos soubesen expresarse oralmente e por escrito. Para iso desenvolvéronse actividades: mesas redondas, exposición de traballos individuais e en grupo, exámes orais, dictados, redaccións, comentarios das experiencias persoais dos alumnos e exames escritos. Outro obxectivo básico era que os rapaces acadaran un nivel de comprensión oral e lectora axeitado. As actividades desenroladas aquí foron: mesas redondas, exposicións maxistras, diálogos, exames orais, emprego do phillips 66 e o cuchicheo, e exposición de traballos polos propios alumnos coa formulación de preguntas so-

bre os mesmos. Tamén se utilizaron os libros de lectura dos xoves, analizando a súa capacidade para valoralo lido, exames escritos e tradicionais, probas obxectivas de resposta múltiple e manexouse o dicionario. Os resultados controláronse mediante avaliación continua e autoavaliación persoal do alumno. Para os que non acadaban os obxectivos ofrecíanselle actividades de reforzo.

En Matemáticas intentouse conseguir-lo seguinte:

- adquisición de mecanismos elementais para o cálculo,
- utilización dun vocabulario matemático axeitado ó nivel educativo do rapaz,
- desenvolvemento da axilidade mental e da capacidade de razonamento.

Como recursos didácticos empregáronse: representacións gráficas, medios plástico-xeométricos, situacións cuantificables tomadas da vida real e as demostracións matemáticas. Os contidos igual que na área da linguaxe estruturáronse por niveis educativos. Sempre que nos foi posible adoptámo-lo método do descubrimento. As técnicas de avaliación foron as mesmas que en linguaxe.

AS ACTIVIDADES

Das actividades realizadas ó longo do curso na aula de Compensatoria destacámo-las seguintes:

- 1) *Coñecemento do medio*: traballos teórico-prácticos sobre cultivos máis importantes das parroquias ás que pertencen os rapaces, analizando as súas épocas de sementeira, colleita, sistemas de regadío, compra-venta e transporte. Cada alumno tiña que facer o papel de investigador, encuestando ós seus pais, amigos, veciños. Tamén se fixeron traballos sobre os animais domésticos e a súa utilidade, sobre as setas, traballos sobre xardinería e poda de árbores e roseiras, sobre o funcionamento das granxas avícolas, sobre os cesteiros, etc.
- 2) *Proxeccións cinematográficas*: despois de ver a película entablábase un debate na clase.
- 3) *Escenificación e actividades ar-*

tístico-musicais: representáronse pezas teatrais por parte dos alumnos. Algunha delas foi improvisada por eles mesmos. Tamén houbo bailes, cancións, traballos con fabas, con palillos, recortes, collages, modelados en plastilina, arxila e barro, pintura con acuarelas, cos dedos, emprego de frautas, triángulos, etc.

- 4) *Deportivas:* fútbol, baloncesto, carreiras de sacos, relevos, xogos con sillas, con vasos, excursións.

VALORACIÓN

Os resultados obtidos da experiencia sinalada foron estes:

- 1) Aínda que algúns rapaces melloraron non se acadaron os resultados esperados nun primeiro intre.
- 2) O peso da experiencia recae unicamente sobre os profesores destinados a este tipo de unidades. (Temos que sinalar que no curso 83/84 aínda non existían os Centros de Recursos).
- 3) Existiu unha falta total de medios, persoais, económicos e técnicos. Un dos obxectivos do P.E.C. céntrase na contratación de persoal non docente para o desenvolvemento das clases prácticas, co fin de orientar ó alumno cara o mundo laboral. Este colectivo non apareceu por ningures, o que veu a orixinar que a área pretecnolóxica quedase moi desasistida. Ademais, tampouco nos centros de E.X.B. se contaba con locais axeitados para o desenvolvemento das prácticas sinaladas.
- 4) Tampouco se contou coa axuda dos Servicios de Apoio Escolar que deberían asesorar pedagoxicamente a centros e profesores. Deste xeito a Educación Compensatoria quedou relegada á aula de clase e a actividade compensadora centrouse única e exclusivamente nos alumnos asistentes á mesma.
- 5) Por todo isto, a familia (variable básica) do alumno non foi suficientemente analizada. Toda a información recollida sobre a situa-

ción familiar do alumno, fíxose case sempre a través dos mesmos nenos, e nalgúns casos por medio doutros docentes dos distintos centros escolares que coñecían os seus lugares de residencia.

Asimismo, os pais destes rapaces, amosaron un escaso ou nulo interese en coñecer a situación escolar dos seus fillos. Case sempre acudían o colexio por chamamento expreso dos profesores e non por propia iniciativa.

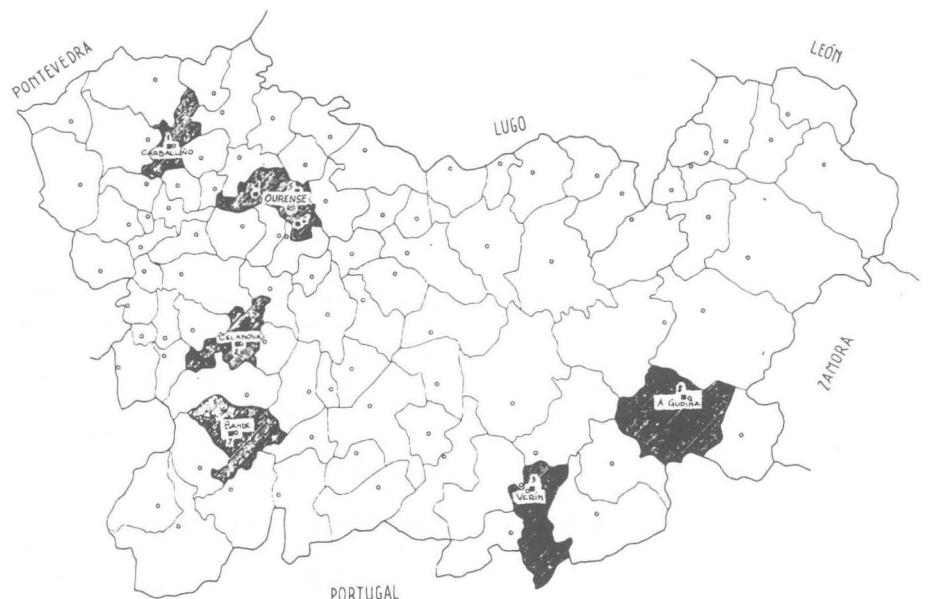
- 6) Somos partidarios de que as Unidades de Educación Compensatoria para xoves de 14 e 15 anos cotinúen, pero da forma indicada no P.E.C. (coa axuda dos Centros de Recursos e Servicios de Apoio, e coa contratación de persoal non docente para desenvolver as clases prácticas).
- 7) Coidamos que é conveniente entender este tipo de unidades a outros niveis educativos: ciclo inicial, medio e preescolar xa que é nestes niveis onde escomenzan a manifestarse as dificultades de aprendizaxe, sendo superiores ademais as posibilidades de recuperación e integración, debido á flexibilidade que caracteriza ó cerebro infantil nesta etapa do desenvolvemento.
- 8) É indispensable en Educación

Compensatoria conquistar unha estreita colaboración entre a familia, a escola e a Comunidade onde vive o neno e onde está ubicado o centro escolar. Ningunha instancia pode actuar por sí soa. Todo isto, repercutirá sempre en beneficio do neno.

L.M.N.M.

BIBLIOGRAFÍA

- FOURQUIN, J.C.: "La sociologie des inégalités d'éducation: principaux orientations, principaux résultats depuis 1965", en *Revue Française de Pédagogie*, n.º 51 (1980), pp. 77-92.
- GARCIA LOPEZ, R. y otros: Educación Compensatoria: fundamento y programas. Santillana. Madrid, 1987.
- I.N.E.: Nomenclátor General de España, 1981. I.N.E. Madrid, 1984.
- MARAVALL, J.M.: La reforma de la enseñanza. Laia. Barcelona, 1984.
- MIGUEL DIAZ, Mario de: "Investigación en torno a Educación Compensatoria", en *Revista de Investigación Educativa*, n.º 3, vol. II (1983), pp. 41-58.
- REVISTA DE EDUCACION: "Educación Compensatoria" (número monográfico), n.º 272 (1983).
- VARIOS-CONSEJO DE EUROPA: La Educación Compensatoria. Servicio de Publicaciones del M.E.C., Madrid, 1977.
- VARIOS: Memorias realizadas no curso 83/84 sobre experiencias de Educación Compensatoria (Ourense). Inspección de Educación Básica de Ourense. Ourense, 1984.



A lóxica por adiviñas.

Xosé Calviño Pueyo

A introducción da moderna Lóxica formal nos programas de Filosofía de 3.º de Bacharelato, fai hoxe xa uns cantos anos, foi recibida por boa parte dos profesores con aberta prevención. Uns porque a súa formación fora feita na vella Lóxica aristotélica. Outros porque, dicían, a rigorosa formalización da lóxica matemática mal casaba cunha pedagogía motivadora e cunha interpretación crítica do ensino da Filosofía. Se a primeira obxección xa a penas se escoita, a segunda segue a ser escoitada máis decote do que moitos seguramente pensan.

O traballo que aquí presentamos, resultado da experiencia práctica do seu autor, profesor de Filosofía no Instituto de Bacharelato "Xelmírez 1", de Santiago, quizais poida axudar a máis dun a desbotar definitivamente tales prevencións. Pódese ver aquí un xeito divertido e interesante para os rapaces de presenta-los principios elementais da deducción lóxica, sen renunciar en nada ó imprescindible rigor. Unha proposta que, estamos seguros, interesará non só ós profesores de Filosofía.



Cabaleiros...

I. A LINGUAXE NATURAL E OS PARADOXOS

No contexto dun certo xogo con adiviñas (que se resoven evitando posibles paradoxos ou contradicións), imos facer unha introducción ás *conectivas lóxicas* e ós *tipos de proposicións*, e unha aproximación ás *táboas de verdade* como medio para decidi-la verdade dos nosos enunciados ou proposicións. Así irá aparecendo a Lóxica como medio válido para resolver certos problemas que a linguaxe natural pode presentar.

En efecto, un dos problemas cos que se encontra a Lóxica é o dos "paradoxos" ou enunciados que parecen implicar unha contradición. Un dos paradoxos máis coñecidos é o chamado "O Mentireiro" (ou "O Cretense"). Poderíase enunciar así: "Un cretense afirma que tódolos cretenses son mentireiros". Fixándonos neste enunciado, descubriremos que o cretense minte se e só se di a ver-

dade; e di a verdade se e só se minte. Se o que di (que "tódolos cretenses son mentireiros") é verdade, entón está mentindo (xa que el tamén é cretense e non minte). E se o que afirma é mentira, entón di a verdade (a verdade de que tódolos cretenses, incluído el mesmo, minten). A análise do paradoxo lévanos á conclusión de que ningún pode afirmar "eu son mentireiro". De novo aparecería a contradición: di a verdade se e só se minte, e minte se e só se di a verdade.

Supoñamos agora unha illa na que certos habitantes, chamados "cabaleiros", din sempre a verdade, e outros, chamados "escudeiros", minten sempre. Supoñamos, ademais, que todo habitante desa illa é ou "cabaleiro", ou "escudeiro".

Posto que todo escudeiro é mentireiro, tamén caería no paradoxo quen dixera "eu son escudeiro". En efecto, se alguén di "eu son escudeiro", entón se "é escudeiro" di

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

a verdade e, por iso, "non é escudeiro"; e se "é cabaleiro", entón minte e, xa que minte, "non pode ser cabaleiro". Nos dous casos un enunciado ("ser escudeiro" ou "ser cabaleiro") sería verdadeiro e falso ó mesmo tempo; ou dito doutra maneira, un enunciado e a súa negación pretenderían ser verdadeiros ó mesmo tempo. E iso é unha contradicción que a Lóxica non pode aceptar. Así o pon de manifesto a táboa de verdade da *negación*, que nos di que se unha proposición é verdadeira ("V"), a súa negación ten que ser falsa ("F"), e viceversa.

Táboa de verdade da negación

p	$\neg p$	
V	F	NOTA: Imos empregar o símbolo " \neg " para indicar a negación: " $\neg p$ " = "non p".
F	V	

Pois ben, na non aceptación deste tipo de "paradoxos", é dicir, no feito de considerarmos inaceptable, por contradictorio, que alguén poida dicir "eu son mentireiro", encóntrase en grande medida a clave que pode axudar a resolver as adiviñas (lóxicas?) que, a xeito de pasatempo, propoñemos a continuación.

... e Escudeiros



CASO I

Neste problema non hai máis ca dous individuos, A e B. Supoñemos que A di: "Eu son escudeiro e B non o é". ¿Que son A e B?

Nota aclaratoria: Os enunciados poden ser atómicos, se non están vencellados con outros enunciados por medio dalgún nexo ou conectiva. P.e., "eu son escudeiro". Pero outros enunciados, chamados moleculares, están "conectados" con outros enunciados. P.e., "eu son escudeiro e B non o é". Aquí atopámonos cun enunciado ou proposición molecular, que é unha conxunción, onde a conectiva conxuntiva, "e", se pode expresar polo símbolo " \wedge " ($A \wedge B$).

Hai que aclarar que a negación (" \neg "), da que falamos antes, tamén é unha conectiva, que dá lugar a proposicións moleculares (p.e., no caso que estamos analizando, "B non é escudeiro").

Pois ben, para resolver este CASO I hai que ter presente a táboa de verdade das proposicións conxuntivas:

Táboa de verdade da conxunción

p	q	$P \wedge q$	
V	V	V	O que quere dicir que unha conxunción é verdadeira se son verdadeiros os dous membros que a compoñen, e nos demais casos é falsa.
V	F	F	
F	V	F	
F	F	F	

SOLUCIÓN

A non pode ser cabaleiro, pois entón o seu enunciado sería verdadeiro e sería ao mesmo tempo cabaleiro e escudeiro ("paradoxo"). Por tanto, A é escudeiro e o seu enunciado é falso, o que quere dicir que, segundo a táboa de verdade da conxunción, o segundo membro do enunciado ("B non é escudeiro") ten que ser falso, o cal quere dicir que B é escudeiro.

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

CASO II

Supoñamos que A di: "Ou eu son escudeiro, ou B é un cabaleiro".

¿Que son A e B?

Nota aclaratoria: Aquí enténdese o enunciado molecular disxuntivo ("Ou eu son escudeiro, ou B é un cabaleiro") en sentido inclusivo. Isto quere dicir que un enunciado disxuntivo do tipo "p ou q" (representaremos a disxunción polo símbolo "V": $p \vee q$) é verdadeiro se polo menos un dos seus elementos é verdadeiro, isto é, se é verdadeiro p, se é verdadeiro q, e se son verdadeiros ámbolos dous.

Táboa de verdade da disxunción inclusiva

p	q	$p \vee q$
V	V	V
V	F	V
F	V	V
F	F	F

O que quere dicir que unha disxunción é verdadeira cando é verdadeiro polo menos un dos seus membros.

SOLUCIÓN

De acordo co que explicamos ó presentar este caso, o sentido inclusivo do enunciado disxuntivo feito por A ("ou eu son un escudeiro, ou B é un cabaleiro") lévanos a afirmar que A non pode ser escudeiro. Porque se é escudeiro, o enunciado sería falso, e nin el sería escudeiro nin B sería cabaleiro. E teríamos a contradicción ou "paradoxo" de que A era e máis non era escudeiro. Así pois, A ten que ser cabaleiro. E como entón o seu enunciado ten que ser verdadeiro, e non o é o primeiro membro da disxunción, ten que ser verdadeiro o segundo membro, e, por tanto, "B é un cabaleiro". Así pois, son cabaleiros os dous.

CASO III

Neste problema, de novo hai só dous individuos, A e B. A di: "se eu son cabaleiro, entón B é escudeiro".

¿Que son A e B?

Nota aclaratoria: Para resolver este caso hai que ter en conta que a afirmación de A é unha implicación, que quere dicir que "se" se da A (antecedente), "entón" tamén se da B (consecuente). Imos referirnos á implicación co símbolo " \rightarrow " (A \rightarrow b).

Táboa de verdade da implicación

p	q	$p \rightarrow q$
V	V	V
V	F	F
F	V	V
F	F	V

Isto quere dicir que unha implicación só é falsa no caso de que, sendo verdadeiro o antecedente, sexa falso o consecuente (pois este sería o único caso en que a afirmación (V) do antecedente non nos levaría á afirmación (F) do consecuente, que é o que quere dicir a implicación).

SOLUCIÓN

Supoñamos que A fose escudeiro. Neste caso, o seu enunciado ("se eu son cabaleiro, entón B é escudeiro") sería falso. Pero, segundo a táboa de verdade da implicación, ese enunciado só é falso se é verdadeiro o antecedente ("eu (= A) son cabaleiro") e falso o consecuente (2.ª liña da táboa de verdade). Pero entón caeríamos no "paradoxo" de que "A é escudeiro" ó mesmo tempo que "é cabaleiro". Logo temos que negar o suposto inicial e afirmar que A ten que ser cabaleiro e, como tal, ten que ser verdadeiro o seu enunciado, o que esixe que tamén sexa verdadeiro o consecuente (1.ª liña da táboa de verdade), é dicir, ten que ser verdade que "B é escudeiro".

II. A LINGUAXE FORMALIZADA E A ESTRUCTURA DOS RAZOAMENTOS

Trátase de comprobar, como a partir dunha especie de xogo no que poden participar os alumnos, tratando de resolver uns casos policíacos, se pode entrar no que quere dicir *formalización e resolución de problemas lóxicos*. Con isto pretendemos entrar, e case sen darnos conta, no que é o mundo da Lóxica (en concreto, da Lóxica proposicional) en canto sistema de deducción.

PRIMEIRO CASO (1)

Empezaremos por un caso moi sinxelo. Un gran botín foi roubado nun almacén. O delincuente (ou delinquentes) levaron o roubado nun coche. Tres coñecidos delinquentes: A, B, C, foron interrogados por Scotland Yard. Establecéronse os seguintes feitos:

(1) Ningunha outra persoa distinta de A, B, C, estaba implicada no roubo.

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

(2) C non se embarca nunca nun asunto sen levar a A como cómplice.

(3) B non sabe conducir.

¿A é inocente ou culpable?

O caso parece fácil de resolver. Partindo das tres afirmacións anteriores como "premisas", podemos "demostrar" claramente que A é culpable:

1.º Por (1) sabemos que A ou B ou C están implicados. Xa sabemos (polo estudo das adiviñas) que a disxunción ("ou") podemos expresala polo símbolo "V", e que, no seu sentido inclusivo, quere dicir que polo menos algún deles participou no roubo.

2.º Por (2) sabemos que "se" C é culpable, "entón" tamén é culpable A. Aquí atopámonos cunha implicación, é dicir, C implica (conduce) necesariamente a A. E xa sabemos que na Lóxica se utiliza o símbolo " \rightarrow " para indica-la implicación.

3.º Finalmente, por (3) sabemos que B non puido cometer el só o roubo. Por tanto, "se" B participou, "entón" están implicados A ou C (A V C).

Desta maneira, podemos agora prescindir da linguaxe que resulte supérflua ("embarcar", "cómplice", "conducir",...) para quedar só coa estrutura do razoamento, é dicir, coa forma de razoar, que é o que nos interesa:

(1) A ou B ou C

(2) C implica a A (se C, entón A)

(3) B implica a A ou C (se B, entón A ou C).

Pero, se agora utilizamos os símbolos xa coñecidos, eliminaremos por completo a linguaxe natural e quedarémonos só coa forma do razoamento. Isto é, o razoamento quedará formalizado. Así:

(1) A V B V C

(2) C \rightarrow A

(3) B \rightarrow (A V C)

E podemos ver claramente que: ou A participou no roubo (e xa teríamos resolto o problema); ou participou C, pero este implica a A; ou participou B, o cal tamén implica a A ou a C (que tamén nos leva a A). Por tanto, A é culpable.

SEGUNDO CASO

Imos con outro caso sinxelo, no que se establecen os seguintes feitos:

(1) Se Antón cometeu o roubo, entón tamén o cometeu o seu amigo da infancia Xan.

(2) Xan nunca se mete nun traballo perigoso sen levar con el o seu irmán Luis.

(3) Antón confesou ter participado no roubo.

¿Participou Luis?

Imos formalizar agora este razoamento substituindo cada enunciado ou proposición atómica por unha letra (p, q, r,...) e utilizando as conectivas necesarias. Así:

(1) p \rightarrow q

(2) q \rightarrow r

(3) p

$\vdash r$?

Parece claro que r (Luis) participou no roubo, pois q implica directamente a r, e p implica indirectamente, pois implica a q, que a súa vez implica a r.

Pero xa é hora de que descubramos o tipo de razoamento –as regras ou leis lóxicas– que estamos utilizando nas nosas deducións. En efecto, nós xa sabemos que r é culpable porque:

• en (1) p lévanos a q (p \rightarrow q), e en (3) temos p; logo podemos afirmar q. En esquema:

$$\frac{p \rightarrow q \quad p}{q}$$

• E como tamén sabemos por (2), que q nos leva a r (q \rightarrow r), e agora xa temos afirmado q, pois tamén podemos afirmar r. En esquema:

$$\frac{q \rightarrow r \quad q}{r}$$

Por tanto, neste razoamento estamos utilizando unha regra (lei) lóxica moi sinxela e moi evidente: o famoso "MODUS PONENS" (MP). Esta regra establece que, se temos afirmada unha implicación (p.e., A \rightarrow B), e temos afirmado o antecedente (A), podemos concluir o conseqüente (B).

En esquema:

$$\text{MODUS PONENS (MP)} \quad \frac{A \rightarrow B \quad A}{B}$$

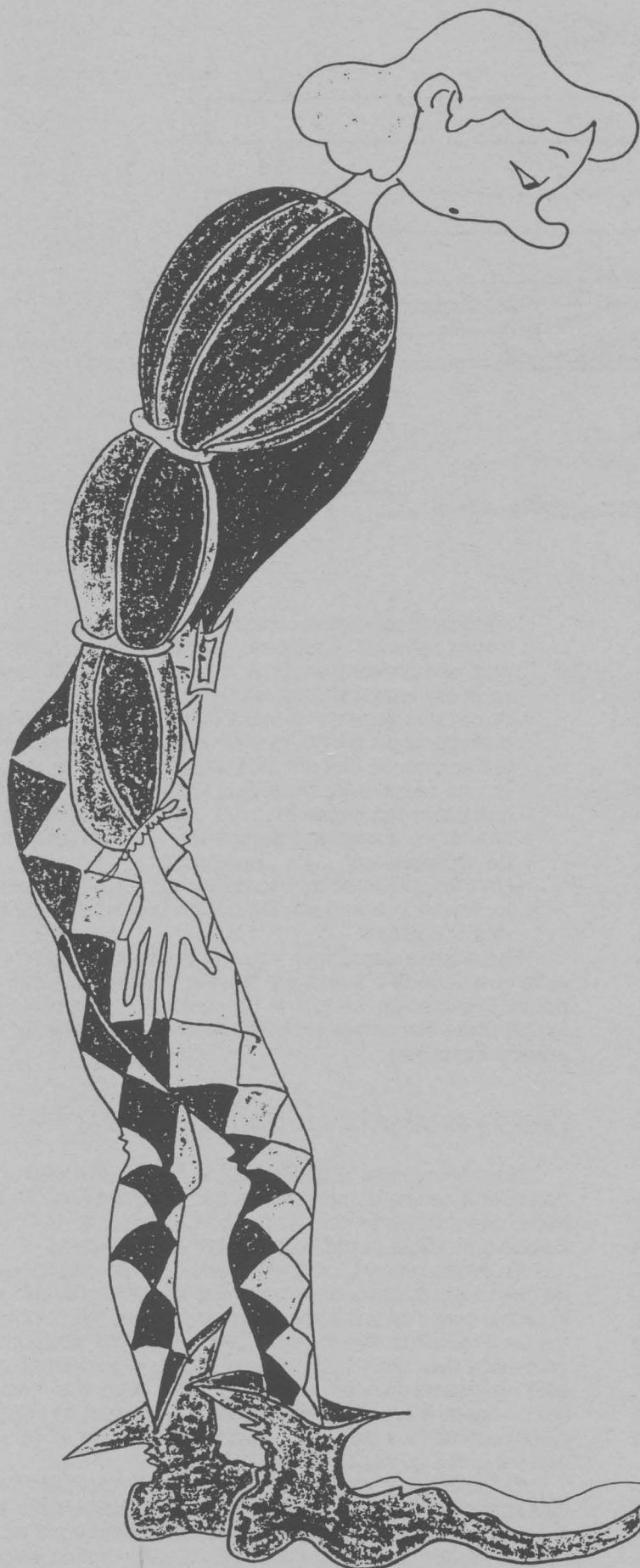
Pois ben, se aplicamos esta regra, podemos chegar con todo rigor lóxico dende as premisas (P) ata a conclusión ($\vdash r$):

(1) p \rightarrow q	P	
(2) q \rightarrow r	P	
(3) p	P	
(4) q	MP 1,3	
(5) r	MP 2,4	$\vdash r$

NOTA: Debe explicarse como se aplican as regras (neste caso o MP).

NOTAS

(1) Tanto estes casos, como as adiviñas do apartado anterior, foron adaptados de SMULLYAN, R.: ¿Cómo se llama este libro?, Cátedra, col. Teorema. Madrid 1981.



O xogo dramático no ciclo medio

Bernardo Carpente
(C. Público EXB, A Dobrada. Vigo)

O TEATRO NA ESCOLA

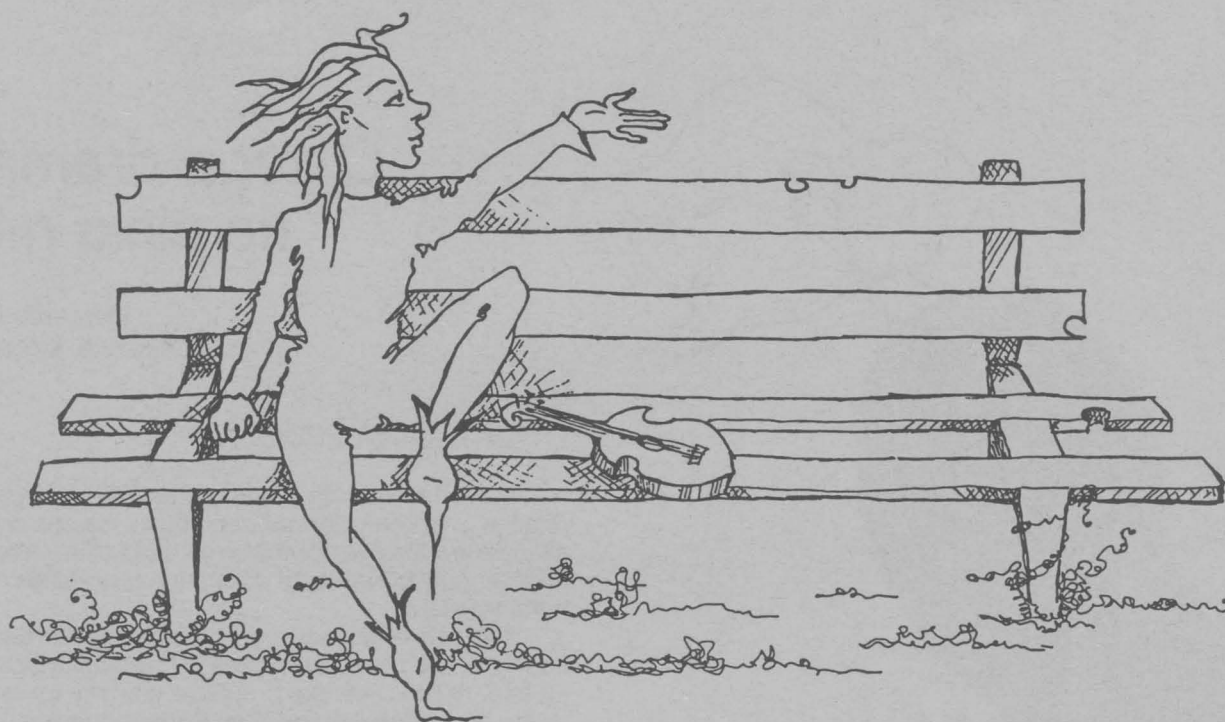
Cando se fala de *Teatro na escola*, estámonos referindo a unha cuestión moi complexa na súa forma e no seu fondo. Cómpre abordala nas súas diferentes manifestacións, cualitativamente distintas e que esixen diferentes tratamentos.

Teatro infantil: teatro de profesionais dirixido ó público miúdo. De títeres ou de actor. Representado na escola ou fóra. O seu principal problema é a falta de continuidade no apoio institucional. Concellos, gobernos, caixas de aforros... agás honrosas excepcións, lémbrense moi raramente do público infantil.

Os profesionais do teatro infantil tiveron, ós inicios da Democracia, gran pulo por mor da moda de subvencionálos. Pouco a pouco a falta dunha infraestrutura que garante a continuidade das súas representacións e dos seus ingresos provocou que foran pasando ó teatro adulto, ou nos máis dos casos, á venta de artesanía na rúa.

Teatro de adolescentes: da 2.^a etapa de EXB ós primeiros cursos de BUP e FP, dos 12 ós 16 anos. Dirixidos por un mestre ou por un profesional do teatro, en horario escolar ou extraescolar. Investigan, ensaian, realizan xogos actorais. Traballan un texto de creación colectiva ou de autor. A luz, os decorados, a música, a expresión corporal... trabállanse en base a un proxecto e a un presupuesto. Ó final amósase un produto elaborado: represéntase.

Xogo dramático: participa do xogo en tanto canto constitúe un fin en si mesmo. Non está dirixido necesariamente, aínda que non exclúe, a representación. Exténdese ó longo do Ciclo Medio, dos 8 ós 10 anos. Exércense, á vez, os roles de autor, actor, espectador... Nos primeiros momentos do seu proceso de maduración os nenos están facendo xogo dramático cando adoptan nos seus xogos roles familiares ou profesionais. O característico desta etapa é que o xogo deixa de ser individual para converterse en colectivo, desenvolvéndose a capacidade para establecer relacións sociais. Comenzan a necesitar e aceptar regras no xogo: regras que poñan unha orde ó caos de xogar "xuntos", pero non "con" quen rexía na etapa anterior a do xogo simbólico. Regras que garanten (xunto coa presenza e arbitrase do adulto) o inicio, desenvolvemento e consecución do xogo. A intervención do mestre, pois haberá de ir encamiñada a potencia-la actividade estruturante, é dicir, aquela que o neno desenvolve



BENE TIELAS

cando se enfrenta a unha situación nova, buscando dentro de si os medios que lle levarán a unha solución axeitada.

Xogo simbólico: exténdese, esencialmente, ata os sete ou oito anos. Os nenos gustan de xogar "ó carón" pero non "cos outros". É unha etapa egocéntrica e individualista. Os xogos de contido social e os outros, sucédense sen solución de continuidade. Os roles mudan ou permutan sen lóxica aparente. Transforman obxectos. Un orinal é a tarteiriña onde cocen o zapato convertido en chuleta, un casco ou un xerro.

¿POR QUE?

Teatro na escola por responder á necesidade inminente do neno de representar, de finxir outros roles.

Teatro pois na escola para favorece-lo proceso madurativo do neno. A súa formación integral.

Teatro pois, por unha escola pracenteira, integral, activa e creativa.

¿COMO?

Alguén dicía: "Dádeme un presuposto e vos darei unha forma de goberno". Nós deberíamos responder ó ¿como o teatro na escola?, cun "canto", e dado que se nos respondería: "ti pide que xa se che dará o que se poida", pois imos pedir:

- Un aula ampla, específica para Xogo Dramático, danza, música, expresión corporal... con chan de parquet, insonorizada e cun lateral de espello corrido.
- Un bo equipo de son. Música barroca, romances musicados, poemas declamados, música descritiva actual... etc.
- Equipo de luminotécnica.
- Equipo de maquillaxe.
- Cintas, teas, aros, paus, globos de cores.
- Baúl dos disfraces: aquel caixón enorme que con-

tén disfraces proporcionados polos alumnos, roupa, trapos, abanos, antifaces, guantes, gafas, paraugas, sombreiros, bisutería e todo cachivache que se poida imaxinar para axudar a imaxinar.

-Buzón dos xogos: esa caixa de galletas ou zapatos disfrazada de buzón, que serve para recibir as cartas dos nenos nas que nos explican como se xoga a... no seu barrio; ou ó que xogaba papá, o avó; cada semana sacamos unha carta: o "afortunado" ensínanos o xogo e... o xogamos; ¿que mellor xeito de recupera-los xogos populares?

-Un presuposto anual específico para o mantemento, creación e adquisición deste material e decorados ocasionais.

En calquera caso, máis importante ca toda a parafernalia inventariada é a actitude positiva do mestre. Cunha pouca imaxinación, un pouco de vontade e un moito de tempo pode elaborarse ou improvisarse moito material a precios increíbles.

¿XOGO DRAMÁTICO, TEATRO, ANIMACIÓN?

Non. Animación, Xogo Dramático, Teatro. Por este orden. Cada sesión conterà doses das tres, pero no Ciclo Inicial esencialmente Animación: no C. Medio, Xogo Dramático e no Ciclo Superior, esencialmente, Teatro.

En Preescolar e Ciclo Inicial traballaremos con xogos de animación psicomotriz. Xogos que axuden a descubri-lo propio corpo en si mesmo, en relación co espacio e cos outros. Propostas diverxentes e socializadoras apoiadas en música descritiva, globos, aros, etc. O xogo dramático está representado neste ciclo polo típico xogo das "casinñas". Xógase a ser mamá ou médico e "imítanse" as situacións, actitudes e diálogos. Xeralmente, non se introducen variantes ou conflitos novos.

O Ciclo Medio participa, ó principio de cada sesión, de exercicios de Animación. Vaise facendo boca, sóltase o corpo e a palabra. Desinhíbense. Son como unha ducha que lava os prexucios, que tende unha cortina entre

a realidade cotiá e ese momento; que crean unha atmósfera fantástica e creativa. Os exercicios fundamentais parten de propostas máis elaboradas ca no ciclo anterior. Propostas con "regras". Representar a persoaxes concretos en conflitos distintos dos que lle son habituais e ben definidos. Busca-lo xesto característico, o obxecto que o simboliza, a frase axeitada...

Xa no Ciclo Superior (se se traballou nas etapas anteriores) os alumnos están capacitados para acomete-la "aventura do teatro", como autor, actor, espectador, tramollista, decorador, iluminador, non tanto como expertos profesionais do teatro, si mais ben como expertos gozadores da Escola e da vida.

¿TEATRO-INTERDISCIPLINARIEDADE?

As irmás Montessori dicían que os coñecementos afortálanse, tanto mellor, cantos máis sentidos interviñeran na súa adquisición: de aí as letras retalladas en diferentes rugosidades e cores para o ciclo inicial. No ciclo medio globalizaríamos en torno ó centro de interese: o típico, tópico outono, púxolle o nome Decroly. No ciclo superior, non hai moito, dicíase que había que coordinarse: que se en Xeografía correspondía a lección a Chile, cumpría falar do cobre en Ciencias Naturais. Había que "coordena-la marcha" das diferentes asignaturas para utilizar nunhas os coñecementos adquiridos noutras. Hoxe propónse a *interdisciplinarietà*. ¿Teatro-Interdisciplinarietà? Si, claro. Como Matemáticas-Interdisciplinarietà a linguaxe-Vida-Interdisciplinarietà. Non é un dogma que se poda ou non cuestionar. É de sentido común: nada vale por si mesmo senón en relación co todo.

En calquera caso, nada como o teatro para achegarse a un feito histórico contemplando en cada área aquilo que lle é específico. Localización xeográfica e cronolóxica en sociais; guión e diálogo en linguaxe; decorados e iluminación en plástica e pretecnoloxía; música en expresión musical; presuposto en matemáticas, etc.

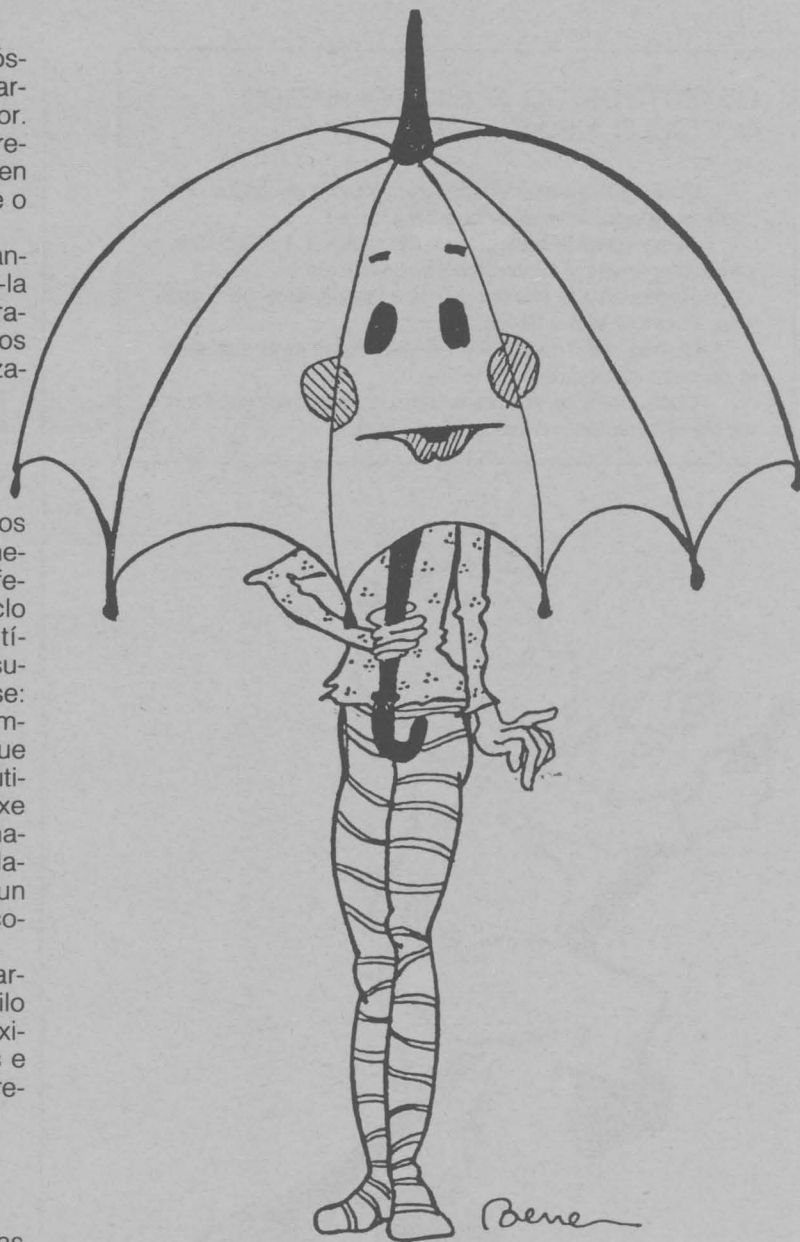
RECURSOS

A inclusión nos Programas Renovados das áreas creativas: música, plástica e dramatización supón un louvable esforzo por parte da Administración en aleda-la Escola, unha proba de concienciación. ¡Pena que non chegue! Non deixa de ser unha declaración de bos propósitos. De feito movémonos na máis absoluta indixencia.

A pesar do noso labor, haberemos de recoñecer que este proxecto non será, realmente, viable mentres non se emprenda unha verdadeira remodelación, por vía institucional da tan traída e levada infraestrutura educativa. Vexamos o que isto supón:

No referente á formación inicial do profesorado é imprescindible introduci-lo Xogo Dramático-Teatro-Animación no curriculum das escolas de maxisterio, abrindo as súas portas ós expertos e profesionais do teatro.

En canto á reciclaxe, non se pode abandonar ó voluntarismo duns cantos que o realizan en horario extraescolar e lonxe das vías institucionais. A Administración deben organizar cursiños presenciais de especialización en horario escolar que acaden a cubri-las necesidades reais do profesorado en activo.



Faise necesario, tamén, crear unha atmósfera de aceptación do feito teatral. Creación nas escolas do "Taller de Teatro", atendido en horario extraescolar por profesores que terían unha redución do seu horario lectivo, equivalente ó tempo adicado ó taller.

Fai falta a subvención específica ás escolas dos Centros de Recursos, Centros de Profesores, Movementos de Renovación Pedagóxica para decorados, iluminación, construción de escenarios, etc...; así como as actuacións de grupos de teatro de actor e titiriteiros nas escolas.

Pódese acusar de utopía a pretensión de todas estas medidas como necesarias: pero o utópico sería considerar que este proxecto puidese progresar sen elas.

OBXECTIVOS DO XOGO DRAMÁTICO NO CICLO MEDIO

- Consegui-la desinhibición individual e de grupo. Propicia-lo proceso socializador e de catarse.
- Desenvolve-la capacidade de adaptar e adaptarse a situacións novas. Favorece-la improvisación.
- Desenvolve-la imaxinación e a capacidade de expresión. Potencia-la creatividade.
- Coadxudar á formación integral do alumno. Estimula-lo proceso madurativo.
- Contribuir ó perfeccionamento da expresión oral a nivel de entonación, vocalización e ritmo.



ACTIVIDADES DE XOGO DRAMÁTICO PARA CICLO MEDIO

- Dramatizar acontecementos estereotipados do entorno: rúa, familia, profesións, novas da prensa ou da tele.
- Crear e dramatizar historias partindo de obxectos, lugares, persoaxes coñecidos do entorno ou da actualidade.
- Dramatizar contos, romances e lendas populares.
- Recuperar e asenta-los xogos populares, as súas melodías, as súas retahilas, cantinelas, movementos.
- Potencia-la creación de novos xogos.
- Revivi-las festas parateatrais do entorno escolar: os seus traxes, as súas danzas, as súas cancións.

METODOLOXÍA DO XOGO DRAMÁTICO NO CICLO MEDIO

Empezaremos cada sesión por exercicios de animación, envoltos en música suave descritiva. Desinhíbenos corpo e alma e crean a atmósfera propicia para a "acción dramática creativa".

Seguiremos polos xogos de aproximación lúdica ó personaxe nos que é fundamental non o que se di, senón como se di: a vocalización, a entoación, o xesto, a expresión integral. Podemos ter cinco bombeiros, dez gardas de tráfico ou quince charlatáns de feira exercendo o seu papel pola aula; non nos abraia o caos. Máis tarde organizaremos pequenos grupos con diferentes persoaxes que elixen o seu conflito, ensaian e dramatizan a súa creación para o resto da clase.

Tómanse os acertos de cada grupo, válidos pola súa significación, comicidade ou ironía. Distribúense as funcións: uns elaboran o texto, outros os decorados, os efectos especiais (lucos, confetis...), vestuario... cunhas cantas sesións chegamos a un produto representable.

CREACIÓN COLECTIVA

Cando na clase de Expresión Artística propoñemos "debuxo libre", case tódolos nenos/as acaban debuxando a típica casa coa súa arboriña no primeiro plano e o amarelo Sol ó fondo. Tamén no Xogo Dramático téndese ó estereotipo do bombeiro ou do garda de tráfico: o cal no é malo, pero máis cedo ou máis tarde esgótase en si mesmo. Xa que logo se impón a utilización dun método de traballo que propicie a aproximación do alumno a situacións e persoaxes novosos, que ensanchen e enriquezan a súa visión do mundo e da vida.

Os medios de comunicación, os textos de autor e o folclore popular son fontes inesgotables de héroes e antihéroes a investigar. Rodari amósanos como facelo co seu Binomio Fantástico, que nós podemos converter, segundo conveña, en trinomio, tetranomio, pentanomio...; ou co A trabucar contos, nós podemos trabucar a Cincenta, ó Alcalde, ó Dire... tamén agasalounos con aquel xogo que se fai entre cinco: un pensa un lugar, outro quen estaba ali... que facían... etc. que se queremos crear unha historia colectiva e debidamente adaptada á ocasión, podería resultar: un pensa un protagonista, o seguinte o amado/a, o seguinte o/a antagonista; outro un persoaxe secundario, uns superpoderes, unhas fazañas a cumprir, etc. Propp proporcionaríanos variantes abondo. O último neno/a de cada grupo invéntase o desenlace.

Ou situados en círculo, o primeiro comenza unha historia, continúa o seguinte, o seguinte...

Tomemos na clase de Historia algún personaxe interesante: Viriato, Atila, Sancho Panza, ou saquémolos da prensa, ou dos seus intereses inmediatos. Estudiemos en gran grupo as súas características: condicionamentos históricos, xesto, obxecto que o simboliza, fisonomía, etc. Inventémos un xogo ou transformemos outro coñecido de tal xeito que os nenos/as teñen que intervir entregando o seu corpo ó persoaxe, inventando, improvisando conflitos para o compañeiro/a posterior que haberá de resolvelos ou complícalos máis.

De toda esa información utilizaremos unha mínima parte, aquela que consideran máis representativa, máis específica do persoaxe elixido e, unha vez elaborada, teremos unha historia orixinal á que todos aportamos un chisco da nosa particular forma de ve-la vida.

Propostas para a clase

Bernardo Carpente

A MIÑA EXPERIENCIA PERSOAL

Unha fin de semana calquera do ano 80, *Federico Martín* caíuse por Galicia para impartir un cursiño de *dramática creativa*. Alí coñecímonos e vibramos un grupo de mestres que, andando o tempo, formaríamos un M.R.P., *A CASA DO MESTRE DE VIGO*, que desde entón exerce as funcións que lle son propias a través de cursiños, e seminarios permanentes onde compartimos experiencias e in- quedanzas.

No ano 84 recibín o encargo de redacta-los contidos de Xogo Dramático para o ciclo medio que no 85 serían incluídos nos Programas renovados da Consellería de Educación. Co obxecto de contempla-lo tema desde as súas diferentes implicacións formamos un equipo integrado por dous titiriteiros, Tatán e Esther, do grupo Tanxarina de Redondela; unha actriz, psicóloga, especialista en Expresión Corporal, Chelo Espinosa; un especialista en recuperación de festas parateatrais, membro da *Escola Dramática Galega*, Chema Lamas; e máis un mestre do Ciclo Medio, que actuaría como coordinador do Grupo, Bernardo Carpente.

Con dicir que exerzo nun Coléxio Público está dito case todo en canto a recursos económicos: escasos. En todo caso hai que botarlle dos outros: imaxinación e ganas. Afortunadamente os compañeiros e a dirección ven con bos ollos ó tolo de Nardo que organiza as movidas do Entroido e do "Día das Letras Galegas"..., e que ademais resolve a papeleta da obriña de fin de curso co seu *Taller de teatro* que funciona dous días á semana na hora da exclusiva e que lle dá un aire renovador ó Cole, realizando en horario escolar actividades como as que paso a describir.

GLOBALIZANDO A PARTIR DO XOGO DRAMÁTICO

OBXECTIVO: Desenvolve-la oralidade (crear historias).

ESTRATEGIA: Mante-lo corpo ocupado nunha actividade sistematizada para desinhibi-la palabra e o xesto.

CLASE DE LINGUA: Repartíranse entre os nenos xornais e revistas para que cada grupo de cinco ou seis seleccione un artigo.

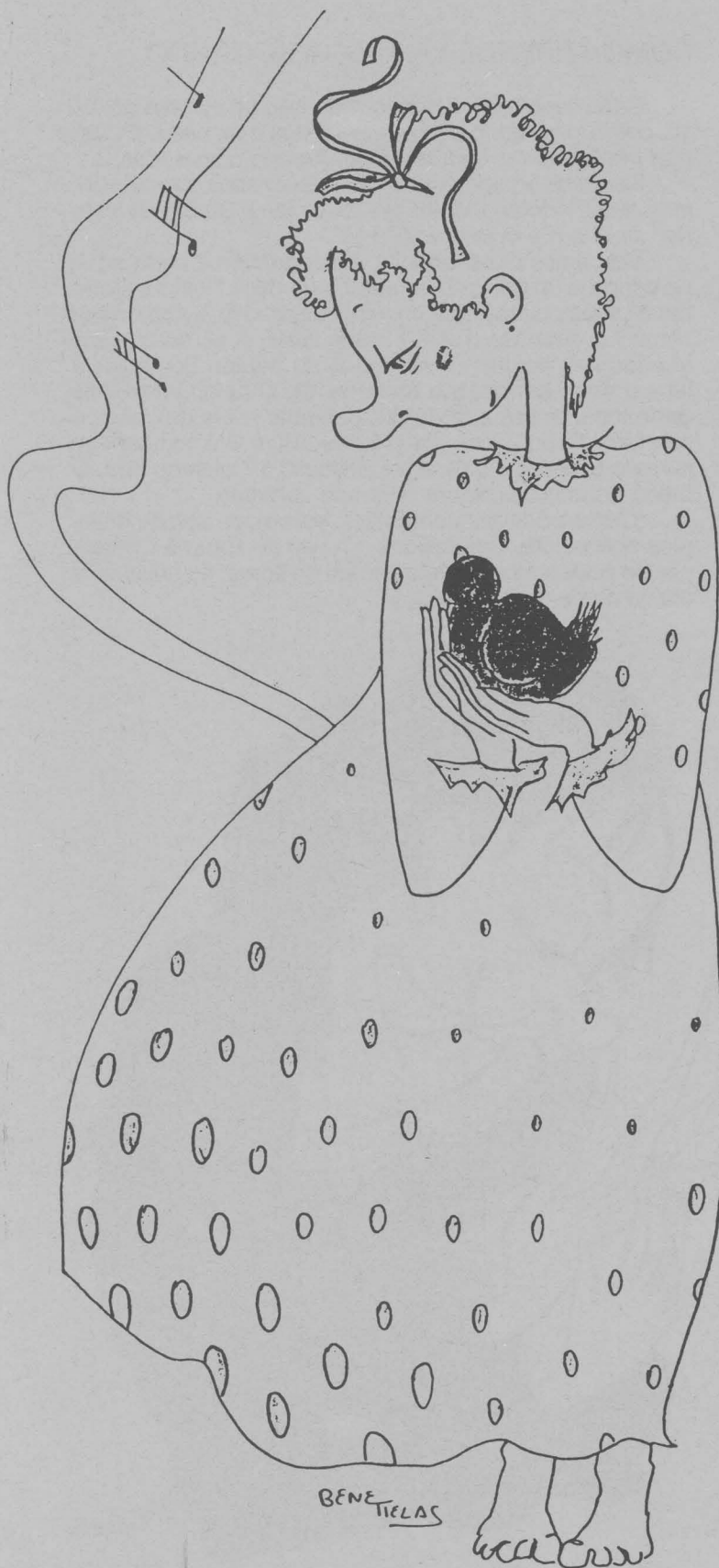
Lense para toda a clase os artigos seleccionados.

Vótanse catro ou cinco persoaxes e unha situación (o lugar onde ocorre e a orixe do conflito).

MÚSICA: Aprendemos unha canción, para cantar mentres corremos.

Como exercicio de desinhibición utilizaremos *AS SILLAS*. Cada parella toma unha silla e a transporta por toda a clase. A un sinal, un da parella dille ó outro un tema, e este debe començar a falar sobre isto. Nun momento dado, ó sinal de ¡cambio!, os papeis múdanse; o que falaba cala e propón un tema, a súa parella començará a falar de contado.

XOGO DRAMÁTICO: Tomamos tantas sillas, menos unha, como alumnos van participar (toda a clase, ou en



grupos de 5/6). Poñémolas co asento cara afora. Os nenos/as corren en fila ó redor das sillas cantando a canción que escolleron na clase de Música. A un sinal procuran sentarse; quen non o consiga terá que empezar a contar unha historia, dando entrada de persoaxes seleccionados dentro da situación convida. (Procuraremos actuacións curtas para que todos poidan aportar algo á historia). Iremos dando sucesivos sinais, entre os que reanudarán a canción desprazándose ó redor das sillas. De cada vez, quen non consiga asento deberá retomar-la historia onde a deixou o anterior.

OUTRA OPCIÓN: Se dispoñemos de colchonetas, dividimos ós alumnos en varios pequenos grupos e os numeramos. Haberá tantas colchonetas como grupos, e en cada unha delas colocaremos diversos obxectos ó chou. A un sinal, cada grupo desprázase ó redor da súa cantando e mantendo un ritmo. O profesor/a di un número, e o "agraciado" de cada grupo lánzase á colchoneta e comenza a contar unha historia ós seus compañeiros/as, que a irán mimando con xestos, e acompañarán con sons onomatopéicos, etc. (O desenvolvemento da historia irase producindo de xeito semellante á do xogo anterior.

LINGUAXE: Cada grupo deberá recompoñe-la historia, resumíndoa, se procede, e aclarando o seu prantexamento, nó e desenlace. Logo se escribirá de xeito dialogado. Repartiranse os papeis..., e por último, ensáiasse para toda a clase a xeito de "teatro lido".

PLÁSTICA: Cada-grupo elabora o material necesario para a representación da súa pequena obra.

XOGO DRAMÁTICO: Representación por grupos para o resto da clase.

ELEMENTOS BÁSICOS DUN TEXTO DRAMATIZABLE

OBXECTIVOS: Coñece-los elementos básicos dun texto dramatizable. Favorece-la improvisación. Dramatizar pequenas historias de creación propia.

ACTIVIDADES: Situamos a tódolos/as nenos/as en corro, o primeiro di ó chou un persoaxe. O segundo o seu antagonista. O terceiro di outro ou outros persoaxes. O cuarto determina o espacio onde se atopan os persoaxes e o quinto o tempo (histórico e cronolóxico).

De contado, cada grupo de cinco nenos/as pasa a discutir que podería suceder a eses persoaxes, nese lugar e nese tempo.

Axudados do baúl dos disfraces e do seu xesto, dividen a acción en cinco imaxes estáticas e mudas, tendo en conta que: na primeira e segunda viñeta débense presenta-los persoaxes e prantexa-lo conflito; na terceira e cuarta o nó e na quinta o desenlace.

DESENVOLVEMENTO: Unha vez preparadas e ensaiadas as viñetas e elixidos os disfraces, sitúase o grupo que vai actuar fronte ó resto da clase. Un actor di "pechar", e os espectadores pechan os ollos; momento que aproveitan os actores para representar a xeito de estatuas a primeira viñeta. "Abrir"...: os espectadores abren os ollos e observan durante uns dez segundos, momento no que volven a recibi-la orde de "pechar"...

Unha vez representadas plasticamente as historias, a súa estrutura: prantexamento, nó e desenlace, é moi comprendido polo alumno. É o momento de ensaia-los

persoaxes, improvisa-los diálogos, prepara-los decorados..., nunha palabra: elaborar e escenifica-las creacións.

COMO APRENDE-LA TÁBOA XOGANDO

Cada neno confeccionase nun folio un número do 0 ó 10, por duplicado: para pór nas costas e no peito. (Poderían tamén utilizar camisetas de deporte numeradas).

Facemos equipos de 11 (se foran menos, procuraríamos que se deran tódalas combinacións. De 6: uns levarían do 0 ó 5 e outros do 5 ó 10).

Marcamos dous campos rectangulares e cada equipo ocupará un deles. Distribuídos en dúas filas presentarán as súas palmas. Sae un neno, digámo-lo 3, sae do seu campo e atravesa a liña central; dálle coas súas mans abertas nas palmas ó número 6 do equipo contrario; ó tempo debe berrar forte e claro ¡18!. O balón imaxinario debe tocar agora a dous compañeiros antes de volver ó contrario. Supoñamos que o 6 pasoullo ó seu compañeiro número 5, dicindo ¡30!; e o 5 pasoullo ó 7 dicindo ¡35!. O balón debe volver agora ó campo contrario.

(Como podedes comprobar, este xogo admite múltiples aplicacións e variacións. En vez de xogar á multiplicación poderemos xogar a nomes de flores, de animais, a dici-lo nome do contrario...).



DEZ XOGOS PARA REALIZAR MENTRES ESCOITAMOS... A VIVALDI

1. Todos en círculo, movémonos ó son da música. Un sae ó centro utilizando un PAU DE ESCOBA como... ¡un caballo!; pásallo a outro que, saíndo ó centro transforma o caballo en... ¡unha lanza!, e así sucesivamente, deixando que a imaxinación desfuncionalice por si soa ó obxecto.

2. Situados en círculo, cada un sómo-lo ESPELLO do que se move no centro.

3. Por parellas, un dos dous se move libremente a CAMARA LENTA e a súa parella fai de imaxe reflexada nun espello...

4. Facemos carreiras "A VER QUEN CHEGA O ÚLTIMO", sempre avanzando a cámara lenta.

5. Individualmente ou por parellas, desprazarse cun GLOBO, pero sen tocalo coas mans.

6. Conducimos da man a un compañeiro cos OLLOS VENDADOS pola clase; ímoslle describindo os insólitos lugares que atravesamos.

7. Por parellas, un adopta UNHA POSTURA, e o outro, cos ollos pechados e utilizando unicamente o tacto, intentará descubrir que postura é, e logo se porá na mesma. (O mesmo, pero "a pares": estatuas compostas por dous nenos/as, que outros/as tratan de averiguar).

8. Situados en dúas filas que se dan a cara. Unha fila pecha os ollos e os da fila de enfrente intercambianse e estenden as súas MANS, que serán examinadas polos "cegos". A continuación retómase a posición inicial e os cegos tratan de atopar-las mans examinadas.

9. A mesma disposición que no xogo anterior. Unha fila pecha os ollos; a outra cambia un pequeno detalle da súa indumentaria, e a primeira fila, xa cos ollos abertos, debe averiguar que cambiou.

10. En grupos de 5 ou 6, van saíndo dun en un adoptando unha postura, o seguinte obsérvao e adopta outra postura, pero relacionándose co anterior, e así sucesivamente ata compór un cuadro. O final cada un explicará a súa postura e que é o que creu ver antes de intervir na composición.

BIBLIOGRAFÍA

SLADE, Peter. *Expresión Dramática Infantil*. Ed. Santillana.

HODGSON, J. e RICHARDS, E. *Improvisación*. Ed. Fundamentos.

RODARI, G. *Gramática de la fantasía*. Ed. reforma de la Escuela.

VIARIOS. *Teatro de, por, para... los niños*. Papeles de Acción educativa. Número 7.

HERANS, Carlos e PATIÑO, Enrique. *Teatro y Escuela*. Ed. Laia.

COLECTIVO LA TEJA, *Teatro, imagen, animación*. Ed. Laia.

HERANS, Carlos. *Teatro de inutensilios varios*. Ed. Laia.

CERVERA, Juan. *Como practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años*. Ed. Cincel. Colección Diálogos de Educación, n.º 11.

FAURE, Faure. *El juego dramático en la escuela. Fichas de Ejercicios*. Ed. Cincel. Colección Diálogos de Educación, n.º 8.

MANTOVANI, Alfredo. *El Teatro: un juego más*. Editorial Nuestra Cultura.

EINES, Jorge e MANTOVANI, Alfredo. *Teoría del juego dramático*. Servicio de Publicaciones M.E.C. Colección Breviarios de Educación.

SANTOS HERNANDEZ, S. *Juegos de los niños*. Biblioteca de Cuentos Maravillosos.

OBLICK, Terry. *Juegos y deportes cooperativos*. Ed. popular.

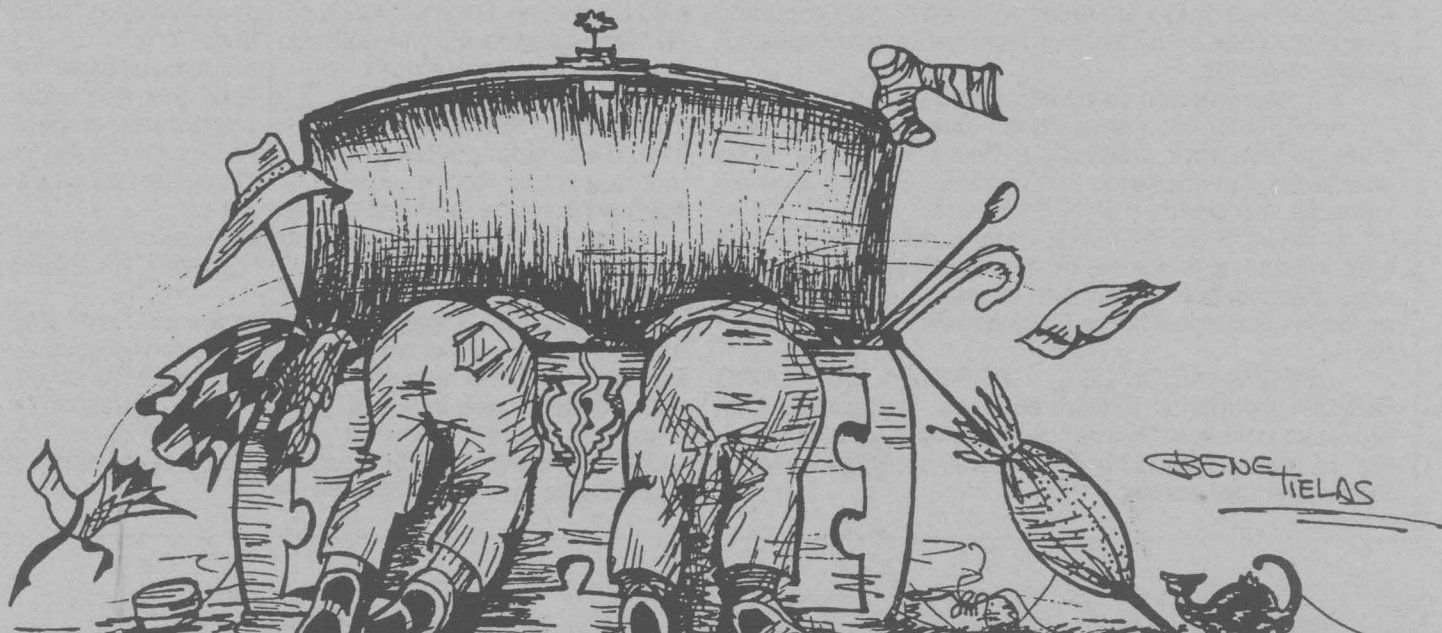
AGUILAR, Luis. *Movimiento e drama no ensino primario Teatro laboratorio de Faro. Coleção: Como Animar*.

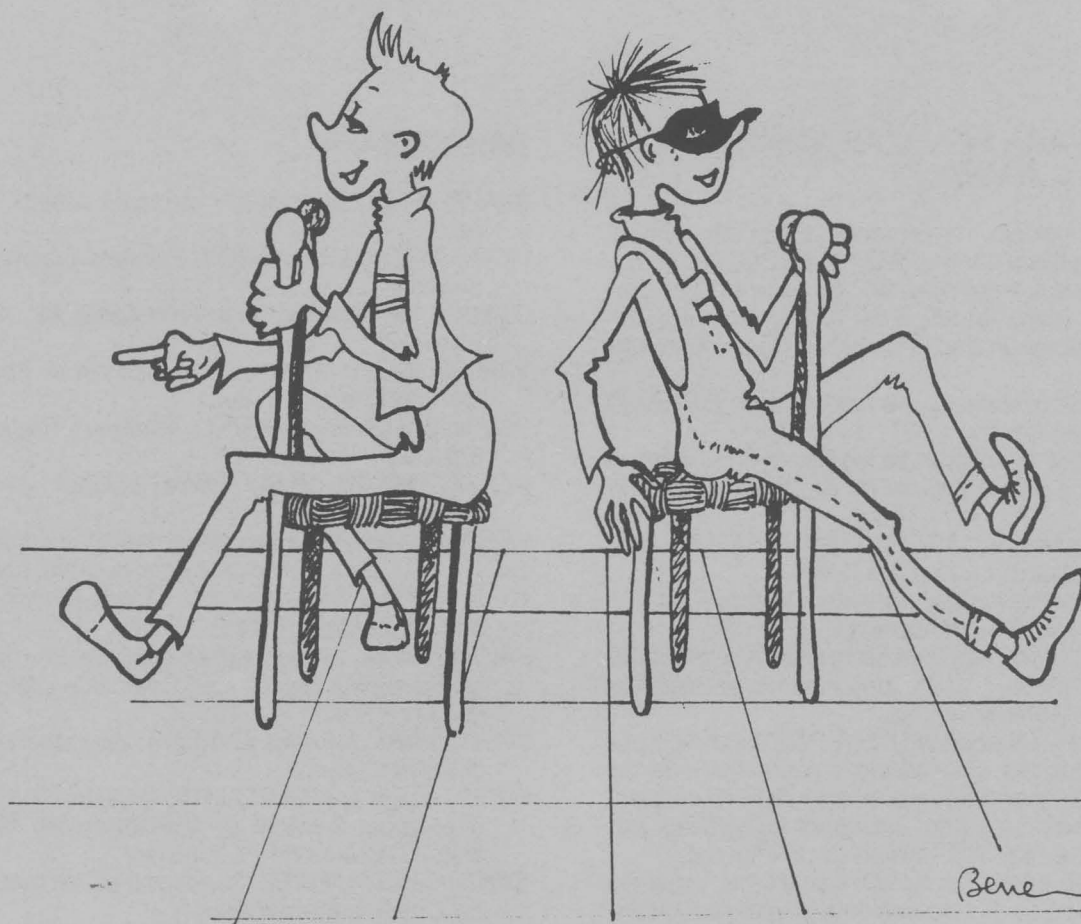
FRAGATEIRO, Carlos. *Teatro para crianças*. Ed. Centelha.

GARVEY, C. *El juego infantil*. Ediciones Morata.

VIARIOS, *Encuentro teatro-Educación*. Servicio Publicaciones MEC.

SANUY, Conchita. CORTES. Lis. *Enseñar a jugar*. Ed. Marsiega.





XOGANDO COA PRENSA

Á seguinte proposta marca os pasos para, partindo dos xornais e utilizando á improvisación como vieiro, acadar un texto representable de creación colectiva.

1.º. Marquémonos un tempo para nos familiarizar coa distribución dos contidos na prensa diaria: economía, laboral, publicidade, sociedade, anuncios por palabras... ¿unha semana?

2.º. Os rapaces, en pequenos grupos, consultan xornais, discuten, analizan e elixen un artigo.

3.º. Un portavoz de cada equipo le o artigo seleccionado polo seu grupo. Un rapaz vai anotando no encerado todo aquilo que consideremos interesante: persoaxes, lugares, obxectos.

4.º. Mergullando os datos do encerado xogamos a:

—MUDANZAS: Os rapaces, transportando en alto unha cadeira (por parellas), e baseándose nos datos apuntados van artellando unha historia. Falarán alternativamente, atendendo ó sinal do mestre.

—RITMOS CORPORAIS: Cada parella elixe un ritmo corporal que os relacione, palmas contra palma, pitos, de novo palmas contra palmas, cóxegas... cuidando non perdé-la coordinación realízase o exercicio como o anterior.

—PROPAGACIÓN DE CHISMES POLA TÉCNICA DO RUMOR: Ocupando tódolos espazos, ós rapaces desprázanse pola aula inventando disparates que aconteciron ós personaxes do encerado e llos contan ó oído a todo aquel que cruzan.

—ÁS CADEIRAS: Explicado en "Globalizando a partir do Xogo Dramático".

—ÁS COLCHONETAS: Explicado en "Globalizando a partir do Xogo Dramático".

Temos neste intre un exceso de información. Cómpre selecciona-los acertos, cómpre facer un pouco de pupitre. Reúnense de novo ós grupos para sintetizar e dar coherencia á súa obra: tratarán de cristalizar a historia en 5 esceas que inclúan á presentación do espazo, presentación dos persoaxes, conflito que acontece a solución do mesmo. Logo xogamos ás diapositivas (explicado en "Globalizando a partir do Xogo Dramático").

Un novo xogo vai nos auxiliar para enlazar cada escea coa seguinte o "XOGO DO VÍDEO" (hai que andar cos tempos). Partindo dunha escea cristalizada (diapositiva), o animador péntalle no ombreiro a un rapaz, este comenza a actuar. Todos procuran interaccionar co compañeiro para enlazar a escea coa seguinte.

Discutirase a realización de cada escea en gran grupo, ensaiarase de novo, púlense os diálogos, os xestos, simplifícanse os movementos...

...e xogando, xogando chegamos a aquel "texto dramatizable de creación colectiva" que dicíamos ó encetar. Cómpre montalo e representalo para as faragullas do colexio ou para o que faga falta. O importante do traballo foi o proceso, saber que, dunha vez por todas temos un "método" para crear historias novidosas, un método lúdico e gozoso que favorece á improvisación.

Os xogos populares galegos. Propostas para un plan de recuperación

Rocío Pena
Paco Veiga

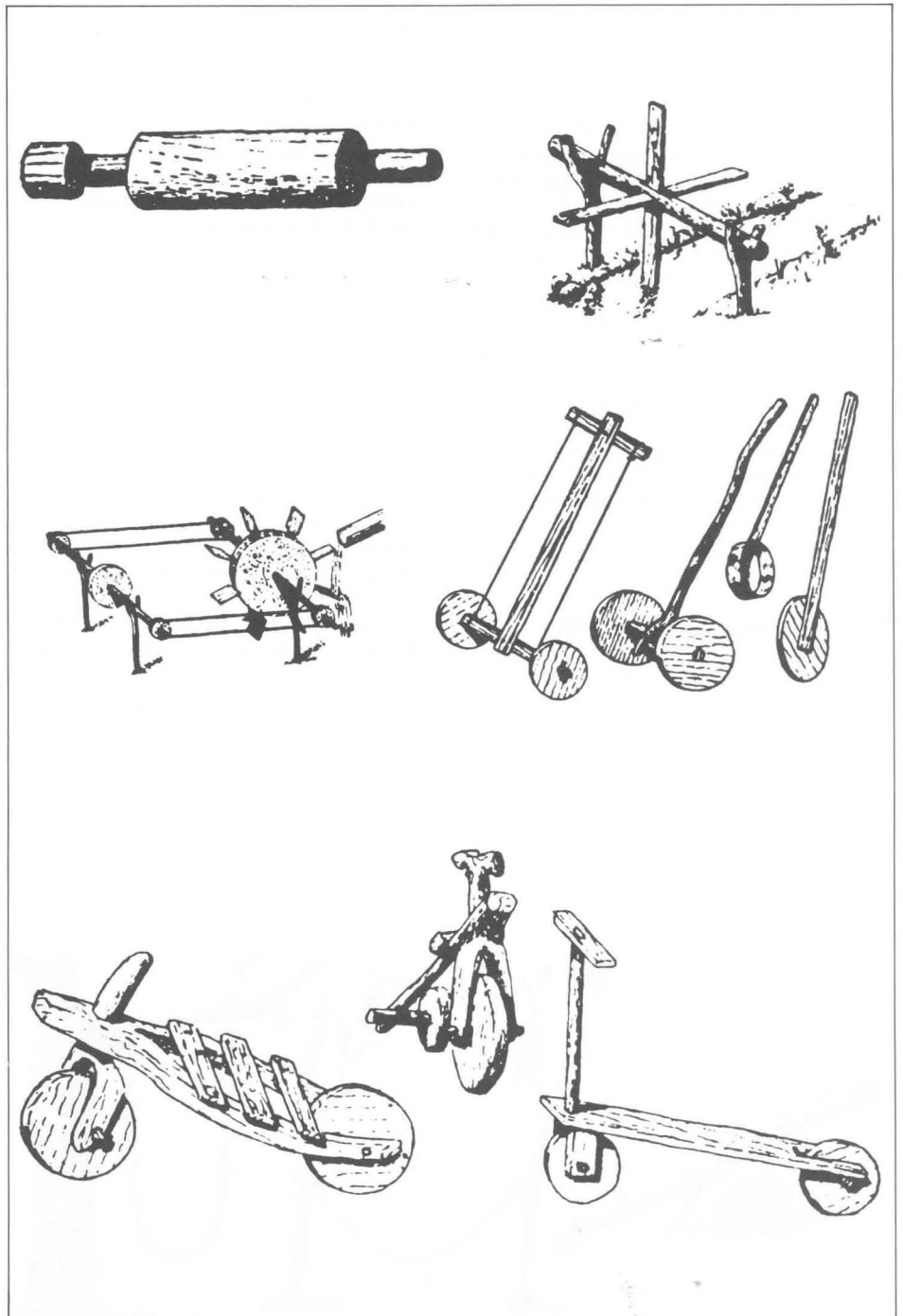
"Quando en Trás-os-Montes há qualquer jogo popular, Deus do ceu espreita e diz: oh, quem me dera jogar!"
(Copla ás Festas dos Jogos Populares Trasmontanos).

"O xogo popular transmítese de xeración en xeración, e pódese atopar nel un punto de conexión entre os adultos e os nenos. Este punto de conexión supón o núcleo de apoio para a conservación da propia cultura. Os xogos populares son aceptados de contado polos nenos" (1).

O XOGO POPULAR

Existe moita literatura sobre os valores, as necesidades e as vantaxes do xogo en xeral. Hai unanimidade sobre os aspectos positivos en tódolos ordes que produce no neno o xogo. Sen embargo, adóitase falar a cotío do xogo dunha forma teórica, impersonalizada e sen relacionalo co término "cultura". Que saibamos só existen tres ou catro libros en Galicia, á parte de artigos illados e doutros traballos, sobre o xogo popular galego.

Enténdese por *xogo popular* aquel que inventou e levou á práctica o *pobo*, calquera pobo en calquera parte do mundo. Non serán, logo, xogos populares en Galicia, aqueles procedentes doutras culturas (o *xogo da madeixa* dos esquimais, por exemplo) aínda que se xoguen aquí, ó igual que non será xogo popular en Groenlandia a *estornela*, aínda que alí se chegara a xogar. Nos centros educativos, sobre todo no E.X.B., existe o costume moi extendido de utilizar na clase de Educación Física xogos que aparecen en compendios de xogos de todo o mundo que a maioría dos centros teñen na súa biblioteca; non debe creerse que lle estamos ensinando ó neno a xogar a xogos populares. Son, xeralmente, xogos doutros países que poden servir para pasar unha entretida clase de Educación Física e, ó mellor,



tamén para conseguir moitos dos obxectivos que nos teñamos plantexado nesa clase; mais, non servirán a maioría das veces para que o neno se afeccione a practicalos no recreo, porque non lle din o mesmo ca un xogo, aínda que lle sexa practicamente descoñecido, que tivera vivencia na súa zona. Os xogos tamén forman parte do patrimonio cultural dun país, e son reflexo da alma colectiva do pobo que os creou; de preterdermos ensinalle xogos a un neno, é moito máis productivo facelo con xogos populares da súa zona.

"É assim desaconselhável que os adultos inventem jogos educativos para crianças, muitos deles desinseridos do seu mundo real, como tenho visto em programas do ensino primário" (2).

No pouco que se tén escrito sobre o xogo popular galego, confúndese, en xeral, os termos *popular* e *tradicional*. Xogo popular é, como queda dito, aquel que arrancou do pobo, que inventou, que levou á práctica e que lle serviu para divertirse. Pero, como apunta António Cabral (3), hai xogos evidentemente tradicionais, coma o xadrez, que non poden ser considerados populares, e viceversa, como sucede con xogos que, a pesar da "cuadrícula" das mentes infantís de agora, seguen inventando os nosos rapaces, que non nos veñen dados pola *tradição*, pero que sí son populares ó saíren do noso *pobo*.

NECESIDADE DO XOGO

"Moitos mestres, no seu desmesurado afán de ensinar, entenden que o neno debe aprender tódolos coñecementos do libro de memoria, e olvídanse que a idade infantil é a época lúdica á que tén dereito a disfrutar (...) e algún teríase que acordar que a forma máis eficaz de acercarse ó neno é xogar con el, ó mesmo tempo que tén a obriga de ensinalle os xogos e as regras polas que se rexen" (4).

"Hoxe os nenos non viven a infancia; son entes cos libros debaixo do brazo desde os cinco anos aos vintetrés" (5).

"(Interésanos o xogo) como "acto lúdico", como exercicio e esforzo libremente realizado, consecuentemente á propia natureza do home, dende os primeiros momentos da súa vida, a impulsos do propio instinto, e que forman parte, sendo necesarios, do seu propio desenvolvemento harmónico, porque atinxen tanto a súa parte física, como psíquica" (6).

Utilizando terminoloxía adulta, podemos afirmar que a profesión do neno é a de xogar, antes cá de estudar. Da imperiosa necesidade de xogar nun neno, machacada por psicólogos e pedagogos, destacámoslos seguintes efectos:

a) No campo *físico*, o xogo contribúe ó desenrolo do organismo, tanto no estrictamente físico coma no mental.

b) No campo *moral*, o feito de aceptalas normas e regras do xogo, serve de campo de entrenamiento para as normas que vai ter que observar de adulto, ó tempo que desenrola valores coma a honradez e a xusticia.

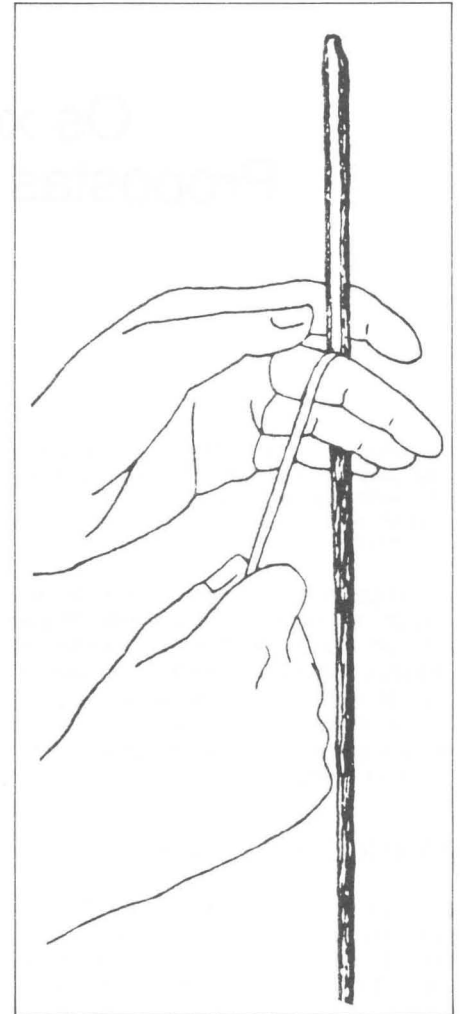
c) No *intelectual*, porque se obríga a traballar á inventiva, á imaxinación e á memoria. Mesmo pode ter cualidades terapéuticas, ó facer esquecer ó neno os seus problemas mentres está xogando.

d) No *educativo*, funciona como un extraordinario campo de observación do neno, e incluso de acercamento a el, á parte da xa comentada aprendizaxe de regras, valores morais, vocabulario...

e) Por fin, no eido *cultural*, o xogo popular permite enraizar ó neno na súa cultura, e no pasado do seu pobo.

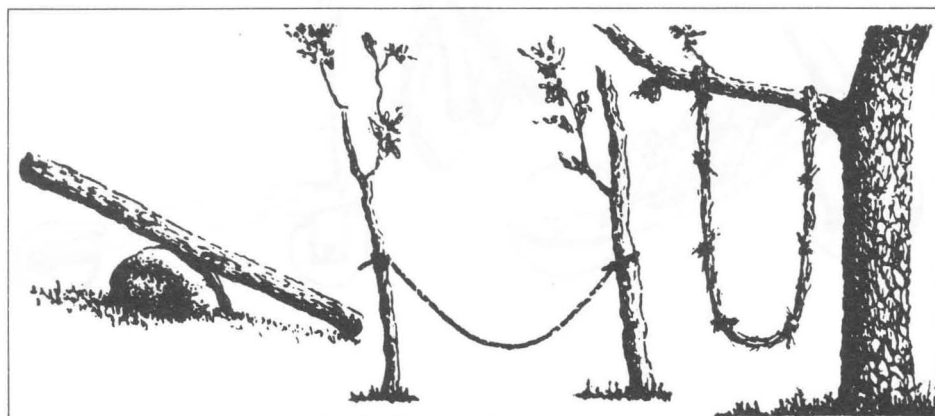
XOGO POPULAR E CULTURA

"No xogo reproducense tódolos sentimentos, tódalas sensacións, tódolos modos de percepción dunha comunidade, dende a



rudeza astra a valentía, a folganza ou a raposería" (7).

"É necesario preservar quanto possível as tradicións do noso pobo. Preservação que non signifique o desexo de manter formas ultrapassadas de viver, que o tempo tornou caducas e incapazes de dar resposta aos anseios e impulsos do noso tempo, mas que, encarando o movemento progresivo da historia, saiba conjugar o presente cum o pasado, descubriendo neste as artérias aínda vivas, aquelas que proporcionan um melhor coñecimento do que somos ou que podem ainda possibilitar um modo característico de ser e de viver, sem entrar em contradicção com o que verdadeiramente somos e devemos ser. O prazer reside aí, no esforço sempre compensado de comprender a alma do pobo, de vibrar com ela nos seus passatempos, divertimentos e festas. Ora o jogo popular é uma das mais espontâneas e belas formas dexpressão da alma popular" (8).



A lingua, o cancionero, o refraneiro, a artesanía..., son anacos do patrimonio cultural que posuímos como pobo. Tamén os xogos populares galegos, creados por nós, forman parte dese patrimonio. Cosntitúen un legado histórico que témo-la obriga de conservar e de revitalizar. Naceron dun xeito totalmente natural. Así, nas tar-

des de inverno, mentras coidaban o gando, os nenos dalgún tempo inventaron as infinitas modalidades da *queda* para escorrentalo frío, ou, na hora da sesta, no verán, no patín da cabaceira, algún neno inventou o xogo dos *pelouros* para pasa-lo tempo mentres os seus pais non se erguían para ir traballar todos ó agro.

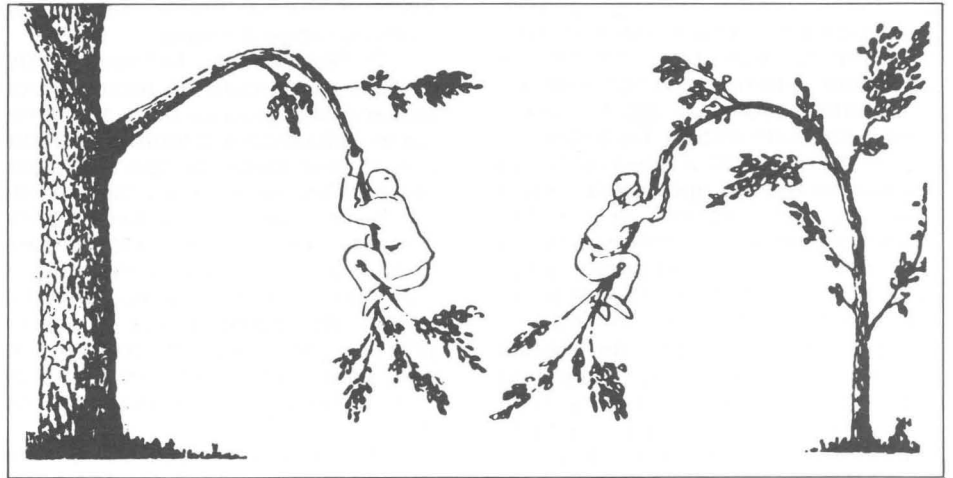
Desde a aparición dos divertimentos modernos (a televisión, sobre todo) foron desaparecendo progresivamente os xogos populares galegos, ó igual que o fixeron os contos que os vellos contaban nas pola-vilas das longas noites de inverno. Outros cambios operados nos xeitos de vida, coma o feito afortunado da liberación dos nenos do traballo agrícola, aínda que moitos rapaces da aldea traballan aínda decote; ou tamén a, pola contra, desafortunada política de macroconcentracións escolares, mediante a cal se crearon centros xigantescos, privando ó neno da cercanía da escola unitaria, ou, cando menos, de centros de menos unidades, ó seu entorno vital, axudaron ó progresivo desenraizamento do neno da súa cultura popular máis xenuína, cos efectos que isto conleva. Como di Baldomero Cores Trasmonte (9):

"Nunha sociedade dependente, é natural e lóxico que o xogo fine tamén dependente. O xogo, o xoguete, son elementos de transculturación de grande eficacia, porque prenden precisamente nas novas xeracións. A dependencia lúdica é unha forma de dependencia económica e social dunha comunidade".

Ou, como tamén di Arturo Román (10):

"Hoxe por hoxe a televisión é ua arma máis eficaz contra a cultura".

Os nosos nenos xogan agora con xoguetes comprados, case sempre de escasa calidade e evidente carestía, o máis grave, sen embargo, é que o mercado do xoguete impídelle ós nenos face-los seus propios xoguetes coas vantaxes que este feito conlevaría: desenrolo das habilidades manuais e mentais, e, sobre todo, o sentírense totalmente donos del, por ser eles quen o fixeron e por coñecelo perfectamente. Como comenta Camilo Brandín Feijoo (11), é lóxico que un neno escache un xoguete recién comprado, porque non o coñece, non sabe o que tén por dentro e necesita sabelo, necesita dominar completamente aquilo co que vai xogar. Non é posible que un neno chegue a coñecer tan ben un cochiño que lle acaban de mercar coma unha *carrilana* feita por el para baixar polas costas abaixo. Inconvenientes



coma a perigosidade da manipulación do martelo, das puntas ou dos parafusos, sempre tidos en conta por moitos pais e nais, vense completamente compensados polas vantaxes da construción do propio xoguete. Paga a pena mancar un dedo a cambio da facilita-lo desenrolo da imaxinación e da habilidade.

PROPOSTAS PARA UN PLAN DE RECUPERACIÓN DOS XOGOS POPULARES GALEGOS

Se, como vimos, se está producindo a grandes pasos a desaparición dos xogos populares nos nosos nenos, e se nos decatamos da importancia destas para a malferida cultura do país, concluiremos na imperiosa necesidade da súa recuperación e espallamento. Posibles campos e situacións para percurar esta recuperación poden se-los seguintes:

A.—Nos *Centros de Ensino*, ben sexan de E.X.B., Ensino Medio ou, incluso, a Universidade.

1.—Nos *Colexios de E.X.B.* é moi doado facerse cun bo número de xogos populares case esquecidos da zona. Os rapaces da Segunda Etapa poden ser encargados dun traballo de investigación sobre o tema, enquisando ós seus maiores sobre os xogos ós que xogaban na súa nenez. Tal traballo coidamos que non debe ser feito baixo a "dirección" da asignatura de *Lingua Galega*, xa que esta debe ser unha clase de lingua, sinxelamente, e vai chegando a hora de que as *Ciencias Sociais* sexan ciencias sociais deste país e non doutros (nelas sí terían cabida este tipo de estudos de tipo etnográfico) ó igual cá *Matemática*, as *Ciencias Naturais*, ou calquera outra asignatura.

Unha vez que o Colexio posúa un sinxelo folleto onde se describan os xogos populares da zona, á parte da publicación deste folleto para facilita-lo espallamento dos xogos entre os nenos e os veciños en xeral, que lembrarán xogos que xa casa tiñan esquecidos, e incluso pode que monten unha partida de *estornela* ou de *bolos celtas*, caben tres formas, non excluíntes, senón máis ben complementarias, dē traballa-lo xogo popular:

a) O *recreo* é tempo integrante do horario escolar. O labor dos mestres ata agora fica na "vixiancia" de que ninguén esnaquite os morros nin se pelexe cos compañeiros. Sen embargo, ó ser parte pertencente ó horario escolar, debe pensarse na posibilidade de trasbasa-lo aprendido na aula a el. As normas de comportamento, a forza da gravidade, o desenrolo de todo tipo de habilidades e, en xeral, a pretendida transmisión da nosa cultura que todo mestre debe propoñerse, non teñen mellor campo de experimentación có recreo. Unha comisión de mestres, xa que non todos, debe se-la encargada da dirección da posta en práctica dos xogos recolleitos no traballo previo. Non será necesaria a presenza destes mestres moito tempo, se é que eles non collen o "vicio" de xogar e deciden "saír ó recreo" coma os seus alumnos, pois estes logo practicarán por sí sós estes xogos, que virán a enchérllle-lo baleiro creativo e verdadeiramente lúdico que a sociedade presente lles produciu.

Hai en toda Galicia infinidade de xogos, variantes do mesmo xogo, distintos nome para un mesmo xogo. Cada zona posúe, estea onde estea, unha gran riqueza en xogos. Así e todo, existen que saibamos, tres ou catro compendios-recolleitas de xogos populares galegos, como xa dixemos, e unhas cantas portuguesas, con indubidables concomitancias,

por razóns obvias, co xogo galego, que toda biblioteca escolar deba ter entre os seus libros, non en vez de, senón ademais dos libros de xogos estranxeiros que adoitan verse nestas salas de lectura. De todos xeitos, e defendendo a integración da escola no medio, aprenderán moito máis no neno aqueles que sintan máis cerca dos seus intereses ou do seu ambiente, ca aqueles outros que, aínda sendo galegos, non se teñan practicado na súa comarca.

b) Partindo sempre do traballo de recolleita previo, as clases de *Educación Física* no E.X.B. acostuman a ser dadas dun xeito bastante pobre. Esta asignatura, xa de por si considerada "maría", aparece ocupada, no mellor dos casos, por uns exercicios de quecemento e unhas actividades deportivas que son case sempre as mesmas (fútbol, e últimamente o baloncesto, á parte do sexista brilé). Tamén, e de cando en vez, algún mestre preocupado pola calidade do seu ensino e polo divertimento dos seus rapaces, prepara algúns xogos dos que aparecen nas publicacións de xogos de todo o mundo das que temos falado. É moito máis interesante e atractivo presentar xogos cercaños ó neno, no cal poden prender moito máis doadamente. Cómpre que, á parte do apartado deportivo, se faga unha programación vertical desta disciplina, incluíndo en cada nivel a presentación de xogos populares galegos, que serven igual ca calquera outros no apartado físico e teñen moitas máis aplicacións nos demais campos de acción do xogo.

c) Existe outra asignatura á que se lle dedica moi pouca atención por falta do material necesario e tamén por falta de preparación dos ensinantes. Estámonos referindo ós *Traballos Manuais, Formación Pretecnolóxica*, ou como se chame, e, en xeral, a calquera tipo de *Expresión Plástica*. A súa programación, moitas veces improvisada e outras moitas sen uns obxectivos claros, deba incluí-la construción de xoguetes. A parte da motivación que supoñería face-lo xoguete co que despois vai xogar o propio neno, axudaríamos á revitalización dos xogos populares galegos procurando a infraestrutura necesaria para a realización das actividades tanto na clase de Educación Física coma no recreo.

Por último, non estaría de máis que, para festexar este espallamento dos xogos populares, o centro organizase a *Festa do Xogo Popular* na cal terían cabida, por suposto, as demais persoas e organismos da zona. Os pais poderíannos dar ese día por

exemplo, unha bonita lección de como se xoga á chave.

2.—Nos *Centros do Ensino Medio* o labor na procura da recuperación dos xogos populares pode ser semellante, salvando a diferenza de idades e, polo tanto, de tipo de xogos, entre estes mozos e os rapaces do E.X.B., así como o ámbito de acción de cada centro, xeralmente máis extenso cós dos Colexios Públicos. A calidade científica da recolleita dos xogos, así como a súa posta en práctica, sería aquí moito maior, e, polo tanto, tamén serían maiores os efectos de todo o proceso recuperador.

3.—Da *Universidade* cómprenos que saian máis investigacións sobre o xogo popular galego, investigacións de todo tipo, que deben abranger tódolos aspectos cos que téñen relación o xogo popular: etnográfico, psicolóxico, pedagóxico, filosófico, e un longo etcétera.

B.—Nas *actividades de verán*: Se o ensino debe ser lúdico, atractivo e, nunha palabra, divertido, máis aínda o teñen que se-las actividades de verán (colonias, acampadas, xornadas de convivencia...) feitas para os rapaces. Na programación deste tipo de actividades, no apartado de xogos, temos observado como tamén se bota man, á parte dos xogos que coñezan os propios rapaces, de coleccións de xogos estranxeiros.

Nin que dicir téñen que calquera actividade deste tipo en Galicia, deba programarse en base ós xogos populares galegos pola mesma razón de seren máis atractivos para os nenos e de teren máis posibilidades de prender neles e, sobre todo, porque se lles pode dedicar máis tempo que durante o curso escolar. Calquera das recolleitas que se citan ó final pode servirlle ós monitores para a súa preparación e programación, se é que resulta difícil facer, pola variada Procedencia dos rapaces, unha recolleita propia de xogos.

C.—Nas *Asociacións Culturais*: Calquera Asociación Cultural deste país proponse entre os seus obxectivos revitalización da cultura galega en tódolos seus aspectos no seu ámbito de acción. Á multitude de actividades que, con escasos recursos e desamparadas polas institucións oficiais, veñen realizando estas asociacións (co título de "culturais", "de veciños" ou "recreativas") débese engadi-lo apartado dos xogos populares. Non só os xoves asociados serían os protagonistas; senón que a organización das *Olimpiadas do Xogo Popular Galego* abrangería o protagonismo das persoas adultas,

pondo en práctica xogos, ó mellor, nos axeitados á idade infantil.

O proceso para organizar estas olimpiadas podería ser semellante ós anteriores: recollida por parte dos asociados dos xogos populares, edición do libríño recopilador, entreno e xornadas de aprendizaxe, e celebración da olimpiada. Un proxecto que non sería gravoso para as precarias economías destas sociedades. Téñase en conta que os xogos populares galegos cando os necesitan, utilizan elementos que abundan no noso país e que non hai que mercar (a *estornela* utiliza uns cantos paus, os *bolos* fábrícaos calquera asociado mañoso, e unha corda para tirar por ela tena calquera).

D.—Nas *institucións*: Os *Concellos* poderían ter un importante papel neste traballo recuperador. Desde eles tamén se poden organizar as recolleitas, sobre todo alí onde non existen asociacións culturais, así como o espallamento, aprendizaxe e a celebración das Olimpiadas do Xogo Popular Galego. Non parece, sen embargo, que na actualidade os Concellos estean predispostos na súa maioría, a traballar neste eido. Unha gran cantidade de Concellos galegos teñen como case única actividade cultural o apoio ós equipos de fútbol do seu término. Fraca política cultural local para un país con unha cultura tan ferida e propensa a morrer coma a nosa. Pérez Verdes e Tabernerero (12) recabaron información a cento oitenta Concellos galegos, dos que só unha ducia lles respostaron, o cal quere dicir que o tema cultural, e en concreto o do xogo popular, están aínda en coiros desde un punto de vista institucional local.

Outro tanto poderíamos dicir do *gobierno autónomo*, ó cal parece ridículo pedirlle unha política revitalizadora cara ós xogos populares, cando non sabe ou non quere defender e promociona-lo noso legado cultural máis importante, a lingua. Nembargante, unha adecuada política cultural en tódolos ordes deba incluí-la recolleita, investigación e espallamento do xogo popular como parte integrante do patrimonio cultural. Abrangería este proxecto a coordinación de tódolos esforzos dos que levamos falado (centros de ensino, asociacións...) propondo ideas e proxectos, facilitando o material necesario e, sobre todo, se as ideas faltaran, facilitando subvencións nunha política de deixar facer aínda que eu non faga. Que saibamos, a única iniciativa da Xunta de Galicia no referente ós xogos populares limitouse á publicación dos *"Xogos Populares en Galicia"* (13) que foron enviados

ós centros, non a todos, sen máis explicación nin planificación, deixando a iniciativa a uns ensinantes con pouca motivación institucional para a investigación e a renovación.

LIBROS

Á parte das publicacións sobre os aspectos psicopedagóxicos do xogo, e de abundantes coleccións de xogos de todo o mundo, existen os seguintes libros que tratan o xogo popular galego:

Maruxa Barrio e Henrique Harguindei publicaron na Editorial Galaxia, Vigo 1983, "*Lerías e enredos para os máis pequenos*", onde, á parte de falarnos de diversos aspectos do xogo, ser recollen xogos, arrollos e contos para os máis cativos.

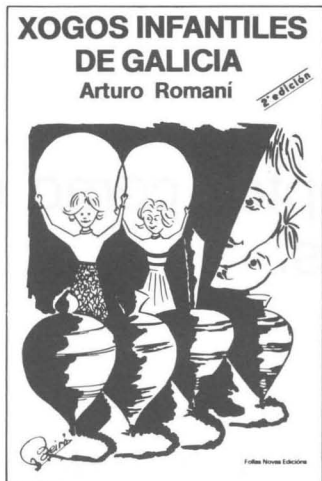
Ricardo Pérez Verdes e Xaquín Alberto Taberbero Balsa son os autores-recopiladores dos "*Xogos Populares en Galicia*" editados pola Dirección Xeral de Xuventude e Deportes da Consellería de Turismo, Xuventude e Deportes, en 1986. Nesta publicación, ademais de recoller unha gran cantidade de xogos populares galegos, cun importante labor de clasificación segundo a temática e os elementos a utilizar, fan un estudio relacionando xogo e deporte, con consideracións psicopedagóxicas e sociolóxicas, nun plano teórico, esquencéndose de falar un pouquiño máis profundamente do xogo popular galego e da súa transcendencia na nosa cultura.

Camilo Brandín Feijoo publicou, mediante a axuda da Caixa Ourense, "*Os xogos dos nosos rapaces*", en decembro de 1986. Recolle nesta publicación unha mancha de xogos populares, tamén cun sinxelo pero traballado afán clasificador e sistematizador. Introduce o tema cunhas consideracións sobre o valor do xogo, non moi extensas, pero moi aclaratorias, e outras sobre o xogo popular galego e o que se leva traballado sobre el.

Por último, *Arturo Romaní* publicou en Follas Novas de Santiago os seus "*Xogos infantiles de Galicia*", primeiro intento de recolleita, aínda que só referido á comarca muradana, precedida dunha excesivamente pesimista introducción e dun limiar de Baldomero Cores Trasmonte, onde se nos fala, afervoadamente, do aspecto cultural do xogo.

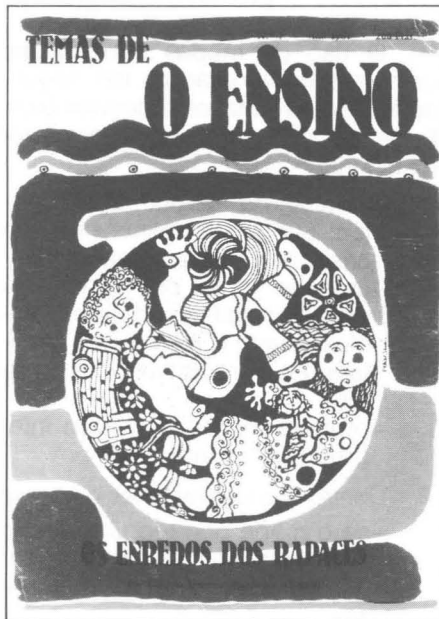
Destas catro publicacións só a primeira e a última se encontran á venda. As outras dúas deben de solicitarse á Xunta e a Obra Social da Caixa Ourense, respectivamente.

En Portugal, onde o tema dos xogos populares está moito máis tra-



ballado, O Centro Cultural Regional de Vila Real (Avenida de D. Dinis, Bloco A, 3.º Dt.º, teléfono 248445), que agrupa a unha morea de entidades culturais de Trás-os-Montes, cunha sección dedicada expresamente ós "Jogos Populares Trasmontanos", ven organizando as *Jornadas* dedicadas a estes xogos, cun amplo programa de actividades previas na pescuda dos xogos, consensuación das regras, publicacións e fases eliminatorias ata chegaren á gran final que constitúe unha verdadeira festa popular.

A destacar tamén a organización das *Festas de Jogos Galaico-Trasmontanos* que contitúen un paso máis para desface-la barreira increíble que nos separa dos irmáns do outro lado do Miño. Organizadas polo referido Centro Cultural Regional de Vila Real e a Associação Sócio-Pedagógica Galega, celebrándose ata agora en Vilar de Perdizes, en



Vilardevós, en Amoeiro e en Vinhais. A pesar do seu indubidable interese, tiveron escasa repercusión en Galicia aínda que demostraron que pertencemos a unha mesma cultura e que, con un apoio institucional amplo, poderían acadar maior transcendencia no noso país.

O presidente do mentado Centro Cultural de Vila Real, *António Cabral*, tén publicado o seu libro "*Jogos Populares Portugueses*", na editorial Domingos Barreira do Porto. Nel recolle gran cantidade de xogos populares, semellants ós galegos, algúns idénticos, aínda que tal vez con distintos nomes ou con algunha variante no tocante ás regras. Vai precedida esta recolleita dun amplo estudio a tódolos niveis do xogo en xeral, e do xogo popular en particular. A xeito de epílogo, faise referencia ós "Jogos Populares da Galiza", de xeito breve, poñendo en antecedentes ó público portugués sobre o tema e deixando clara a relación entre os dous países. O "espírito" dos comentarios de António Cabral é, cecais, excesivamente optimistas para nós, mais seguramente real para a situación dos xogos trasmontanos, onde, como dixemos, se tén traballado moito sobre eles.

Por último, *Alberto B. de Sousa* publicou na Coleção "Tempos Livres" da Editorial Futura unha serie de caderniños cos xogos clasificados. Cada caderniño vai precedido dun comentario previo de indubidable interese para cada caso (xogos de dramatización, grandes xogos...).

R.P./P.V.

NOTAS

- (1) PÉREZ Y VERDES, R. e TABERNEIRO Balsa, X.A.—Xogos populares en Galicia.—Consellería de Turismo, Xuventude e Deportes.—Santiago, 1986.—Páx. 16.
- (2) CABRAL, A.—Jogos populares portugueses.—Ed. Domingos Barreira, Coleção Coisas Nossas.—Porto, 1985.—Páx. 27.
- (3) *Ibidem*, páx. 9.
- (4) BRANDIN FEIJOO, C.—Os xogos dos nosos rapaces.—Caixa Ourense, 1986.—Páx. 31.
- (5) ROMANÍ, A.—Xogos infantiles de Galicia.—Ed. Follas Novas.—Santiago.—Páx. 17.
- (6) PÉREZ e TABERNEIRO.—Op. cit.—Páx. 8.
- (7) CORES TRASMONTE, B. en ROMANÍ, A.—Op. cit.—Páx. 7.
- (8) CABRAL, A.—Op. cit.—Páx. 7.
- (9) CORES TRASMONTE, B.—Op. cit.—Páx. 9.
- (10) ROMANÍ, A.—Op. cit.—Páx. 20.
- (11) BRANDÍN FEIJOO, C.—Op. cit.—Páx. 30.
- (12) PÉREZ e TABERNEIRO.—Op. cit.—Páx. 9.
- (13) *Ibidem*.

Os mapas de conceptos como estratexia no ensino das ciencias naturais.

Manuel P. Brañas
(División de Profesorado do I.C.E.)

Para descubri-lo que pensan os alumnos existen varios tipos de estratexias de todos coñecidas pero, cada día máis, adquiren popularidade os chamados *mapas de conceptos*. Os mapas conceptuais son diagramas xerárquicos que reflexan a organización conceptual dunha unidade de estudio e que indican relacións entre conceptos.

Seguindo a *Novak*, podemos dicir que "xa que a aprendizaxe significativa —na que o alumno é protagonista do seu propio proceso de aprendizaxe— transcorre con máis facilidade cando os novos conceptos son incluídos baixo conceptos máis amplos e intensivos, os mapas conceptuais deben ser xerárquicos; isto é, os conceptos máis xerais e inclusivos deben atoparse no lugar superior do mapa, e os conceptos progresivamente máis específicos e menos inclusivos, ordenados debaixo deles".

Os mapas máis utilizados son os bidimensionais, con representación en horizontal e en vertical, xa que os unidireccionais son apenas listas de conceptos ordenados.

A figura 1 amosa un modelo simplificado para facer un mapa conceptual. Conceptos que engloban outros conceptos aparecen no cumio, namentras que conceptos que son englobados por outros aparecen na base. Conceptos có mesmo nivel de xeralidade e inclusividade aparecen na mesma posición vertical (Moreira e Novak). O pé do mapa tamén poden aparecer exemplos. As liñas que conectan os conceptos suxiren relacións entre eles. Primeiramente debe baixarse para despois voltar, subindo, ós conceptos xerais, partindo dos específicos.

Este modelo non é único e non existen regras fixas para a construción dun mapa. Incluso dun mesmo tema poden saír mapas diferentes.

Os mapas de conceptos poden ser utilizados como instrumentos de *ensino* ou de *avaliación* da aprendizaxe. Amáis, poden tamén servir como auxiliares no planeamento e na análise do *currículum*. Como estratexia didáctica, os mapas propostos poden servir para amosa-las relacións xerárquicas entre os conceptos que están sendo ensinados nunha única clase, nunha unidade didáctica, nunha unidade temática ou nun curso enteiro. Como son representacións das estruturas conceptuais que están sendo ensinadas, probablemente facilitarán a aprendizaxe desas estruturas.

Se é o profesor o que fai o mapa, utilízao como recurso instruccional para guiar ó alumno. Pode usalo para dar unha visión xeral previa do que vai ser estudado, pero deben usarse preferentemente cando os alumnos xa teñen certa familiaridade co asunto a tratar. Neste caso utilízanse para integrar e reconciliar relacións entre conceptos e promove-la diferenciación entre os mesmos. (Fig. 2).

O uso de mapas conceptuais como estratexia didáctica ten, segundo Moreira, vantaxes e desvantaxes. Entre as primeiras, o citado autor menciona:

- enfatan a estrutura conceptual dunha disciplina, no noso caso, as Ciencias Naturais.
- amosan que os conceptos científicos difiren no grao de inclusividade e xeralidade, facilitando a aprendizaxe dos mesmos.
- proporcionan unha visión integrada do asunto.

Dentro das desvantaxes destaca:

- se o mapa non ten significado para os alumnos, poden encaralo como algo máis a memorizar.

—os mapas poden ser moi complexos ou confusos e dificultar a aprendizaxe, en vez de facilitala.

Sen embargo, estas desvantaxes poden ser evitadas explicando os mapas e a súa finalidade, introducindoos cando os estudantes xa teñan familiaridade co asunto a tratar, indicándolles que un mapa pode trazarse de moitas formas distintas e animando ós alumnos a face-los seus propios mapas. Para isto, pódese recomendar facer previamente unha lista de conceptos antes de acomete-lo trazado do mapa. (Fig. 3).

Outra posibilidade de uso de mapas conceptuais está na avaliación da aprendizaxe, no sentido de obter informacións sobre o tipo de estrutura que o alumno ve para un conxunto dado de conceptos. É dicir, observar cómo o alumno xerarquiza, diferencia, relaciona, discrimina, integra, etc. conceptos dunha determinada unidade de estudio. Pódense tamén utiliza-los mapas de conceptos para ter unha idea aproximada dos coñecementos previos do alumno respecto dalgúns temas determinados, e, comparando cos anteriores, podemos observa-los cambios na súa estrutura cognoscitiva durante a aprendizaxe. (Fig. 4).

Os mapas conceptuais poden construírse para o contido dunha clase, dun tema —a célula—, ou dunha materia completa —Xeoloxía— como xa vimos antes. Todo dependerá da xeralidade ou especificidade dos conceptos incluídos no mapa. Conceptos integradores poden servir de base para o plantexamento curricular dun curso determinado. As veces é sorprendente observar cómo, no fondo, o número de conceptos importantes é relativamente pequeno. Ocorre que tales conceptos repíten-

investigación

se con diferentes nomes en diferentes partes da asignatura. Non é raro, ó facer isto, chegar á conclusión de que o programa está cheo de repeticións inútils.

Cabe sinalar tamén que o mapeamento de conceptos pode usarse tanto no ensino secundario coma na escola primaria, cando menos, a partir de sétimo de E.X.B.

Por último hai que salientar que ós rapaces góstanlles traballar cos mapas conceptuais.

M.P.B.

BIBLIOGRAFÍA

- GUTIERREZ, R. "Psicología y aprendizaje de las Ciencias. El modelo de Ausubel". *Enseñanza de las Ciencias*. 1987. 5(2):118-128.
- MARCO, B., SERRANO, T., OLIVARES, E. e USABIAGA, C. La Enseñanza de las Ciencias Experimentales. *Etapa 12-16 años*. Ed. Narcea. 1987.
- MOREIRA, MA. Mapas Conceptuais. *Trabalho utilizado nun taller sobre os mapas conceptuais no II Congreso Internacional sobre Didáctica das Ciencias e das Matemáticas*. Valencia. 1987.
- MOREIRA, MA. e NOVAK, JD. Investigación en Enseñanza de las Ciencias en la Universidad de Cornell: Sistemas de referencia teóricos, cuestiones foco y abordes metodológicos. *Trabalho presentado no II Congreso Internacional sobre a Didáctica das Ciencias e das Matemáticas*. Valencia. 1987.
- NOVAK, J. e GOWIN, B. Aprender a aprender. *Martínez Roca*. 1988.

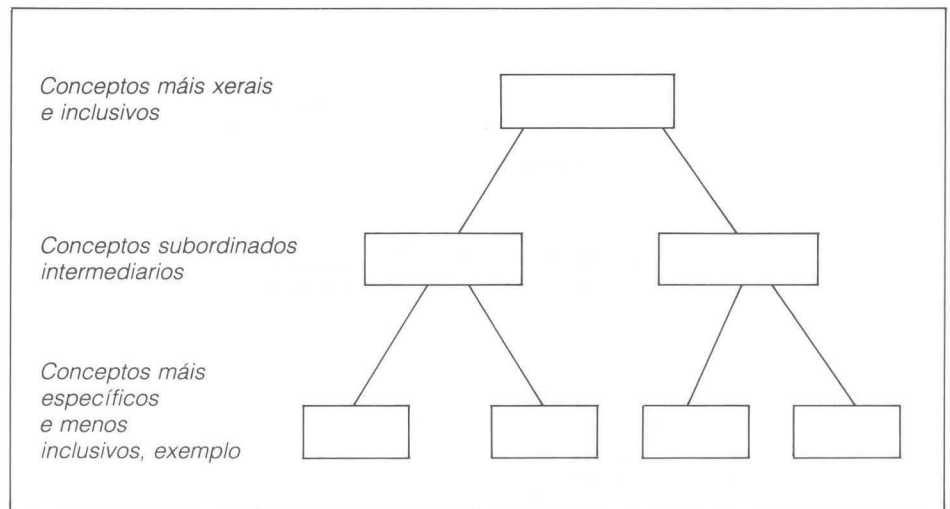
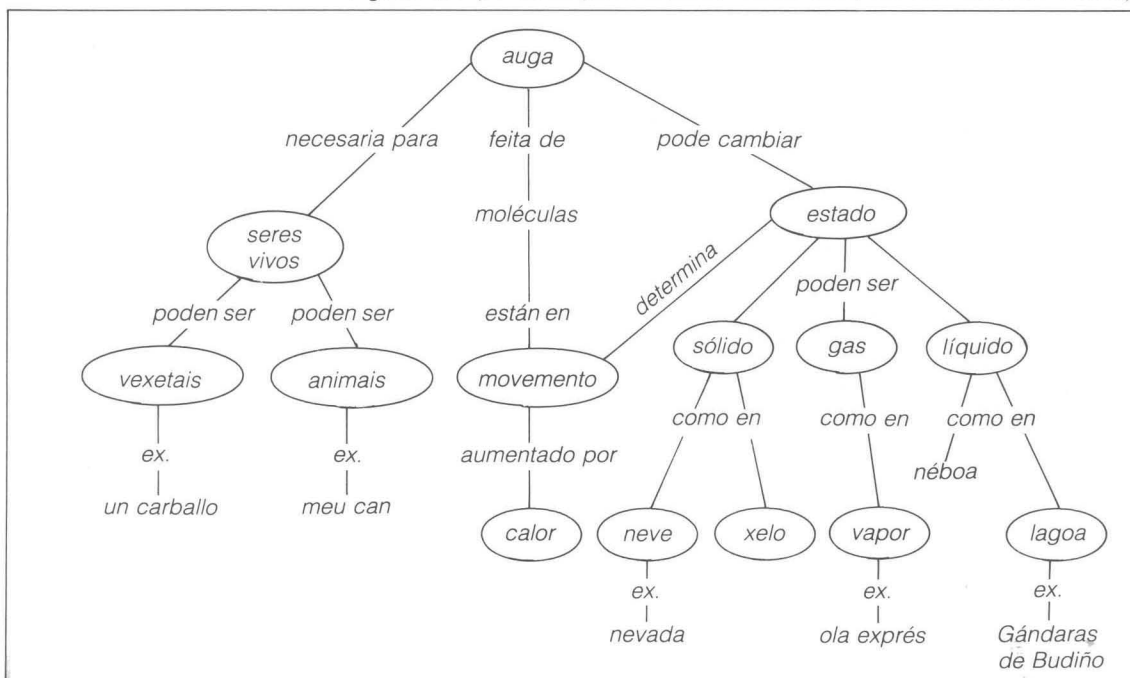


Fig. 1. Modelo de mapa conceptual

Fig. 2. Exemplo de mapa feito polo profesor (adaptado de Moreira e Novak).



investigación

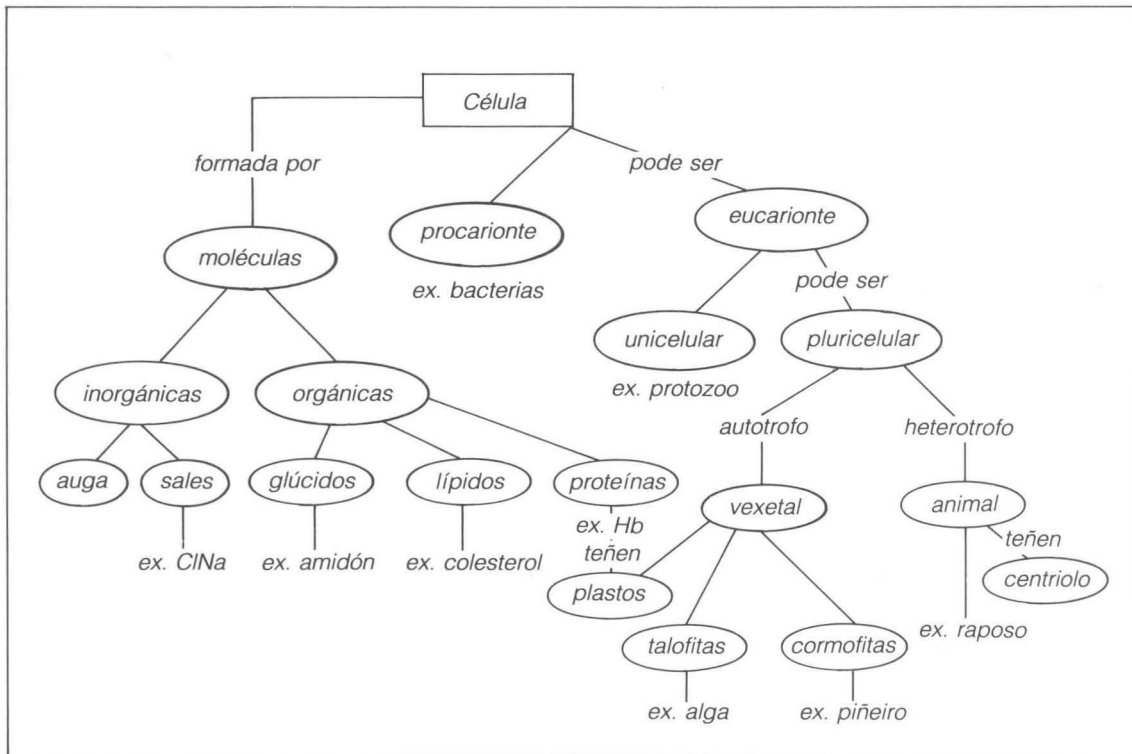


Fig. 3. Exemplo de mapa conceptual feito por un alumno de 3.º de B.U.P.

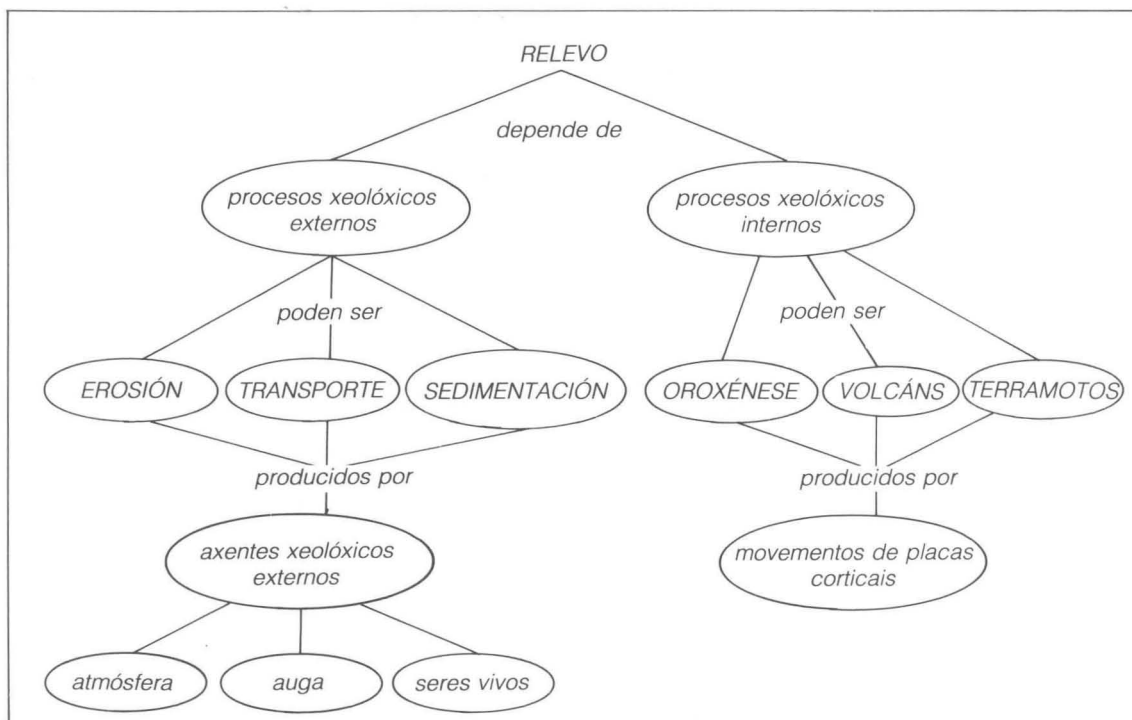
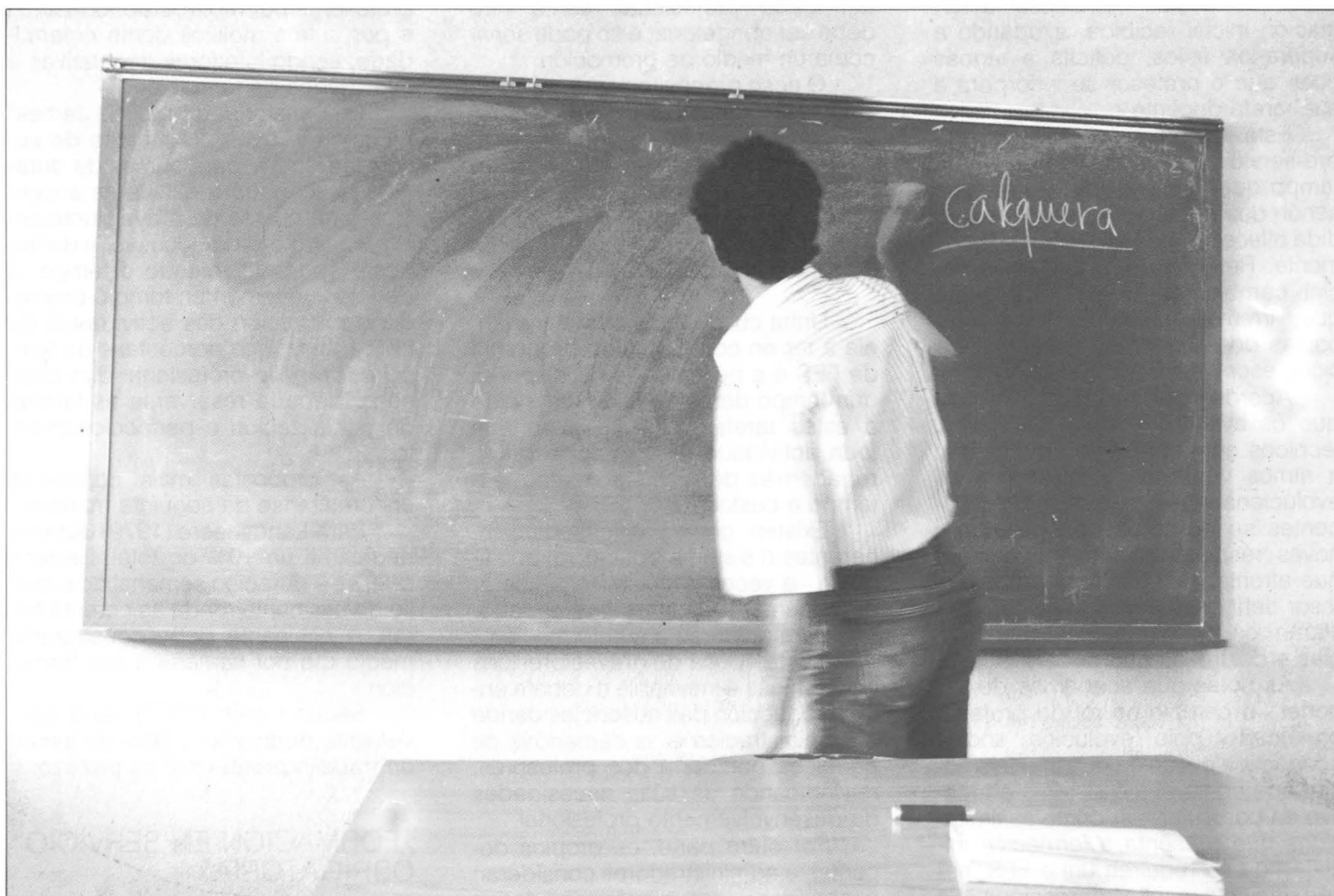


Fig. 4. Exemplo de mapa realizado por un alumno de 1.º de B.U.P.

A formación durante o exercicio profesional.

Mercedes González Sanmamed



MANUEL SENDÓN

Ó longo das seguintes liñas abordaremos certas "cuestións problemáticas" relativas á formación en servizo que constitúen o punto de partida do debate que pretendemos suscitar.

Pero antes de iniciar a discusión sinalaremos os eixos ou coordenadas nas que se sustenta a formación en servizo (FES) e que servirán de guía para o estudo deste tema.

Primeiramente debemos situar a FES no marco da formación de profesores. E isto como resposta á tendencia propugnada polos especialistas de concebir a formación de profesores como un *continuum* no que

se recoñecen diversas etapas cunhas características e funcións específicas⁽¹⁾ aínda que sen esquecer o obxectivo común de acadar un profesorado competente e preparado.

Este carácter procesual da formación de profesores (Montero, 1986) recomenda unha coordinación entre a preparación inicial e a formación que o docente recibirá durante o seu desempeño profesional. Neste senso habería que suliñar en que medida a formación pre-servizo ademais de preparar ó profesor para o seu exercicio docente debería favorecer a adquisición de actitudes e disposicións nos profesores de xeito

que asuman a necesidade dunha formación continua como garantía do seu desenvolvemento persoal e profesional (González Sanmamed, 1986, p. 51).

Esta necesidade dunha FES non só é postulada internacionalmente, senón que se reclama que se organize dunha maneira sistemática e axustada á realidade educativa á que se dirixe.

As razóns que xustifican esta necesidade e que favorecen a atención que se lle presta a FES nos países preocupados pola calidade da educación foron expostas noutro traballo (González Sanmamed, 1988) do que

a modo de síntese destacaremos aqueles aspectos máis relevantes.

A conceptualización da formación de profesores como un todo diferenciado en etapas permite a consideración daquelas dimensións e características da formación inicial que dalgunha maneira incidan na FES, determinándoa ou esixíndoa. E por isto que se pide que a FES veña a completar e/ou compensar a formación inicial recibida, axudando a supera-los fallos, déficits e lagoas coas que o profesor se incorpora a súa tarefa docente.

Esta insuficiencia da formación pre-servicio deriva non só de que o tempo que se lle asigna é reducido senón doutros factores, en certa medida alleos, pero que inciden notoriamente. Referímonos á situación social cambiante na que vivimos, e que, irremediamente existe respostas dos profesores e das institucións escolares.

Acorde coa sociedade actual na que os avances tanto económicos, técnicos como culturais se suceden a ritmos vertixinosos, a escola vai evolucionando e require que os docentes se preparen para asumir as novas responsabilidades que terán que afrontar. Así mesmo para o profesor defínense novos roles que perfilarán os coñecementos, habelencias e destrezas que deberá posuír.

As notas que acabamos de expoñer —o cambio no rol do profesor provocado pola evolución social, económica e técnica que afecta a sociedade en xeral e ó sistema educativo en particular, así como as limitacións que presenta a formación inicial— non só requiren unha FES, senón que ésta resulta imprescindible e insustituible, chegando a concedérselle máis importancia cá formación inicial.

Sen embargo esta “relevancia teórica” de FES non sempre se corresponde cunha “práctica axeitada e significativa”. As realizacións neste campo son en moitos casos parches e remendos que veñen a cubri-lo baleiro provocado pola falta dun planteamento serio e racional que se traduza nuns programas que en función das características dos ensinantes e das escolas satisfagan as súas prioridades formativas e favorezan e estimulen o estudo e a investigación na práctica educativa.

Despois desta introducción iniciaremos a exposición de tres aspectos

que emerxen como dilemas no ámbito da FES por canto se ofertan varias propostas que defenden posturas incluso contrarias, coa conseguinte confusión que isto provoca entre profesores, administradores educativos e mesmo políticos. Trátase de precisar cá será o tempo que haberá que adicarlle as actividades de formación durante o período de actividade profesional; se a FES debe ser obrigatoria, e se pode servir como un medio de promoción.

O noso propósito non é aportar a solución senón ofrecer algunhas reflexións que nos parecen imprescindibles para unha incursión na materia.

TEMPO DE DEDICACIÓN

Unha cuestión de vital importancia a ter en conta en todo programa de FES é a necesidade de dispoñer dun tempo de dedicación reservado a estas tarefas. Resulta claro que toda actividade de formación require, ademais de recursos, tempo, e o tempo é custoso.

Existen graves dificultades, inherentes ó sistema educativo, que limitan —a veces imposibilitan— liberar ós docentes das súas tarefas laborais para adicarse a súa formación.

Nesta época de graves presións económicas é inevitable o debate entre a redución das ausencias dende a Administración e as demandas de permisos por parte dos profesores, reivindicando as súas necesidades de desenvolvemento profesional.

Por outra parte, os propios docentes e administradores consideran o abandono das responsabilidades docentes como un elemento perturbador do sistema escolar —e da escola en concreto— e como unha perda para os alumnos que dependen do profesor ausente. A substitución dos docentes que abandonan as aulas constitúe un verdadeiro problema⁽²⁾: o envío dun novo profesor é impensable, non só polos custes que iso ocasionaría, senón porque os presupostos de educación non permiten contar con excedentes de mestros para substitucións programadas con este fin. E, por outra banda, se facemos que esta tarefa de substitución recaia nos colegas do centro, estes non verán con bos ollos ditas actividades de perfeccionamento que lles supoñen novas car-

gas no seu traballo. Nesta liña a experiencia levada a cabo no municipio de Cornellá (Barcelona) baixo a coordinación de José Antonio López párecenos moi positiva e altamente prometedor (Izquierdo, 1985, p. 14)⁽³⁾.

Con respecto a esta problemática Baker (1980, en Bolam, 1985, p. 60) presentou un informe no que comparaba as horas perdidas polos profesores por motivos de formación e por outros motivos como enfermidade, sendo inferiores as relativas a actividades de formación.

En Inglaterra, o “Informe James” recomenda unha porcentaxe de ausencias do 3% para cursos de duración prolongada e exclúe as ausencias para cursos de breve duración.

Noutro orde de cousas, e dentro deste apartado referido ó tempo, o debate xira tamén en torno ó promedio de duración das actividades de FES. É dicir, que porcentaxe de tempo do traballo profesional dun ensinante debería reservarse ás tarefas de actualización e perfeccionamento.

As propostas máis coñecidas concretízanse da seguinte maneira:

Para Landsheere (1979) debería dedicarse un 10% do total. Deduce que, se a duración semanal do traballo do ensinante ronda as corenta horas, o ensinante debe consagrarlle medio día por semana a súa formación.

Según Lynch (1977) sería conveniente dedicarlle o 20% do tempo de traballo profesional do profesor.

¿FORMACIÓN EN SERVICIO OBRIGATORIA?

Moi relacionada coa anterior, atopámo-la cuestión de facer ou non facer obrigatoria a FES. As posicións aquí, son necesariamente contrapostas ó non plantexarse máis ca dúas alternativas.

Cousinet (1967) falábanos de que o educador durante a súa vida profesional podía continuar adquirindo saber “nadie se lo impide, pero nadie se lo impone, pudiendo prescindir de ello” (p. 96) (22).

A pesar dos anos transcorridos, esta cita, define aínda a situación actual, ó menos no noso país, xa que noutros tomaron as medidas legislativas oportunas que regulen a asistencia ás actividades de FES.

Aqueles—que defenden que a

FES ha de ser voluntaria inciden na escasa transcendencia e significación que pode ter unha actividade formativa para un "asistente". O éxito de calquera plan de formación estará supeditado á aceptación e acollida que teña por parte dos profesores. Non será suficiente impoñer a través de vías legais ou presións doutro tipo, cursos e actividades periódicas de perfeccionamento, xa que se converterán en trámites ou requisitos faltos de eficacia e efectividade. Non ten sentido ofrecerlle formación a quen non quere ser formado. Pode obrigarse ó profesor a que asista, pero así non se conseguirá que participe.

O problema reside entón en como facer que o profesor sinta interese e necesidade de formación.

Fálase de motivar ós docentes ofrecéndolles recompensas. Enténdese que estas recompensas materializaranse en títulos e certificacións que repercutirán en melloras salariais ou de status. Pero con esta estratexia só lograríamos reclutar (¿entusiasmar?) a unha parte dos profesores.

A pesar de todo o dito, consideramos que efectivamente a falta de incentivos e a imposibilidade de mellora profesional para aqueles docentes dedicados ó seu traballo na aula, preocupados pola calidade do ensino, activos, renovadores e interesados en continuar formándose, supón un forte handicap. Deixar a expensas da "vocación" ou do "sentido do deber" o seguimento das actividades de FES resulta nestes tempos, cando menos, perigoso.

Posturas conciliadoras falan de que a esixencia da FES forma parte integrante dos compromisos contractuais adquiridos para toda a duración da carreira, deixando plena liberdade ós docentes no relativo ás modalidades desa formación, que deberá periódicamente presentar un informe das actividades realizadas (Landsheere, 1979, p. 160).

A cuestión primordial é, sobre todo, de actitudes e, neste caso, haberá que xenerar nos profesores a idea de que a súa formación de base é "por definición" insuficiente, perecedera e necesariamene renovable.

As preguntas seguen aí: ¿Deben ser tódalas actividades de formación en servicio obrigatorias? ¿Só algunhas? ¿Ningunhas?⁽⁵⁾

¿A FORMACIÓN EN SERVICIO SERÁ UNHA VÍA DE PROMOCIÓN?

A cuestión da promoción profesional a través do perfeccionamento resulta espinosa. Os incidentes e a ola de protestas desenvolvidas no noso país, diante da proposta por parte do Ministerio dun proxecto de carreira docente, constitúe un bon exemplo. Non imos entrar agora na complexa rede de problemas e implicacións que suscita unha reflexión sobre a carreira docente, xa que non é este o obxecto do noso traballo.

Buj Gimeno (1980) fala da promoción como unha pretensión xeralizada e non acadada entre os docentes. Jean (1982) advirte que a promoción social reducida ó perfeccionamento profesional é quizais rentable a curto prazo, pero non a longo prazo.

Obviamente a idea de promoción abarca diversas realidades e as melloras que poden supoñer diríxense, según os casos, ata condicións económicas, sociais, etc. Sexa cal sexa a modalidade que se persiga, non se pode nega-lo lugar destacado que ocupa a expectativa de promoción como motivación para iniciar ou proseguir unha formación.

NOTAS

(1) *Constatamos básicamente catro propostas. As diferencias entre elas establécense con respecto ó número de etapas a considerar máis que nas características reservadas a cada estadio. Taylor (1980) fala de 8 etapas recrutamento, selección, formación previa, entrada en funcións, actualización de coñecementos, preparación para funcións especializadas, desenvolvemento da carreira e preparación para a xubilación; Lynch (1977) e Bolam (1982) prefiren considerar únicamente 3 fases que denominan respectivamente: formación inicial, inducción e formación en servicio para Lynch e formación en exercicio para Bolam; Montero (1986) reduce a proposta a dúas etapas: formación preservicio e formación en servicio.*

(2) *Recordemos por exemplo as dificultades e complicacións que provocou nas respectivas Delegacións Provinciais a substitución dos mestres seleccionados para a realización do Curso de Especialización de Educación Física (Orde de 18 de Agosto de 1987, D.O.G. de 2 de Septiembre). Problemas que se estenderon ós Centros nos que en caso de producirse algun-*

ha baixa tiveron que articular por si mesmos o xeito de solventar-la situación.

(3) *Referímonos ós FOPI (Formación Permanente Institucional). Responden á busca de novas vías de formación inicial e permanente do profesorado. Operativízase de forma que sexan os alumnos en prácticas quen un día á semana e durante 2 horas asuman a responsabilidade da aula, mentres que durante ese tempo o profesor titular participa en actividades de formación a través de seminarios organizados para tal fin.*

(4) *De aí que a seguinte observación teña certo fundamento: "Nas actividades de formación continúa pode encontrarse a élite dos ensinantes, é dicir, os que menos necesidade teñen dela, en principio, e os que se aproveitan da mesma con maior rapidez" (Landsheere, 1979, p. 159).*

(5) *Nas V Jornadas de Estudio sobre la Investigación en la Escuela celebradas en Sevilla do 5 ó 7 de Decembro de 1987, no debate suscitado no Grupo de Trabajo n.º 5 adicado a Investigación en la Formación Permanente del Profesorado, suxeríronse dúas pautas básicas de actuación con respecto á FES:*

Formación en servicio para tódolos docentes, que será básica, pagada pola Administración e en horario lectivo, tendente a favorecer-la adquisición de técnicas e destrezas que permitan contar cun profesorado máis competente.

Formación en servicio para outros docentes máis renovadores, cos que tanto a nivel personal como en grupos de traballo ou seminarios procurárase desembocar na liña da investigación-acción.

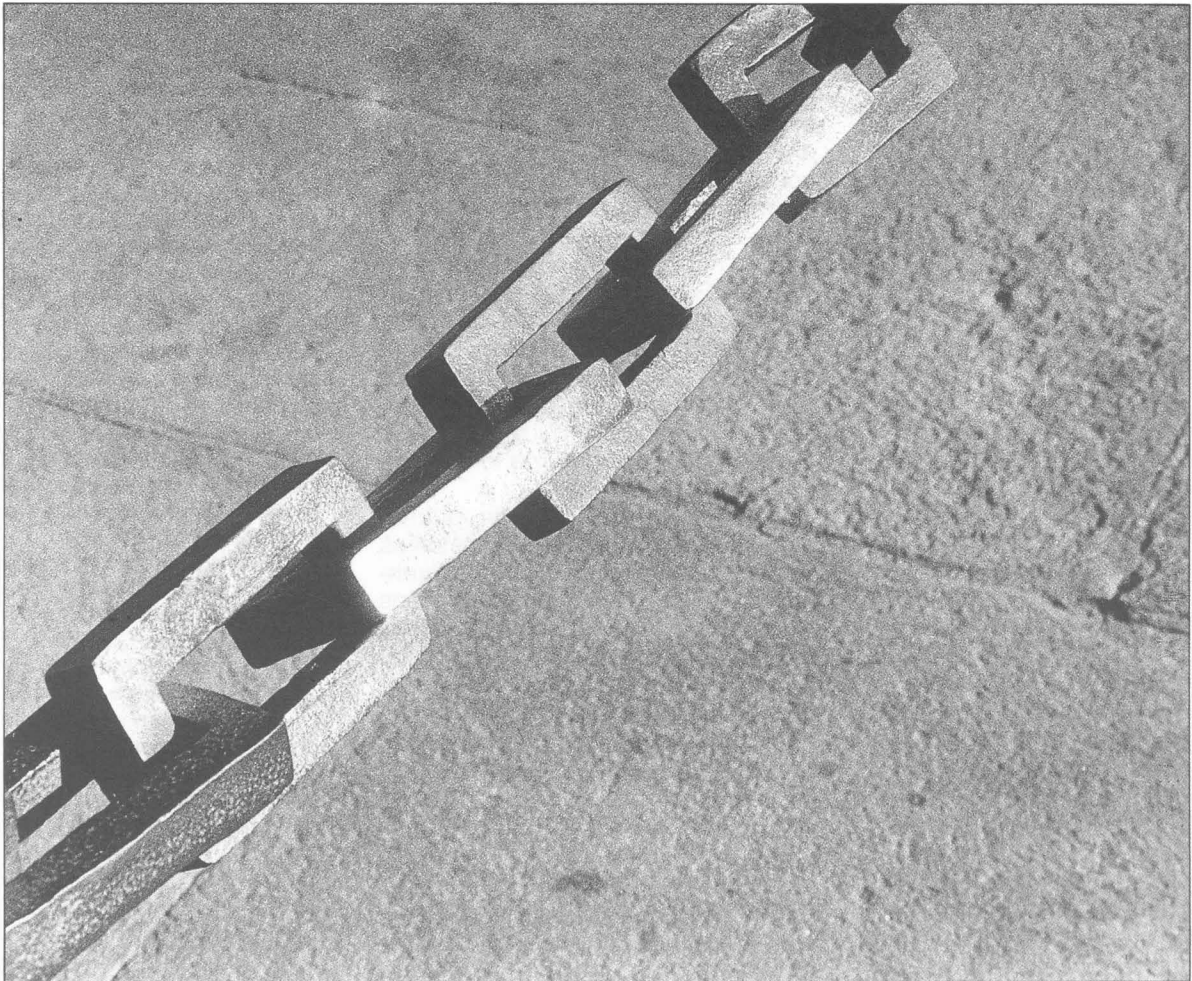
M.G.S.

BIBLIOGRAFÍA

- BOLAM, R. (1982): La formation en cours de service des enseignants. Condition du changement a l'école", Paris, OCDE, 1982. (Traducido en español: Formación de profesores en exercicio. Condición de cambio en la escuela, Madrid, Narcea, 1985.
- BUJ, A. (1980): "La inspección básica y el perfeccionamiento del profesorado en exercicio", Boletín de la Inspección Básica del Estado, 2, 3, pp. 57-61.
- COUSINET, R. (1967): La formación del educador, Barcelona, Planeta.
- GONZALEZ SANMAMED, M. (1986): La formación en servicio del profesorado de EGB: Marco teórico y análisis descriptiva en la provincia de Ourense, Memoria de Licenciatura, Universidad de Santiago de Compostela, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.
- GONZALEZ SANMAMED, M. (1988): "Necesidade dunha formación durante o exercicio profesional" O ensino (en prensa).

O maxisterio pontevedrés no período republicano.

Anxo Serafín Porto Ucha



VICENTE

A investigación en Organización Escolar, que nos permita unha mellor ordenación ou disposición dos elementos que concurren na educación dos nenos, é un campo a miúdo abandonado. A utilización do método histórico, imprescindible na Historia da Educación, pode ser de grande interese nesta disciplina, ó informarnos, non só sobre o sentido e natureza das realidades educativas pasadas, senón ó derivar importantes conclusións para o presente. Con esta finalidade, ímonos referir a un momento da nosa Historia, no que a escola primaria adquiriu singular relevancia: A Segunda República. Escollemos como mostra unha zona do Condado, na provincia de Pontevedra, na que os Centros de Colabora-

ción Pedagóxica, a Inspección e os Consellos Locais desenvolveron un labor eficaz, dentro do contexto das Misións Pedagóxicas.

A SITUACIÓN ESCOLAR EN GALICIA

A situación escolar na Galicia dos anos anteriores á proclamación da II República non era moi alentadora. L. SEOANE SEOANE sinala en 1927 que só estaba matriculado o 53% da poboación infantil, cunha asistencia media ás clases do 50,60% do total da matrícula. Dous anos despois, cando en 1929 L. BELLO TROMPETA visita unha parte de Galicia, sendo recollidas as súas ex-

periencias no xornal madrileño *El Sol*, comenta R. BLANCO TORRES: "O visitante de escolas sabe onde está a quentura... non lle van distraer as pedras blasonadas, nin a morriña, nin a gaita, nin xiquer o acervo lírico no que se sulagou un pobo durante centurias...".

A. COSTA RICO, que abriu camiño no estudio de escolarización en Galicia neste período, sinala que coa aparición da República se orixina en Galicia, mesmo nas apartadas escolas do rural, un movemento de transformación; fronte ás prácticas conservadoras, iníciase un cambio educativo, dirixido á formación de cidadáns e membros activos (1982, p. 839). O mesmo tempo, prodúcese un acercamento ó espírito da Institución

Libre de Enseñanza, con referencias cotiás ó maxisterio de Giner, á figura de Cossío e a outros institucionistas (R. LLOPIS, M. DOMINGO, F. DE LOS RIOS...) que aparecen a miúdo en xornais e revistas galegas (*Escuela Vivida* (Pontevedra), *Vida Escolar* (Lugo), *El País* (Pontevedra), *El Pueblo Gallego*, etc.) e que eran motivo de traballos escolares. A modo de exemplo, na Festa Escolar do Instituto de Pontevedra, a alumna María do Carmo Segura Marcos fai unha semblanza de Cossío (*El País*, 17/4/1934), recollendo aquela fermosísima elexía que A. MACHADO, o grande poeta da Xeración do 98, adicou á morte do seu mestre, GINER DE LOS RIOS, en 1915.

Outro aspecto importante do ensino primario no período que estamos a historiar foi o da Inspección. O

Decreto do 2 de decembro de 1932 aportou unha moderna concepción da Inspección do Primeiro Ensino, moi lonxana daquela primeira etapa de "control gubernativo" que tivera nos seus comezos, para dar paso a outra non-burocratizante, máis humanista, facendo do inspector un especialista técnico-pedagóxico, un conselleiro e orientador do mestre. Neste proceso de impulso técnico foi indiscutible a aportación da Escola Superior do Maxisterio (1909-1932), fonte principal que nutriu a Inspección. Como órgano de difusión, creábase tamén o *Boletín Provincial de Educación*.

ACTIVIDADES MISIONAIS

Nunha xuntanza do 29 de de-

cembro de 1931, o Rector da Universidade de Santiago, Alexandre RODRIGUEZ CADARSO, moi vinculado ós institucionistas, propón a conveniencia de que o Consello Universitario de Primeiro Ensino realizase un labor eficaz, dentro das atribucións que tiña conferidas polo Decreto do 9/6/1931, polo que se creaban os Consellos Universitarios, Provinciais, Locais e Escolares. Á chamada do Rector só acudiron os Inspectores-Xefes de A Coruña e Pontevedra. O primeiro, Manuel DIAZ ROZAS, sería nomeado ó ano seguinte Director da Sección da Pedagogía, creada no Seminario de Estudos Galegos, onde se defendeu a necesidade de inserta-la escola rural no seu ambiente, co asinamento dun Patronato, do que se conservan os Estatutos, e que merece un estudio aparte. O segundo, Xerardo ALVAREZ LIMESES, autor do meritorio tomo sobre Pontevedra na *Xeografía Xeral do Reino de*

A. D. FRANCISCO

*Como se fue el maestro,
la luz de esta mañana
me dijo: Van tres días
que mi hermano Francisco no trabaja.
¿Murió?... Sólo sabemos
que se nos fue por una senda clara,
diciéndonos: Hacedme
un duelo de labores y esperanzas.
Sed buenos y no más, sed lo que he sido
entre vosotros; alma.
Vivid; la vida sigue,
los muertos mueren y las sombras pasan;
lleva quien deja y vive el que ha vivido.
¡Yunques, sonad; enmudeced, campanas!*

*Y hacia otra luz más pura
partió el hermano de la luz del alba,
del sol de los talleres,
el viejo alegre de la vida santa.*

*...Oh, sí, llevad, amigos,
su cuerpo a la montaña,
a los azules montes
del ancho Guadarrama.
Allí hay barrancos hondos
de pinos verdes donde el viento canta.
Su corazón repose
bajo una encina casta,
en tierra de tomillos, donde juegan
mariposas doradas...
Allí el maestro un día
soñaba un nuevo florecer de España*

ANTONIO MACHADO
BILE, XXXIX (1915), 41.



Galicia (1936), renunciaría ó seu cargo de Presidente do Consello Provincial no 1933, deixándolle o posto de Inspector-Xefe, "polo ben da República", a Pedro CASELLES ROLLAN, tal como se comenta en *El Noticiero Gallego* (18/3/1933).

Por concellos, foi maior o número de Misións Pedagóxicas realizadas en A Coruña que en Pontevedra. Nós contabilizamos 378 na primeira provincia e 168 na segunda (PORTO UCHA, 1986, pp. 515-537). En 1933 a dirección das Misións correu ó cargo do Patronato de Misións Pedagóxicas. Entre o 11 de agosto e o 17 de decembro, as Misións extendéronse polas catro provincias galegas. Percorréronse os pobos de Xinzo de Limia, Alariz, O Carballiño, Maside, Lalín, Silleda, A Estrada, Rianxo, Boiro, Noia, Outes, Muros, Serres, O Pindo, Corcubión, Cee, Fisterra, Carballo, Malpica, Queiruga e O Barco de Valdeorras. Contouse coa colaboración de Rafael Dieste, Fernández Mazas e Antonio Ramos Varela, ademais do resto do persoal de Misións (OTERO URTAZA, 1982).

Durante 1934 realizáronse dúas Misións, dirixidas por Antonio Ramos Varela e Xavier Fariás. A primeira ten lugar en Pontevedra, estando ó fronte da mesma o Inspector Roxelio PEREZ GONZALEZ. Esta Misión pode dividirse en dúas fases: a primeira desde o 23 ó 28 de maio, na que se visitan os pobos de Meaño, Vilalonga e Combarro; a segunda, do 5 ó 23 de xuño, coa visita ós pobos de Arbo, A Lomba (Mourentán), Valeixe, Ameixeira, Crecente, Franqueira, Luneda, Covelo, Maceira e San Pedro de Campo. En A Coruña a Misión visitou os pobos de Outes, a Pobra do Caramiñal, Mazaricos, Beba, Muros, Serrea e Abilleira, durante os meses de xullo e agosto.

O Inspector Xosé MUNTADA BACH ofreceuse a compartilo plan misional levado a cabo en A Cañiza, polo carácter rural da zona onde se ía desenvolver. Este Inspector, procedente da Escola Superior do Maxisterio, que tiña adxudicada a Zona 10.^a, foi un dos máis destacados impulsores da renovación educativa na II República, a nivel de Inspección. Colaboraron tamén os mestres de A Cañiza, Xosé Bieito GONZALEZ ALVAREZ e o de Achas, Xesús Uxío PEREZ; xunto deles, tomaron parte activa os mestres de A Lamosa e Parafíos, que fixeron cos misionerios un

recorrido polos montes de A Franqueira.

Os actos misionais, enfocados ós tres eidos distintos do fomento da cultura xeral, a orientación pedagóxica e a educación cidadán, ían precedidos dunha sinxela presentación, para proxectarse despois películas como "Curiosidades doutros países", "No reino do carbón", "As illas Haway", etc. Tamén se realizaban audicións musicais que eran escoitadas nun emocionado silencio. MUNTADA BACH aproveitaba este recolleto para recitar poemas como "A loba parda" ou "A ermida de San Simón". Nembargante, como ocorre xa o ano anterior en A Estrada, onde elementos dereitistas, obxectando que entre os cadros expostos había algúns "escasos de roupa", empezaron a aconsellar á beatería que non asistise nin deixase ir ós seus fillos (*El Emigrado*, 10/9/1933), tamén aquí surxiron problemas. MUNTADA (1934, pp. 11-12) fálanos dos "espíritos do mal" que divulgaban aquilo de "xa veredes na cédula" ou "buscan votos para o partido comunista".

SEMANAS PEDAGÓXICAS

Coa chegada de República, suprimíronse as Xuntas Locais de Educación, que significaran na historia da escola verdadeiros reductos dos caciques, con antecedentes xa nas Xuntas de Instrucción Pública, que durante o século XIX mantiveron ó mestre suxeito ó arbitrio municipal, e foron substituídas polos Consellos Locais. Moi relacionados coa actividade dos Consellos Locais estiveron os Centros de Colaboración Pedagóxica, formados polos mestres dos lugares cercanos, con xuntanzas periódicas, á fin de estudar aspectos da realidade escolar. Gracias a eles, o maxisterio puxo remedio moitas veces ó tremendo illamento que a propia estrutura da sociedade galega lle impoñía á escola.

Pola Orde Ministerial do 31 de xullo de 1934 (Gaceta do 8/8), foille subvencionada unha Semana Pedagóxica ó Centro de Colaboración de A Cañiza, baixo a orientación do seu Inspector, MUNTADA BACH. Esta subvención incluía varias viaxes a escolas galegas. Neste tempo, os mestres programaron para as súas escolas o estudo dos feitos xeográficos

das respectivas parroquias, a xeito de base para o ensino globalizado, dun gran caudal de experiencias escolares. Ademais de trasladarse a A Coruña, onde visitaron as Escolas da Guarda, e recibiron leccións de MARIA BARBEITO E CERVINO, a única galega entre os dez primeiros inspectores-mestres correspondentes ó concurso restrinxido de abril de 1933, todos eles de grande prestixio, os mestres de A Cañiza e dos Concellos limítrofes (Covelo, Arbo, Crecente) visitaron a Escola Rural de Budiño (Porriño) na que funcionaba unha cooperativa escolar rural, creada polo mestre Luis CARRAGAL PEON, e que contaba cunha prometedora granxa agrícola, traballada e administrada polos propios rapaces (parque, horta, galiñeiro e cortizo).

Sulíñaselle ós semanistas a importancia do medio rural que os nenos viven, e a necesidade de traballar todos na redacción dun folleto divulgativo da xeografía cañicense nas escolas da zona. Pídeselle ós mestres que xuntan materiais completos, documentais, para que este labor cristalice nun libro de lecturas xeográficas que sexan firme iniciación do ensino xeográfico, nun tramo que comprendía 43 parroquias. Para orientar este traballo, MUNTADA BACH trazou un guión que, aínda que transcuriron máis de cincuenta anos, segue a ser, ó noso entender, de grande interese metodolóxico:

I.—Idea de conxunto da parroquia

- Planos das súas escolas, barrios, lugares e nomes típicos, fixéndose nun croquis sinxelo.
- Situación, delimitación e extensión aproximada.
- Porcentaxes medios de natalidade, mortalidade e emigración: poboación actual.

II.—Paisaxe da parroquia

- Ambiente natural (relevos, vexetación e fauna).
- Causas dos fenómenos naturais que aquí se observan e fixación deles nun sinxelo croquis.
- Conxunto climático e a súa influencia nos cultivos agrícolas (variedade e intensidade destas e croquis comparativo).

III.—Vida humana

- Alimentación, vestido, hixiene e edificación de casas, segundo o clima.

- Traballos da muller, do home e do rapaz, e consecuencias para a escolaridade (problemas de asistencia).
- O que produce, vende e consume a parroquia e as aspiracións desta: milloras agrícolas ou industriais, camiños, escolas, etc.
- Costumes e moralidade ¿rexístranse feitos delictivos?
- Santuarios e romarías.
- ¿Conta a parroquia con algún fillo ilustre?
- As supersticións e a súa influencia e manifestacións nos nenos.
- Número de tabernas e de "manciñeiros", e a que especialidades se adican estes.
- Médico e farmacias máis cercanas.
- Carteiría.
- Regadíos e aproveitamentos agrícolas comúns.
- Vías de comunicación e puntos de referencia (pobos importantes nas cercanías...).
- Sociedades culturais.

CONCESIÓN DE BIBLIOTECAS

As orixes das bibliotecas de instrucción primaria con servizo circulante hai que situalas na creación e desenvolvemento do Museo Pedagóxico Nacional, do que COSSIO foi director dende 1883 a 1929, e despois director honorario ata a súa morte (1935). Recibiron un novo empuxe coa política pedagóxica de RAFEL ALTAMIRA dende a Dirección Xeral de Ensino Primario (1911-1913). Durante a República este labor correu ó cargo do Patronato de Misións Pedagóxicas. A *Memoria* redactada (1935, pp. 80-81) pon de manifesto o papel desempeñado por estes pequenos centros culturais, nos que lían os nenos, os seus familiares e o público en xeral. Nembargantes, o clima político nótase no ambiente, como sucedeu en Chantada e Pedrafito do Cebreiro, onde o mestre só daba os libros que lle parecían morais, "confiscando" os demais e agachándoos na súa casa, e con elementos que pregonaban que cando viñera un Goberno favorable suprimían as Bibliotecas.

As lecturas poden clasificarse

"Coa aparición da República orixínase en Galicia un cambio educativo".

en dous grupos, para rapaces e para adultos. Coma autores preferidos polos lectores infantís, os seus clásicos Perrault, Grimm, Andersen, Hoffmann, As mil e unha noites, Homero e Dante; as novelas de aventuras de Swift, Poe, Mayne, Reid, Verne, Lagerlöf e Kipling; as lecturas xeográficas; as biografías de homes ilustres: Alexandre Magno, Gonzalo de Córdova, Cervantes, Napoleón, Franklin, Stephenson, Livingstone, Miguel Servet, etc. Os adultos inclinábanse en primeiro termo pola novela; mais a poesía e as obras de carácter sociolóxico tamén figuraban entre os libros solicitados. Galdós e os seus "Episodios", Valera, Pérez de Ayala. Dos clásicos, Cervantes e Quevedo. Entre os extranxeiros, Dickens, Tolstoi, Víctor Hugo. Dos nosos poetas, Bécquer, Machado e J.R. Jiménez. Alentados por SANTULLANO, os mestres elevaban as peticións de Bibliotecas para as súas escolas, co informe favorable de Inspección.

Tanto en A Cañiza como en Salceda de Caselas, que comprendía a Zona 10.^a, da Inspección, gracias ó labor de MUNTADA BACH acadáronse grande cantidade de Bibliotecas escolares. As páxinas do *Boletín Provincial de Educación* son testigos do seu traballo. A isto contribuía a xestión dos mestres identificados cos principios da República, como foi o caso de Gabino FERNANDEZ FILGUEIRA, mestre de Guláns (Ponteareas). Temos novas sobre o importante achádego dunha Biblioteca do Patronato de Misións Pedagóxicas no Colexio "A Gándara-Guillarei" (MARTINEZ GARCIA, 1988).

"O inspector era considerado un especialista técnico-pedagóxico; un conselleiro e orientador do mestre".

O servizo de Biblioteca viuse xa afectado pola redución nos presupostos do Ministerio do ano 1934. A sublevación contra a República interrompiu totalmente este proceso a partir de 1936. Neste clima de ruptura, MARTIN-SANCHEZ JULIA (1940, p. 117) refírese ás Misións Pedagóxicas como "verdadeiro apostolado do demo, corruptor de pobos, enardecedor de revolucionarios do suco e da chaira. Repartíndose "bibliotecas populares", con libros comprados en

masa por sectarios antiespañóis do Ministerio de Instrucción Pública, que eran manuais de anarquismo... cos que se "ilustrou" a pobres labregos que só sabían ler, ou a obreiros novos con ambicións políticas". Os ataques ían especialmente dirixidos contra a Institución Libre de Enseñanza.

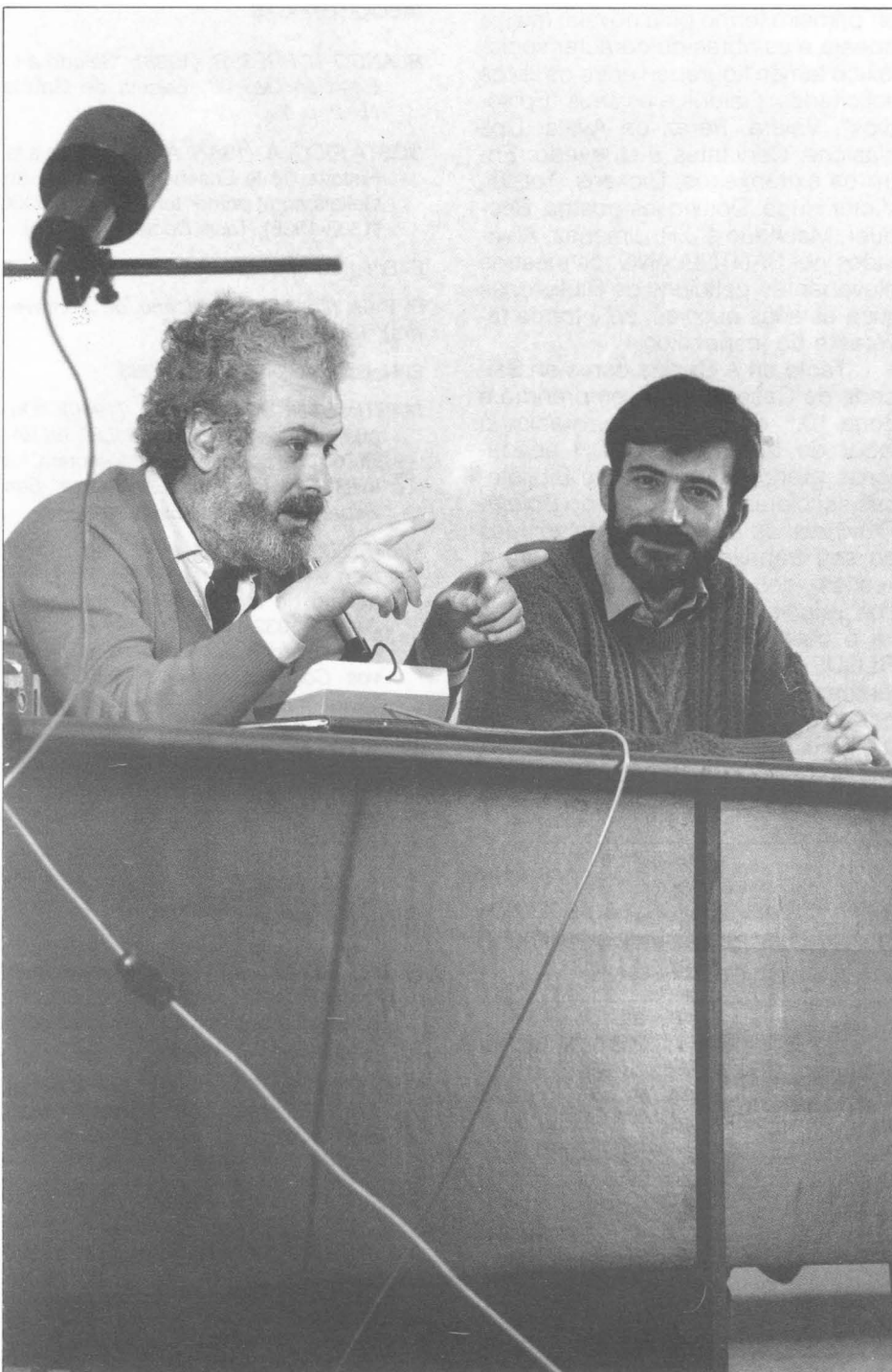
A.S.P.U

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BLANCO TORRES, R. (1928): "Saludo a L. Bello en Galicia", Gaceta de Galicia N.º 2, p. 7.
- COSTA RICO, A. (1982): Aproximación a la Historia de la Enseñanza Primaria en Galicia en el primer tercio del siglo XX (1898-1936). Tesis Doctoral (inédita).
- El Emigrado (*A Estrada*), 10/9/1934.
- El País (*Diario Republicano de Pontevedra*), 1932-1935.
- El Noticiero Gallego, 18/3/1933.
- MARTIN-SANCHEZ JULIA, F. (1940): "Origen, ideas e historia de la ILE", en VARIOS: Una poderosa fuerza secreta: La Institución Libre de Enseñanza. San Sebastián, Editorial Española.
- MARTINEZ GARCIA, M. (1988): Aproximación a las tareas realizadas por el Patronato de Misiones Pedagógicas en Galicia 1932-1935. Trabajo de curso para "Historia de los Sistemas Educativos Contemporáneos". UNED-Pontevedra (inédito).
- MUNTADA BACH, J. (1934): "Las Misiones Pedagógicas en Galicia", Boletín de Educación (Pontevedra), N.º 7, pp. 10-12.
- (1935): "Semana Pedagógica en La Cañiza", Boletín Provincial de Educación (Pontevedra), N.º 14, pp. 6-7.
- OTERO URTAZA, E. (1982): Las Misiones Pedagógicas: Una experiencia de educación popular. Ediciós do Castro, A Coruña.
- PORTO UCHA, A.S. (1986): "Las Misiones Pedagógicas en Galicia", en La Institución Libre de Enseñanza en Galicia. Ediciós do Castro, A Coruña.
- PATRONATO DE MISIONES PEDAGOGICAS (1935): Memoria de la Misión Pedagógico-social en Sanabria (Zamora) en el año 1934. S. Aguirre, Madrid.
- SEOANE SEOANE, L.: "El analfabetismo en Galicia, un mal que pide remedio", Diario de Pontevedra, 3/1/1927.

O ensinante: un círculo vicioso

Francisco Tonucci



Sobre as contradicións, os límites e os problemas do rol da mesma identidade profesional do ensinante tense escrito moito e aquí non podemos máis ca limitarnos a uns acenos.

Un problema importante e inquedaante é o da selección negativa que caracteriza a elección da formación e da profesión. Xeralmente non escolle a ensinanza o estudante particularmente dotado. Neste senso, investigacións feitas confirman que os ensinantes en servizo non proveñen por regra xeral dun bo currículum escolar; a elección da profesión docente é moi a miúdo unha elección de necesidade. Trátase por outra banda dunha elección profesional cun escaso recoñecemento económico. Aínda sendo este dato ambiguo, pode en todo caso dicirse que a profesión docente non é apetecible e tampouco competitiva, anque pode ser cómoda. A forte feminización da profesión docente é un exemplo evidente: a ensinanza é hoxe unha boa solución laboral para unha muller casada que queira seguir rexendo a propia casa, así o baixo valor económico é compensado por esta vantaxe.

Todo isto significa que o cometido de dá-la formación inicial (a máis importante) ó neno é confiado na nosa sociedade a persoas escolarmente e probablemente tamén culturalmente febles, pouco motivadas para a súa profesión e pois pouco propensas ó empeño e ó cambio.

Con todo, o problema máis importante, que mellor caracteriza as dificultades da profesión docente e que máis dificilmente poderá ser modificado con intervencións económicas e organizativas é aquilo que chamo "círculo vicioso". O ensinante é o único traballador que pasa sen solución de continuidade da formación á profesión; pasa do estado de estudante ó de ensinante, permanecendo dentro da escola o que non ocorre

FERNANDO BELLAS



noutras profesións. O paso da escola ó posto laboral constitúe unha experiencia necesaria: observar canto da formación escolar adquirida é útil para a profesión e canto, en cambio, non serve sustitúese pola aprendizaxe do novo.

Este estrano fenómeno do "círculo vicioso" provoca algunhas graves consecuencias para a escola e o mestre:

—O ensinante non ten necesidade de verificación porque, sendo a escola a súa sede de traballo, ven naturalmente lexitimada toda a súa bagaxe cultural e metodolóxica adquirida na mesma escola.

—Esta lexitimación provoca unha espontánea coacción a repetir, a volver a propoñer acriticamente aquilo que se estudou e como foi estudado; esta actitude tende a manter inalterada a escola e a facela fortemente impensable ás innovacións e por iso sempre lonxana da realidade social que, en cambio, acelera cada día máis a súa necesidade de cambio.

—Esta repetición crea "atragamento" dogmáticos, seseguridade, a defensiva (está ben porque si e sempre se fixo así), preocupantes anti-científicas.

—En conclusión, a formación inicial dos futuros cidadáns, dos futuros consumidores e de agardar tamén, actores da realidade social, é confiada á categoría social que menos coñece e que menos se confronta coa realidade social.

É interesante facer notar como na carreira dos Xesuitas antes dos votos definitivos e o ingreso "no mundo", pídeselles ós aspirantes deixala sede de formación (o seminario) e vivir unha longa experiencia externa.

Entón, ¿que facer?

En relación cos primeiros problemas examinados, máis ligados a modelos culturais e fundamentalmente a unha marxinación social e

económica da profesión docente, existen posibles intervencións que invirtan a tendencia, que fagan deseñable e competitiva esta actividade profesional, creando unha selección positiva para acceder á profesión. Naturalmente para facer isto, a comunidade social deberá convencerse de que paga a pena investir na escola.

En relación ó problema do "círculo vicioso", que é o máis estrutural, e causa, o meu entender, dos outros problemas as solucións, anque a un nivel hipotético, son máis difíciles. A solución máis coherente sería rachar institucionalmente o "círculo vicioso", esixindo que a matriculación nos centros universitarios que formen ensinantes só se puidera realizar logo dunha experiencia profesional dalgúns anos (non importa en que sector productivo), unha vez verificadas positivamente algunhas condicións culturais e motivacionais necesarias. É, sen embargo, unha proposta utópica, dificilmente propoñible e xeralizable. Cómpre, pois pensar en propostas máis sinxelas, de posible operativización.

A primeira proposta podería ser considera-la profesión docente como unha profesión aberta. É dicir, que sexa doada deixala por algúns períodos, para adicarse a outros intereses sen perde-lo dereito de voltar. Esta posibilidade de saída pode ser empregada tanto para intereses persoais como para intereses sociais dalgún xeito ligados á educación, anque fóra da escola: entrar por un tempo definido nun grupo de investigación, traballar en proxectos de educación extraescolar en museos, parques naturais, estruturas productivas. Pero é tamén importante que na escola se poida entrar; é dicir, que sexa posible para un profesional de calquera sector, interesado



na educación, acceder ós estudos preparatorios e á escola.

A apertura, o ingreso das persoas provintes doutras profesións, a pronta saída dalgúns, crearía certamente un maior debate e poría en crise moitas vellas certezas.

Unha segunda proposta é o contacto constante co mundo da produción. Tanto a nivel de formación, cunha interacción programada durante os estudos universitarios, como a nivel de actualización permanente a través da oferta, desde as estruturas productivas de momentos de encontro cos ensinantes en base a propostas educativas destinadas ós alumnos. Deste xeito tenderíase a unha sempre maior coherencia entre formación dos docentes e o modelo educativo que eles deben propór nas aulas.

Unha terceira proposta é o coñecemento crítico do mundo da escola. O período de formación do futuro ensinante deberá permitirle ler, experimentar, analizar e crítica-la experiencia da escola real de cara á súa modificación na práctica. O estudante futuro docente deberá vivir á beira do mestre, nunha aula, unha parte do seu tempo, con funcións de observador (no senso técnico e progresivamente máis científico, utilizando apropiados instrumentos e técnicas). Deberá, por outra banda, documenta-la súa experiencia. Os materiais recollidos serán a base do traballo universitario, permitindo unha confrontación entre as experiencias dos estudantes, a identificación dos problemas, a busca de solucións coa axuda dos profesores, das disciplinas de estudio. A duración da observación nunha aula debe ser longa, repetida, verificada. É certamente máis adecuado chegar a coñecer unha soa clase nun ou máis anos que ver superficialmente varias. A proposta, sen embargo, non prevé que o



futuro ensinante “se forme” polo ensinante en servizo (pois estaríamos de novo no círculo vicioso), senón que poida empregar a súa experiencia para estudar, comprender e proxectar experiencias mellores. Por isto non é importante que os estudantes vaian ás escolas progresistas ou experimentais, xa que a súa garantía debe se-la Universidade e a confrontación da que temos falado. Mellor será se as escolas son “normais”; representativas da situación real, diversas entre si. Isto favorecerá a confrontación e permitirá a crítica e unha nova proxectación máis auténtica. A escolas deben estar dispostas a acoller ós estudantes, un por clase; ademais se a presenza dos estudantes se alonga no tempo, eles endeveñen, de certo, en valiosos colaboradores para o mestre.

Esta proposta contén tamén a da coherencia. Non se pode ensinar a non ensinar; non se pode cun método académico ou transmisivo ensinar ós futuros mestres a aplicar un método constructivo, de investigación. É mester facerlles vivir unha experiencia formativa coherente co modelo educativo que eles mesmos deberán aplicar. Non ensinando, entón, senón poñendo ós estudantes en condición de empregar-las experiencias feitas ou de superar, coas súas propias forzas e os instrumentos que eles mesmos poderán buscar (expertos-profesores, libros, laboratorios, competencias externas á Universidade) os problemas que a experiencia mesma evidencia. Unha escola sustancialmente de método, de como se observa, como se describe ou se documenta, como se reconece un problema, como se debe expresar con linguaxes diversas en situacións diversas, como se empregan as ideas do grupo, onde se atopan as axudas precisas, como a solución dun problema se transforma nunha proposta educativa de novo aberta, crítica, coherente.

F. T.



O movemento de Cooperazione educativa (MCE)

O Movemento de Cooperazione Educativa, ó que pertence Tonucci, é unha Asociación de ensinantes e de traballadores culturais que dende hai máis de 30 anos traballa polo cambio das estruturas e das metodoloxías educativas, e que forma parte da Federación Internacional de Movementos de Escola Moderna (FIMEN), onde tamén se encadra a asociación Nova Escola Galega.

Organizado en grupos territoriais e grupos nacionais de investigación e de experimentación, o MCE fundamenta a súa proposta educativa sobre o principio da cooperación e, metodoloxicamente, sobre a investigación en torno a temáticas disciplinares e interdisciplinares.

Desenvolvendo algunhas das indicacións didáctico-pedagóxicas de C. Freinet, os grupos de traballo do MCE operan en estruturas de laboratorio autoxestionado, poñendo a punto, a través do estudo, a experimentación e a discusión, metodoloxías de intervención no campo educativo.

Cada grupo territorial organiza autonomamente os propios programas de traballo, de investigación e de intervención, o MCE, a través dos seus Grupos Territoriais ten unha proxección no conxunto da xeografía italiana.

Os grupos nacionais de investigación e experimentación traballan durante varios

anos sobre un tema didáctico-educativo específico, tendo a función de analizar o máis amplamente posible as indicacións operativas de traballo relativas a disciplinas concretas ou a áreas culturais. Organizan periódicos encontros de profundización, nos que se realiza unha posta en común sobre a investigación en marcha e fórmulanse propostas de experimentación.

Na actualidade existen os seguintes grupos nacionais: antropoloxía cultural, matemáticas, lingua, problemática da integración, informática, educación infantil, educación e psicoanálise, educación corporal, educación para a paz, administración escolar e comunicación audiovisual.

O MCE dispón dunha Cooperativa Editorial, por medio da que edita un Boletín mensual (Informazioni MCE) e os Cadernos de Materiais MCE. Ademais, manteñen contactos estables con tres editoriais para editar a revista Cooperazione Educativa e os **Cadernos de Cooperación Educativa**, así como diversas coleccións para profesores, para alumnos, para nenos, e outras de software e de materiais audiovisuais para a educación.

Finalmente, en colaboración con outras entidades asociativas, o MCE está a abordar proxectos relativos á animación educativa, á educación alimentaria e ambiental, ó método natural de aprendizaxe e á laicidade.



FRANCESCO TONUCCI

O psicólogo e pedagogo Francesco Tonucci é na actualidade investigador no Instituto de Psicoloxía do Consello Nacional da Investigación de Roma, onde se adica á análise de distintos aspectos psicopedagóxicos do neno en idade escolar.

Con anterioridade desempeñou responsabilidades de dirección do que poderíamos chamar Departamento Municipal de Educación do Concello de Roma, tendo sido tamén Director da Escola Maternal Experimental da cidade de Livorno. Noutra orde de cousas pertence xa de vello ó Movemento de COOPERAZIONE Educativa.

Como froito deste exercicio profesional moi en contacto con toda a problemática escolar, cos ensinantes e coas demandas sociais de educación, hai que entender pois o conxunto dos seus escritos en torno á formación dos ensinantes, á nova relación dos adultos cos nenos, á participación e xestión social da escola, á escola infantil, á investigación na escola, ós espazos da educación, ós grupos de traballo ensinantes-pais, ó diálogo entre psicoloxía e educación, á universidade como centro de investigación psico-pedagóxica, ó papel do territorio en relación coa educación, á integración, á escola de tempo pleno, e sempre ó redor do neno na nosa sociedade.

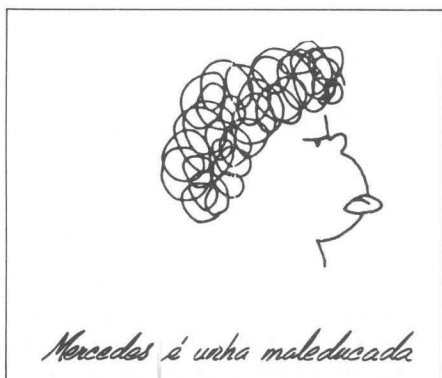
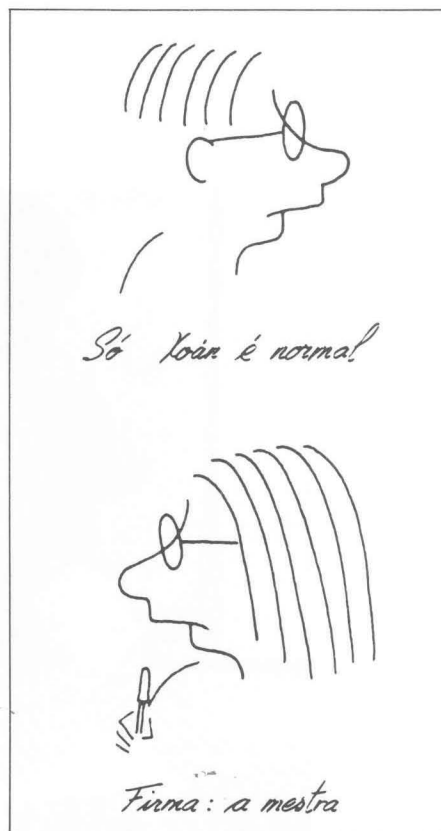
Neste senso acertou a creala figura gráfica do neno FRATO, quen desde 1968 ven estando presente tanto na escea escolar italiana como na internacional, transmitíndonos de sutaque unha mensaxe liberadora para os nenos, unha mensaxe que fala ó corazón e á intelixencia dos adultos a prol dos nenos e a prol dunha nova e renovada práctica pedagóxica, onde os conceptos de

cooperación, investigación e desenvolvemento pleno da personalidade ocupan os lugares centrais do feito escolar.

Frato está, pois, presente de continuo en moi distintas revistas pedagóxicas italianas, e mesmo entre nós estivo en Reforma de la Escuela, e está en Cuadernos de Pedagogía, en Perspectiva Escolar e en Galicia en galego apareceu xa no Suplemento "Na Escola" de La Región e estará tamén nestas páxinas. A editorial Barcanova publicou en castelán os libros con viñetas de Frato Con ojos de niño e Niño se nace.

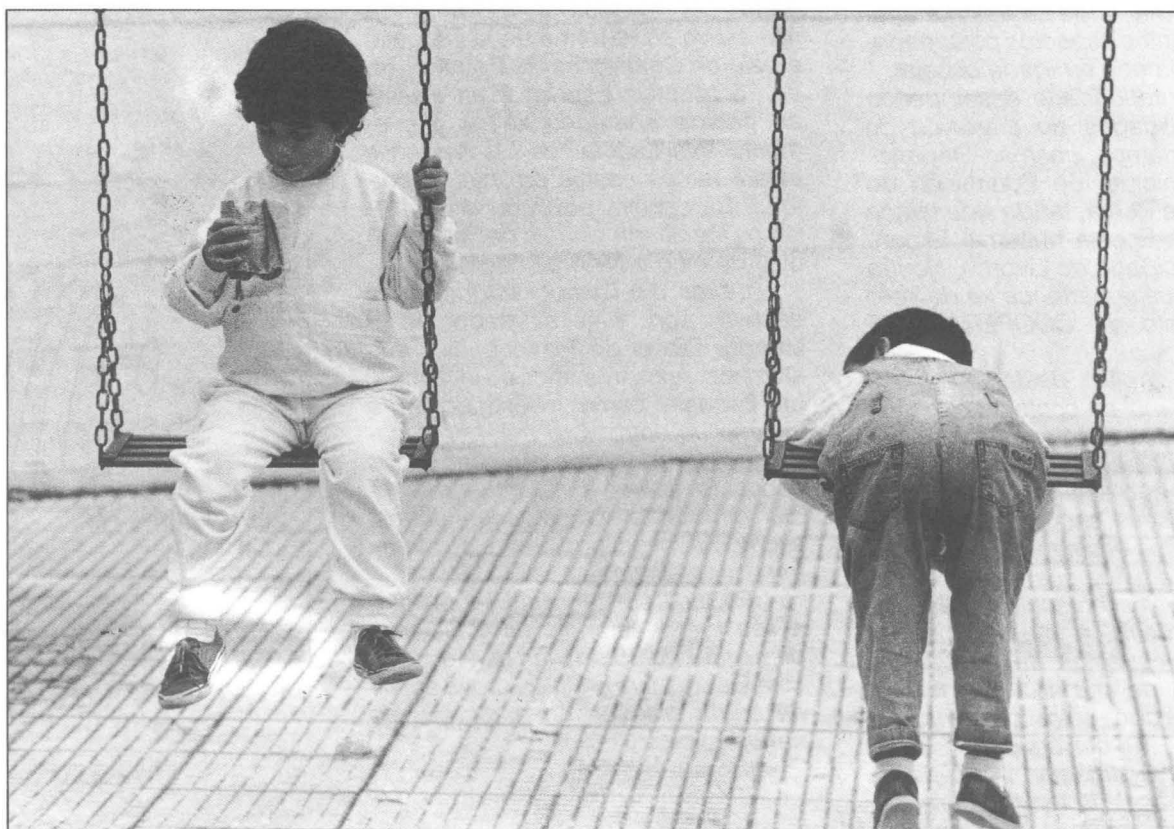
Libros de Tonucci traducidos ó castelán son: Viaje alrededor de El Mundo. Diario de Mario Lodi y sus alumnos, A los tres años se investiga, La Escuela como investigación, e mesmo un outro libro adicado ó nacemento e primeiros momentos dos nenos. En Italia é a súa unha presenza importante naqueles encontros, escritos e investigacións relativos ás temáticas sinaladas.

Pódese sinalar, finalmente, que a súa breve estancia en Galicia na primavera do 88 da man de Nova Escola Galega tivo unha calurosa acollida como creador, en particular, do neno Frato.



A biblioteca escolar

M.^a Eugenia Cereijo
(C.P. Monte-Carrasco. Cangas)



VICENTE

1.^a CREACIÓN DA BIBLIOTECA

Durante o curso 86/87 comenzo a funcionar o Colexio Público de Monte Carrasco (Cangas). Unido ás numerosas carencias que atopamos ó principio, estaba a total falta de libros cos que iniciá-la nosa Biblioteca.

Ante a total indiferencia da Administración, e despois de numerosas peticións para conseguir o material, vímonos obrigados a buscar pola nosa parte ese aporte de libros do que carecíamos. En primeiro lugar foron enviadas numerosas cartas a distintas editoriais e, por suposto, ós órganos competentes. A resposta por parte oficial foi nula (parece ser que a biblioteca non é básica na educación dos alumnos), e por parte das editoriais foi moi variada: unhas non contestaron, outras se excusaron por non poder enviar nada, e al-

gunhas enviaron un lote de libros, en variada cantidade e calidade.

Foi así como conseguimos os primeiros libros, pero non eran suficientes e non acadaban a calidade desexada. Sabedores da gran importancia que a lectura ten para o desenvolvemento da linguaxe e da expresión no neno, concienciamos ós pais para que eles mesmos fixeran unha aportación económica coa que poder mercar un lote de libros de Literatura Infantil e Xuvenil, axeitado ás necesidades dos nosos/as alumnos/as. A resposta dos pais foi altamente positiva, aportando algúns deles moito máis do que lle se lles solicitara.

Pola súa parte o Colexio, anque non conta cun gran presuposto, unha gran parte do mesmo dedícao á Biblioteca: corre cos gastos da adquisición dos libros de consulta e tamén coa compra de dúas coleccións de Literatura Infantil e Xuvenil.

ORGANIZACIÓN DA BIBLIOTECA

Hoxe en día contamos con algo máis de 800 libros, casi todos de lectura, e que seguimos ampliando.

Os libros de lectura están distribuídos en catro categorías, segundo as idades dos nenos ós que están destinados. Todos levan unha etiqueta de cor:

—Etiqueta amarela: alumnos de Ciclo Inicial.

—Etiqueta vermella: alumnos de 3.^o e 4.^o niveis.

—Etiqueta azul: alumnos de 5.^o e 6.^o niveis.

—Etiqueta verde: alumnos de 7.^o e 8.^o.

Esta clasificación é só a nivel de orientación para os alumnos, xa que logo eles mesmos se distribúen a súa maneira, segundo as súas preferencias e capacidade de lectura. Así, xa é fácil ver como os alumnos/as de 2.^o

Literatura infantil

len libros "vermellos", e incluso alumnos/as de 4.º que reclaman a lectura de libros "verdes". Loxicamente tamén se dá o caso contrario, e alumnos/as de Ciclo Superior, pouco acostumados ata agora á lectura, len libros "azuis" ou "vermellos", pero sempre controlados a fin de conseguir un maior nivel de lectura.

Unha profesora é a encargada de realizar e coordena-las actividades da Biblioteca, axudada por un grupo de alumnos e alumnas de 4.º e 8.º.

Cando se merca un libro, primeiramente se anota no Libro Rexistro da Biblioteca, facendo constar data de entrada, n.º de rexistro, título, autor, editorial e procedencia (mercado polo Colexio, pola Biblioteca ou doado).

DATA	N.º	TÍTULO	AUTOR	EDITORI.	PROCEDEN.
4-3-87	131	A illa do tesouro	R.L. Stevenson	Xerais	Colexio

Seguidamente procedese ó selado do libro e a marcalo co n.º de rexistro. Unha vez feito isto, os alumnos/as encargados da Biblioteca (controlados pola bibliotecaria) confeccionan dúas fichas:

a) Ficha de Identificación, na que fan constar tódolos datos do libro.

b) Ficha de Seguimento de Lectura: anótase o nome e curso dos alumnos/as que len o libro, e datas de préstamo e entrega.

STEVENSON, ROBERT LOUIS N.º R-13

FICHA DE IDENTIFICACIÓN

A ILLA DO TESOURO

Trad. Xavier Alcalá
Ilust. Mervyn Peake.

ED. XERAIS (Vigo)
2.ª edición - 1985.

Colección XABARÍN 269 páx.
19 cm.

(A) ILLA DO TESOURO

N.º R.13

R. L. Stevenson

FICHA DE SEGUIMENTO DE LECTURA

NOME	CURSO	PRÉSTAMO	ENTREGA
Sergio Vázquez	6.º	9-4-87	23-4-87
Antonio Martínez	8.º	9-6-87	11-5-87
Yolanda Podal	6.º	23-9-87	18-10-87
Sergio Vázquez	7.º	5-11-87	12-11-87
Oscar García Pazó	7.º	21-12-87	15-1-88
Pablo Cordeiro Molares	7.º	22-1-88	7-3-88

Procedese finalmente ó forrado e etiquetado do libro. Esta tarefa realízana tamén os alumnos nunha hora de actividades adicada a Biblioteca.

HORARIO DE PRÉSTAMO

O horario de consulta está incluído dentro do horario escolar que cada profesor, segundo a súa materia e o seu curso, se encarga de organizar.

O horario de préstamo de libros efectúase durante o tempo de recreo. Tódolos cursos de C.I. e C.N. teñen un día á semana sinalado para asistir á Biblioteca e face-lo préstamo. O C.S. pode asistir calquera día ó non contar con biblioteca de aula. O grupo de alumnos que axuda na Biblioteca se encarga de facilita-los préstamos e de cobri-la Ficha de Seguimento.

Cada alumno/a conta co seu propio carnet de Biblioteca, que deberá entregar ó solicita-lo libro. Este carnet arquívase xunto coa Ficha de Seguimento e será devolto cando faga a entrega do libro. Dispoñen os alumnos/as de dúas semanas para a lectura, prorrogables, se o solicitan, a dúas máis. Se o libro non é entregado na data indicada, deben pagar unha multa de 5 pts. por cada día de demora. Coa recadación das multas mércanse novos libros.

BIBLIOTECA ESCOLAR C.P. Monte Carrasco	Foto
Héctor Pazos García	
Curso: 3.º	

ANIMACIÓN Á LECTURA

Paralelamente a isto, dentro das actividades que se realizan nas tardes dos martes e venres, hai unha adicada a "ANIMACIÓN Á LECTURA" á que acuden nenos e nenas de C.M. e C.S., repartidos en dúas horas:

1.ª hora: alumnos de 3.º e 4.º niveis (20 alumnos). Basicamente realízanse traballos de animación á lectura (concretamente este grupo realizou diversas actividades en torno ó libro "El mago de Oz"):

2.ª hora: alumnos/as de 5.º, 6.º e 7.º (35 alumnos). Realizan dúas tarefas:

a) Mantemento da Biblioteca:

registra-los libros
selar, forrar e etiquetar
elabora-las normas da Biblioteca
confeccionar carteis explicativos das normas
ordenar e limpar libros e estanterías.

b) Actividades de animación:

- murais: portadas de libros
biografías de autores
novidades da Biblioteca
listas de libros máis lidos
- confección de paneis para os distintos ciclos nos que aparecen informacións, novidades e un apartado para que os alumnos puntúen os libros que leiron.
- artigos para o periódico escolar con comentarios dos libros máis interesantes.
- lectura dun libro e realización de actividades ó redor do mesmo (murais, ilustración, con-

fección conto, técnica de libro-forum,...).

A técnica de animación máis utilizada foi a confección de murais, expostos logo e repartidos polo Colexio. Algúns destes murais eran puramente informativos: debuxos das portadas de libros, letreiros cos títulos das novidades, pequenas biografías dos autores máis lidos, recomendacións e confección das listas dos libros máis lidos por curso.

Os murais que máis aceptación tiveron foron aqueles nos que os alumnos podían anota-la súa opinión sobre un libro, ou simplemente darlle unha puntuación. Nesta tarefa participaron tódolos rapaces e rapazas de 3.º e 8.º.

Os alumnos de 3.º e 4.º realizaron a lectura en común de dúas obras da Biblioteca, aínda que as actividades estiveron centradas nun dos libros: "El mago de Oz". A partir de aquí, confeccionáronse tres murais:

1.—No primeiro explicaron os personaxes dos que parte a historia. Para isto buscaron en revistas as persoas ou animais que ó seu parecer se acercaban máis ós personaxes. Describíronos logo e fixeron un resume do 1.º capítulo utilizando palabras recortadas de periódicos.

2.—No segundo mural ilustraron todo o camiño que Dorotea seguiu ata chegar á Cidade das Esmeraldas: debuxaron e recortaron os personaxes e os pegaron no mural, decorándoo segundo a historia. Cada alumno ecargouse dun persoaxe e dunha parte do mural.

3.—No terceiro mural expúsose toda a historia completa que eles mesmos ilustraron. Partiuse en principio dun resume do libro que se dividiu en 32 oracións. Estas se repartiron entre os nenos, que se encargaron de face-las 32 ilustracións que se acompañan.

Case tódolos alumnos de 3.º e 4.º volveron colle-lo libro "El mago de Oz" para relelo e moitos animaron ós seus compañeiros a facelo tamén.

Os rapaces/zas de 5.º, 6.º e 7.º non realizaron ningunha lectura en común, dado as actividades que tiñan encomendadas. Tódalas semanas facíase un repaso ás novidades

Literatura infantil

que chegaban á Biblioteca e, ás veces, a lectura oral do inicio de algunha delas, que con seguridade desparecería de seguida da Biblioteca.

Como dato anecdótico hai que sinalar que houbo libros que tiñan verdadeiras "listas de espera", e practicamente non volveron á estantería ata rematado o curso.

Os xogos realizados eran a maneira de concurso, onde os rapaces/zas tiñan que adiviñar por grupos o título dun libro, dun xeito parecido ó xogo do "AFORCADO". Gañaba o grupo que máis dominio tiña dos libros da Biblioteca.

Os últimos días do mes adicábase a hora de actividades a lectura silenciosa. Expoñíanse tódolos libros sobre as mesas da Biblioteca e tiñan a oportunidade de colle-lo libro que quixeran e face-la súa lectura. Só unha condición: os alumnos de 5.º, 6.º e 7.º debían elixir libros "vermellos" ou "amarelos", e os de 3.º e 4.º libros "amarelos".

A nivel de todo o Colexio leváronse a cabo tamén actividades relacionadas coa lectura e a Biblioteca, coincidindo con datas sinaladas, como foron o Día do Libro e o Día das Letras Galegas.

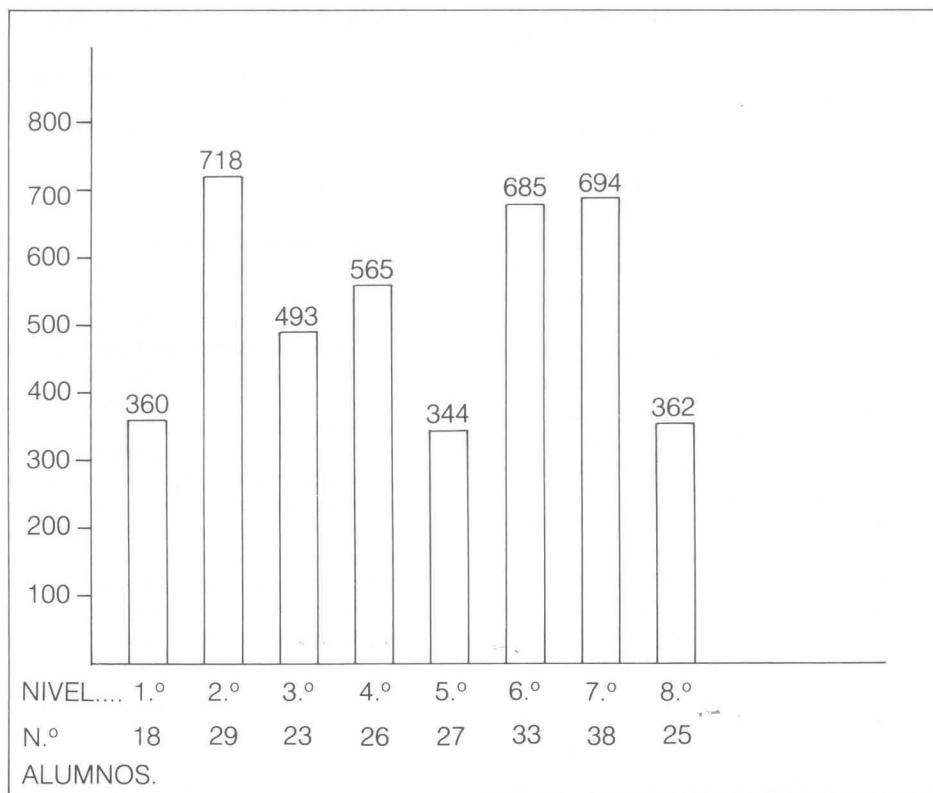
VALORACIÓN

A utilización da Biblioteca por parte dos alumnos está totalmente xeralizada. O nivel de lectura é bastante alto. Os alumnos de C.I. e C.M. acuden case tódolos días, dependendo da oferta que teñan na biblioteca de aula. No C.S. o uso da Biblioteca está ligado á área de linguaxe, como unha actividade máis da mesma. O volume total de movemento de libros foi no presente curso de 4232 préstamos, o que fai unha media de 20 libros por neno e curso. A modo de comparación, no 3.º trimestre do curso pasado, 86/87 acadouse unha media de 4 libros por neno mentras que no primeiro trimestre deste curso a media xa foi de 7 libros.

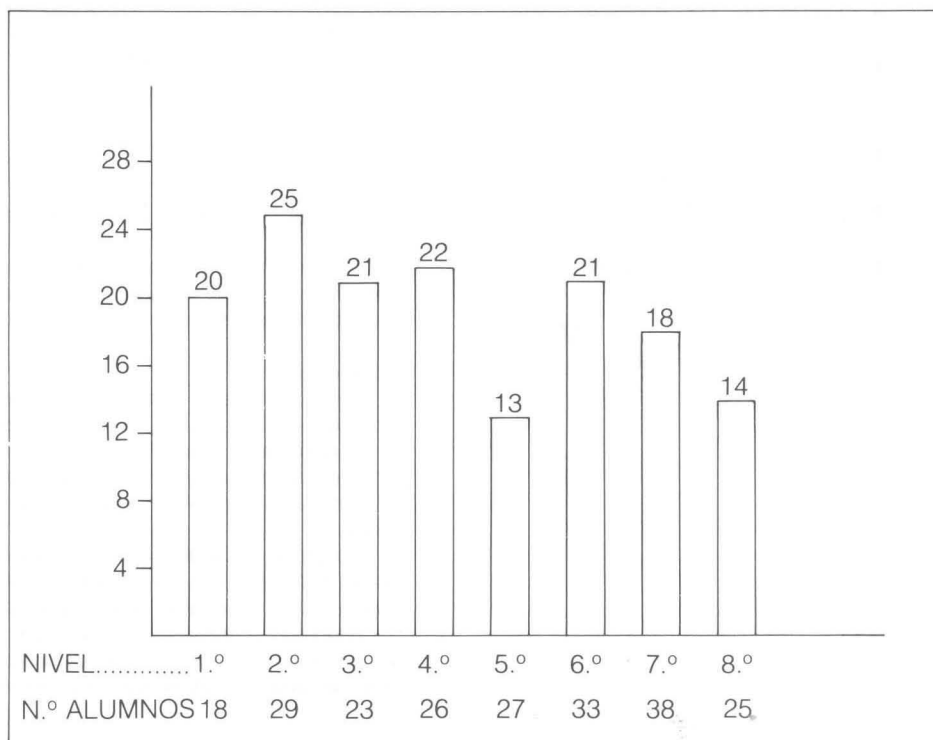
As seguintes gráficas representan a distribución por niveis dos libros lidos, durante o curso 87/88:

En todos estes datos debemos ter en conta que non está incluído o volume de libros lidos nas bibliotecas de aula (do 1.º ó 5.º nivel), que no caso dalgúns cursos, como o de 5.º, é moi numeroso, e por iso estes

VOLUME TOTAL DE LIBROS



MEDIA DE LIBROS POR NENO E NIVEL



alumnos/as utilizan menos a Biblioteca Escolar. Tamén hai que ter en conta que cada curso de C.I. e C.M. dispoñen dun día á semana para face-lo préstamo, co que o número de libros que poden levar é máis limitado que para o C.S.

O labor da Biblioteca no Colexio é altamente positiva, os rapaces e rapazas aficciónanse cada vez máis á lectura e o índice da mesma vai en aumento. Isto, por suposto, repercute nas áreas de linguaxe, mostrando os nenos unha maior creatividade e riqueza de vocabulario nos apartados de expresión oral e escrita.

Coidamos ter alcanzados a maior parte dos obxectivos propostos coa Biblioteca Escolar:

- Acercar ó alumno/a á Literatura Infantil e Xuvenil.
- Crea-lo hábito de lectura.
- Estimula-la utilización de Biblioteca Escolar para conqueri-la creación dunha biblioteca individual.
- Fomenta-la participación nas tarefas organizativas e de funcionamento da Biblioteca.
- Conqueri-lo respecto polo libro e o seu entorno.
- Respetar unha serie de normas básicas no manexo do libro.
- Adquisición dunha lectura crítica.
- Utilización da lectura como medio de obter información.
- Recoñece-lo libro como material básico e imprescindible no traballo escolar.
- Desenvolvemento da imaxinación e creatividade.
- Enriquecemento do vocabulario.
- Desenrolo da linguaxe oral e escrita.

M.E.C.

ANIMACIÓN Á LECTURA

Dentro das actividades de animación á lectura que antes reseñamos, hai dúas que merecen unha mención especial polos resultados acadados cos alumnos dos ciclos superior e inicial respectivamente.

A PROHIBICIÓN

A experiencia da prohibición xurdiu da comprobación de que moitos libros, algúns deles con valores recoñecidos tanto a nivel literario como pola temática fantástica e creativa, non tiña o éxito que todos agardabamos e por norma ningún alumno adoitaba collelos. Como exemplo dicir que un deles era o "Das cousas de Ramón Lamote".

Cando pensamos en facer algún tipo de actividade de cara ó "día do libro" e o "día das letras galegas", pensamos que podía ser bo motiva-la lectura dos libros que estaban "esquencidos". Despois de manter unha reunión do departamento de llingua decidimos sacar unha nota na que, sen identificarse cos órganos coñecidos do centro, se prohibía a lectura deses libros "por consideralos pouco apropiados para a súa personalidade infantil". Deixamos unha porta aberta á desobediencia se algún pai ou irmán máis vello querían deles, sería necesario que o alumno pedise permiso á profesora encargada da biblioteca. Esta, pola súa banda encargábase de motivalos soterradamente para que levaran os libros sen que ninguén se enterara. Nas semanas seguintes houbo listas de espera para levar moitos deles.

Pouco antes do remate do curso cuantificámo-los resultados, comprobando que a lectura dos libros prohibidos se multiplicara varias veces.

A CREACIÓN - FABRICACIÓN DUN CONTO

No ciclo inicial a experiencia xurdiu por motivos radicalmente diferentes, relacionados coa falta de suficientes libros de lectura na biblioteca de aula e coa actividade de audiovisuais que os alumnos de primeiro tiñan nas tardes dos martes e dos venres.

A clase tiña un número de alumnos reducido (19) que aportaron cadanseu libro a primeiros de curso e outro máis en nadal. Pero a pesar de todo o número de libros era escaso e por iso decidimos crea-los nosos contos que despois, representaríamos no retroproyector.

Nas clases de galego creamos varias historias utilizando un sistema moi común de creación colectiva, os rapaces colocábanse nunha roda e por turno contaban cada un unha parte dunha historia cun personaxe protagonista establecido previamente ("Era un home tal alto que..."). Tamén se lles advertía de que cada un debía lembrarse da frase que dixerá. As intervencións de cada día eran gravadas nunha cassette.

A continuación volvíamos escoita-la grabación por se algún non se lembraba e contabamos a historia de corrido co fin de dar maior continuidade ás accións propostas por cada un.

Fabricación do conto

Unha vez corrixidos posibles erros (vocalización, pronunciación, concordancias, etc.), cada un escribía nunha folla a súa frase e creaba unha ilustración apropiada.

Unha vez rematado o proceso de ilustración, encargamos a unha alumna que realizara unha portada, colocamos as follas no seu orde e encadernamos.

A biblioteca do centro e a da nosa clase tiña un conto máis.

A dramatización

Tódolos martes e venres pola tarde tiñamos actividades "extracurriculares". Unha delas, a de audiovisuais, permitiunos darlle unha nova dimensión á nosa creación.

A actividade tiñamola centrada no retroproyector para a creación de sombras, pero pensamos que podíamos debuxa-los personaxes nunha transparencia, darlles cor, recortalos e movelos pola superficie do "retro" coma se dun espazo escénico se tratase.

Un grupo encargouse de debuxa-las figuras (o sol, a lúa, un xigante, casas con ventas, balcóns e xente asomada a eles); outros recortaron e pegaron arames e outros representaron a historia para toda a clase.

Todo isto vencellado ós obxectivos que a biblioteca do centro tiña marcados, aínda que poderíamos amplía-la lista dos obxectivos acadados coa integración na actividade de rapaces desmotivados e rexeitados.

X.M.B.

Sobre o proxecto de reforma do ensino.

Albino Prada Blanco

INTRODUCCIÓN

O "Proyecto para la reforma de la enseñanza" que o equipo do Ministro Maravall fixo público ó remate do pasado ano⁽¹⁾ debe ser valorado en termos positivos só, a penas, nun sentido. Habería que remontarse no tempo case 20 anos (entrada en vigor da aínda vixente *Lei Xeral de Educación*) para atopar unha intervención estatal no ensino non universitario de envergadura semellante.

O PRE indicanos que estamos na hora da posibilidade dun sistema educativo diferente. Boa cousa. Os problemas empezan cando o PRE concreta ese novo sistema educativo, é entón cando as valoracións non poden ser positivas en moitos, demasiados, sentidos.

Podémonos permitir dúbidas que as necesidades sociais que nomea o PRE e na que basea o seu discurso sexan de todos; é bo, xa de entrada, ter en conta que poden ser duns poucos.

Demostraremos que o diagnóstico Maravall está feito dende o punto de vista do capital. Que, polo demais, ese punto de vista é en si mesmo contradictorio. Que o sistema educativo que se propón pretende se-lo sector de produción da mercadería forza de traballo e que eso ten que ver pouco, moi pouco, coas necesidades globais da sociedade — mesmo coas productivas— e, polo tanto, dificulta a liberdade e a toma de conciencia é dicir afástanos da posibilidade do socialismo.

UNHA REFORMA INCONSISTENTE E OBSOLETA

A pesar de que en Europa a partir dos anos 70 "prodúcese unha progresiva extensión da comprensividade"⁽²⁾ e que, polo tanto, "existe unha tendencia firme a garantir unha formación xeral o máis ampla posible ó maior número de cidadáns durante un tempo máis prolongado. Esta formación básica considérase como a mellor garantía para a especialización posterior e para a inserción so-



VICENTE

cial e laboral"⁽³⁾. A pesar disto repetido, os nosos reformadores xustifican a súa proposta en que aínda nos países máis comprensivos na obrigatoria, na posobrigatoria "...establécese unha diferenciación neta entre unha ensinanza de carácter máis académico e propedéutico para a Universidade e outra de natureza técnico profesional"⁽⁴⁾.

Pero nós estamos xa en condicións de afirmar que o PRE non prolonga o período comprensivo do ensino na obrigatoria a pesar de facela chegar ós 16 anos, e moito menos na postobrigatoria, onde establece unha compartimentación absoluta. Como se ten sinalado o PRE non integra senón que segrega máis do que o facía a LXE.

Maravall non é honesto cando di que abre un debate. A DOBRE VÍA na postobrigatoria é *inamovible e indiscutible*: "Calquera que sexa, en derradeiro termo, a ordenación que se decida para o Ensino Secundario, esta contaría... con dúas vías conectadas entre sí, a vía do Bacharelato e a da ETP"⁽⁵⁾. Isto non se negocia, só —se acaso— "retrasa-lo máximo posible a separación dos alumnos en ramas de formación diferentes que poidan ser irreversibles"⁽⁶⁾.

¡Pero isto é pecha-lo debate!, porque para nós é o lugar central da crítica; mais cando ese retraso (dos 14 ós 16) é meramente formal, porque realmente prepara a dobre vía irreversible.

Pero en todo isto da DOBRE VÍA e da fragmentación hai unha tremenda contradición e inconsecuencia. Imos ver.

É o propio PRE o que sinala que se detecta na actualidade que no mercado de traballo, cunha cultura ampla (polo tanto comprensividade e VÍA UNICA) é posible acceder a múltiples empregos⁽⁷⁾. Que, polo tanto, "os rápidos cambios tecnolóxicos... demandan do sistema educativo, ante todo, unha formación ampla con aprendizaxes básicas comúns"⁽⁸⁾, porque os cidadáns terán unha "vida profesional que probablemente tenderá a realizarse en áreas diversas dunha actividade productiva, cada vez máis suxeita ó impacto das novas tecnoloxías"⁽⁹⁾. Se isto é certo, que o é, ¿por qué a reforma Maravall que se confesa servidora das necesidades do mercado, en vez dun ensino común, cultural, polivalente para esa forza de traballo con grande mobilidade de emprego que o mercado demanda, nos ofrece todo o contrario? Hai aquí unha INCONSECUCIA CENTRAL que é preciso desvelar en toda a súa profundidade. E

aquí é inevitable ter que saír do “pedagógico” para remontarse á “teoría”.

As cousas parecen estar claras por onde van: “A innovación tecnolóxica constante no proceso productivo obriga a xestar e empregar unha forza de traballo cunha cualificación non vinculada a un concreto proceso productivo, non empírica, senón científico-técnica (abstracta)”⁽¹⁰⁾, na mesma liña o autor citado engade “Por isto mesmo a cualificación da forza de traballo perde o seu carácter empírico e, polo tanto, especializado, limitado á concreta operación na que ún é experto, para ser cada vez máis unha formación físico-matemática “abstracta”. Todo isto son consecuencias da racionalización científico-técnica impulsada pola propia lei do valor”⁽¹¹⁾.

Se isto é certo témo-las razóns de fondo para “entender” a teima do PRE para amplia-la obrigatoria ós 16 anos e a especialización progresiva a partir de aí... entendemos que esas iniciativas *non se corresponden* co desenrolo actual do mundo da produción. Pero ¿cómo é posible esta contradición?

Se, como ten reflexionado Manuel Sacristán, “a produción ...esixe non xa o produtor amputado, parcelario, mero apéndice do instrumento, senón un traballador máis versátil ou multilateral, de maior cualificación. Esta tendencia de fondo do desenrolo das forzas productivas empuxa á xeralización dos estudos cara a niveis cada vez máis altos... ponse de manifesto que a base productiva moderna permite unha xeralización do ensino”⁽¹²⁾, se, ó mesmo tempo, “a crise do sistema capitalista, tende a ser resolta mediante a redución da poboación activa e a progresiva substitución da capacidade productiva da forza de traballo asalariada por enerxías non humanas e sistemas de máquinas automatizadas ...este proceso acompáñase dun lento pero seguro proceso de descualificación da forza de traballo que afecta ás profesións superiores e medias”⁽¹³⁾.

Se todo isto é certo ¿por que en cambio dunha especialización universitaria obsoleta, e dunha agudización da especialización no ensino non universitario que impide a cultura comprensiva polivalente, non se aborda unha reforma do ensino dende as necesidades das forzas pro-



VICENTE

ductivas sociais que a propia economía de mercado está a desenrolar?: “Pero unha hipotética xeralización deste tipo de proceso productivo (abstracto-automatizado) ...chocaría ...co propio principio de mercado”⁽¹⁴⁾.

É dicir, o que a produción social capitalista esixe no mundo moderno semella ser imposible de abrirse paso no marco das necesidades das empresas privadas que actúan como encorsetadoras-secuestradoras (vía a obsesión da inmediata especialización) desas potencialidades *que toda-las empresas no seu conxunto están a esixir*. Os modernos sistemas de produción capitalistas esixen unha forza de traballo polivalente que só un sistema educativo comprensivo e de vía única podería formar ...nembargantes o PRE que afirma querer axustarse ás esixencias do mercado aparece, neste contexto, como lastrado pola sociedade vella e sen ser, nun senso profundo, progreso. ¿Cómo se pode producir este aparente sensentido? É crucial para unha reflexión socialista entender isto.

Para entendela temos que constatar unha contradición inherente ás sociedades capitalistas modernas. Existe nelas unha dobre tendencia contradictoria.

A) “...a incensante innovación tecnolóxica cada vez máis dunha forza de traballo cunha cualificación

dese carácter «abstracto» e, polo tanto, capaz de domina-lo proceso productivo no seu conxunto... (se) ...practicamente toda a forza de traballo tivese ese tipo de cualificación... o traballador deixaría de estar xunguido de por vida a unha función determinada, e o proceso de produción podería ser perfectamente coñecido e controlado por cada traballador”⁽¹⁵⁾. Tendencia definible como progresivo-superadora e que permite e esixe a vía única comprensiva que plantexamos.

B) “E, non obstante, esa mesma forza de traballo resulta fixada en cada momento a unha función determinada... por un ente (o capital) que emprega a ciencia, pero que se goberna polo mercado e pola taxa de ganancia”⁽¹⁰⁾. Tendencia definible como retardadora que remite ás múltiples vías de especialización do PRE.

O proxecto Maravall imposibilita o desenrolo da tendencia superadora e sométese á retardataria.

É obvio que un punto de vista socialista nesta cuestión pasa pola primeira tendencia sinalada porque, entre outras cousas, senta as bases –non utópicas senón dende as necesidades do actual mundo productivo– para que a planificación (control consciente do mundo da produción e da ciencia) poida ser exercida polo conxunto da sociedade⁽¹⁷⁾. Nese senso a VIA UNICA COMPRESIVA

é a posibilidade do sistema que convén potenciar para supera-la actual situación do home e da sociedade. Para iso a VIA UNICA COMPRESI-VA aparece como coherente co proceso de abstracción do traballo fronte á especialización do PRE; supón a posibilidade dunha formación cultural base do control e coñecemento da ciencia e da produción fronte á condición de mero activador do capital morto na división do traballo, supón a posibilidade da negación desa mesma división do traballo alienante e incompatible coa condición humana. En definitiva só esa vía é compatible coa necesidade de recoller da modernidade as potencialidades que serven á poboación e que, non hai outra forma, dificultan a realización do dominio do capital, evitando a apropiación da persoa, do obreiro, polo capitalista⁽¹⁸⁾.

Frente a pseudocultura fragmentada do PRE e contra a barbarie do especialismo só unha vía única comprensiva até os 18-19-20 anos pode facer posibles e compatibles as necesidades productivas do conxunto da sociedade coas que demos en chamar "culturais". Só así o sistema educativo estatal non estará ó servizo da ideoloxía do mercado e do capital.

Debe quedar claro que esta proposta non é un mero desexo voluntarista senón que ten as súas bases nas potencialidades do mundo *no que estamos a vivir* e xa, nesta altura, podemos sinalar que se caracteriza porque, entre outras:

- é o único xeito de abordá-las necesidades do conxunto da sociedade.
- o seu carácter comprensivo para acceder ó patrimonio cultural dun país e, especificamente, ás linguaxes formais e non formais, así como ó ámbito científico e á historia das culturas.
- prepara ás persoas para coñecer e controla-los procesos de produción do mundo moderno e o dominio da ciencia.
- abrange nun curriculum único o ensino de 0-18 anos como mínimo.
- considera obrigatoria e gratuíta a educación dos 2-6 anos como ámbito de xogo, normalización idiomática e do desenvolvemento socio-psicomotriz... sen discriminacións logo irreversibles.

- limita severamente os contidos e áreas do ensino dos 6-14 anos con obxectivos comprensivos razonables e centrados en: linguaxe, ciencia, educación física, artística e humanidades. Supresión neste tramo da optatividade.

- supresión da titulación ó final da etapa 6-14 anos e paso obrigado á seguinte.

- supresión da bifurcación (dobre vía) a partir dos 14-16 anos e continuación no ensino medio obrigatorio dos 14 ós 18 anos. Con posibilidades de opción individual de materias.

- un único curriculum dos 14-18 anos que teña carácter terminal dos obxectivos comprensivos sinalados no ensino primario dos 6-14 anos.

- considera o dominio de técnicas como áreas optativas e en calquera caso só resoluble en contratos de prácticas a tempo completo na empresa privada e pública.

- preparación de técnicas productivas (mecanografía, informática de usuario, mecánica, debuxo-deseño industrial, imaxe, automatismos, etc.) en ensino complementario de 1-2 anos a partir dos 18 con prácticas intercaladas na empresa a tempo completo.

- descarga os costes da aprendizaxe de técnicas productivas nas empresas, sobre a base dunha inversión social no que poderíamos chamar "capacidade de aprender axiña" esas técnicas.

- posibilita a rápida reconversión da persoa dunha a outra función laboral.

O PRE NON PENSA EN GALEGO

O asunto é claro: a reforma non se propón a transmisión do patrimonio cultural galego como lugar central da cultura e, polo tanto, rexeita -por acción e omisión- o que debería se-lo epicentro de calquera proxecto educativo en Galicia.

Cando o PRE define o que chama calidade educativa reférese á "capacidade da escola para favorecer-lo desenvolvemento persoal dos alumnos e o seu acceso ó patrimonio cultural

dun pobo"⁽¹⁹⁾ sinalando ademais que a escola está "a miúdo afastada da cultura e da linguaxe da sociedade do seu tempo"⁽²⁰⁾ para o que debe favorecerse a súa "apertura ó entorno socioeconómico e cultural"⁽²¹⁾. Pois ben, como se verá, o PRE non está pensando en Galicia -no seu idioma, na súa cultura, nas súas necesidades, etc.- cando nomea esas deficiencias... nin somos ese pobo, nin a sociedade do "seu" tempo, nin ese entorno dos que fala.

O PRE ten moi claro cal é o pobo, o tempo e o entorno "ó fixar os mínimos curriculares ós que deben acceder tódolos alumnos a súa elaboración é competencia e responsabilidade ineludible do MEC, que fixará os mínimos curriculares vixentes para toda España. As Comunidades Autónomas... completarán e adaptarán o Deseño Curricular Base á súa propia realidade diferencial respectando as prescricións xerais..."⁽²²⁾.

Moi pronto queda claro que esa realidade diferencial para o PRE é unha cuestión "tèritorial"⁽²³⁾. En definitiva que Galicia non é *pobo* para a reforma. Que o PRE entende as autonomías como meras descentralizacións territoriais equiparables ás peculiaridades dos concellos, das cidades ou das bisbarras. No dilema un ou varios sistemas educativos o PRE non ten dúbidas no singular "trátase, en definitiva, de deseñar o sistema educativo do Estado das autonomías"⁽²⁴⁾.

Pese ós pasos dados nos últimos anos é ben certo que, como dixo Nietzsche, o sistema educativo "...ten desatendido até agora o obxecto primordial e inmediato, do que arrinca a cultura auténtica, é dicir ten desatendido a lingua materna, fállalle así o terreo natural e fecundo no que poden apoiarse tódolos esforzos culturais posteriores"⁽²⁵⁾. ¿Desatende ou atende o PRE esta cuestión central?

Para os 0-6 anos o PRE fala da linguaxe en xeral⁽²⁶⁾ e aínda que este é un lapsus a agradecer non está claro o que debía estalo: que o galego é o idioma básico nesta idade e é o lugar privilexiado para o seu asentamento como lingua de cultura. Boa nota deberían tomar a Xunta de Galicia para precisar isto e empezar a deseñar medios e recursos para facelo posible... non váia ser que diante da falla de propostas, se precisa que o máis "fácil" é que sexa o castelán. O tema é preocupante porque

dos 6-12 anos o primeiro obxectivo é "utilizar apropiadamente o castelán e, no seu caso, a lingua da súa propia Comunidade Autónoma, de modo oral e escrito"⁽²⁷⁾. Se temos en conta que se debe aprender un idioma estranxeiro a partir dos 10 anos⁽²⁸⁾ o risco de agudiza-la diglosia vía PRE é evidente.

Pero é que, a nivel de contidos ¿que medio físico estudar?, ¿que sociedade?, ¿que literatura? ¿que arte?, etc.; no período 0-12 anos⁽²⁹⁾ nada se di. Obviamente un plantexamento cabal non pode converter isto nunha ou varias materias optativas, senón integralo como eixo central dos currícula das materias xenéricas e troncais.

Que o PRE non é "cabal" para Galicia, porque considera o noso patrimonio cultural insuficiente para autotrocentrar os currícula aparece con maior claridade cando aborda o ensino a partir dos 12 anos.

Nos obxectivos e áreas da secundaria obrigatoria⁽³⁰⁾ —xa valorados dende outras perspectivas— só se especifica o galego como materia da área de Lingua. Para nada aparece o noso patrimonio cultural —mesmo como lingua vehicular— como eixo curricular, e só se fala de "articular a optatividade, que pode ser diferente nas distintas Comunidades Autónomas"⁽³¹⁾. ¡O noso patrimonio cultural é "optativo"! Pero é que na secundaria de 12-18 o PRE entende que hai que "...articular o básico e común para tódolos xóvenes coas especialidades de cada Comunidade Autónoma, das corporacións locais..."⁽³²⁾, exemplo claro de "chovinismo" centralista uniformador onde o noso patrimonio cultural queda a altura do dun concello. Só o idioma e a súa literatura poderán ser troncais no Bacharelato⁽³³⁾, nada se di da lingua vehicular, e limita as CC.AA. —para aquilo das especialidades— a fixar un 20% do tempo curricular optativo ¡do que hai que descontar o que se lle asigne o segundo idioma estranxeiro! ...moito traballíño debería empezar a face-la Consellería de Educación se pretende exercer como tal e non como administradora delegada das nóminas e dos pupitres.

Estes serían algúns elementos de reflexión para, dende Galicia, definir un PRE diferente que boa falla fai... se non queremos que o MEC se frote as mans diante do silencio, da

pasividade e da deserción cultural. Pode que o país non poidera contalo outra vez.

A.P.B.

NOTAS

(1) "Proyecto para la reforma de la enseñanza. Educación infantil, primaria, secundaria y profesional. Propuesta para debate" Edición especial para Consejos Escolares y Claustros de Profesores. MEC, Madrid-1987.

Citaremos este texto no que segue concretando o parágrafo coa numeración que nel se utiliza (xx.yy.).

- (2) 2.10.
- (3) 2.8.
- (4) 2.7.
- (5) 9.2 e 10.2.
- (6) 9.5 e 9.6.
- (7) 12.2.
- (8) 13.2.
- (9) *limiar páx. 7.*
- (10) *F.M. Marzoa 1980 pax. 83.*
- (11) *F.M. Marzoa 1963 pax. 137-38.*
- (12) *Mientras Tanto num. 30-31 pax 25.*
- (13) *I.F. de Castro 1983 pax. 195.*
- (14) *F.M. Marzoa 1983 pax. 138.*
- (15) *F.M. Marzoa 1980 pax. 126.*
- (16) *Ibidem pax. 126.*
- (17) *Ibidem pax. 127.*
- (18) *Ibidem pax. 156.*
- (19) 4.1.
- (20) 4.13.
- (21) 4.6.
- (22) 5.9.
- (23) 5.5.
- (24) 21.2.
- (25) *F. Nietzsche 1977 pax. 83.*
- (26) 7.18 e 7.19.
- (27) 8.4.
- (28) 8.8.
- (29) 8.4 e 8.8.
- (30) 10.4 e 10.8.
- (31) 10.10.3.
- (32) 9.12.1.
- (33) 12.7.

A Coruña

PLATAFORMA POLA DEFENSA DO ENSINO PÚBLICO

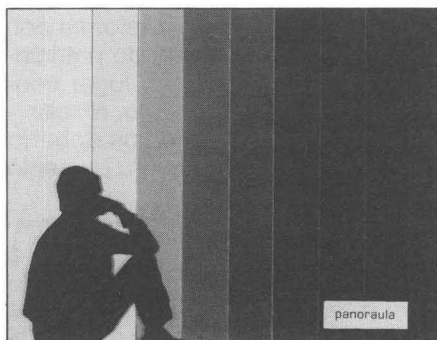
No mes de xullo pasado diferentes organizacións políticas, sindicais e pedagóxicas (CC.OO., INTG, CATG, PSG-EG, EU, BNG, UGT, NOVA ESCOLA GALEGA) preocupadas pola grave situación de deterioro que sofre un servizo público como o ensino, constituíron na cidade de A Coruña, *A Plataforma pola defensa do ensino público*.

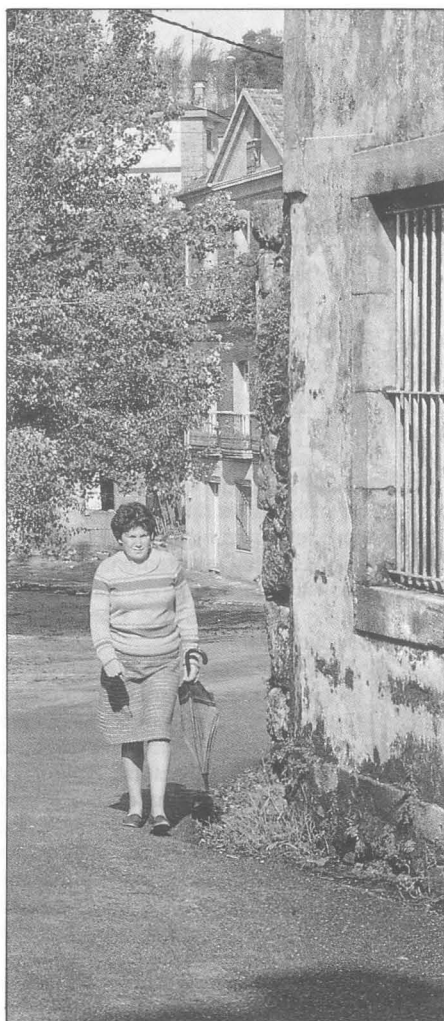
Para as organizacións asinantes desta plataforma "desde hai varios anos vimos asistindo a unha política económica do goberno incompatible coa necesaria atención a servizos sociais básicos. Mentres nos países da CEE se emprega un 6% do produto interior bruto en educación (basicamente no ensino público), no Estado Español destínase o 3,42% (do que nunha importante partida, 175.000 millóns, vai parar ó ensino privado). Esta cicatería no presuposto para educación contrasta coas enormes cantidades que se adican a compra de armamento que chegan a máis de 1.500 millóns de pesetas diarias.

Esta política conleva necesariamente un progresivo deterioro do ensino que se concreta en importantes carencias en infraestrutura e equipamentos dos centros, de escolarización (n.º de alumnos por aula moi superior á media dos países da CEE), de abandono do ensino preescolar, de falta de reciclaxe do profesorado, de programas e contidos alonxados da realidade social e interese dos alumnos, de abandono de materiais fundamentais (educación física, música...), dun progresivo deterioro de servizos esenciais como comedores e transporte escolar".

Para esta *Plataforma pola defensa do ensino público*, a Consellería de Educación ten importantes responsabilidades nesta problemática xa que non atende as obrigas derivadas das competencias plenas que ten transferidas e fai unha política da que se limita a copiar —cando non a rebaixar— as decisións do goberno central.

A única posibilidade de avance é centra-la presión social de tódolos





VICENTE

sectores na esixencia dun cambio na política económica do Goberno. Esixir un cambio de actitude nos responsables das Administracións (Central e Autonómica) para afrontar dunha vez a transformación do noso sistema educativo e senta-las bases dun ensino público de calidade, que é o que a sociedade necesita.

Santiago

TALLER PERMANENTE DE EDUCACIÓN AMBIENTAL

A iniciativa do ICE da Universidade de Santiago e baixo o patrocinio da Consellería de Ordenación do Territorio e Obras Públicas, constituíuse no mes de maio pasado, o taller denominado: *A educación ambiental no marco das institucións de formación permanente.*

O obxectivo deste taller é "crear

un espacio de debate interdisciplinar, interniveis e interinstitucional, orientado ó logro de propostas de actuación na formación ambiental dos educadores".

Neste taller que se constituíu con 35 expertos, especialmente invitados, participan profesores e investigadores, relacionados co tema ambiental e preocupados polo mesmo, independentemente da súa titulación e niveis educativos e profesionais.

O taller ten previsto realizar diversas actividades e publicacións nos vindeiros meses.

PROGRAMAS DE DESENVOLVEMENTO DA INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA

O 30 de decembro de 1987 eran concedidas pola Consellería de Educación distintas subvencións a 50 proxectos de desenvolvemento da investigación e innovación educativa formulados por profesores pertencentes a diversos centros de ensino, por un total de case nove millóns de pesetas.

A temática abordada no conxunto dos proxectos é certamente extensa: a educación infantil (3-6 anos) na Galicia rural, educación para a saúde, avaliación, entorno rural e medios audiovisuais, inglés, taller de imaxe, organización de actividades semiabertas e de recuperación, educación medio-ambiental, os medios de comunicación, rendemento escolar, talleres en preescolar, capacidade e hábitos lectores, programación interdisciplinar en BUP, Cine e Historia das civilizacións, a reforma dos ensinos medios, o medio como recurso didáctico, globalización, ordenador e matemáticas, historia e arte, a historia das ciencias en ensino medio, a radio e a educación, a biblioteca, modelo didáctico ecolóxico, a didáctica do número, música e poesía galega, novas tecnoloxías e ciencias naturais, método de lecto-escritura en galego, a filosofía en BUP, física e química no ensino medio, a historia das matemáticas, e ciencia recreativa, entre outros.

Outros datos poñen de relevo o reparto de proxectos entre centros de primaria e secundaria: 25 en cada caso, pertencendo a centros de F.P. só 4 dos 25 de secundaria. Dos proxectos de educación básica, 14 rea-

lízanse en centros ubicados no medio rural, e outros tantos na provincia de A Coruña.

Dos 25 de educación secundaria, 16 sitúanse na provincia de A Coruña e 8 na de Pontevedra.

En 26 localidades realízase algún proxecto de innovación, escasa cantidade que deixa entreve-la reducida extensión da dinámica de formulación de proxectos de investigación e innovación educativa por parte do profesorado galego; un campo que cómpre profundizar de cada vez máis, agora baixo a urxencia da reforma do sistema educativo en Galicia.

A.C.R.

Fene

DENUNCIA DA SITUACIÓN DOS CENTROS ESCOLARES

A Corporación municipal de Fene, asociacións de pais de alumnos, consellos escolares e claustros dos diferentes colexios públicos desta localidade coruñesa veñen de facer público un comunicado onde denuncian a pasividade da Consellería de Educación diante da situación dos colexios públicos deste Concello.

Os comunicantes afirman que nos últimos nove anos "a Consellería de Educación limitouse a atender-las nosas reivindicacións no tocante á construción de novos centros, desentendéndose totalmente da axeitada dotación material dos mesmos e da mellora das condicións físicas xa existentes".

Os colectivos educativos de Fene e a Corporación Municipal demandan da Consellería de Educación que dote a tódolos colexios do material deportivo e pedagóxico necesario, que se subvencionen os proxectos de renovación pedagóxica que se están a realizar nos diferentes centros, ademais de solicitar que asinase un convenio co Concello para contribuír ó mantemento e conservación dos centros.

Os asinantes acordaron constituír unha comisión mixta, formada por representantes municipais e dos diferentes colectivos que xestione diante da Consellería de Educación o cumprimento dos compromisos contraídos co Concello de Fene.

ACTIVIDADES DE NOVA ESCOLA GALEGA

A Asociación Pedagóxica NOVA ESCOLA GALEGA, co inicio do novo curso, reanudou as súas actividades.

Realizou os pasados días 30 de setembro e 1 de Outubro, o II.º Encontro de Grupos de Traballo, onde se abordou como tema monográfico os plans de formación do profesorado. Contouse coa presenza de Jaime Aguilar, Presidente da Federación Catalana de M.R.P.S. que explicou a experiencia dos Plans Unitarios Institucionais que se están levando a cabo na súa Comunidade.

Durante o mes de Novembro realizárase o segundo encontro sobre a reforma educativa, no que se abordará a cuestión dos *Fundamentos do currículo*.

A partir do mes de decembro NOVA ESCOLA GALEGA presentará en diversas cidades galegas a exposición "HIROSHIMA-NAGASAKI" da "Asociación Pro-Dereitos Humanos de Madrid". Coincidindo coa exposición realizarase unha conferencia debate sobre a educación para a paz.

O III.º Encontro Galego de Educadores pola Paz realizarase, desta volta, en Ourense, do 15 ó 16 de xaneiro de 1989.

A VI.ª Asemblea Anual realizarase en Santiago de Compostela o 29 de xaneiro de 1989, preparatoria do II.º Congreso Estatal de M.R.P.S.

CONSTITUCIÓN DA MESA GALEGA DE M.R.P.S.

Con ocasión dos IX Encontros Estatais de M.R.P.S., os representantes de NOVA ESCOLA GALEGA e da Asociación Escola de Verán de Galicia acordaron tomar unha primeira iniciativa de convocar ós demais colectivos de renovación pedagóxica co obxecto de constituí-la *Mesa Galega de M.R.P.S.*

Realizouse unha primeira xuntanza o día 9 de Abril de 1988 na que se estableceron as primeiras intencións de constitución da Mesa, de fixa-las condicións para ser un M.R.P. de Galicia, a participación no II.º Congreso de M.R.P. do Estado e a subvención e control das axudas da Consellería de Educación.

Na xuntanza do día 14 de maio acordouse conceder-lle a representatividade na Mesa Estatal a Josefina Mosquera Roel, Presidenta de NOVA ESCOLA GALEGA. Acordouse rota-la representatividade, con vistas á preparación do II.º Congreso. Nesta mesma xuntanza establecéronse como condicións para ser un M.R.P., conforme fixa a Mesa Estatal: defensa do modelo de escola pública, ter publicacións, realizar actividades de inverno e facer Escola de Verán.

A presente altura a Mesa Galega de M.R.P.S. ficaría constituída polos seguintes colectivos:

1. Escola Viva.
2. Associação Sociopedagógica Galega Portuguesa.
3. Nova Escola Galega.
4. Escola de Verán de Galicia.
5. Associação Pedagógica Jornadas do Ensino de Galiza, Portugal.
6. Escola de Verán de Corcubión.
7. Escola de Verán de Lugo.
8. Asociación Socio Pedagóxica Galega.

O día 4 de xullo, representantes da Mesa Galega mantiveron unha entrevista co Subdirector Xeral de EE.MM. onde se solicitou o recoñecemento da MESA por parte da Consellería, e canles para unhas relacións estables; solicitouse formar parte da comisión de reparto de axudas para a realización de Escolas de Verán e actividades de Inverno; solicitouse algunha canle de participación dos M.R.P.S. na Reforma Educativa, e un representante máis dos M.R.P.S. no Consello Escolar de Galicia que fose designado polo Conselleiro de Educación.

O día 18 de xullo membros da MESA mantiveron unha entrevista co Conselleiro de Educación na que reiteraron as solicitudes realizadas na entrevista anterior, ademais de solicitar infraestrutura e dous librados por M.R.P. O Conselleiro falou dun apoio gradual, pero non se comprometeu a nada.

Un representante da Mesa forma parte da Comisión que discute as liñas de actuación do previsto Plan Galego de Formación do Profesorado.

Polo visto nas entrevistas realizadas coa Consellería os seus intereses con respecto ós M.R.P.S. parecen ser: manter un clima de diálogo; que participen no Plan Galego de Formación do Profesorado e na Reforma Educativa; apoiálos sempre que teñan algo que ofrecerlle.

II.º CONGRESO ESTATAL DE M.R.P.S.

Continúan os traballos da MESA ESTATAL DE M.R.P.S. para organiza-lo II.º Congreso Estatal de M.R.P.S. que terá lugar en Gandía (Valencia) do 24 ó 29 de 1989.

De cara a súa organización constituíronse dúas comisións, unha de ponencias e outra técnica.

O traballo do Congreso xirará ó redor de tres bloques:

- I. A Escola Pública.
- II. O Currículo como espazo de intervención teórica e práctica da Renovación Pedagóxica.
- III. Análise e perspectiva dos M.R.P.S.

Os diferentes movementos poderán enviar ponencias para o seu debate ata o 31 de decembro. A ponencia base do Congreso será elaborada, entre o primeiro de xaneiro ó quince de febreiro, para ser discutida no seo dos movementos ata a celebración do Congreso.

Os movementos galegos participaran con 16 asistentes.

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN. CONCELLO DE SANTIAGO

O Departamento de Educación do Concello de Santiago envíanos a súa memoria de actividades do curso 87/88 e programa previsto para o presente. Extraordinario labor o deste Departamento, exemplo das posibilidades dunha intervención coherente e planificada dos Concellos en materia educativa.

Chámanos a atención a numerosa dotación técnica do Departamento e o coidado de tódolos seus programas: *de dinamización educativa* (utilización didáctica da cidade, animación á lectura, educación medio ambiental, música na escola, imaxe, teatro, formación de pais), *de ocio e tempo libre* (campamentos de verán, colonias, intercambios), *de educación compensatoria*, *de normalización lingüística*, *de formación ocupacional*, *o seu servizo de publicacións*.

Felicítamos ós responsables do Departamento polo seu teimoso labor a prol dunha escola máis vencellada co entorno desde a institución municipal.

M.B.R.

ESCOLAS CULTURAI E DEPORTIVAS MUNICIPAIS. CONCELLO DE FENE.

A Comisión de Cultura, Ensino e Deporte do Concello de Fene envíanos o programa para o curso 88/89 das Escolas Deportivas e Culturais Municipais. Magnífico o labor destas Escolas, modelo de intervención municipal no deseño de actividades extraescolares. Esperamos en vindeiros números da RGE poder dar a coñecer polo miúdo, esta valiosísima experiencia.

Currículum e máis currículum

L. STENHOUSE. *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata, Madrid 1987 (2.^a ed.; 1.^a ed., 1984).

M. GALTON e B. MOON (ed.). *Cambiar la escuela, cambiar el currículum*. Martínez Roca, Barcelona 1986.

Elliot W. EISNER. *Procesos cognitivos y currículum. Una base para decidir lo que hay que enseñar*. Martínez Roca, Barcelona 1987.

Miguel A. ZABALZA. *Diseño y desarrollo curricular*. Narcea, Madrid 1987.

Vicente BENEDITO. *Introducción a la Didáctica. Fundamentación teórica y diseño curricular*. Barcanova, Barcelona 1987.

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

ABASCAL, FORTES e outros. *El Currículum: Fundamentación y Modelos. El Modelo Ecológico*. Innovare, Málaga 1988.

Os debates sobre a Reforma do ensino teñen conqwerido xa, senón outra cousa, a popularización dun novo termo: "currículum". Algúns mesmo xa saben que, como se trata dunha verba latina, hai que conxugala cando se usa en plural: os "currícula". Pero os máis seguramente aínda se están a preguntar cal é o significado certo do termo en cuestión, e se o seu uso implica algún adianto respecto da ata agora terminoloxía habitual polos nosos lares.

Esta reseña non vai resolver esas dúbidas, pero proporciona algunhas pistas para que cada quen procure facelo. Xa no número anterior da RGE, e nesta mesma sección, publicábase unha crítica do texto que algúns consideran pouco menos que a "biblia" do proxecto curricular dominante na Reforma en marcha (*Psicología y Currículum*, César Coll, 1987. Vd. REVISTA GALEGA DE EDUCACION n.º 7). Agora propomos un rápido repaso polos últimos títulos aparecidos no mercado editorial español. É xa significativo que ata o ano 1982, só se poidese acceder a un anticuado texto de Harold T. Johnson (*Currículum y educación*, 1.^a reimp., Barcelona 1982), mentres no prazo de a penas dous anos as novidades se multiplican.

O texto máis antigo, e sen dúbida un dos máis importantes, é o de Lawrence Stenhouse, reeditado o pasado ano. Este autor é unanimemente considerado, tal como se pode observar en tódalas restantes

obras aquí citadas, en ningunha das cales faltan referencias a traballos seus, como o máis influente renovador dos estudos curriculares (íra dicir "nos países anglosaxóns", pero isto é un evidente pleonismo: case se podía dicir que o estudio do currículum é unha invención anglosaxona) na última década. A súa aportación foi fundamental na crítica do modelo curricular por obxectivos (ou "pedagogía por obxectivos") que seguramente non é arriscado dicir que segue a se-lo modelo dominante que se imparte nas nosas Escolas de Formación do Profesorado. As súas propostas de vencellar estreitamente as propostas curriculares á práctica escolar, a través dun proceso de ensino-aprendizaxe que conleve unha revalorización da profesionalidade do profesor, convertido nun investigador na aula, marcará o camiño para novos modelos alternativos ás concepcións curriculares tradicionais. *Investigación y...* está considerada como a súa obra fundamental, e foi redactado como un manual para uso dos seus alumnos de ciencias da educación.

Un dos eixos do traballo de Stenhouse parte da constatación de que nin os programas habituais de formación do profesorado, nin os resultados das investigacións e avaliacións sobre o funcionamento escolar, efectuadas por "expertos" universitarios, se reflexaban logo en cambios no interior das aulas. Esta constatación foi en boa medida resultado dos

debates abertos en Gran Bretaña a partir da reforma promovida no seu sistema nos anos setenta. Resulta curioso compara-los debates que hoxe se están a producir entre nós, cos que aparecen no libro colectivo *Cambiar la escuela...* A obra recolle as contribucións dos asistentes á Conferencia da Asociación para o Estudio do Currículum, celebrada en Oxford en 1983. Organizada en catro partes —"Cambiar la escuela", "El control de las escuelas y el currículum", "Nuevas direcciones en la evaluación y la responsabilidad" e "Cambio de aulas"—, cérrase cunha aportación de Stenhouse que, ó parecer, foi un dos seus derradeiros traballos antes de morrer.

Se antes sinalabamos a crítica de Stenhouse á pedagogía por obxectivos, outro dos obxectos da crítica das novas correntes curriculares é a avaliación do funcionamento do sistema educativo por medio de modelos estreitamente cuantificadores. A xeralización destes modelos en Gran Bretaña (por certo, ¿saben o nome do ministro que puxo en marcha estes procedementos?: Margaret Thatcher; *Cambiar la escuela...*, pax. 225) e nos USA proporcionou un suposto apoio empírico ós críticos dos "métodos de ensino modernos" (léase: "renovación pedagóxica") e, promoveu a campaña de "retorno ó básico". Eisner, en *Procesos...*, desmonta os fundamentos desta campaña cun argumento inapelable: de sempre se ten prestado atención

preferente á lecto-escritura e as matemáticas, aumenta-las doses de lectura, escritura e cálculo non parece un bo camiño para solucionar o fracaso escolar (pax. 121). Non fai falla estar de acordo cos complexos e discutibles plantexamentos epistemolóxicos de Eisner (defende, na liña do filósofo americano Dewey, a natureza cognitiva dos procesos sensoriais, unha posición reelaborada na actualidade por Rudolf Arnheim) para sen embargo concordar coa súa proposta dun curriculum diversificado que contemple o desenvolvemento de formas de representación non exclusivamente lóxico-discursivas. Dito dun xeito máis claro: un curriculum que non contemple a promoción de actividades artísticas e creativas é un curriculum que está castrando aspectos fundamentais no desenrolo da personalidade dos alumnos.

Carr e Kemmis preséntanos en *Teoría crítica...* unha completa exposición do modelo curricular posiblemente hoxe máis comentado: a "investigación-acción". Este modelo parte, unha vez máis, de Stenhouse. O fracaso dos programas de formación e reciclaxe do profesorado nace da súa mesma orixe. Realizados por "expertos" universitarios, desconectados da realidade das aulas, reflexan a división entre teoría e práctica, e entre técnicos e investigadores, por unha parte, e profesores, pola outra. Unha división nada inocente, xa que a súa vez reproducen unha das escisións esenciais que caracterizan á sociedade. Tomando como base epistemolóxica a teoría crítica de Habermas, a investigación na acción propón considerar ó ensino no seu conxunto como "unha comunidade de profesionais críticos". O ensinante crítico comprométese nun proceso de investigación auto-reflexivo e continuo a través do que contribúe á transformación das prácticas e os valores educativos. Aspecto fundamental nesta proposta é o rexeitamento dos métodos positivo-cuantificadores como soporte da investigación, algo que tamén aparecía nas obras anteriormente comentadas.

En canto ás aportacións de autores españoles o seu carácter é basicamente divulgativo, e, fóra da obra colectiva editada por Innovare, preferentemente ecléctico. Benedetto prefere unha exposición centrada nos aspectos epistemolóxicos, o que lle

leva a un recorrido polas principais correntes da epistemoloxía ou filosofía da ciencia contemporánea, desde as posicións analíticas ata as de Kuhn, Feyerabend ou Bunge. Esfuerzo moi louvable e, dada a dificultade da empresa, solucionado dignadamente, pero ó que non se lle acaba de ver a virtualidade, porque a agardada fundamentación epistemolóxica da Didáctica (o autor pretende facelo en base ás teorías de Bunge e Quintanilla) non aparece co rigor sistemático que nos facía presumir.

O texto de Zabalza carece destas pretensións. Presenta a forma dun manual clásico, e esa é seguramente a súa meirande virtude, o que non é pouca cousa. Poderíanselle quizais achacar que, no seu eclecticismo, recolle propostas non sempre congruentes entre si. Por exemplo, a valoración positiva do modelo de curriculum aberto de Stenhouse (pax. 25) non casa de todo co tipo de valoración da "planificación" que se fai máis adiante (paxs. 51 e ss.), o que non se soluciona satisfactoriamente con referencias ás diferencias entre a situación española e a anglosaxona. En xeral, o texto adoce dun exceso de citas, que conducen ó lector, ás veces con algunha lixeireza, de Stenhouse ó "modelo ecolóxico" de Postman, de Escudero a Giménez, e deste a Piaget. En compensa-

ción, o aporte informativo é indiscutible.

Por certo, é curioso que os autores do último dos textos aquí recollidos, que propoñen abertamente un "paradigma" ou "modelo ecolóxico" como opción curricular, en ningún momento recollan o nome de Postman, que no texto de Zabalza aparece representando esta tendencia, como xa dixemos, a pesar de que a obra de Zabalza si se recolle na bibliografía dalgún dos artigos. Por outra parte, o que definen como "paradigma ecolóxico" (mellor ca "modelo") englobaría modelos non uniformes, algúns xa citados aquí, coma o de Eisner ou o de "investigación-acción". Outros autores que responderían a este mesmo paradigma serían Egon Guba ou Parlet... pero curiosamente as obras de referencia non aparecen citadas na bibliografía (paxs. 283 e 299). Pequenas eivas dun texto que semella feito con certa presa, pero que parece un valioso intento dun grupo de profesores da Escola de Formación do Profesorado de Málaga de presentar un modelo curricular fundamentado (hai contribucións que recollen os presupostos psicopedagóxicos, epistemolóxicos e sociolóxicos) como base de traballo para os seus alumnos. Non é algo frecuente, e é de agradecer.

M.V.F.

POUSA ANTELO, A. *A Escola Agrícola da Granxa Barreiros (Sarria-Lugo). Unha escola para a Galicia rural*, Edicións do Castro, Sada 1988.

Non é descoñecida para unha boa parte dos ensinantes galegos a experiencia ou experiencias de Escolas Agrícolas levadas a cabo no espazo rural agrario lucense entre os anos 1950-1970, contando con destacados mestres animadores e singularmente coa figura baruda de Avelino Pousa Antelo. El mesmo e outros teñen falado e escrito aquí e acolá sobre da experiencia.

Sen embargo, faltaba un Informe máis sistemático. E veuno facer quen máis autorizadamente o podía realizar. E como co libro de Avelino Pousa non está aínda dito todo sobre o conxunto da experiencia, sorte tereiros de ver editado outro traballo da autoría de Narciso de Gabriel.

A Escola Agrícola da Granxa

Barreiros, que fora creada por Antonio Fernández López, contando coa dirección pedagóxica de Avelino Pousa entre os anos 1948-1955, que logo continuará a súa vida baixo a dirección do mestre –e anterior alumno da escola– Valentín Arias López, consitúese como o ensaio máis serio que se ten feito en Galicia para facer unha escola integrada e apropiada para o mundo rural. Esta valoración que alguén fai no propio libro que comentamos, penso que pode ser mantida aínda hoxe e en todo como temos que sinalar que, estando por organizar e vivificar de forma xeralizada unha escola nova integrada no actual mundo rural en Galicia, bo será, nesa perspectiva, tomar boa nota dos camiños, experiencias e

conclusións tiradas polos nosos pioneiros.

Efectivamente tanto unha metodoloxía intuitiva e decrolyana do ensino (ó redor da motivación e dos centros de interese) como a práctica da participación e o principio da actividade individual e grupal para unha boa aprendizaxe e formación, foron xa antes da presente experiencia presupostos da acción escolar e tamén en concreto en varias experiencias realizadas na Galicia rural. Por outra banda, o cultivo de parceliñas de terra por parte dos nenos, a existencia de invernadeiro, de árbores froiteiras atendidas polos nenos, de herbario, de insectario, a divulgación sanitaria para unha mellora da dieta alimenticia, as excursións son todos eles elementos de práctica educativa que tamén podemos documentar previamente (destacando os "xardíns escolares" existentes en diversas escolas rurais pontevedresas, fundamentalmente durante a Segunda República).

Sen embargo, hai na experiencia de Avelino Pousa non só do anterior, senón tamén outras iniciativas: tal é a súa propia formación especializada no campo agropecuario e cooperativista, a experiencia das asembleas provinciais de Cursillistas, a práctica da correspondencia escolar, a integración da literatura oral galega, as formas parateatrais, a cantiga e a música e sóns galegos, o entendemento da escola como centro social e cultural do entorno, coa participación dos pais, artesáns...

E así, o conxunto, no que se revelan un encadre expreso e reflexivo da escola nun contexto social, económico e cultural específico como o foi o da Galicia da época, uns presupostos pedagóxicos e uns principios metodolóxicos derivados de planteamentos da Escola Nova, (que conectan co paradigma teórico da aprendizaxe significativa, como moi ben sinalou o profesor Xulio Rodríguez no valioso e intelixente "Prólogo", por canto na escola de Avelino buscábase un coñecemento experiencial e valorábanse os procesos de formación do coñecemento científico), como tamén unha comprensión sociolóxica da función da escola e da actividade escolar, ofrécenos como unha ricaz síntese de tanteos e experiencias anteriores, a vez que como un testigo a recoller, todo o remozado que preciso se xulga para

a proxección da nova escola rural galega sobre a que andamos.

O libro de Avelino Pousa, finalmente, se puidera ten algunha carencia en comparación co estilo e a formalización dos informes científicos e técnicos que manexamos actual-

mente, ten pola contra, unha textura de crónica viva, amadora do oficio de por parte dun bo mestre galeguista e paga a pena lelo.

Antón Costa Rico

SIGUAN, M. (1987): *Lenguas y educación en Europa* I.C.E. Universidad de Barcelona. Colección Seminarios n.º 19. pp. 186.

Lenguas y educación en Europa é unha escolma que recolle algunhas das comunicacións e ponencias presentadas no XI Seminario Internacional celebrado en 1986, baixo o mesmo título do libro.

Os doce traballos que integran o libro fan referencia ós retos e solucións dadas no sistema educativo ós problemas que plantexa, tanto, a coexistencia de varias linguas no seo dun mesmo estado, como a coexistencia das linguas dos emigrantes, e a necesidade de linguas de comunicación comúns no contexto europeo.

Nas conclusións do seminario apúntanse os guieiros orientadores da actuación nesta complexa situación lingüística europea, que pasan polo pulo e presenza das linguas minoritarias nos sistemas educativos dos respectivos territorios; polo planxamento dunha educación lingüística pluricultural para os emigrantes, e pola inclusión no currículo lingüístico de alomenos dúas linguas extranxeiras, unha delas introducida no Ensino Primario, e a outra no Secundario.

Un grupo de comunicacións xira ó redor do tratamento lingüístico dado ós emigrantes nos sistemas educativos dalgún dos países receptores (o caso exposto dos fillos de emigrantes españois en Holanda), e da esixencia dunha nova orientación nese tratamento. Neste senso abundan dous traballos; un deles suxire algunhas pautas de actuación dentro dun modelo de comunicación intercultural; o outro, no contexto francés, fala da necesidade de crear programas comúns para emigrantes e nacionais, nos que se recollan a lingua e cultura dos emigrantes.

A presenza das linguas minoritarias no currículo escolar, xa sexa como lingua vehicular ou como simple materia de aprendizaxe, así

como as experiencias de planificación plurilingüe, constitúen o outro eixo temático sobre o que verten o seu contido o resto das comunicacións.

No contexto europeo, fóra das nosas fronteiras, dáse conta da situación e da presenza do galés no sistema educativo; do Proxecto Venecia, experiencia de educación plurilingüe (italiano, veneto e tres linguas extranxeiras), no que se describen polo miúdo aspectos de planificación curricular e de didáctica das linguas; das Escolas Europeas, de quen son os seus alumnos, de cales son os seus obxectivos e de cómo está artellado o seu currículo lingüístico multi-lingüe.

Xa con referencia á problemática lingüística no Estado Español, destacar tres traballos; dous deles expoñen as características, obxectivos, virtualidades e fallas dos distintos modelos de ensino bilingüe implantados en Cataluña e no País Vasco.

Polo que fai a Galicia, cómpre salientar un traballo no que se fai unha análise detida da situación real e legal do galego nos niveis Básico e Medio, e no que se suxiren estratexias de actuación cara acadar a normalización do galego nos anteditos niveis educativos.

Estamos perante un libro que paga a pena ler, de interese pola información que nos aporta, que ilustra sobre o que se está a facer coas linguas "minorizadas" coas linguas dos emigrantes nos sistemas educativos, tanto no contexto do estado español, como no resto dos países europeos donde estas linguas están presentes.

Neves Arza Arza
Daniel Veiga Martínez
(División de Estudios sobre Bilingüismo do I.C.E.)



VICENTE

Abril-Dicembro 88

ÓRGANOS DE GOBERNO

Decreto 92/1988, de 28 de abril, polo que se regulan os órganos de goberno dos centros públicos de ensino non universitario.

D.O.G. n.º 81, 29 de abril 1988.

Correccións de erros: D.O.G. n.º 83, 98, 113.

Decreto 101/1988, do 5 de maio, polo que se regulan os órganos de goberno dos centros públicos de ensino non universitario de características singulares.

D.O.G. n.º 94, 18 de maio 1988.

Orde do 4 de maio de 1988, pola que se regula o procedemento de elección dos órganos de goberno nos centros concertados de EXB.

D.O.G. n.º 97, 23 de maio 1988.
Corrección de erros: D.O.G. n.º 105.

Orde de 9 de maio de 1988, pola que se regula o procedemento de elección dos órganos de goberno nos centros concertados de formación profesional.

D.O.G. n.º 99, 25 maio 1988.

COLEXIOS RURAIS AGRUPADOS

Orde do 14 de abril de 1988, pola que se establece o procedemento para a constitución de colexios públicos rurais agrupados de EXB e Preescolar.

D.O.G. n.º 91, 13 maio 1988.

FORMACIÓN DE PROFESORES DE F.P.

Orde do 2 de maio de 1988, pola que se convocan axudas económicas individuais para a participación en actividades de formación de profesores durante o ano 1988, dirixidas ó profesorado de F.P.

D.O.G. n.º 99, 25 maio 1988.

ENSINANZAS TÉCNICO-PROFESIONAIS

Orde de 2 de maio de 1988, pola que se desenvolven os Decretos 160/1975, do 23 de xaneiro e 155/1985 do 4 de xullo, no relativo ás ensinanzas e actividades técnico-profesionais.

D.O.G. n.º 101, 27 maio 1988.

ESCOLAS FOGAR

Orde de 19 de abril de 1988, pola que se regulan as estadas quincenais en escolas fogar ó longo do ano 1988, para alumnos de 2.ª etapa de centros de EXB menores de 8 unidades que seguen programas de educación compensatoria na Comunidade Autónoma Galega.

D.O.G. n.º 102, 30 maio 1988.

INSTITUTOS DE ENSINO SECUNDARIO E PROFESIONAL

Decreto 137/1988, do 26 de maio, polo que se regulamenta a modalidade do Instituto de Educación Secundaria e Profesional no sistema educativo de Galicia.

D.O.G. n.º 108, 8 xuño 1988.

LICENCIAS POR ESTUDIOS PROFESORADO EE.MM.

Orde do 27 de maio de 1988, pola que se convocan licencias por estudos para o curso 1988/89 destinadas a profesores de ensinanzas medias, artísticas e idiomas.

D.O.G. n.º 119, 23 xuño 1988.

Corrección de erros: D.O.G. n.º 124, 184.

TRANSPORTE ESCOLAR

Decreto 160/1988 de 9 de xuño, polo que se regula a prestación de servizos de transporte escolar e de obreiros de competencia exclusiva da Xunta de Galicia.

D.O.G. n.º 121, 27 xuño 1988.

ESCOLAS DE VERÁN

Orde do 15 de xuño de 1988, pola que se convocan axudas económicas para a realización de escolas de verán e outras actividades de perfeccionamento de profesores na Comunidade Autónoma de Galicia.

D.O.G. n.º 122, 28 xuño 1988.

XUNTAS PROVINCIAIS DE DIRECTORES DE BACHARELATO

Orde do 23 de xuño de 1988, pola que se regulan as xuntas provinciais de directores de institutos de bacharelato.

D.O.G. n.º 132, 12 xullo 1988.

Orde do 24 de xuño de 1988, pola que se regula a comisión permanente de directores de institutos de bacharelato.

D.O.G. n.º 132, 12 xullo 1988.

MODIFICACIÓN HORARIOS LECTIVOS EE.MM.

Orde do 13 de xuño de 1988, pola que se modifican os horarios lectivos dos plans de estudio de F.P. de 1.º grao.

D.O.G. n.º 140, 22 xullo 1988.

Orde do 13 de xuño de 1988, pola que se establece unha nova distribución horaria semanal das materias do plan de estudos do BUP.

D.O.G. n.º 146, 1 agosto 1988.

ACTIVIDADES DOCENTES

Resolución do 8 de xullo de 1988, da Dirección Xeral de Educación Básica, pola que se regula a organización das actividades docentes durante o curso 1988-89 nos centros de educación preescolar, EXB, educación especial e permanente de adultos, dependentes da Consellería de Educación.

D.O.G. n.º 154, 11 agosto 1988.

Corrección erros: D.O.G. n.º 183.

Para ensinanzas medias D.O.G. n.º 150, 5 agosto 1988.

NORMALIZACIÓN LINGÜÍSTICA

Resolución do 5 de xullo de 1988 da Dirección Xeral de Política Lingüística sobre o cumprimento das disposicións relativas á normalización lingüística na Administración Educativa e no ensino nos centros educativos dos distintos niveis de ensino non universitario de Galicia.

D.O.G. n.º 144, 29 xullo 1988.

ORIENTACIÓN EDUCATIVA EE.MM.

Orde do 26 de xullo de 1988, pola que se convocan para o curso 1988/89, con carácter experimental, proxectos de orientación educativa en centros públicos de ensinanzas medias.

D.O.G. n.º 168, 1 setembro 1988.

CASA HABITACIÓN

Decreto 250/1988, do 21 de xullo, polo que se regula o dereito a casa-habitación destinada a profesores de EXB no ámbito da Comunidade Autónoma de Galicia.

D.O.G. n.º 169, 2 setembro 1988.

SEMINARIOS INTERDISCIPLINARES LINGUA GALEGA

Orde do 1 de agosto de 1988, pola que se regula a constitución de seminarios permanentes interdisciplinares de lingua galega nos centros de ensino da Comunidade Autónoma.

D.O.G. n.º 178, 15 setembro 1988.

CONVENIO XUNTA/BISPOS SOBRE ENSINO DA RELIXION

Orde do 17 de Novembro de 1988 pola que se dispón dar publicidade ó convenio adoptado entre a Xunta de Galicia e os bispos das dió-

ceses de Galicia sobre o ensino da Relixión.

D.O.G., 25 novembro 1988.

FORMADOR DE FORMADORES

Orde do 25 de novembro de 1988 pola que se convoca concurso público de méritos para seleccionar profesores para participar no concurso de formación de formadores de Didáctica das Matemáticas, da Lingua e literatura, das Ciencias Sociais, das Ciencias Experimentais e de Educación Infantil.

D.O.G., 30 novembro 1988.

LIBERDADE DE CÁTEDRA

"...E todo isto téndose acadado a máxima participación dos alumnos na xestión dos centros, chegando a dominar nalgúns, máis que a autoridade e disciplina do profesor, a dictadura do alumnado. (Isto non o inventamos, tamén o limos nalgún xornal).

Cando se estableceron os ensinos mínimos, coa supresión das avaliacións intra e intercurso, e se prohibiron os deberes ou tarefas escolares en casa ou en vacacións, cando os órganos colexiados lograron a maior autonomía e independencia e o consello escolar de centro, integrado por profesores, pais, alumnos, persoal non docente e representantes políticos do concello, asume casi tódalas competencias, mesmo as propiamente didácticas, como son a programación de actividades de todo tipo, a avaliación e ata a supervisión por concesión expresa da LODE.

Cando a liberdade de cátedra estendeuse ata o nivel de EXB; cando a permissividade para cos escolares acadou cotas que rallan no inadmisibile, que os alumnos máis rexos se enfrenten cos profesores, increpándoos e ata que os maltraten de feito fisicamente, como xa sucedeu en diversas ocasións.

Cando os pais, as APAS teñen tanta intervención e autoridade nos centros, máis, se cadra, que os profesores e a dirección...

Cando os psicólogos e sociólogos conseguiron a maior penetración e inxerencia no terreo pedagóxico.

Diríase que o referirmos a todo isto estamos resaltando o seu carácter catastrófico por facer unha crítica dura sobre os mesmos. Non é así, é que cremos que revisiten unha importancia de seu e nos levan, por isto, a preocuparnos e a enchernos de desasosego ó referirse á educación da infancia..."

(Ambrosio J. Pulpillo. Inspector de Educación. ESCUELA ESPAÑOLA, 29 setembro 1988).

CAMBIOS NAS ESCOLAS DE VERÁN

"Os movementos de renovación pedagóxica cataláns debaten agora sobre a oferta futura das súas escolas de verán. Están entre o café para todos, ou só para uns poucos. Jaime Carbonell, director adxunto de *Cuadernos de Pedagogía* manifestouno así na presentación das escolas programadas para este verán. "Hai dous modelos: aquel que ofrezca un modelo atractivo que leve a moita xente e manteña a obsesión polo número de asistentes ou, aquel deseñado en función das necesidades do grupo

organizador que faga descender automaticamente o número de asistentes", dixo.

Carbonell invitou ós dirixentes destes movementos a reflexionar sobre esta dixuntiva que, no caso de decantarse pola vertente cualitativa, comportaría a introdución de cursos monográficos sobre medioambiente, novas linguaxes, etc. Jaime Aguilar, presidente da federación catalana de movementos de renovación, indicou que, este ano, a oferta dalgunhas escolas realizouse sobre as necesidades da zona. "Houbo nalgúns casos un profundo cambio no proceso de deseño das ofertas". Isto motivou, ó seu xuízo, un descenso aproximado do 10% das matrículas dos mestres. "O número dos asistentes", explicou, "non é preocupante. Interéсанos máis a calidade da oferta có número dos asistentes".

(EL PAÍS, 12 xullo 1988).

TITORES DE GALEGO NOS CENTROS EDUCATIVOS

"A Mesa pola Normalización Lingüística

ca remesou a tódolos institutos de BUP e FP unha carta na que prantexan ós respectivos claustros de profesores a creación dunha titoría para o asesoramento en materia lingüística ó resto do profesorado e, fundamentalmente, ós que imparten as súas asignaturas en galego. A decisión da MNL ven motivada pola falta de medidas da Consellería para pór en práctica a orde que regula a galeguización no ensino.

Unha copia da carta foille entregada ó Director Xeral de Política Lingüística a quen se lle solicitou que elabore antes do inicio do curso unha circular na que se recolla oficialmente a creación desta titoría".

(DIARIO DE GALICIA, 13 setembro 1988)

TELEVISIÓN ESCOLAR

"Televisión de nenos feita por nenos, descubri-la propia paisaxe da Galicia escolar a través dos programas dirixidos e pensados polos alumnos dos centros públicos de ensino da comunidade autónoma que o soliciten, parecen se-las expectativas pe-

VICENTE



dagóxicas dos responsables da Consellería de Educación ó suscribir un acordo co Centro Rexional de TVE en Galicia que possibilite a emisión semanal de "Galicia de escola a escola".

Entre os próximos meses de novembro e maio os alumnos dos centros escolares públicos de Galicia que o soliciten terán opción de dispór dos equipos técnicos de TVE para a realización de espazos televisivos, de emisión semanal, filmados nos propios centros, sendo o seu contido única responsabilidade dos seus protagonistas, tanto na presentación, como na realización das entrevistas, actuacións musicais, representacións teatrais ou reportaxes que figuren no guión que haberán de remitir antes do 17 de outubro, para a súa aprobación, á Consellería de Educación. Con esta idea, as autoridades académicas pretenden conseguir "un mapa visual e sonoro dos barrios, vilas, pobos e cidades de Galicia visto a través dos nenos".

(DIARIO DE GALICIA, 22 setembro 1988)

¿XORNADA CONTINUA OU PARTIDA?

Algunhas Asociacións de Pais de Alumnos volveron a debatir, no comenzo deste curso, verbo da conveniencia de establecer a xornada continuada nos colexios públicos. As diferencias, son coñecidas: hai quen sostén que se debe mante-la xornada partida e quen defende o contrario.

Os primeiros, presumiblemente, teñen no fondo dos seus argumentos a necesidade de que durante máis tempo alguén se faga cargo dos nenos, ou porque o traballo dos pais fai inviable a atención ós fillos se estes non están na escola, ou porque un neno na casa é unha carga.

Quen abogan pola xornada continuada argumentan que os nenos non poden pasar demasiado tempo indo de casa ó colexio e viceversa. Pedagogos cualificados avalan esta afirmación e todo parece indicar que este é o mellor xeito de tratar escolarmente ós rapaces. Nembargantes, quen non están conformes aducen que, en realidade, á hora de impoñer xornadas continuadas non se está a pensar nos nenos, senón na comodidade dos profesores. E que, ademais, preténdese aproveitar a circunstancia para utilizar os edificios e as aulas escolares para outros fins.

O certo é que algunha man negra parece querer evitar que os pedagogos saian coa súa e que os nenos teñan que saír do colexio no mediodía, sentarse a xantar e saír de novo para chegar outravolta cedo a clase. Estase a da-lo caso desas utilizacións non lectivas dos centros escolares públicos nos que os seus alumnos non ocupan as aulas pola tarde.

Este é o caso da recién creada Escola de Idiomas de Vigo, que se decidiu instalar no colexio público "García Barbón" no que a súa Asociación de Pais, non sen longos e duros debates, lograra implantar con éxito a xornada continuada deixando o centro para que sexa ocupado polas tardes con actividades extra escolares.

A irrupción da Escola de Idiomas obrigou ós nenos a retirar todo o material escolar cada día, para volver a transportalo ata o colexio ó día seguinte. As extra escola-

res, por suposto, acabáronse. Alguén terá que cavilar máis, e que o exemplo non abonde.

(DIARIO DE GALICIA, 22 setembro 1988)

O ABISMO ENTRE NENOS E ADULTOS

"...Na vida do alumno hai momentos de absoluta soedade. Son os ritos de transición que convivimos os maiores para incorporalos á tribu. Ritos para todos, fortes ou febles. Os exames, por exemplo. Cando albrexa ese tempo colectivo de xuízo e medida hai autoestimas que estalan en mil anacos. O fantasma diso que chamamos impudicamente *fracaso escolar* aparece no horizonte coa súa estela tecnocrática de exorcismos nada piadosos, traquilizándonos con razóns que, ó cabo, non explican máis que o noso mesmo medo. En tales ritos civís, os sacrificios e as vítimas son excesivos.

Quizais conviría, por respecto cando menos, interrogarnos con maior lucidez —e probablemente con máis dor— sobre nós mesmos, en troques de limitarnos a inquirir unha e outra vez por qué o fixo. Hai cuestións que xacen no corpo roto dun neno suicida. Así, ¿que lle damos como vida cotián e como expectativa de mañá a xoves e nenos? ¿Que lle esiximos e de que xeito lles facemos madurar? ¿Que espazos e cales son os tempos que lles concedemos para soñar? ¿Que institucións respetan o seu dereito a desenvolvérense como seres autónomos, máis alá dos nosos pesadelos, destilando o pracer e a responsabilidade de ser alguén entre outros seres?...

(Fabricio Caivano, EL PAÍS, setembro 1988)

DROGAS NA ESCOLA

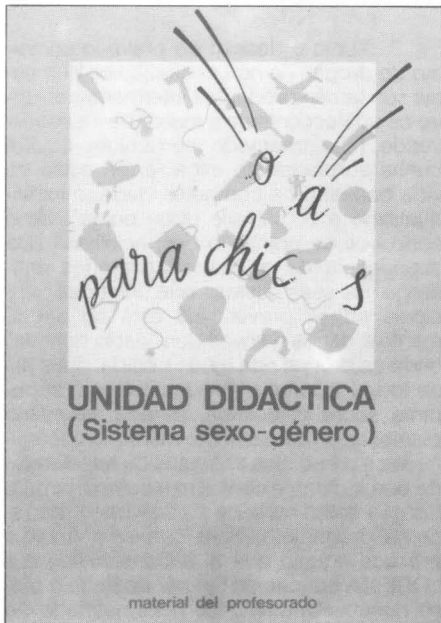
"...Xunto ó desexo de preve-lo consumo de drogas —e non esquezamos que estas son tamén produtos intermediarios entre os adolescentes e a realidade— a escola vende (ese chamado *currículum oculto*) cunha sorprendente eficacia, un estilo de vida baseado na competitividade, o individualismo e o "sálvese quen poida". Se é certo —como opinan os especialistas coa experiencia de múltiples campañas anti-droga nas súas costas— que unha das principais armas preventivas está no ofrecemento a nenos e xoves dun "estilo de vida" onde as drogas non teñen cabida, máis alá de toda hipocresía e reduccionismo imperante sobre este tema, parece necesario plantexarse radicalmente medidas encamiñadas a cambialos aspectos da escolaridade que inciden e conforman comportamentos que están na base da "decisión" de facerse drogadicto. Para empezar, levar á práctica aquilo que di a Constitución e a LODE: "A educación ten por obxecto o pleno desenvolvemento da personalidade do alumno". E, probablemente nisto se avance máis con pequenas medidas no cotián — empezando por ter uns edificios escolares agradables e saudables—, que cos grandes preámbulos de grandes Leis.

Difícilmente poderemos pensar que forma parte dunha política de loita contra as drogas unha charla dun garda civil nun suxo local desconchado ategado de adolescentes, sentados en pupitres decimonónicos baixo a atenta mirada duns profesores empeñados en que os "gamberros" da clase non molesten ó señor policía..."

(Rafael Ojea. DIARIO DE GALICIA 21 OUTUBRO 1988).



(DIARIO DE GALICIA, 16 outubro 1988)



“CHICOS/AS. UNIDAD DIDÁCTICA SISTEMA SEXO-GÉNERO”

O Seminario de Educación para a Paz da Asociación Pro Derechos Humanos (APDH) de Madrid, da que forman parte os membros de Nova Escola Galega, Xesús R. Jares e Calo Iglesias, ven de publicar a 1.^a unidade didáctica *Para Chicos/as. Sistema Sexo-Género*, pretende sensibilizar sobre a problemática actual da muller, demostrar que vivimos nunha cultura sexista masculinizante, descubri-las causas da aprendizaxe dos roles masculino e feminino, así como potencia-las relacións pacíficas entre os sexos.

A publicación en forma de carpeta, contén un material eminentemente práctico. Ó abri-la atopámonos con dúas partes claramente diferenciadas: a primeira é un dossier de documentación para o profesorado na que incorporan temas como a distinción entre sexo e xénero; a muller na historia; a muller na educación e no mundo laboral; pacifismo e feminismo; rematando cun apartado sobre linguaxe e sexismo. A segunda parte está formada a súa vez por tres carpetas independentes, que se corresponden cos Ciclos Inicial e Medio da EXB, así como co Ciclo 12-16

anos. Cada unha destas carpetas contén a programación correspondente, seguindo o esquema de César Coll, e un conxunto de fichas para ser aplicadas directamente ós alumnos/as. Ditas fichas pretenden responder ás diversas unidades de contido da programación así como á utilización dun abano de técnicas didácticas o máis amplo posible: estudos de casos; comentarios de textos; xogos de simulación; puzzles; obradoiro de documentos; cómics e fotos; etc.

Convén resaltar que a unidade está plantexada como material aplicable polo profesor/a no momento que considere máis oportuno facer del algo continuado ó longo de toda a educación. Os autores/as teñen a convicción, de que “hai que feminizalo mundo. Prevalece desde hai moito tempo a parte máis masculina por oposición á outra. Non hai valores masculinos e femininos absolutos e separados, pero si prioridade duns ou outros nun momento e lugar determinados”. Todas aquelas persoas interesadas en traballar nas aulas estes obxectivos e que desexen empregar este útil e suxestivo material, poden pedilo, ó precio de 700 pts. máis gastos de envío, a:

APDH
C/ José Ortega y Gasset, 77-2.º A.
28006 MADRID. Tfños.: 402.23.12 e 402.32.04

A INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓXICA *Revista Galega de Psicopedagogía*, 1 (1988).

Ven de aparecer en Galicia unha nova revista adicada nesta volta ás cuestións psico-pedagóxicas e temas que celebralo, dado que, ademais, o punto de partida cremos que é positivo.

Segundo os seus Editores a nova Revista “busca contribuir e facer posíbel que a investigación psicopedagóxica e en concreto os aspectos relativos a principios, métodos, estilos de ensino, materiais, procesos de aprendizaxe escolar, formas de avaliación para a optimización do ensino/aprendizaxe dende as coordenadas sociais, culturais e económicas do Sistema Educativo en Galicia, sexan coñecidos e con-

trastados suficientemente polo corpo de profesores de educación infantil, primaria, secundaria e media, para a obtención de información pertinente que posibilite novas propostas psicoeducativas e a toma de decisións axeitadas dentro do marco escolar”.

A nova publicación de carácter bianual, quere ofrecer temas monográficos, estudos, investigacións, experiencias psico-pedagóxicas, informacións, datos e documentación de interese en xeral para os profesionais da educación en Galicia.

O primeiro número de 200 páxinas, cunha sobria e coidada maquetación abre o seu apartado monográfico con estudos sobre a intervención psico-pedagóxica: aspectos xerais, a avaliación das dificultades de aprendizaxe escolar, a intervención terapéutica, as situacións de retraso na linguaxe, a dislalia, a revisión do síndrome DEE, a intervención e a hiperactividade, perspectivas neuropsicolóxicas das aprendizaxes de lectura.

No apartado de Investigación Rosa Santorum, Barca Lozano, Cabanach, A Porto Rioboo e J. Carlos Núñez realizan unha aproximación ó estudio e avaliación da linguaxe desde unha perspectiva psicosocial, tratando de expoñer-la importancia e relevancia de determinadas variables socioeconómicas e culturais sobre o rendemento en linguaxe no Ciclo Medio de EXB en Galicia.

A publicación finaliza cunha valiosa exposición do marco xeral para a realización de proxectos de investigación psico-educativa, cara a implantación da psicopedagogía na escola, e con distintas recensións bibliográficas situadas no campo das relacións entre psicoloxía e educación.

Mantendo un nivel de prestixio nas firmas colaboradoras anuncia xa no remate a temática do su segundo número “a psicopedagogía e a psicodidáctica no novo deseño curricular do ensino obrigatorio”.

Desde a Revista Galega de Educación saúdamos o nacemento da nova publicación e desexámoslle longa e fructífera vida. E ademais unha publicación galega, por preocupación, temática e lingua, anque unha parte dos traballos están escritos en castelán. Esperamos que a Revista no futuro apareza plenamente normalizada do punto de vista lingüístico.

PRECIO. 575 PTAS.




EDICIÓNS XERAIS DE GALICIA

A dixitalización destes documentos foi posible grazas á axuda concedida a Nova escola Galega da Secretaría Xeral de Modernización e Innovación Tecnolóxica (Consellería de Industria - Xunta de Galicia), do Ministerio de Industria, Turismo e Comercio, así como do Plan Avanza e do Fondo Europeo de Desenvolvemento Rexional (FEDER), ao abeiro da *Orde do 31 de decembro de 2008 pola que se establecen as bases reguladoras para a concesión, en réxime de concorrencia competitiva, das subvencións destinadas a entidades de dereito público e privado, sen ánimo de lucro, para impulsar a realización de actuacións de difusión e formación relacionadas especificamente co desenvolvemento e implantación da sociedade da información na Comunidade Autónoma de Galicia, no marco do Plan Estratégico Galego da Sociedade da Información e o Plan Avanza, e se procede á súa convocatoria para 2009 (código procedemento IN521C)*

As publicacións están dispoñibles baixo unha licenza Recoñecemento-Non comercial-Compartir baixo a mesma licenza 3.0 España de Creative Commons que reza:

Vostede é libre de:

- Copiar, distribuír, exhibir e executar a obra.
- Facer obras derivadas.

Baixo as seguintes condicións:

- Vostede debe atribuír a obra na forma especificada polo autor ou o licenciante. Isto quere dicir que tanto os textos como as imaxes da Web poden ser utilizados por calquera, sempre que se cite a súa orixe, sempre que non se obteña un beneficio económico directo ou indirecto dese uso, e sempre que se inclúa no produto resultante a mesma licenza CC-NEG.

