

r e v i s t a GALEGA DE EDUCACIÓN

11

o profesorado • eppur, si muove • un museo da
ciencia • os xardíns, recursos didácticos •
intercambio escolar • gargantúa • o profesorado •
eppur, si muove • un museo da ciencia • os xardíns,
recursos didácticos • intercambio escolar • gargantúa

s u m a r i o r e v i s t a GALEGA DE EDUCACIÓN

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN

11/ Xuño 1990

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. Ponte Docampo. *A Estrada:* David Otero Fernández. *Barbanza:* Elixio Villaverde García. *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 E ILUSTRACIÓN

Salvador Pereira

FOTOGRAFÍA

Manuel G. Vicente. M. Sendón. Marga Sampaio.

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 soliciten de antemán, nin manterá correspondencia sobre os mesmos. Prohíbese a reprodución total ou parcial dos artigos da revista sen citar a súa procedencia.

Fotocomposición e montaxe: *MARÍN* (Vigo)

Imprime: Gráficas *NUMEN*

Dep. Legal C-22/1986

EDITORIAL..... 2

O TEMA

- O oficio de mestre: un ideal inacadable..... 3
- Louvanza da vocación 6
- O ensino unha profesión feminizada 9
- A saúde do profesorado 11
- As condicións do profesorado 13
- A profesionalización do profesorado 16
- A formación. A perspectiva dos M.R.P.S. 19
- Ser profesor en Cataluña. Todo é posible, todo está por facer 22
- Ser profesora en Francia en 1990 23

TRADUCCIÓN

- A educación segundo Rabelais 24
- O estudo de Gargantúa segundo a disciplina dos seus preceptores sofistas..... 25
- Os xogos de Gargantúa..... 26

O ESTADO DA LINGUA

- Eppur, si mouve! 28

EXPERIENCIAS

- Intercambio escolar cun centro da "Banlieu" parisina..... 31
- Un taller e museo de ciencia como actividade extraescolar..... 34
- Xoguetes: armas para a Paz 53
- Os xardíns como recurso didáctico 54

ARRINCATA

- Materiais para mellora-lo funcionamento dos Consellos Escolares. Centros Públicos de E.X.B. 39

ENTREVISTA

- Falando con Ana María Pardo 60

TONUCCI

- A crise da institución "escola" 64

LITERATURA INFANTIL..... 66

PANORAUULA..... 72

LIBROS..... 81

HEMEROTECA 86

OUTROS MATERIAIS 87



Cultura de/para todos

Neste ano celebra a UNESCO o ano internacional da alfabetización co que se quere poñer de manifesto que boa parte da humanidade descoñece a lectoescritura totalmente, e a maioría sofren os distintos graos de analfabetismo funcional. Vaia a nosa dúbida por diante da efectividade de semellantes efemérides, se ben, canto menos son unha oportunidade para manifesta-las reivindicacións e inquedanzas verbo do tema elixido. Vaia pois.

O analfabetismo é un problema dos nosos días e do noso pobo. Analfabetismo puro e duro e analfabetismo "light" ou funcional que afecta a grande parte da poboación e en tódalas idades. Se engadimos que temos un pobo analfabeto case totalmente na súa propia lingua, teremos unha idea das dimensións que esta cuestión ten en Galicia.

Neste ano internacional da alfabetización queremos apostar pola utopía, pola crenza nas posibilidades ilimitadas da humanidade para democratiza-la cultura. Cómpre non emprega-los recursos existentes en xerar un subproduto cultural para consumo de "ignorantes", senón poñer a disposición da poboación programas integrais de promoción cultural que dean á cidadanía os mecanismos interpretativos e creativos para acceder en condicións de igualdade á CULTURA sen adxectivos.

Para este labor a escola actual ten amosado dramaticamente a súa ineficacia. Unha institución conceptualmente destinada á preparación cultural e técnica da poboación, para un desenvolvemento cultural e humano integral, vén ser, na práctica, unha fábrica especializada na produción de analfabetos funcionais e aliados crónicos. ¿Cantos adolescentes que rematan a súa escolaridade obrigatoria posúen os instrumentos básicos dunha lectura comprensiva?, ¿cantos serían capaces de escribir coherentemente un só folio sobre un tema cotián? ¿cantos teñen a capacidade expresiva para manifesta-los seus sentimentos por escrito?, ¿cantos posúen a sensibilidade suficiente para valorar unha obra de arte?

Se isto é así na adolescencia, podemos comprobar como a poboación adulta carece destes instrumentos convertíndose en fácil obxecto de manipulación. Fronte a un obxectivo de persoa culta para o conxunto da poboación, a realidade amósanos a súbditos aculturizados que só acceden a produtos culturais de celofán en canto meros consumidores.

Que vivan moitos anos internacionais da alfabetización sempre que sirvan para poñer de manifesto non só a inxente cantidade de analfabetos sensu estricto, senón tamén para a denuncia dun sistema que ten no analfabetismo e na incultura un substento da súa propia esencia. Que sirva para poñer de manifesto que a desigualdade no acceso e na produción da cultura non son intrínsecas á natureza humana, senón produto dun sistema social, polo tanto histórico e non natural, que require como condición para a súa existencia o manter mergullados na máxima ignorancia e acriticidade á maioría da poboación.

A adquisición da categoría de cidadáns fronte á de súbditos, pasa, para nós, necesariamente, porque se poña a disposición das persoas os mecanismos necesarios para o acceso global á educación, á ciencia e á cultura. Dificilmente podemos imaxinar un sistema plenamente democrático sen afronta-lo reto da igualdade perante a cultura de todos e cada un dos seres humanos.

Alá polo ano 1978, unha efímera organización estudantil de esquerdas encheu Vigo de carteis cunha extrana consigna contra a selectividade: "loitemos todos por unha universidade para todos". Detrás da utopía existía a negación de falsas barreiras xenetistas e meritocráticas no acceso da cidadanía ós bens da produción cultural da humanidade e salientábase o carácter histórico da desigualdade no acceso á educación.

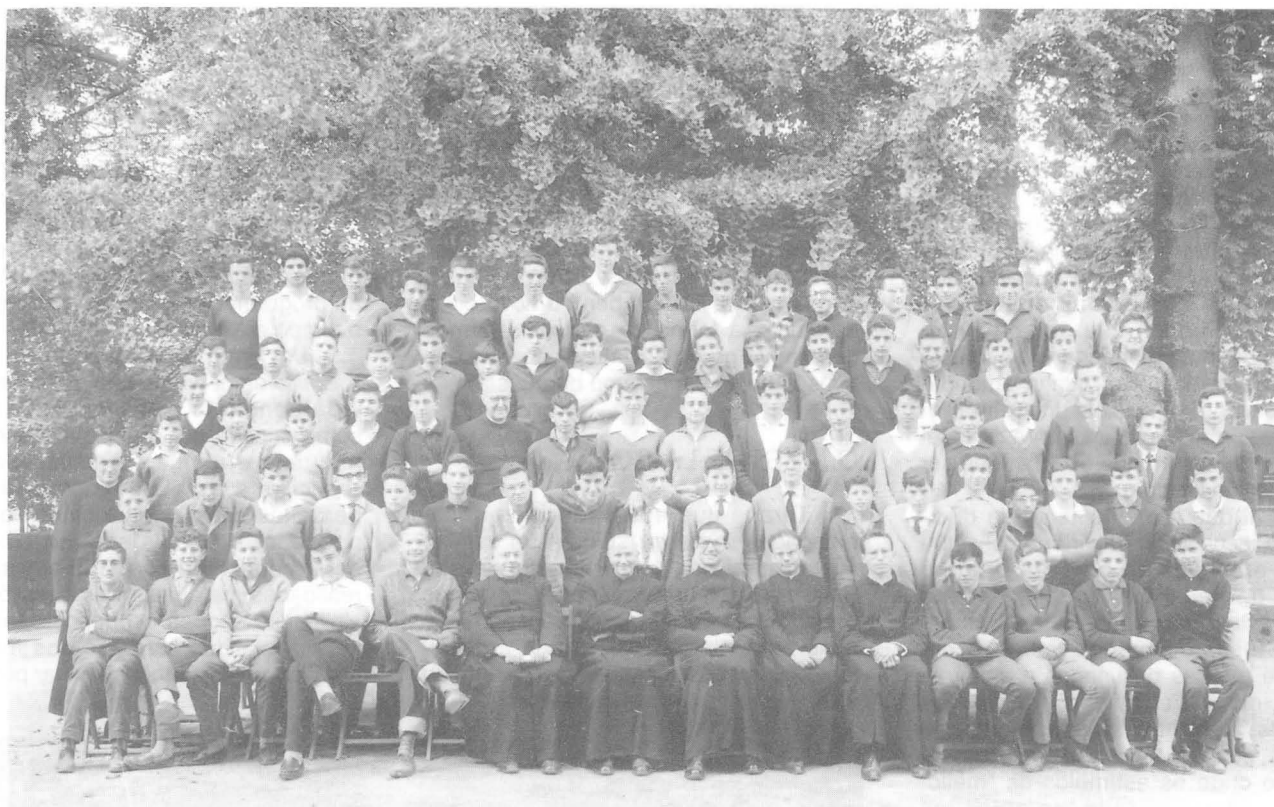
Traballar polo obxectivo dunha permanente educación para todos que permita o pleno acceso de todos á cultura, eis o noso desexo para este novo Ano Internacional.

FE DE ERRATAS

Na páx. 39 do número 10 aparecía o nome do autor do artigo: "A clase media europea nas viñetas de Tintín", cun erro. O nome correcto do autor é Luís Martínez-Risco Daviña

O oficio de mestre: un ideal inacadable

Xulia Varela



Cando hoxe falamos de *mestre* de contado tendemos a asociar este termo cun profesional que desenvolve as súas funcións nas institucións educativas. Porén isto non sucedía así noutrora, cando a verba *mestre* era polivalente e servía para designar a mestres artesáns, mestres de esgrima, mestres de danza, mestres de príncipes... Entón o mestre de "escola" era só unha figura que comenzaba a perfilarse. Esta transformación semántica reenvía a mutacións sociopolíticas importantes, a cambios sociais producidos no marco no que se xestaron as modernas imaxes do mestre ata chegar a arestora. Simplificando un chisco poderíase dicir que dende o século XIX ata hoxe predominaron tres tipos de ideais ou modelos que se foron sucedendo e nos que coexisten rasgos herdados e innovacións: o mestre xesuíta, o mestre laico e o mestre "polifacético".

O MESTRE XESUITA

Pódese dicir que o primeiro prototipo de mestre moderno foi o mestre xesuíta. Os xesuítas, adianto da Contrarreforma, provocaron na era do barroco unha ruptura de enormes consecuencias no ámbito do ensino, é dicir, na forma de socializar a novas xeracións.

O seu xeito de educar unicamente resulta comprensible en relación cunha nova percepción social da infancia (que comenza a perfilarse con forza a partir do século XVI e que se imporá nas clases altas a partir do século XVII) e cun novo estatuto do saber que sobrancea no interior de específicas institucións adicadas dende entón á educación dos rapaces: os colexios.

Emile Durkheim indica con claridade o que supuxeron estas novas institucións: "Cando se fundaron os colexios, e dende entón, os alumnos foron tratados alí

como colexiais e nunca máis como estudantes". Dito doutro xeito, nun clima de guerras de relixión, de catequización de masas e de propaganda de ortodoxias, unha parte importante de xoves, despois de ter levado unha vida semellante á dos adultos, víronse marcados cun estatuto de minoría e de dependencia.

Confirman estas teses numerosos textos da época nos que se sinala o impacto que producíu o ensino inventado polos xesuítas. A reserva, a modestia e as novas formas de comportarse dos colexiais pareceron nun principio incompatibles coas calidades de valor e arroxo que se supoñía debían te-los xoves. *López de Hoyos*, mestre de "primeiras letras" da Vila e Corte de Madrid, afirmaba, por exemplo, que, "as escolas da Compañía eran perniciosas para as Repúblicas porque non ensinaban letras sólidas e que todo eran devocións coas que se criaban homes cobardes".

¿De onde veñen estas singulares características da educación xesuítica? En primeiro lugar da aceptación da nova visión que da infancia elaboraron os humanistas e os reformadores do século XV: os nenos son seres febles ós que cómpre guiar e orientar. Pero ademais son fracos de xuízo e están inclinados ó mal polos efectos do pecado orixinal. A educación por tanto debía impedir que medrasen nos nenos as malas inclinacións, ó tempo de facelos razoables e virtuosos.

Esta definición da infancia non só esixía protexelos dos perigos do mundo senón que ademais vai marcar estreitamente as funcións que debe realiza-lo bo mestre. O mestre xesuíta xa non será, a partir de agora, unha autoridade de coñecemento —como sucedía cos mestres das institucións educativas medievais—, senón que se convertirá sobre todo, en correspondencia con esta percepción da infancia, nunha autoridade de carácter moral e disciplinario. Debía ser un exemplo vivo para os colexiais que, o mesmo que el, tiñan que ser imitadores de Cristo.

De aí que o mantemento da disciplina e a inculcación da virtude constituísen un problema de primeira orde no interior da pedagogía xesuítica. Para acadar estes fins, o mestre da Compañía de Xesús despregou todo un conxunto de tácticas destinadas a uniformizar e individualizar, ó tempo, ós colexiais, a mantelos constantemente vixiados, ocupados e sumisos. Foi neste contexto onde os estímulos ós "mellores", a competitividade, as notas, os exames, os premios e o mérito individual comezaron a cobrar novo sentido e atopa-lo seu caldo de cultivo.

O regulamento do espazo e do tempo, o establecemento de seccións e niveis, a planificación detallada das actividades, foron as funcións sobranceiras do mestre. Pero ademais o estatuto de autoridade moral, no que se atopou á vez identificado e aprisionado, afectou non só ás formas de transmitir e avaliar os coñecementos, senón tamén ós contidos mesmos. Os colexios foron os lugares onde se aprendía a "*virtude e boas letras*"; o mestre era non so quen posuía o saber —só el coñecía ós autores clásicos— senón que ademais era quen debía decidir que autores tiñan que ser estudados e cales expurgados.

O saber escolar adquiriu entón un novo estatuto ó estar formado por coñecementos que non debían feri-la suposta sensibilidade dos colexiais nin pólos en perigo; eran coñecementos abstractos, desvencellados das prácticas sociais,

que debían de ser dosificados en función dos niveis nos que se xerarquizaban ós alumnos. Dende entón os saberes adquiridos no mundo do traballo, nas loitas sociais, os saberes que formaban parte das culturas populares, pasaron a ser desbotados da cultura culta e marcados polo estigma do error e da ignorancia. O verdadeiro coñecemento non consistía en contrasta-los saberes adquiridos coas realidades materiais e cotiáns, senón que eran produto do comercio espiritual no interior dunha relación pedagóxica desigual. O estudante perfecto, o estudante de mediano estado, alonxado tanto da infancia noble como da popular, debía de ser modesto, ben falado, piadoso, cortés, estudioso, obediente, é dicir, tiña que adquirir tales cualidades do "*honnête homme*", cualidades que se aviñan ben co novo estilo de vida e a forma de percibi-lo mundo dese novo grupo social en ascenso que máis tarde se denominou burguesía.

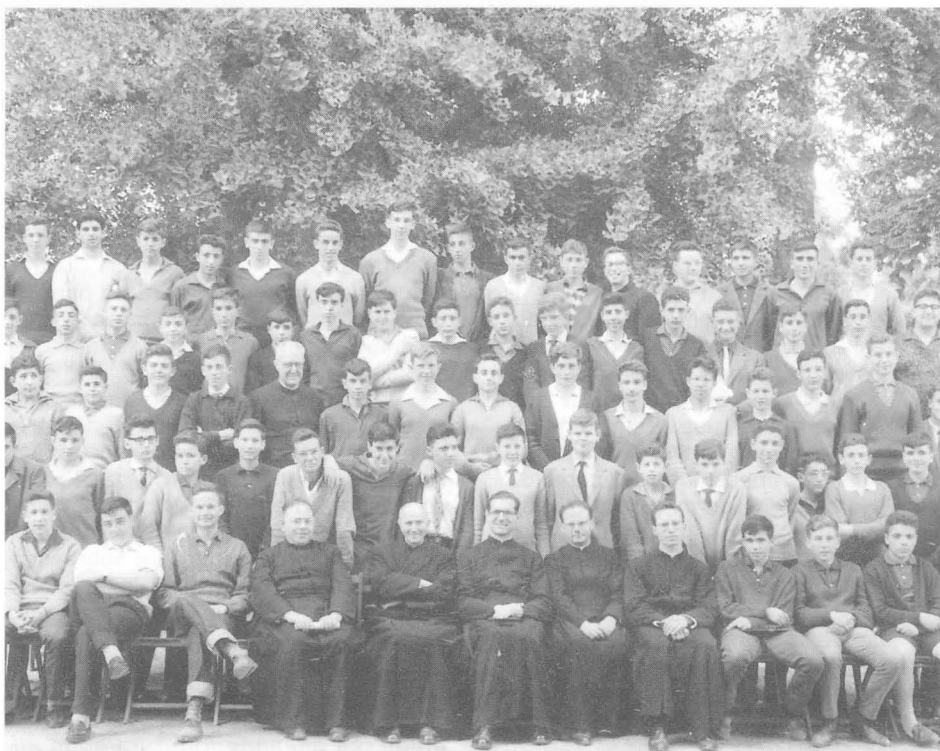
O MESTRE LAICO

Dirase que estas funcións encomendadas ó mestre sufriron un cambio sustancial a partir do momento no que Rousseau, e máis tarde outras correntes pedagóxicas innovadoras convertiron ó neno no centro do proceso de aprendizaxe. O mestre pasou entón a ser un

auxiliar do seu "*desenvolvemento natural*" e as súas tarefas eran mais ben indirectas: observar e estudia-las necesidades dos alumnos e prepara-lo entorno co fin de permitirlles aprender ó seu ritmo.

A pesar do aparente cambio de perspectiva a lóxica subxacente ó sistema escolar non mudou radicalmente verbo do modelo xesuítico, senón que en certa maneira profundizouno e estendeuno. De feito na redefinición que Rousseau fai da infancia, o neno seguiu sendo un ser feble, cada vez máis dependente dos adultos, ignorante e carente de razón. O seu estatuto de minoría acentuouse e as súas "*necesidades naturais*" non foron senón a pantalla trala que Rousseau e os seus epígonos despregaron a súa parafernalia de programación exhaustiva do espazo, o tempo e o exercicio.

Por outra banda a proposta de pór a Emilio en contacto coa natureza e coa vida conduciu no mellor dos casos, como sucede con Freinet, a achega-la natureza e a vida á escola, é dicir, a reducilas a escala infantil facéndolles perde-las súas significacións sociais e políticas. A escola seguiu, pois, sen estar conectada coa vida social, coas realidades materiais, e as cuestións disciplinarias seguen ocupando unha parte importante dos esforzos dos mestres, autoridades destinadas a velar por elas.



O nacemento do mestre profesional, do mestre laico, do mestre funcionario, no pasado século, cando empezou a configurarse a escola obrigatoria dirixida cara un novo público —os nenos das clases populares— podía ter suposto un radical cambio de rumbo. Sen embargo a escola pública seguiu vehiculando unha visión da infancia alonxada da que tiñan as clases traballadoras e transmitindo uns coñecementos, uns hábitos e uns valores propios das clases medias. De aí que fose percibida polos seus novos destinatarios coma unha institución coercitiva e impositiva, alonxada das súas formas de expresión, dos seus intereses e da súa cultura.

A partir dos anos sesenta do presente século diversos autores téñense preocupado de atopar as causas do fracaso escolar, de coñecer por que, máis alá das proclamas oficiais dunha educación igual para todos, dunha educación popular, a escola penaliza fundamentalmente ós nenos das clases sociais con menor capital económico e cultural. Estes estudos desvelaron a violencia que a escola exerce en relación a un número importante de nenos e xoves que por outra banda se ven obrigados a pasar alí cada vez máis tempo.

Nesta institución socializadora segue poñéndose de manifesto o conflito existente entre o traballo manual e

o traballo intelectual, así como os conflitos culturais entre as clases xa que, trala retórica da igualdade, do mérito individual e da promoción social a través da educación, compróbase a súa incapacidade para pór en marcha formas alternativas de educación que non impliquen un rexeite nin unha negación doutras culturas distintas das da clase media. O saber escolar segue sendo considerado o único saber verdadeiro; a tutela institucional concorre a manter ós alumnos nunha permanente minoría de idade, e a autoridade perpetúase coma unha autoridade eminentemente formal e arbitraria preocupada sobre todo polo mantemento das "formas correctas".

O MESTRE POLIFACÉTICO

A contradición plantexada entre unha educación para todos e o fracaso dunha grande proporción de nenos das clases baixas, serviu de acicate a finais dos sesenta e nos setenta, a debates e mobilizacións dunha parte importante dos mestres nos países industrializados. As prácticas alternativas que propuxeron coexistiron coas pedagogías do oprimido, os movementos de renovación pedagóxica e a busca dunha escola liberadora. Unha parte dos mestres funcionarios resistíronse entón a desempeñar funcións de selección, a impór formas de disciplina que consideraban obsoletas e intentaron achegar a escola ós problemas e saberes da vida social. Estas transformacións supoñían un cambio en relación ás figuras herdadas do exercicio do maxisterio.

Dende unha certa distancia pódese afirmar que estes movementos incorporaron novas técnicas psicopedagóxicas, introduciron nas aulas a prensa, o cine e a televisión, ensaiaron novos métodos e á vez despertaron grandes expectativas sociais en relación co carácter emancipador da escola.

Na actualidade, cando a continuidade entre a escola e o traballo rompeuse, as demandas sociais multiplicáronse nunha espiral que medra sen cesar. A escola ha de servir para impartir cultura xeral, comportamentos cívicos, educación vial e sexual, coñecementos informáticos, linguas estranxeiras, exploración do entorno, evita-lo sexismo, potencia-la creatividade, en fin, deserta-la xenialidade que aniña nos escuros recantos das almas infantís.

Non cómpre dicir que a imaxe do mestre ideal, hoxe máis que nunca, convertiuse nunha misión imposible. Paradoxicamente canto máis se lle esixe ó

mestre escolarmente menos se lle valora socialmente. A súa economía segue sendo precaria e a súa autonomía vese cada vez máis mermada por directores de centros, consellos escolares, inspeccións, normativas ministeriais, directrices pedagóxicas, asesorías psicolóxicas e esixencias comunitarias.

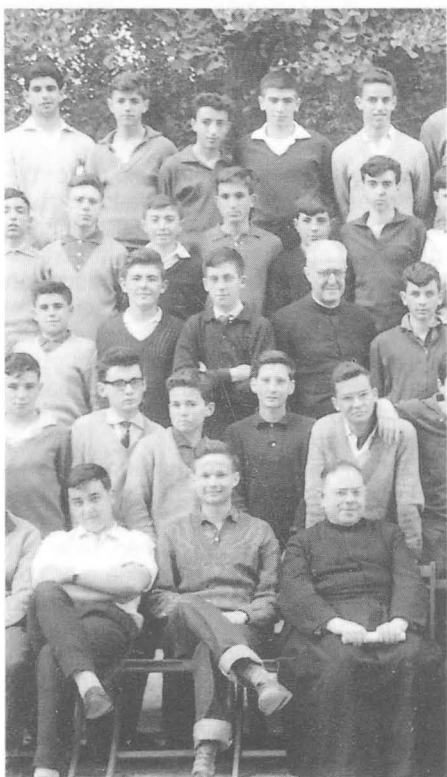
Os movementos renovadores de base víronse en grande medida recuperados e oficializados. Moitos mestres, sen estímulos e sen capacidade de decisión limítanse a cumprir os mínimos legais que lles veñen impostos, a aceptar con desgana as continuas esixencias procedentes do exterior da escola e a encaixar estoicamente as impertinencias de moitos alumnos que se opoñen ó traballo escolar.

O mestre deixa de ser unha peza central da institución para converterse nunha das pezas dunha engranaxe que xa non controla. O nacemento do mestre polifacético, é dicir, da institución polivalente que impón a súa propia lóxica a profesionais e alumnos fai do oficio de mestre unha profesión en perpetua reciclaxe, unha formación permanentemente supervisada polos formadores de formadores, por un sen fin de expertos que definen a natureza da verdadeira educación e xeran unha expropiación sen precedentes de quen foron habilitados para ensinar. Sen dúbida os cambios que se están producindo actualmente supoñen un novo ideal de mestre, un novo ideal inacadable.

A realidade sen embargo non se deixa doadamente apresar en esquemas trazados con tiraliñas. Os profesores aínda poden reiventalo oficio de mestre tras preguntarse a que intereses e a quen queren servir. Do exposto ata aquí dedúcese que os profesionais do ensino deben coñecer-lo peso que ten a lóxica constitutiva do sistema escolar se non queren que os seus mellores esforzos e intencións se vexan constantemente instrumentalizados e anulados.

Polo tanto, as alternativas que poñan en marcha teñen que pasar, se desexan rematar coa situación actual, polo cuestionamento do estatuto de minoría dos alumnos, pola incardinación dos saberes na vida social, polo coñecemento e aprecio doutras culturas que permaneceron ata hoxe alonxadas da escola e, en fin, pola non aceptación da subordinación a expertos, ou o que é o mesmo, pola afirmación dos seus propios saberes e prácticas, en tanto que profesionais cualificados e por asumir eles mesmos colectivamente as esixencias do seu propio perfeccionamento.

X. V.



Louvanza da vocación

Fabrizio Caivano

*"Unha cousa é o que fagan con nós e outra cousa o que nós fagamos co que teñen feito con nós".
J. P. Sartre.*

NOTA TOCANTE AS REGRAS DE XOGO

Semella arriscado falar do futuro de calquera profesión, oficio ou ocupación. Son os inconvenientes dos tempos de mudanza que corren, nos que nada é seguro. Corren, en efecto, tempos de incertidume, propicios ó milenarismo ou a calquera fundamentalismo. Unha alternativa diante de tal estado de cousas é a de plantexarse o presente ou o pasado, pero ten o inconveniente da súa polise-mia: cada cal conta da feira segundo lle vai, ou lle foi, nela. Sen ánimo de sentar cátedra ou doutrina e como aportación de inseguridade ó profesor, tratarei de amosar aquí a insensatez das bases formativas sobre as que se ergue, ou se limita a apoiarse, a formación do mestre. Xa que o único seguro hoxe é a inseguridade, fagamos dela un paradigma de pensamento, mesmo para pensármolos a nós mesmos, cuestión polo que cómpre comezar. ¿Quen son eu? pregúntase Alicia tralo espello.

Hai crise tamén de identidade profesional. Pode ser un saudable naufraxio deontolóxico se sabemos afastar certos salvavidas oportunistas. O camiño que converte unha arte ou oficio no exercicio regulamentado dunha función pública está empedrado de trampas epistemolóxicas. ¿Como esquivar logo o vértigo pola ausencia dos referentes conceptuais cos que iamos dando algunha plausibilidade ó mundo, e sobre todo a nós mesmos, neste escenario-mundo? Doutro xeito: ¿como aturar con tanta mudanza en oficio tan estático como é o de impartir certezas? Recorrendo a moitos dos enganados que a linguaxe nos brinda. Por exemplo, adoptando o punto de vista do moucho na noite: observando a escuridade cos seus ollos, xirando a cabeza en redondo, co que non hai atrás-pasado, ou adiante-futuro, senón só ollada. Se a metáfora non semella do gusto do lector, pode substituíla por estoutra, máis seria: adoptémo-lo método do intelectual cínico. Intelectual non é aquel que nos di que hai que pensar



(esa é función do clérigo de igrexa ou, en versión secularizada, de sacristán de Estado), senón aquel que se atreve a inaugurar novos pensables, descubriendo na noite outros territorios, como as rapaces. Cínico, xa que para ataca-las convencións culturais, inercias e intereses socioprofesionais, fai falta algunha aptitude para a desvergonza. Saiba, finalmente, o lector que isto é un xogo e que non vale aquí o conto de dicir, antes do remate, a pelota é miña. Avantaxes de quen sinala as regras.

ALGUNHAS CUESTIÓNES IMPERTINENTES

Tan mesto prolegómeno vén ben, anque non o pareza, para o axuste de contas que hai que facer coa nosa principal cuestión, a formación do formador. Primeira trampa: enumera-la serie de

estudios que tal ou cal modelo de formador deberá facer para acadalo estatuto ideal ou a ideoneidade estatal. Segunda artimaña: apresurarse a face-la taxonomía dos obxectivos sociais da educación e deducir, de aí, as torturas académicas que lle conveñen. Non hai dous sen tres: tratar de resolve-la cuestión de que formador pode formar ó que será formador. Por aí non se vai a ningures, cando menos neste xogo.

O habitual para ilumina-la noite escura do docente en crise de identidade profesional, consiste en botar man de tales metafísicas. Pode, tamén, facer ver que se enfronta a cousa desde o balcón cómodo das Ciencias. Botarase man das disciplinas —polo xeral inglesas— educativas ó uso: socioloxía, pedagogía, psicoloxía e aínda de moitas outras cartomancias académicas. Tampouco non serven as tales muletiñas se veñen usadas a destempe e compulsivamente,

como é hábito inveterado en quen procede profesionalmente do túnel do tempo académico.

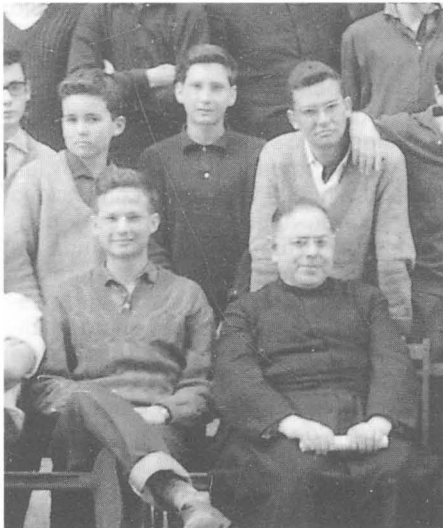
Lembren o xogo do moucho. ¿Que se ve nesa obscurización do panorama? Un feixe de muletiñas útiles tan só para aprobar algún exame, oposición ou proba, o que, segundo se mire, non é pouca cousa, pero é tamén distinta á cousa principal. Aínda máis, eses constructos teóricos (da súa cientificidade habería moito que dicir e noutra ocasión farase) están aí precisamente para que o suxeito aprendiz de mestre consiga esquecerse a si mesmo como individuo con algún interese pola profesión; son disuasores da súa autonomía, cepos teóricos que o conducen ó estrañamento e á ofuscación cognitivas. O resultado é impecable: o saber profesional, tal como se adquire, interponse á realidade, desfigurándoa. Sábese todo —case todo— arredor do Neno, ou da Pedagogía, ou do proceso cognitivo, pero non se sabe recoñecer na realidade, xa que esta é descoñecida ou desprezada pola súa grosería non teorizada. Se non, que cada quen lembre o seu primeiro día de clase, coa cabeza ben chea de caixonciños académicos e un nó na gorxa, que é onde, finalmente, está o saber; ou no corazón, por sermos máis exactos e tradicionais.

Se ese rexeitamento é apropiado, ¿que territorio conceptual nos queda entón? Sabia cuestión. Pero convén contestala como, segundo din, fan os galegos e celtas en xeral: con outra cuestión. É esta: ¿quen díaños precisa dun territorio conceptual prefixado para comunicar productivamente con outros? Non outra cousa é educar na vida cotiá. A estas alturas o lector terá formulado xa un reparo (un polo menos) deste cariz: este señor propón que o mestre se converta nunha especie de crego de aldea. Non está mal visto, o reparo.

A constitución social da categoría "mestre" acompaña historicamente o proceso de modernización política e de secularización cultural desde, cando menos, finais do século XVIII. A socioloxía da educación, a estética da cal chegou a me apaixonar, dito sexa sen retórica ningunha, ten posto de relevo esa ambigüidade entre aparatos ideolóxicos en liorta polo control cultural e político do persoal. Deixou escrito Carlos Lerena, antes de írse nos irremediabilmente, que existe confusión e integración entre práctica relixiosa e práctica educativa. Pero non usarei da argumentación sociolóxica, xa que a teño rexeitado como espuria. Ademais, a socioloxía, cando non ten sido mera mística e cate-

quese, adicouse á caza e captura do mestre, disparando as súas salvas para amosar logo as súas cabezas disecadas entre dous tomos de Marx e dous de Durkheim.

Recorramos daquela á Pedagogía, tautoloxicamente chamada por algúns desalmados Pedagogía Social. ¿Que nos di do mestre? Pouco. Dille ó mestre moito, pero verbo del, oídos xordos. Sentenciou, con moi mala uva, certamente, Joaquín de Entrambasaguas que "á Filosofía, esa vella tola, naceulle unha filla tonta: a Pedagogía". Non é cuestión de familia, senón de aterse ó método do moucho. É doado decatarse de que, de noite, esas fronteiras entre artefactos disciplinarios, de ben pouco serven para facer de mestre mañá pola mañá. É dicir, para facelo ben. O panorama está cheo de regueifas entre límites disciplinares, que adoitan obedecer máis ó reparto do minifundio académico que non a razóns autenticamente epistemolóxicas. O importante é dispor dunha cátedra —ou similar— na que sentar con tódalas ideas e facer máis ideas, para que o mestre se forme por ósmose en tal cerimonia. Hai, non obstante —non pequemos de destructivos— un punto final de acordo entre Teorías: o sospeitoso principal da obra é el mesmo, o individuo. Ou mellor, o alumno, que é un individuo escolarizado obrigadamente. A Pedagogía e a Socioloxía, e como non a Psicoloxía, todas elas traballan na mesma Comisaría —lector, é metáfora— e sobre idéntido acusado. As tres esculcan o máis mínimo latexo do aprendiz para dictamina-lo seu mal. De xeito que todo o positivo que esas tres plataformas do pensamento poidesen aportar, úsase, na práctica institucional, como instrumento de tortura ou distanciamento. Acelérase así, a ollos de moucho, o



proceso de patoloxización da vida escolar. Un alumno remata por ser, se se descoida, un doente que precisa da nosa animosa axuda médica, especialidade socio, psico ou pedagóxica. Fórmanos para iso, non para aquilo que din que nos forman; iso é o que teñen feito con nós, educadores. Sartre soubo velo, xa que era estrábico e miraba tamén para outro lugar que o que lle amosaban. Dese malestar da cultura escolar tamén o profesor morre cada día un pouco, adoece, abandona, anque siga exteriormente levando a súa carteira á aula cada día.

Tamén precisa axuda. ¿Onde a procura? Non por certo nalgún diván profesional, senón na quentura acolledora do cursiño, o encontro lúdico, o xogo revestido de obradoiro, a escola de Verán ou no máis eficaz remedio: a palabra con outros que, coma el, teñen un malestar inespecífico nalgunha parte do corazón, entidade como se sabe invisible para os especialistas en entidades visibles. Non quere saber máis, senón *sentirse* mellor. Todos precisamos axuda. ¿De quen? Voltemos ó método galego. ¿Qué é o que, realmente, preciso cando pido axuda? Non é máis formación, senón outra cousa.

Falar hoxe da profesión de mestre (e da do alumno) require ter un referente conceptual sólido, seguro e a salvo de naufraxios. Temos visto que non é a socioloxía nin tampouco a pedagogía nin a psicoloxía, xa que as tres nos aportan algo sobre o secundario pero nada sobre o esencial. ¿Desde que ciencia logo podemos revisa-lo oficio de profesor? Un argumento falaz enviaríanos ás "ciencias da educación" como cantidade de saber. Profesor sería que ten cursado determinada cantidade de estudos desafiadora. Unha variante consistente en rexeita-la formación recibida para propor de seguido unha "reforma da formación", da que se ten en exclusiva o paradigma secreto. Dáse por suposto que o lector coñece, ou ten sufrido ou perpetrado directamente, algunha variante dese proceso compulsivo que é un bucle infinito. ¿Quen formará ó formador que formará ó formador que formará...?

¿QUE É E QUE NON É VOCACIÓN?

De xeito que para zanzar provocatoriamente a cuestión, o moucho, ou o intelectual cínico, como prefiran, propón unha vía exemplar e desprestixiada. Para ser profesor (poñan aquí mestre, educador, docente, etc.) requírese unha

premisas: ter *vocación*. Non se alarmen. Xa se ten feito, con maior contundencia que eficacia, un axuste de contas con ese termo nacionalcatólico e paleofranquista. É xustamente a súa orixe histórica a que impide establecer algunha reflexión discriminante. É o que trataremos de facer aquí, aínda a risco de aparecer como reaccionario posmoderno. Tampouco non nos queda outra vía, unha vez afundida-las naves das ciencias da educación.

Para descontaminar, definamos primeiro. Di dona María Moliner que *vocación* é "inclinación, nada do íntimo da natureza dunha persoa, cara determinada actividade ou xénero de vida". Como poden ver, ten tea onto e filoxenética a definición. Loxicamente non atenderei á versión anxelical da cousa: unha voz que chama ó interfecto –vocare– e lle fala do seu destino laboral. O uso retórico desa acepción mística do termo ten causado estragos en varias xeracións de mestres ó servizo de Igrexas, e, na súa versión laica, Estados (védere outra volta Carlos Lerena). Esa retórica ten unha realidade política ben definida: silenciar con ela unha esperpéntica realidade escolar e profesional, máis macabra canto maior sexa a dose desa retórica. As palabras decote serviron para maquilla-la realidade. Fica claro que o termo *vocación* foi manipulado. Sen embargo propoño aquí reivindicalo. En efecto, é un diamante en bruto se se sabe elimina-la ganga que o encerra. ¿Cal é ese tesouro agachado? Moi sinteticamente, o seu ángulo persoal "de ve-la cuestión". *Vocación* é unha "*inclinación*", é dicir, unha certa tendencia, difusa aínda, xerminal e que apunta prometedoramente cara algo. Ese sentimento nace caladamente sen espaventos no máis "*íntimo da natureza dunha persoa*", di dona María. Presúponse que preexiste *unha* persoa, dotada dunha natureza propia e que é un *ser*, alguén que é. Esa persoa constitúese en portador (träger, diría Carlos Marx en alemán) dun espazo de seu, alleo aínda ó saqueo ideolóxico exterior, un reducto que aquí se denomina "*o íntimo*". Pois ben, esa persoa (literalmente, máscara) cre percibir unha leve atracción que lle dicta ese núcleo íntimo, incontaminado e esencialmente sincero, cara unha "*actividade ou xénero de vida*". É dicir, *desexa* facer algo, *desexa* vivir nun determinado estilo, actuar nun escenario elixido. ¡Case nada! *Facer* e *vivir* dise, aínda non dicir e saber, eixos estes de todo discurso sobre os contidos académicos da formación do profesorado, pero nunca aqueles.

Sen dúbida máis dun lector, dous ou tres quizais, terá colixido unha similitude que salta á vista. A que, desde un punto de vista sentimental existe entón entre *vocación* e *enamoramento*. ¿Que outra cousa é o *enamoramento* senón unha *vocación* cara outro? As consecuencias que desa semellanza poidesen extraerse –¡atención psicanalistas!– déixoas á perspicacia dese hipotético lector espilido.

De xeito que esta louvanza da *vocación*, levada ó extremo, se converte en vituperio da profesión, aquí entendida como aplicación mecánica duns contidos por un funcionario aséptico. Non hai lugar aquí para entrar nesa crítica do "docente-funcionario", polo que aprazáremola cuestión, agardando que non prenda a alarma.



TRES SENTIMENTOS, TRES

Para rematar enumerarei algunhas cousas que me parecen esenciais para *ser* mestre, antes de plantexarse con algunha seriedade a cuestión da súa formación. *Primeiro*: para *ser* mestre é preciso sentir unha atracción pola infancia e a xuventude, un achegamento cara o seu estar no mundo, un interese polo halo de carencias, limitacións e potencialidades que a esas idades acompañan indefectivamente mesturadas. Se non lle gustan os nenos esquézase desta profesión. *Segundo*: se no íntimo da súa persoa (outros chámanlle ego) ten vostede algunha avaría ou contencioso sen resolver, anque a ignore ou a confunda coa virtude, non trate aínda de educar ós demais, pois semella preferible que intente antes educarse a si mesmo. Para educar a outros é imprescindible sentirse como unha totalidade harmónica, é dicir, constituír unha *persoa*, entidade equilibrada e madura, que sexa quen de resisti-la inquisitivo ollo dun neno e de respecta-la súa palabra antepoñéndoa á propia ou á palabra do programa oficial. *Terceiro* e derradeiro:

se vostede se sente ben, e "xente do neno", pero non acepta o xénero de vida, o estilo cotián que implica unha institución tan dura e implacable como a escola, mantéñase afastado do oficio de mestre. Entenderase aquí que a harmonía coa vida, ou a vontade de acadala, é condición imprescindible para unha ecoloxía docente tamén harmónica. Semella obvio, non faría falta dicilo, que para educar fai falta ter vivido fondamente algún anaco de vida que sexa *diverso* da docencia mesma. O mestre que xamais se ten asomado fóra da escola, non vale para a escola, xa que aquel que elixe *ser* mestre –que atende á súa *vocación*, diríamos– está adherindo a algo máis que a unha mera profesión, está optando por un modo de vida.

Dándose as tres circunstancias devanditas, necesarias e suficientes, é aconsellable que se adquiran, con acougo, algúns coñecementos instrumentais e habilidades persoais, que poden actuar como potenciadores desa primeira palabra: *vocación*. Xa que o *único* curriculum de carne e oso que a escola ofrece seriamente é o propio mestre. Só el é esencial. Atribuír importancia de máis a uns saberes formalizados leva, como temos visto, a ritualizar técnicas e consignas, esquecéndose de percibi-lo esencial: a irrepitible unidade do *outro*. Logo, ensinar é amoblar un escenario para que outros experimenten, coñezan, aprendan. O profesor é un actor que se dirixe a si mesmo. É conveniente, xa que logo, que posúa algunhas habilidades histriónicas: capacidade de imitación, observación afinada, senso do humor, ironía, empatía, saber finxir, calma e moita paciencia. Educar é representar unha farsa, simular unha experiencia, o destinatario da cal, o aprendiz, debe crer que é real. Ensinar é unha alegoría: o seu obxectivo explícito é aprender, pero o implícito e importante é que se trata dun ensaio xeral de vivir. Por iso o mestre *vocacional* (que idealmente pode coincidir co mestre profesional) debe *enfeitizar* desde o escenario que el dispón, sen aceptar escenarios alleos que converterían unha obra de arte nunha representación rotinaria. Ensinar debe ser unha empresa de fascinación, xa que aprender é sempre o resultado dunha gran paixón e nunca dunha mera mecánica. Por iso hoxe, e moi probablemente mañá, ensinar, o que se di ensinar, fano os *mass media*, mestura de fascinación estética e de prostitución ética. Non se trata de imitalos, como algúns desorientados propoñen inxenualmente, senón de competir con eles nese labor de pensamento e *enamoramento*.

Por esas e outras razóns, as virtudes do bo mestre teñen máis que ver coa estética do que coa ética. Non lle virá mal, agora si, algún coñecemento *adicional* do tipo que antes temos rexeitado: psico-socio-pedagógico. Pero entendidos como técnicas de prestidixiación para mante-la frescura da súa vocación. O que quere dicir que eses coñecementos deben aterse a dúas condicións. Unha, chegar no intre preciso, nin antes nin despois. Dúas, non abusar da dose nin se crear adicción (é moi corrente fuxir da aula aproveitando a saída de incendios da teoría). Ningunha formación procura o que non deu

natura, como de Salamanca adoitaba dicirse. Sendo aquí natura a posesión deses tres sentimentos en maior ou menor grao: amor polos nenos-xoves; conciencia propia de ser persoa; e, finalmente, adhesión crítica ó *modus vivendi* do educador. ¿Como desenvolver estes tres sentimentos? Non hai resposta a esta cuestión, agás que se responda a esta outra: ¿como desenvolverse equilibradamente? Cando unha parte significativa dos mestres discriminen entre o secundario e o esencial na súa formación, e esixan un e rexeiten outro, estarán iniciando o proceso de formación e estarán en condicións de ser entidades

formables. E, xa que logo, poderá chegar a ser un mestre para alguén precisado dun. É probable que ese día, as institucións que chamamos "escolas", pasen a engrosa-lo patrimonio arqueolóxico que ilustrará os increíbles espazos e ritos do poder no pasado, desvelando a magnitude da comedia para lecer de dominadores, estudio de eruditos, abraio e lección de todos. O xogo rematou. Pense agora o lector pola súa conta e risco que houbo nel de *verdade e mentira*.

F.C.

O ensino: unha profesión feminizada

María A. Lires

O traballo feminino remunerado —nas estadísticas e nos indicadores micro e macroeconómicos non se inclúe o traballo doméstico— pode interpretarse en función de dous tipos de divisións:

—Unha división vertical, na que as mulleres, como grupo, están en desvantaxe respecto dos homes, tanto en soldo como en condicións laborais.

—Unha división horizontal, pola que as mulleres se concentran nalgúns tipos particulares de traballo. (Melosh, 1982; Barret, 1980; Cook, 1978).

Segundo datos do INE de 1985, a poboación feminina asalariada concéntrase nas ocupacións administrativas e de servizos, e está practicamente ausente dos oficios e profesións industriais. Isto significa que o abano de opcións é moito máis reducido para as mulleres que para os varóns. Ramas "feminizadas" como a dos servizos persoais e domésticos, concentra ao 13% das mulleres ocupadas e só ao 1% dos homes asalariados. No comercio, as mulleres representan o 19% e os homes só o 11,4%.

Dentro do sector servizos, a poboación asalariada feminina, concéntrase nos servizos persoais, domésticos, educación, comercio e sanidade.



Esta distribución repercute na dinámica do mercado laboral, os salarios e as condicións de traballo. Distribución que non é moi diferente en USA nin nos países europeos. Barret, (1979) e outros autores, chaman a atención sobre a estreita correspondencia entre os traballos remunerados ocupados por mulleres e a división do traballo no seo da familia.

Esta relación ten unha longa historia no caso da educación. O ensino ten evolucionado desde o século XIX, no que era un traballo maioritariamente de varóns ata un traballo maioritariamente de mulleres na actualidade, pero nese tempo, o carácter da ocupación variou radicalmente. "Por iso é preciso que nos preguntemos se o que se vén *denominando desafortunadamente como feminización do ensino*, alude realmente á mesma ocupación, xa que nalgúns aspectos económicos e ideolóxicos, fundamentalmente, non se trata do mesmo traballo. Esta transformación non é allea ás alteracións nas relacións patriarcais e económicas que foron reestructurando o conxunto da sociedade". (Apple, 1986).

No ano 1855, as mestras representaban o 23,55% do maxisterio español, e o 7,6% en Galicia. No 1885, a porcentaxe incrementouse ata o 41,42% do maxisterio español e o 28% en Galicia. Esta menor presenza das mulleres na docencia primaria galega obedecía tanto á escasa extensión que tiña entre nós a escolarización feminina, como ao maior peso das escolas mixtas, reservadas tradicionalmente aos homes. As mulleres tiveron que vencer resistencias para se incorporar ás escolas mixtas. Resistencias dos homes e do campesinado. Os primeiros por razóns de competencia

laboral entre o sexo masculino e o feminino, e os segundos debido a esquemas culturais. No 1883, díctase un Real Decreto que reconece ás mestras a posibilidade de rexentar escolas mixtas. (Narciso de Gabriel, na Revista de Educación do MEC, n.º 285).

Pese ás evidentes conexións entre as ideoloxías patriarcais e o cambio de consideración do ensino como traballo de mulleres, o problema non queda totalmente explicado por esta vía. O ensino da chamada escola elemental convertíuse nunha ocupación feminina, debido en parte a que os varóns a deixaron. Cando, a partir da segunda metade do século XIX, se alongaron os períodos escolares, cando se formalizaron os currícula, e o nivel salarial non aumentou de acordo coas novas esixencias, os homes comezaron a buscar outras oportunidades en actividades diferentes, opcións que non existían para as mulleres.

Xa no século XX, foi particularmente importante a relación entre o crecemento da escolaridade obrigatoria, o traballo das mulleres e o desenvolvemento do capitalismo e así, a partir da Lei Xeral de Educación do 1970, coa universalización do EXB, a maior afluencia das mulleres aos estudos foi canalizada, sobre todo nos ámbitos rurais, cara a unha carreira tradicionalmente feminina, o maxisterio, *"como unha das poucas posibilidades de mobilidade social ascendente"*. (Lerena, 1982).

Chegamos, despois de percorrer un longo e dificultoso camiño, á situación actual de maioría de mulleres no sistema educativo, reflexada no cadro.

Obsérvase, xa que logo, a presenza feminina disminúe a medida que aumenta a idade do alumnado e/ou o carácter técnico do nivel, rama ou facultade, ata chegar a escasísima porcentaxe de mulleres docentes nas Escolas Técnicas Superiores (9,4%).

Esta tendencia á feminización dos primeiros niveis do ensino, dáse tamén nos países da CEE e nos EEUU e a URSS, (Berger, 1976; De Landsheere, 1977; Mollo, 1980; Apple, 1986).

Se examinamos a situación dentro de cada nivel, constataremos que, pese a igualdade formal diante da lei, se reproducen as *xerarquías patriarcais* e as *divisións horizontal e vertical do traballo*:

Dunha banda, dada a conexión histórica entre o ensino na escola elemental e as ideoloxías que rodean a domesticidade e a definición dun *"lugar propio da muller"*, o ensino dos primeiros niveis sería unha prolongación dos coidados

Total de mulleres docentes no Estado Español: 54,8%			
Educación Preescolar	94%		
EXB: 62%	Ciclo Inicial:	80%	
	Ciclo Medio:	66%	
	Ciclo Superior:	46%	
EPA: 43,7%			
E.E.M.M.	BUP e COU:	48,7%	
	En Galicia:	52%	
	FP:	33%	Teoría: 85%
	En Galicia:	36%	Prácticas: 15%
ESC. UNIVERSITARIAS:	30,4%		
FAC. E COL. UNIVERSITARIOS:	25,3%		
E.T.S.:	9,4%		

maternais e así non é de extranar que o Preescolar e o Ciclo Inicial sexan maioritariamente desempeñados por mulleres.

No Ciclo Superior, o número de varóns especialistas en Matemática e Ciencias é maior.

Na Universidade, só un 4% das docentes son catedráticas.

As direccións son desempeñadas maioritariamente por varóns:

De cada 100 profesores, 9 son directores.

De cada 100 profesoras, 4 son directoras.

Doutra banda, non hai que esquecer que os diferentes niveis do ensino, na nosa sociedade, están asociados a diferente consideración social e están retribuídos de xeito diferente. (A maior idade do alumnado, maior retribución e maior prestixio social). *"Cando un nivel escolar abre masivamente as súas portas á poboación feminina eses estudos ven deteriorarse a súa posición na xerarquía social. Ocorre como se o sistema educativo practicasa unha política de terra queimada: desvaloriza o terreo que cede, cede o que socialmente xa ten perdido valor"*. (Lerena, 1982).

Ata os anos 60, antes da irrupción da investigación feminista, o problema da muller diante da educación non "existía". A socioloxía da educación ocupábase doutros temas, como o papel da escola na reprodución das clases sociais, a división do traballo, as rela-

cións de produción, etc., pero todo facía referencia, en exclusiva, ao sexo-xénero masculino.

Resulta sorprendente o escaso número de estudos, existentes entre nós, sobre as consecuencias para as docentes e para o alumnado da feminización do ensino á que aludimos. ¿Aca-so non ten importancia reflexionar sobre a maneira na que un *"corpo académico"* maioritariamente masculino, de asesores, deseñadores e expertos, inter-vén na práctica laboral dunha forza de traballo maioritariamente feminina? *"Paréceme imposible separar, por un lado, o feito concreto da división sexual do traballo e, por outro, a visión de quen ten esta ou aquela competencia para levar a cabo os propósitos do Estado no que se refire a renovar e facer mais "productivo" o seu aparello educacional"* (Apple, 1986).

Cabe reflexionar sobre o control e as relacións de poder que se dan na escola:

Como vimos de observar as porcentaxes de distribución das mulleres por niveis e o reparto de funcións nos Centros, configuraría unha situación piramidal cunha base constituída maioritariamente por mulleres e un cume de xestores varóns, que dado o poder que a lei outorga ás direccións sobre o persoal, *"tende a descualificar o traballo destas"* (Apple, 1986) pola vía das normas acabadas, da menor autonomía, o

delegar nos xefes, a perda de poder dos equipos colexiados e en definitiva, a perda de control sobre o propio traballo.

É preciso examinar os roles das mulleres e dos varóns docentes, na escola. Dificilmente a escola vai educar para a igualdade se está xerarquizada e, ademais, xerarquizada en códigos de xénero. Dificilmente vai predicar o contrario do que practica.

Outro aspecto importantísimo é a repercusión no alumnado e na coeducación desta presenza feminina na docencia:

Non podemos esquecer que á situación actual non se chegou por un camiño de rosas para as mulleres. A existencia dunha diferente moralidade respecto dos seus compañeiros varóns, foi unha constante; a modo de exemplo citarei algunhas das condicións dos contratos que se lle facían ás mestras nos EEUU no 1923: Non abandonar a cidade sen permiso do Consello; non viaxar en compañía de homes; non usar roupas brillantes; non saír da casa despois das 8 da tarde... Durante esa época foi considerable o número de mulleres casadas despedidas polo seu estado civil. Nas nosas latitudes existían ata hai 15 anos, dúas listas diferentes para varóns e mulleres, no concurso de traslados do EXB, tendo preferencia para escoller os homes. Tampouco foi rara a práctica, nos anos 70, de non contratar mulleres casadas nos Institutos de Bacharelato ou a de facer asinar un papel no que se comprometían a non quedar embarazadas no tempo de duración do contrato.

Non é estrano que para ser aceptadas como profesionais, para poder acceder ao ámbito do público, moitas profesoras fixeran seus os valores masculinos como xeito de fuxir da súa condición feminina, denostada socialmente.

Actualmente, cando comeza a non ser tan necesario demostrar o propio valor, é máis fácil para as docentes revalorizar e reivindicar aspectos do tradicionalmente considerado como feminino que a escola, na selección de contidos, ten *esquecido*: o coidado da vida, as habilidades e destrezas da vida cotidiana, a existencia das mulleres na historia, a súa contribución á ciencia e á técnica. ¿Por qué non aprender da experiencia das mulleres?

Estas son algunhas das reflexións que traducidas en acción positiva poden axudarnos a avanzar no camiño dunha escola menos sexista e, consecuentemente, máis igualitaria.

M.A.L.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE M.W. 1989. *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Paidós. MEC. Madrid.
- CIDE. INSTITUTO DE LA MUJER. 1988. *La presencia de las mujeres en el sistema educativo*. Madrid.
- DE LANDSHEREERE, G. 1977. *La formation des enseignants demain*. Ed. Casterman. Paris.
- FERNANDEZ ENGUITA, M. 1989. *La tierra prometida. La contribución de la escuela a la igualdad de la mujer*. Revista de Educación. N.º 290. Publicaciones M.E.C. Madrid.
- JIMENEZ JAEN, M. 1986. En jornadas de las Secretarías de la mujer de los STES. Madrid.
- LERENA, C. 1975. *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Ariel. Barcelona.
- LERENA, C. 1982. *El oficio de maestro*. Sistema N.º 50-51.
- MIN. CULTURA. INSTITUTO DE LA MUJER. *La mujer en cifras*. Madrid.
- DE GABRIEL, N. 1988. *Maestras, escuelas mixtas y moralidad en la Galicia del siglo XIX*. Revista de Educación. N.º 285. Publicaciones M.E.C. Madrid.
- SECRETARÍA DA MULLER DO SGTE. 1989. *Muller e reforma educativa*. Vigo.
- SECRETARÍA DA MULLER DO SGTE. 1990. *Coeducación. Materiais didácticos*. Vigo.

A saúde do profesorado

Xerardo Dasairas

Semella para moitos que o profesor é unha persoa que polo traballo que executa non está suxeita a ningún risco de tara ou enfermidade profesional. Unha serie de evidencias sobre este tema veu pór sobre a mesa unha vez máis, unha parcela da profesión docente pouco analizada. A convivencia nalgúns centros con profesores de avanzada idade, con teimas que rozan a paranoia; con profesores de idade menos avanzada pedindo baixas psíquicas, ou cun profesor de ensino medio que recaba información sobre o tema, recortando informacións da prensa francesa sobre centros de recuperación psíquica para docentes, poden servir de alicerce para sacar á luz unha vella teima: a saúde do profesorado.

A brutal presión social a que se viu sometido o profesorado durante as últimas xerais por mor das súas reivindicacións laborais motivou, tarde coma sempre, unha reflexión sobre a actual situación do Sistema Educativo e as súas vítimas inmediatas: alumnos e profesores.

A noticia sobre a formación dunha comisión sindical para velar pola saúde do profesorado vén confirmar en parte unha das nosas vellas teimas sobre os males que afectan ó estamento docente⁽¹⁾.

A carencia de datos numéricos, no que atinxe a Galiza, amosa a necesidade dun estudio serio sobre este tema sen esquecer os outros que están a provocar o que José Manuel Esteve⁽²⁾ enumera baixo o epígrafe de Malestar Docente. Este estudio referido en datos á provincia de Málaga, e outros sobre o tema da disciplina nas aulas⁽³⁾ veñen abordar con máis ou menos fortuna temas relativos á saúde do profesorado. Con todo e, seguindo o para nós estúpido traballo do Esteve, tentamos de lle dar publicidade a un tema que paga a pena considerar.

Pasada a xeira de debates e diatribas orixinados polo chamado "fracaso escolar" semella que, iso sí, con menos paixón, entramos nunha nova análise do fenómeno educativo baixo o termo menos agobiante de Fallos do Sistema

de Ensino. Entre estes fallos destaca o chamado malestar, quizá desconcerto, existente entre a maioría do profesorado. Son estes, a xuízo da sociedade, os responsables/culpables primeiros dos fallos do sistema "educativo".

Trala expresión malestar docente acóchanse entre outros os permanentes efectos negativos que afectan á personalidade do docente como resultado das condicións psicolóxicas e sociais nas que exerce o seu labor.

Aínda que a larinxite, a alerxia ó pó do xiz, a gripe e outras enfermidades comúns son as baixas médicas máis frecuentes, son as baixas psíquicas as máis preocupantes por afectaren á personalidade do profesor e á súa ferramenta máis preciada: o cerebro.

Entre as causas/factores que levan ou poden levar ó desequilibrio psíquico ou a afectar seriamente á personalidade do docente, Esteve distingue dous tipos de factores: ambientais e os propios da aula/centro escolar.

—Entre os primeiros destaca a modificación do rol do profesor e dos axentes tradicionais de socialización: sociedade e familia. A inhibición educativa destes estamentos, sobre todo a familia, aumenta proporcionalmente as esixencias do profesor neste eido, plantexando a cuestión de se somos educadores, ensinantes, formadores... Isto vén dado pola modificación do rol do profesor que como mero transmisor de coñe-

cementos entra en competencia cos potentes medios de comunicación de hoxendía.

—O sentimento de persecución que aflora no profesorado cando se emiten xuízos sobre o seu traballo: A evolución da sociedade —o Estado Español acada a democracia— dende unha dictadura, sen ter unha serie de conceptos filosófico-morais claros, provoca profundos cambios na profesión docente xeralizando o xuízo social contra do profesor. Dende os políticos —lembramos as declaracións do ex-Conselleiro de Educación da Xunta sobre a homologación—, ós medios de comunicación, pasando polos propios pais de alumnos —asociados e sen asociar—, xurden cargos e acusacións sobre os ensinantes —chegando ata os tribunais— como causantes das deficiencias do Sistema de Ensino. Poucas veces se valoran as horas extra ou supletorias de xornada laboral se son efectivas, mais se non existe un éxito claro e evidente o profesor é o responsable directo dun fracaso do que cabería analizar un bo fato de circunstancias. Resumindo: se todo vai ben os fillos son bos estudantes mais se van mal os profesores son malos ensinantes. Existe ademais a consideración de que o profesor elixiu esta profesión por que se "vive mellor" ignorando que graos coma o saber, a abnegación, a paciencia, a profesionalidade e incluso vocación merecerían contar alomenos cunhas retribucións semellantes ás doutros profesio-

nais co mesmo nivel de titulación.

—O avance dos coñecementos ó non se corresponder cos obxectivos do sistema de ensino provoca incertidume no profesorado creando unha permanente inseguridade. ¿Quen está seguro de estar ensinando o último? Aínda que fose así: ¿Son estes coñecementos os precisos para subsistir nesa sociedade do futuro para a que pretenden preparar ós rapaces de hoxendía?

—O estereotipo, idílico ás veces, que se ofrece do profesor en películas (lembramos Adeus Mr. Chips, Rebelión en las Aulas, Fama...) e mesmo nas clases de pedagogía das Escolas do Profesorado, choca na actualidade coa imaxe conflictiva, de violencia, de despedidos, folgas, protestas por falta de medios, expedientes (da violación á negligencia, da inmoralidade a criterios lingüísticos ou exercicio da liberdade de cátedra) que se dá do profesorado na prensa diaria. Este estereotipo idílico leva ós novos profesores debutantes a un desconcerto ante a práctica diaria real do ensino. A isto hai que lle engadi-la falta de solidariedade dos compañeiros que por rigorosa orde de antigüidade lles obsequian cos peores grupos, peores horarios e peores condicións de traballo, incluso en centros con profesorado definido como "progre". Isto, loxicamente, vén de provocar unha crise de identidade que desemboca en actitudes e reaccións tales coma o predominio de sentimentos contradictorios ou a recorrencia a mecanismos de evasión que levan á inhibición e rutinización da práctica docente. A ansiedade tamén pode ser producida pola falta de recursos persoais e didácticos que evitan o cumprimento do ideal pedagóxico, desembocando en depresións, autoinculpación e autodesprezo.

Entre os factores de aula/centro destacan:

—A falta de recursos materiais, mobiliario, locais axeitados, calefacción, edificio e medios necesarios para levar adiante as innovacións metodolóxicas que cada certo tempo se promoven "dende arriba", tamén veñen fomentar, como mal menor, a inhibición; coartando a posibilidade moitas veces dun ensino máis efectivo.

—O incremento da violencia que, segundo estudos, está en proporción ó aumento da escolaridade obrigatoria (os xoves en idade de traballar deben seguir na escola contra a súa vontade) hai que lle engadi-lo descrédito do concepto de disciplina en favor dunha recén liberdade na que só existen moitos dereitos



conquistados e poucos deberes exercitados.

—A acumulación de esixencias sobre o profesorado que se ve sobrecargado dun traballo que abrangue distintas fronteiras: mante-la disciplina pero ser simpático e afectuoso; atender ós alumnos máis capacitados que queren ir á presa e ós máis torpes que van máis de vagar; programar; avaliar; recibirlos pais; organizar actividades extraescolares e actos públicos; claustros; reunións de ciclo, de departamentos, de coordinación, de nivel; atende-los cada vez máis numerosos problemas burocráticos; vivir recreos e comedores; e transporte escolar, as excursións...

Indubidablemente tras disto o estrés ou "burnout" (queime) que din os ingleses, está servido.

Da análise deste cúmulo de factores internos e externos que veñen incidir no labor docente despréndese que existen no exercicio desta profesión uns riscos de enfermidade psíquicas que afectan/poden afectar á personalidade dos docentes. Tendo en conta sempre que estas enfermidades son cualitativamente variables e dependen en moito do seu grao do tipo e nivel do centro onde se exerce, da experiencia dos profesores, do seu sexo e da súa idade, do tipo de alumnos, etc., pasamos a enumerar como principais:

- Desconcerto e insatisfacción.
- Fugismo ante situacións conflictivas.
- Inhibición ante o traballo.
- Desexos manifestos ou non de abandonar-lo ensino.
- Absentismo ante a TENSIÓN acumulada.
- Agotamento psíquico.
- Neurose.
- Estrés (Flutuante ó longo do curso).
- Irritabilidade, etc.

Non cabe dúbida que un estudio máis pormenorizado (inquéritos, análises, porcentaxes...) botaría máis luz sobre o tema en cuestión. Así teríamos unha guía que fixase as características psíquicas que precisa un docente para afrontar sen desmaio a tarefa que a sociedade lle esixe. Queda pois no aire a incógnita sobre o que primará no futuro: ¿Docente vocacional, máis profesional e ante todo incombustible?

X.D.

NOTAS

(1) *Comunidad Escolar 31-1-90.*

(2) *Profesores en Conflicto. Laia. 1987*
El Malestar Docente. Laia 1987.

(3) *Como Resolver Conflictos en Clase. Curwin-Mendler. Narcea 1983.*

Como Resolver Conflictos en Clase. Ceac. Barcelona 1983.



As condicións do profesorado

Mari Álvarez Lires
Alexandre Bermúdez Iglesias
David Cortón Lamelas

A escola de hoxe, logo dos cambios producidos nas últimas décadas, e topicamente próximo o ano 2000, ten unha chea de características que fan precisa unha fonda reflexión sobre moitas das concepcións e prácticas da función docente.

A nosa intención non é dar solucións acabadas, obviamente non as temos, senón aportar algúns elementos para un debate que vulgamos urxente e necesario. Dificilmente imos chegar a acordos sobre as condicións do profesorado se non partimos da análise da situación da escola e do papel do persoal docente nela.

Nos países do chamado mundo occidental, nos anos 60, pese ás diferentes correntes teóricas e metodolóxicas que se daban dentro do mundo académico, existía un estado de opinión-movemento que abrangía dende os círculos académicos ata o senso común de moitos pais e docentes. (Karabel e Halsey, 1977), no que a reflexión sobre a desigualdade de oportunidades por razón de clase social, etnia, sexo, relixión, etc. transcendeu mesmo os límites do propio Estado. Organismos como a UNESCO ou a OCDE fixeron súas moitas das conclusións políticas que se derivaban dos estudos que acompañaron aquela reflexión.

O estudio de problemas como o acceso diferencial, o papel da educación na mobilidade social, o desenvolvemento económico, o capital cultural e lingüístico, a rendabilidade dos investimentos en educación, etc., tiveron resoancia directa na posta en marcha de programas compensatorios, no ensino comprensivo, na expansión do ensino superior, incluída a educación a distancia.

Outra repercusión do movemento foi unha chamada ás institucións educativas para que fosen máis igualitarias, menos autoritarias, e, en definitiva, máis responsables do éxito ou fracaso que non se podía atribuír ao individuo.

"Pero ao centrar a desigualdade educativa no tema do acceso, quedaba implícito que a exclusión era practicamente o único problema.

Problemas como o control político da educación, a selección de contidos curriculares, a organización xerárquica do coñecemento e do ensino etc., quedaban lonxe do horizonte co que se enfocaba a educación." (Johnson, 1983).

A contrapartida económica do entusiasmo pola extensión da educación expresouse fundamentalmente, na TEORÍA DO CAPITAL HUMANO:



"A educación era rendable tanto para o individuo como para a sociedade, pero non calquera educación, senón aquela que non fose un mero consumo, é dicir, que tivese un valor no mercado". (Finkel, 1977).

Nos anos 60, cando a prosperidade do mundo capitalista non se puña en dúbida, a teoría aceptouse para xustificar as políticas de expansión educativa. A "planificación dos recursos humanos para o desenvolvemento" atendía, mesmo, máis aos plantexamentos de extensión, diversificación e alta cualificación cás esixencias de eficacia ou de análise de custo-beneficio.

A crise económica dos anos 60, que se estendeu ata 1983 e que aínda se deixaba sentir no 1985 (Chicago Tribune, 1983), fixo cambiar os termos. Impuxéronse políticas de corte neoliberal nas que, non só, había que someter a un coidadoso escrutinio os gastos en educación, senón que o sistema educativo debía reconvertirse para servir máis eficazmente á industria.

Xurxen estudos, por doquier, que critican duramente ao ensino, especialmente ao Secundario polo escaso rendemento en calidade e cantidade. Un bó exemplo constitúeno os informes *A Nation at Risk e Action for Excellence* (USA, 1983) nos que se afirma que unha gran parte do malestar económico é debido á debilidade e falta de rigor do Sistema Educativo. Recoméndase a elevación do nivel de esixencia para acadar unha forza laboral máis competitiva internacionalmente e unha mellor selección do profesorado, que debe estar sometido a un mellor sistema de avaliación profesional, despido e pago SEGUNDO MÉRITO.

ñol, entre outras cousas porque faltan estudos sobre o particular, pero si sinalaremos que cun certo retraso, os pasos foron semellantes.

No ano 1970 promulgouse a Lei Xeral de Educación, vixente ata hoxe, que tentaría responder á situación dos anos 60 e, na actualidade asistimos á publicación do Libro Branco para a Reforma Educativa, cunha "proposta" que se reflexará na futura LOSE e que chega nun marco socio-político-económico non moi diferente do que analizabamos para o resto de países occidentais.

AS REPERCUSIÓNS NO PROFESORADO

Como consecuencia da crise económica e das crises ideolóxicas e políticas que a acompañan, a escola e o profesorado vense inexorablemente afectados. O profesorado ve diminuído aínda máis o seu salario e o seu poder adquisitivo, descendendo as súas condicións de traballo ata límites de precariedade. A súa imaxe deteriórase diante de sí mesmo e do conxunto da sociedade.

O profesorado escoita da Administración palabras como que é o "axente do cambio" e comproba na práctica os escasos apoios e concrecións dese discurso.

O profesorado está desconcertado diante da maré de demandas que se lle esixen dende as institucións e dende a sociedade, demandas que son cada día máis complexas:

—¿Cómo responder á extensión e masificación do ensino?

—¿Cómo facer fronte ao 100% dos problemas sociais incorporados ás aulas coa escolarización total?

—¿Cómo se vai enfrontar o profesorado da Secundaria Obrigatoria á necesidade de impartir áreas e non disciplinas de coñecemento?

—¿Cómo captar os novos saberes?

—¿Cómo planificar a súa actuación?

Para abordar estas e outras interrogantes, estas situacións novas, estas imperiosas necesidades, dispón só dunhas estruturas desfasadas e contradictorias. *"Contradicción entre o que se fai, o que pode facer, o que se espera que faga, o que cre que ten que facer e o que lle permiten facer". (Romía, 1988).*

Partimos dunha premisa que nos

motivado e responsable debe ver o seu traballo valorado socialmente, por iso estamos en desacordo cos diagnósticos culpabilizadores e reduccionistas que se fomentan dende a propia Administración e dende algúns sectores pretendidamente radicais, que convirten ao profesorado en chivo expiatorio de tódolos fracasos e o acusan de falta de interese na súa renovación, de corporativismo, de incumprimentos varios... sen analizar a situación real.

Sería máis razoable e, mesmo, máis científico, concluír que cota de responsabilidade lle corresponde ao profesorado e que parte a outras instancias. É ben seguro que de facelo así as conclusións serían ben diferentes.

¿PROFESIONAIS DO ENSINO OU PROLETARIOS?

Concebido o ensino como un servizo público, ao profesorado, EN TANTO QUE FUNCIONARIO DO ESTADO, asígnaselle dende o poder a responsabilidade do control ideolóxico e de reprodución social e cultural.

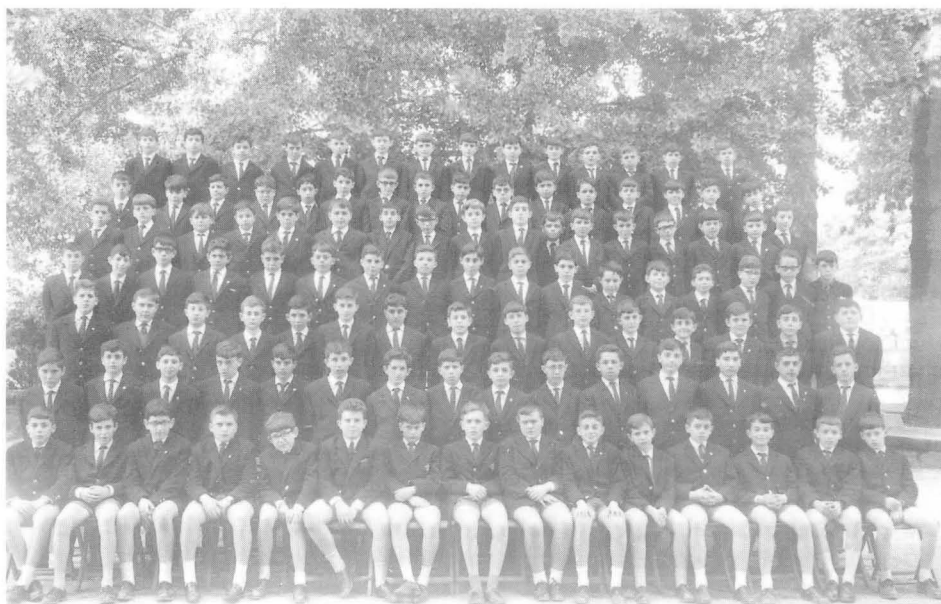
A Administración intervéñe de xeito contradictorio, concedéndolle por un lado, un certo toque de "profesionalismo", como maneira de lexitimar o seu papel de *"discriminador social en base a criterios puramente técnicos e pretendidamente neutrais"* e polo outro, mediante as condicións de traballo, salarios, xerarquización, estratificación, falta de formación, etc., asimilándoo ao persoal asalariado do sector servizos.

Existen escasos estudos sobre os cambios das condicións de traballo nas escolas e dos papeis e cualificación do profesorado. Pensamos que a situación é contradictoria nos termos que vimos de denunciar e faise preciso analizar:

"...a natureza do traballo, os graos de autonomía respecto da toma de decisión, as accións políticas e sociais, individuais ou de grupo, a resistencia ao cambio e o estímulo do cambio". (Lawn e Ozga, 1981).

A PROLETARIZACIÓN DO PROFESORADO

A perspectiva adoptada por estes autores e por Apple, entre outros, para esta análise é partir da consideración dos ensinantes como: Traballadores que desenvolven un traballo asalariado e que teñen sofrido, como colectivo,



posición interna —aumento cuantitativo, vinculación como funcionariado do Estado, feminización— e nas maneiras de execución e control do traballo.

Os teóricos da "proletarización" interpretan que a devaluación das condicións de traballo no ensino, impostas pola intervención do estado como axente "racionalizador" —introducción de técnicas e materiais estandarizados, a aparición de "expertos", a potenciación de medidas xerarquizadoras, os sistemas de promoción interna entre o profesorado— teñen producido ou producirán unha crecente "descualificación", xa que se lle vai excluindo progresivamente da función conceptual e de planificación do seu traballo, reducindo a súa capacidade de control e obrigándoo a depender das indicacións e decisións tomadas polos expertos" (Appel, 1982, 1983).

Sosteen tamén que esta situación enxendra resistencias por parte do profesorado fronte ao Estado "racionalizador", en procesos que equiparan ou achegan a súa situación á dos traballadores industriais.

Outros autores (Derber, 1982), que tamén admite a existencia dun proceso de "racionalización" do ensino, tendente a devaluar as condicións de traballo, distingue entre: proletarización técnica e ideolóxica.

"Proletarización técnica". Que se define en relación ao control dos MODOS DE EXECUCIÓN DO TRABALLO e supón a perda de control sobre o mesmo, subordinando aos traballadores a un plan de produción e/ou a un ritmo de traballo no que eles non interveñen.

"Proletarización ideolóxica". Vencellada ao control SOBRE OS FINS DO TRABALLO e que supón a perda de control sobre a capacidade de definir ou decidir o produto final do traballo de cada quen, os seus usos na sociedade e os valores ou política social da organización que compra a forza de traballo.

Esta última distinción reviste especial importancia para a análise dos profesionais. En palabras do propio Derber, a proletarización ideolóxica xera:

"...un tipo de traballador que ten a súa integridade ameazada pola expropiación dos seus valores ou do senso dos seus propósitos, máis que das súas habilidades. Reduce o dominio da liberdade e a creatividade a "problemas técnicos"; así produce traballadores, non importa con que nivel de cualificación, que actúan coma TÉCNICOS OU FUNCIONARIOS. Os aspectos sociais, morais e tecnolóxicos son sutilmente situados fóra do alcance do traballador, perdendo este o control do seu produto e da súa relación coa comunidade".

Verbo das respostas dos profesionais diante deste proceso, Derber opina que a perda do control non ten provocado unha "rebelión ou disconformidade masivas", senón que teñen predominado respostas "acomodaticias" baixo a forma de "estratexias defensivas", de dous tipos:

1.—A DESENSIBILIZACIÓN IDEOLÓXICA. Trátase dunha negación ou separación do contexto ideolóxico do

emprego. Se algo lle interesa ao traballador non é a dimensión social do seu traballo, senón facelo de acordo con criterios estritamente "científicos ou técnicos".

2.—COOPTACIÓN IDEOLÓXICA.—Non require unha renuncia ao carácter ideolóxico do traballo, senón unha identificación dos traballadores cos propósitos definidos por outros.

Derber considera que existen diferenzas sustanciais entre a proletarización do profesorado e a dos traballadores industriais. Un dos elementos da proletarización ideolóxica será O INTENTO DE INTEGRAR AO PROFESORADO ASEGURÁNDOLE UNHA RELATIVA AUTONOMÍA TÉCNICA.

Pola nosa banda, compartimos moitas das análises que, sobre o tema, fai Marta Jiménez na Revista de Educación, n.º 285 (1988):

"O profesorado, ao tempo que é descualificado, vese sometido a manexas diversas de recualificación. Vese forzado a adquirir novas habilidades e competencias, tanto no que se refire á función "disciplinaria" (técnicas de modificación de conducta e estratexias organizativas da aula) como á transformación das tarefas de ensino-aprendizaxe". (Appel, 1982, 1983).

"O profesorado, a pesar dos "expertos" pode realizar autonomamente o seu traballo".

"A incorporación da informática, de momento, só afecta a un número limitado de ensinantes, e a súa utilización ten un carácter complementario".

"Non está totalmente fóra das tarefas de planificación, xa que no propio modelo tecnocrático, considérase como competencia irrenunciábel a programación a curto, medio e longo prazo, do seu traballo".

Existen sen embargo, dende o noso punto de vista, elementos non despreciables de desensibilización ideolóxica, que se reflexan en actitudes técnico-pedagoxicistas que minimizan o marco socio-político-ideolóxico no que nos movemos e actuamos, centrándose nos medios.

Valoramos as respostas do profesorado diante da "proletarización" como contradictorias, oscilando ou participando das "resistencias e da acomodación":

Que o profesorado se resista ao proceso "racionalizador-proletarizador", non ten por que implicar necesariamente

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

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

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

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

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

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

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

¿Que se entende por dignificación da función docente?

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

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

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

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

A profesionalización do profesorado

Mari Álvarez Lires
Alexandre Bermúdez Iglesias
David Cortón Lamelas

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

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

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



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

A DESPROFESIONALIZACIÓN

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

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

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

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

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

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

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

PROFESIONALIZACIÓN VERSUS FORMACIÓN

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

Entre as características positivas dunha profesionalización para o profesorado estarían:

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

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

Estas características deberían ir

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

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



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

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

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

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

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

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

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

As anteditas consideracións lévan-nos a considerar a necesidade ou

O POR QUE DO CORPO ÚNICO

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

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

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

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

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

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

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

Deducimos, por tanto, a necesida-

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

ALGUNHAS CONSIDERACIÓNS FINAIS A MODO DE REFLEXIÓN

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

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

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



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

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

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

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

BIBLIOGRAFÍA

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

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

Xosé Ramos Rodríguez

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

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

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

INTRODUCCION

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

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

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

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

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

futuros, a veces imposibles de modificar.

Debe ser un TODO tamén en relación ao Curriculum, porque este terá unha relevancia capital; e o desenvolvemento curricular deberá ir ligado a esta formación, que terá un carácter vivo e dinámico, polo que ten de reflexiva e investigadora.

As dúas características expostas (continuidade e totalidade) deben se-lo denominador común en toda a formación, tanto na Inicial como na Permanente, e ademais esixen medidas concretas, que interrelacionen ambas:

- Novo marco de relación entre o profesorado titor das prácticas e o profesorado das Escolas Un. e Facultades. Garantizando que estes titores/as exemplifiquen na súa práctica os modelos que se propuxeron. Establecendo mecanismos de incentivación para capitalos e compromelos e introducindo este tipo de traballos dentro da Formación Permanente destes profesores titores.

- Establecemento de mecanismos de avaliación eficaces para que as prácticas teñan unha consideración indispensable á hora do acceso á función docente.

- Relación estable, institucionalmente lexislada, entre os Centros de Formación Inicial e os Centros de Formación Permanente do Profesorado, e/ou instancias afíns como os MRPs.

- Recoñecemento dos dereitos do profesor que inicia a súa actividade, situación que debe facer de ponte entre a Form. Inicial e as súas prácticas e o exercicio docente; con medidas que favorezan un contacto coa responsabilidade docente plena nas mellores condicións posibles e sen repercusións salariais. De todas formas a discusión sobre este punto quedou aberta, por condicionar algúns o debate sobre os requisitos concretos, que para eles debería integrarse nunha perspectiva máis ampla, a que a FPP respostase ás distintas situacións do profesorado, recollendo a particularidade de cada caso a través de decisións relativas á organización do Centro e a un reparto de tarefas coherentes con esa consideración.

- Plans de Formación Didáctica para o profesorado de Escolas Universitarias e Facultades, priorizando destas aquelas que teñan máis titulados cun horizonte profesional no eido educativo.

- O establecemento dun Curriculum aberto, susceptible de incorporar/modificar aspectos que a investigación e reflexión dos profesores validen na práctica.

Todas as modificacións relaciona-

das coa Formación Inicial do Profesorado, deben ter presente que dende o punto de vista pedagóxico non se sostén a desigualdade nesta Formación entre o profesorado de distintos niveis, diplomados en Educación Primaria e Licenciados en Secundaria; e menos a ausencia actual de Formación Pedagóxica para F.P. e a Universidade, e case para BUP (pois o CAP foi mais un requisito que unha verdadeira Formación).

A consecuencia político-administrativa é que a existencia de varios corpos de docentes está obsoleta, debemos establecer un Corpo Único Docente, definindo os rasgos da profesionalidade docente, segundo o modelo de profesor que se describiu no II Congreso de MRPs de Gandía (investigador, reflexivo, cunha concepción global da escola, creativo, motivador, participativo e solidario).

Tódalas reformas que se fagan en canto á Formación Inicial deben ser necesariamente pasos no camiño do Corpo Único, doutro xeito estaremos imposibilitando esta vía, pois son as Reformas as que permiten introducir este tipo de cambios cos mínimos custos. Polo tanto, debemos denunciar que a proposta de Lei da LOXSE establece un modelo xerarquizado e diferenciador, contradictorio coa proposta xeral dos MRPs e mesmo coa propia filosofía da Reforma.

A FORMACIÓN INICIAL

Como consecuencia dos principios anteriores a Formación Inicial do profesorado debería ser de carácter universitario de 2.^º Ciclo (Licenciatura) e ter unha *parte común e básica*, atendendo aos seguintes campos:

Formación psicopedagóxica, centrando a atención nos procesos e características propias de cada etapa.

Período práctico relevante, pola súa duración, pola súa coherencia (non se pode admitir a ausencia de criterios para aceptar aos profesores-titores voluntarios), e tamén pola súa transcendencia na Avaliación.

Formación didáctica específica, segundo a Etapa e Área de que se trate.

Formación cultural, capaz de proporcionar unha visión dos problemas de carácter global e integrada na realidade concreta.

Outra *parte* do Curriculum debería de ser *diversificada*:

O profesorado de Primaria e de Educación Infantil cun amplo tronco

común, dado o carácter comprensivo da etapa. As denominadas na LOXSE especializacións en Ed. Física, Enseñ. Artísticas, Música, Idioma, serían compatibles co tronco común amplo para garantir a globalidade, lembremos como no Ciclo Superior se chegou a perder moitas veces o carácter de área e houbo unha asignaturización preocupante.

Todas estas propostas serían postas en práctica por unha única Institución ou Facultade de Educación, na que se formarían a tempo total ou parcial, segundo a especialidade, os futuros profesores.

Ao profesor de Secundaria debería proporcionárselle a lóxica formación disciplinar na súa Área. Independentemente de onde se faga esta formación (parece lóxico que as diferentes Facultades a asuman como unha especialización das licenciaturas que capacitan hoxe para a docencia), a actual Universidade debe reorientarse para facerse cargo tanto dunha como doutra, e os MRPs debemos plantexarnos estratexias e procesos de incidencia nestas Institucións.

En calquera caso tamén cómpre aclaralo perfil do futuro docente se queremos avanzar máis na definición do tipo de Formación Inicial desexada e rexeitar sen paliativos a posibilidade contemplada na LOXSE de que calquera titulado universitario poda impartir a docencia despois dun curso de especialización.

Con tódalas propostas descritas, esquecidas sorpresiva e contundentemente na LOXSE, camiñaríamos non só na creación dun Corpo Único senón na difícil senda de prestixiar e darlle peso social á profesión docente.

Os MRPs tamén temos que participar nesta Formación. ¿Cómo?:

- Aportando profesores asociados á Facultade de Educación, a tempo total ou parcial, ou cando menos proporcionando e avaliando os criterios para a súa selección.

- Servindo de punto de encontro entre os profesores da Formación Inicial, da Universidade, e os profesores doutros niveis. Non para ser, como ata agora, case o único foro donde se facía este encontro, nin para convertirmos no contraste entre a teoría dos primeiros e a práctica dos segundos, que se fará na Formación Permanente, e en cada profesor concreto; senón como un campo cheo de coherencia entre os seus membros no que se debatan e propoñan novas liñas de actuación, punto de encontro privilexiado no que non teñen porque interferir os posicionamentos, moitas veces particularizantes e par-

ciais, das Institucións ás que cada quen pertence.

- Ofertando un modelo e un profesorado coherente con el na aula, para realiza-las prácticas, podendo asinar convenios nos que nos comprometeramos a elaborar e executar un plan que incluíse tanto a atención dos alumnos e alumnas de prácticas como dos propios titores, e a avaliación compartida do conxunto de variables.

A FORMACIÓN PERMANENTE

Os MRPs xa temos caracterizado á Formación Permanente como un dereito e un deber dos profesores.

Un dereito a esixir da Administración, non só para que esta garantice as transformacións necesarias no Sistema educativo, ás veces nin esto se cubriu; senón tamén para que posibilite un marco de infraestrutura material e humana, para poder levar a cabo as iniciativas dos profesores. Un modelo mixto que sexa eficaz tanto para as necesidades e prioridades do Sistema, considerado en conxunto (por exemplo as do proceso da Reforma) ou particularizado en cada Centro (esixidas polo seu Proxecto educativo), como para satisfacer as necesidades, prioridades, e mesmo aficións particulares do profesorado.

O suxeito preferente de Formación será o Centro Escolar e o seu ámbito habitual de planificación e realización, a comarca. Entendendo que a focalización da formación no centro refírese a que sexa este o eixe vertebrador da mesma, tendo como referencia o proxecto educativo, pero non identificando necesariamente o Centro co lugar físico onde efectuar esa formación.

Cómpre diferenciar entre a formación en xornada laboral e en horario lectivo. Para facelo debemos especificar as funcións do docente na súa xornada laboral; clases, formación, preparación, tutoría e coordinación; e tamén a proporción horaria de cada unha. Ademais a formación relacionada co Proxecto Educativo, deberá explicitarse no mesmo, e ser obxecto de seguimento e valoración pola comunidade educativa.

A súa caracterización coma deber debe entrar nas obrigas esixibles ao profesorado para que complete e amplíe a súa formación, en base ás necesidades da Comunidade Escolar. ¿Ese "sentido de deber" ata que punto pode ser reclamado como unha obrigabilidade? É un debate aberto no que sería rexeitable esta obrigabilidade se se exercese de xeito coactivo, pois dificilmente unha for-

mación forzada pode ter algunha repercusión benefactora. Pero si pode condicionarse o seu establecemento ao cumprimento de determinadas condicións: definición da xornada laboral, recoñecemento e valoración desta formación, medios para que non lle supoña custos ao profesorado, garantías de estabilidade dos planteis que a realicen, seguimento da comunidade escolar, así como a definición da necesidade de estímulos externos, etc.



¿Onde facela?

- As Institucións que a fagan posible dependerán da situación concreta nas distintas comunidades.

- Considerarase sempre a necesidade de que participen as Institucións que se ocupan da Formación Inicial, e de todos os axentes formativos que inciden na Escola: Inspección, Equipos de Apoio Psicopedagóxico, Lingüístico no seu caso, Didáctico de Área, de Recursos, etc.; MRPs, Sindicatos, Departamentos de Educación dos Concellos, etc.

- A canalización da Formación Permanente a través de Centros estables (Centros de Formación do Profesorado), pode ser perfectamente esixible nas Comunidades que non teñen asentada unha forte tradición da renovación, que permita que esta xurda, se planifique e se coordine con éxito sen unha forte infraestrutura administrativa que a ampare.

- Esta infraestrutura, os Centros de Formación do Profesorado, deberán nese caso, de ter uns órganos con capacidade decisoria, cunha composición

maioritaria de membros electos, e a participación, numericamente inferior, dos axentes formativos descritos con anterioridade.

Hoxe existen moitos campos nos que non se incide na Formación Permanente (ás veces tampouco na Inicial) e que cómpre sinalar para que non sigan esquecidos: O labor tutorial, a necesidade da coordinación por áreas, niveis e ciclos e a súa eficaz posta en práctica, a educación de adultos, a educación en institucións especiais, etc., etc.

A existencia dun gran número de actividades extracurriculares: deporte de base, bailes, manualizacións varias, talleres de vídeo, cerámica..., ordenador, idioma antes da idade no que se aborda no curriculum oficial, etc., etc. está a consolidar na práctica unha dobre oferta no ensino público, segundo o nivel socio-económico da zona. Esta situación agudízase cando se establece a xornada continuada. Este tipo de ofertas, algunhas veces canalizadas pola Admón. Local, nunca pola Central ou Autonómica con competencias, deben garantizarse minimamente para evitar unha dobre rede pública.

Esta garantía non se poderá cubrir en algunhas zonas (por exemplo nas rurais de Galicia) senón é coa participación dos propios profesores, que se debería repercutir sobre o salario ou sobre a modificación voluntaria do seu horario; a necesidade de facelo así nalgún caso, refórzase coa esixibilidade de que exista unha coordinación e unha concepción unitaria de toda a educación.

Deberían pois establecerse plans de formación específicos para estas demandas.

O PAPEL DOS MRPs.

Os MRPs seguiremonos a ocupar da Formación Permanente do Profesorado pero non como ata agora que subsidiábamos voluntariamente a falta de pre-ocupación da Administración.

Os MRPs consideramos que existe unha parte da FPP que ten que quedar en mans do profesorado, aquí situarase o noso esforzo prioritario, pero sen renunciar a incidirmos na Formación Institucional coa nosa presenza no seguimento e valoración das súas actividades. Advertindo que non debemos caer na subsidiariedade naqueles lugares onde non chegue a Administración.

Os MRPs sabemos tamén que temos que dar resposta a necesidades do profesorado, que a Administración non

vén considerando como prioritarias: aspectos culturais, aspectos transversais (educación en valores, non sexista, para a paz,...), coñecemento e debate de modelos alternativos aos imperantes, etc.

Ademais das anteriores os MRPs abordaremos:

- As reflexións nas Escolas de verán.
- O asesoramento aos plans de formación da Administración.
- A crítica e a avaliación da súa posta en práctica.
- A participación nas institucións de Formación Permanente.
- A asinatura de convenios para a formación de profesores-titores de prácticas.
- A elaboración de alternativas que sexan instrumentos onde inspirarse os Plans Educativos de Centro.
- O desenvolvemento curricular dende ópticas de profundización na renovación e alternativas á oficialista (para fundamenta-los Proxectos Curriculares).
- A elaboración e execución de plans de formación propios para canaliza-las propias propostas curriculares.

Estas, como as anteriores, son todas actividades posibles dos MRPs, máis ou menos relacionadas coa formación permanente; que deberán contar por parte da Administración, co seu apoio económico, de medios (liberacións, locais) e de recoñecemento legal destas actividades (para concursos de méritos, traslados, etc.), previo establecemento de mecanismos legais de control que garantiscan a credibilidade destas certificacións.

Propostas todas elas no camiño de que os MRPs sexan avanzadas teórico-prácticas no exercicio do labor educativo por unha banda e pola outra, alternativas reais e coherentes cunha determinada concepción da educación, capaces de proporcionar propostas concretas aos Centros e aos profesores e de ofrecer profesores expertos para tutora-las prácticas educativas.

A articulación destas propostas dependerá do seu ámbito, podendo algunha ser negociada e acordada con carácter xeral (Estatutal e/ou nacional ou autonómico), outras por acordos con organismos como os Concellos, Centros de profesores ou os propios Centros educativos, e porque non, acudindo ás convocatorias que con carácter xeral faga a Administración.

X. R. R.



Ser profesor en Cataluña *Todo é posible, todo está por facer*

Jaume Aguilar (*)

Hai moitas formas de intentar analizar o que poden ser os próximos anos no campo educativo. Nesta ocasión elixín tres elementos claves que nos poden dar pistas para prever o que pode pasar e que, ó mesmo tempo me permiten plantexar unha intervención desde a educación:

1. Dende hai uns anos estase a vivir un proceso económico acelerado. Nunha primeira fase foi a reconversión pura e dura de diferentes sectores da produción. Agora estase na etapa de relanzamento da industria, abríndoa ós mercados europeos e mundiais. Esta gran operación víuse favorecida pola "Barcelona Olímpica" que dotará a Cataluña dunha potente infraestrutura de comunicacións e servizos ó máis alto nivel.

2. O importante descenso demográfico. O índice de natalidade de Cataluña é comparable ós mínimos euro-

peos, e é a metade que o do resto do estado español. A pesar das migracións todo apunta á perda progresiva de poboación nos próximos anos.

3. A aparición de fortes correntes de opinión de defensa do medio ambiente, a saúde individual e colectiva e do ocio. É dicir correntes pola mellora das condicións de vida, como indicadores dunha sociedade post-industrial.

A ninguén se lle escapa a profunda interrelación destes tres elementos. ¿Como se conxugará o crecemento económico coa calidade de vida? ¿Como se pode crecer sen poboación? ¿Como se levará adiante un proxecto económico desta envergadura sen que os desequilibrios que provoca o podan paralizar? Diante disto o aparato cultural-educativo-ideolóxico está a xogar un papel, que pode permitírnos analizar o que está a pasar e prever a súa proxección. Así parece que o "poder" quere:

a) Incrementar de forma importante o nivel medio de formación da poboación facéndoa capaz de alcanza-los postos de cadros medios e directivos: dominar-la tecnoloxía en uso.

O concepto de calidade educativa medirase sobre os resultados conseguidos en ciencias (tecnoloxía) e o dominio das linguas estranxeiras basicamente.

b) Consolidar unha "xerarquía natural" (autóctono-estranxeiro) ó tempo que darlle uns rasgos de identificación claves a tódolos que viven en Cataluña, e así facelos partícipes do proxecto. Pero queda claro que a man de obra necesaria non será autóctona, é de esperar un incremento das oleadas migratorias de procedencia variada (Marruecos, Polonia...) continuación das últimas de latino-americanos e africanos.

c) Reorientación dos conceptos e contidos medio-ambientais e do ocio. Facéndoo compatibles e parte dos pro-

cesos económicos globais: así aparece o ocio-consumo, o sacrificio necesario da natureza... o mesmo tempo que se implanta e se sitúa como modélico o sistema de vida americano.

Os retos dos ensinantes dos próximos anos, entón, teñen que preverse en varios niveis:

—Sobre o control e contido da formación permanente do profesorado. Porque nos próximos dez anos son os mestres actuais os que incidirán sobre o alumnado existente, e que polas causas que xa expuxen téñense que reconverter.

—Sobre o tratamento das realidades multiculturais, o respecto á cultura de orixe e a integración en Cataluña.

—Sobre o tratamento do medio, a capacidade crítica que se poda alcanzar e a relación con formas alternativas de poder.

—Sobre a vinculación existente entre os profesionais da educación e o resto da comunidade educativa, facendo sensible a escola á realidade onde se topa inmersa e a formar parte da comunidade social. (Participación real).

Como sempre, no fondo está o que se entenda que é a escola e o servizo de quen, e de que, está. Dependendo das opcións sociais que se tomen toparemos solucións diferentes ós problemas plantexados.

¿E todo é posible e todo está por facer?

(*) Jaume Aguilar é mestre. Foi o primeiro Presidente da Federación Catalana de M.R.P.S.

Ser profesora en Francia en 1990

Nicole Grataloup (*)

Vivimos nunha situación que se me asemella chea de contradicións, é dicir, á vez difícil e rica en potencialidades para o porvir.

Difícil, porque as nosas condicións de traballo non son boas: salarios pouco atractivos que provocan unha crise de recrutamento de profesores en tódolos niveis, da escola primaria á universidade; clases sobrecargadas que fan difícil a aplicación de prácticas pedagóxicas novas, e provocan unha fatiga e unha tensión acrecentadas; locais insuficientes, carencia de establecementos escolares e universitarios en número suficiente para acoller a tódolos alumnos e estudantes. Todo isto induce unha especie de "crise de identidade do ensinante", unha perda do senso do oficio de ensinante, un sentimento de non ser recoñecido, unha dúbida sobre o papel social da escola. Houbo o curso pasado, hai aínda neste curso loitas importantes para esixir do goberno que dispoña os medios financeiros necesarios para que

o obxectivo que ten fixado (que o 80% de cada nivel de idade acade o nivel do bacharelato) poida ser acadado.

Pero, ó mesmo tempo, a situación é rica en potencialidades novas, porque hai no país unha formidable demanda de formación, incluído nas clases populares: cada vez máis, as familias queren que os seus fillos cheguen o máis lonxe posible nos seus estudos, e nunhas formacións que non sexan só profesionais no senso estreito do termo, senón tamén xerais, de cultura xeral. Esta esixencia atravesará tamén de maneira complexa e contradictoria a economía do país: a aplicación das novas tecnoloxías na produción demanda traballadores altamente cualificados, capaces de tomar iniciativas, de non ser xa só "executantes". Isto paréceme importante, pois isto pode soste e lexitimar reivindicacións autoxestionarias no plano político.

Ó meu parecer, e é isto o que eu encontro estimulante, estamos un pouco nunha situación análoga á de 1789, na

que as xentes toman conciencia de que a educación e a instrución son as condicións necesarias dunha verdadeira cidadanía: formar homes e mulleres responsables, que sexan quen de comprender e transforma-lo mundo, que sexan quen de decidir sobre o senso do seu propio destino, tal é a nosa tarefa hoxe. Pero esta tarefa implica renunciar a formas esclerotizadas de pedagogía, baseadas unicamente sobre a transmisión do saber, e inventar pedagogías novas, abertas e creativas, en tódalas disciplinas e en tódolos niveis do curriculum escolar: tal é o senso que eu dou ó meu compromiso na investigación pedagóxica do Grupo Francés da Educación Nova (Groupe Français d'Education Nouvelle).

(*) Nicole Grataloup é profesora de Ensinanza Media nun Lyceé de Lorient. Pertence ó GFEN (Groupe Français d'Education Nouvelle).

A educación segundo Rabelais

Con esta traducción de varios capítulos do Gargantua de Rabelais, abrimos unha nova sección que agardamos poida ter continuidade en futuras entregas. Trátase de recoller textos clásicos, inéditos ou pouco coñecidos no noso idioma, nos que a escola ou, en xeral, os procesos educativos ocupan un lugar central. François Rabelais foi un escuro médico francés do século XVI que, cumpridos xa os seus cincuenta anos, causa un gran escándalo no seu país coa publicación dunha obra chamada a ser cumio da literatura humorística: Pantagruel. Os horribles e espantosos feitos e proezas do moi nomeado Pantagruel Rei dos Dipsodas, fillo do gran xigante Gargantua. Dous anos despois (1534) publica o Gargantua, que para moitos é a súa obra mestra, e ós que seguirán aínda O Terceiro Libro e O Cuarto Libro, estas consideradas xa obras menores. A educación que o Gargantua reflexa e ridiculiza é o ensino escolástico, libresco e vácuo, que Igrexa promove a través das súas Universidades. Fronte del, Rabelais reivindica unha nova educación, fundada nos ideais humanísticos do Renacemento. Sen embargo, o modelo educativo abertamente hedonista, integrador da reflexión intelectual e o coñecemento empírico, da disputa polo diálogo (que debe aínda moito ós modos escolásticos) e o disfrute da amizade e o lecer (que afirma a resistencia medieval a acepta-las novas fronteiras que a burguesía quere impór entre o estudio e o traballo, por un lado, e o gozo co xogo, o pracer físico e a boa mesa, polo outro) que propón Rabelais pouco se asemella ó tipo de escola que pouco despois os pedagogos do século XVII farán triunfar. A traducción, inédita aínda, débese a Enrique Harguindey.

M.V.F.



O estudio de Gargantúa segundo a disciplina dos seus preceptores sofistas

Rabelais

Pasados así os primeiros días, e devoltas as campanas ao seu lugar, os cidadáns de París, en recoñecemento desta cortesía, ofrecéronse a coidar e manter á súa besta durante o tempo que el quixera (o que lle agradou ben a Gargantúa) e enviárona a vivir na fraga de Bièvre⁽¹⁾. Coido que xa non está alí agora.

Feito isto, quixo estudar con todo sentido ao criterio de Ponocrates, mais este, para comenzar, dispuxo que había el facer da maneira habitual, a fin de entender por que medio, en tanto tempo, os seus antigos preceptores o volveran tan fato, necio e ignorante.

Distribuía, pois, o seu tempo de tal xeito que ordinariamente se espertaba entre as oito e as nove, fora día ou non (así llo ordenaran os seus antigos profesores alegando o que di David "Vanum est vos ante lucem surgere"⁽²⁾). Despois daba brincos, pinchecarneiros e borcallóns polo medio do leito durante algún tempinho, para alegrar mellor os seus espíritos animais, e vestíase conforme a estación do ano, mais gostáballe levar un grande e longo manto de grossa frisa⁽³⁾ forrada de raposo; logo peiteábase co pente de Almán⁽⁴⁾, é dicir, cos catro dedos e máis o pulgar, pois os seus preceptores dicían que peitearse, lavarse e limparse doutro modo era perder o tempo neste mundo.

Despois, ciscaba, mexaba, botaba as tripas, arrotaba, peideaba, bocexaba, cuspiá, tusía, zalutaba, espirraba e moqueaba coma un arcediogo e, para combater a orballada e o mal tempo, almorzaba boas tripas fritidas, boas carbonadas⁽⁵⁾, bos xamóns, boas cabritadas e sopas de prima a oito⁽⁶⁾.

Ponocrates advertíulle que non debía alimentarse tan de súpeto ao se erguer do leito sen primeiro ter feito algún exercicio. E Gargantúa respondeu:

—O que? ¿Non fixen xa suficiente exercicio? Andiven a rolos polo leito seis ou sete voltas antes de me erguer. ¿Non é de abondo? O papa Alexandre facía así polo consello do seu médico xudeu e viviu ate a morte, mal que lles pesara

aos envexosos. Os meus primeiros mestres afixéronme a eso, dicindo que o almorzo daba boa memoria. E por esto eran eles os primeiros en beber. A min, a cousa préstame ben, e o almorzo éntrame do melloriño. Mestre Túbal (que foi o primeiro da súa licenciatura en París) dicíame que o trunfo non está en correr axiña senón en saír cedo: tamén a saúde total da nosa humanidade non está en beber a oito, a oito, a oito, coma parrulos, senón en beber dende a mañán cedido, *unde versus*⁽⁷⁾:

*Erguerse cedo non é bo sinal;
beber ben cedo é o máis cabal.*

Despois de ter almorzado compriamente, ía á igrexa e levábanlle nun gran cesto un groso breviario empantufado⁽⁸⁾ que pesaba, tanto pola grasa como polos pechos e o pergamiño, pouco máis ou menos, once quintais e seis libras. Alí ouvía vinte ou trinta misas. Entrementes, viña o seu dicidor de horas titulado⁽⁹⁾, amantucado coma unha bubela e moi ben antidotado o seu alento con xarope viñeiro abondo; con el ros-maba todos eses kiries e tan coidadosamente os depellicaba que non caía nin un gran deles polo chan.

Ao se ir da igrexa, traguíanlle nun carro de bois un fato de rosarios de Saint Claude⁽¹⁰⁾, tan grosos cada un deles coma o molde dun pucho⁽¹¹⁾ e, paseándose a través dos claustros, galerías ou xardíns, rezábaos máis veces do ca dez eremitas.

Despois estudiaba unha ruín media hora cos ollos postos derriba do libro, mais (como di o cómico⁽¹²⁾) a súa alma estaba na cociña.

Logo de mexar un urinal cheo, sentábase á mesa e, dado que era de natural flemático, començaba o seu xantar con algunhas ducias de xamóns, de linguas de boi afumadas, de botargas, de androllas, e outros tales anunciadores de viño.

Entrementes, catro dos seus botábanlle na boca, un tras do outro, de contino, paletadas de mostarda ben chei-

ñas. Despois, bebía un enorme grollo de viño branco para se aliviar os riles. Logo xantaba —consonte a estación— vianda a fartar, e só paraba de comer cando o ventre lle tiraba.

En beber non tiña final nin canon, pois el dicía que os límites e os marcos do beber eran cando a cortiza das pantufas de quen bebía inchaba medio pé de altura.

(1) De Fontainebleau.

(2) "É vano que vos ergades antes do que a luz". Esta frase empregábase tradicionalmente como chufa, dándolle outro sentido distinto do que tiña orixinalmente. Cómprese sinalar que os nosos devanceiros erguíanse moi cedo.

(3) Pano de la grossa que, ao primeiro, facíase na Frisia, zona dos Países Baixos.

(4) Almain, como figura no texto orixinal, foi un teólogo do século XVI, mais a intención principal de Rabelais de facer un xogo de palabras con "le main" (a man), fai que adaptemos o nome.

(5) Carne que se asaba á grella, enriba das brasas.

(6) Á hora prima (ás 6 da mañán) tomábanse nos mosteiros estas sopas, con moita tallada de pan nelas.

(7) "De onde ven o verso". Rabelais modifica un vello refrán que dicía: "Erguerse cedo non é bon sinal, chegar a punto é o máis cabal".

(8) Envolveito coma o paxaro nas súas plumas.

(9) Capelán que dirixía as oracións dos nobres. O "libro das horas" era o breviario, que incluía as oracións para cada hora canónica. Algúns destes breviarios estaban ilustrados con fermosas miniaturas iluminadas en cór, coma o célebre "As moi ricas horas do duque de Berry", do século XV.

(10) Saint Claude, vila da rexión do Jura, perto de Suíza, era coñecida pola calidade dos seus obxectos en madeira torneados.

(11) O que ven sendo a cabeza.

(12) Terencio, na súa peza o Eunuco (Acto IV).

Os xogos de Gargantúa

Despois, rillando pesadamente un anaco de gracias⁽¹⁾, lavaba as mans con viño fresco⁽²⁾, esgarabellaba os dentes cun pezuño de porco e parolaba ledamente cos seus. Despois, estendido o tapete verde⁽³⁾, despregaban un eito de cartas e dados e unha chea de taboleiros. Alí xogaba⁽⁴⁾

ao fluxo,
á prima,
ao capote,
á rapa,
ao triunfo,
á Picardía,
ao cen,
ao espiñento,
á desgraciada,
ao roubado,
ao pasa-dez,
ao trinta e un,
a parellas e series,
aos trescentos,
ao desgraciado,
á condenada,
á carta virada,
ao malcontento,
ao lansquenete,
ao cucú,
a quen ten, que fale,
a pilla, nada, xoga,
fora,
ao casamento,
ao teño,
á opinión,
a o que fai o un,
faino o outro,
á serie,
ás lucas,
ao tarot,
a galo verde,
o que gana, perde,
ao corneado,
ao tormento,
ao remonte,
ao glic,
aos honores,
á morra,
ao xadrez,
ao raposo,
á raia dos caxatos,
ás vacas,
á branca,
ás sortes,
aos tres dados,
ás táboas,
á matrícola,
ao zapateiro,

á ren,
ao maniño,
ao tric-trac,
a todas táboas,
ás táboas baixadas,
ao arrenego,
ao forzado,
ás damas,
ao tato,
a primus, secundus,
ao pe do outeiro,
ao coito,
ao truco,
a pares ou non,
a cara ou cruz,
ás tabas,
á chuca,
á bola,
ao zoqueiro,
ao moucho,
ao aloumiño da lebre,
ao tiroliro,
a porquiño vai
dediante,
ás pegas,
á corna,
ao boi de Antroido,
á curuxa,
a dar sen rir,
a picotear,
a desterrar o burro,
a jei, pecicas!
a arre borriquiño,
a agora séntome,
á barba de oribus,
ao pitelo,
a tira o espeto,
ao bota-foira,
a compadre,
présteme o seu
saco,
ao collón de
carneiro,
ao bota-foira,
aos figos de
Marsella,
ao couto,
ás chaves,
a jei, arqueiro!

a esfolar o raposo,
á rastra,
ao gancho da señora,
a vender a ave,
a soprar o carbón,
á aceiteira,
ao xuez vivo e o
xuez morto,
a tirar os ferros
do forno,
ao aldeano falso,
aos paspallasiños,
ao cortesano
chepudo,
a San lopado,
a pincha fungos,
ao pino,
ao tapacús,
ao triorí,
aos buratos,
á porca,
a ventre contra
ventre,
á comba,
á variña,
ao pello,
a tamén eu son,
a apagar velas co
nariz,
aos bolos,
á chamada
á bola plana,
ao abellón,
á pica en Roma,
a rillamerda,
a Angenart,
á bola corta,
á grega,
á engruñada,
ás olas,
ao meu desexo,
á pamponella,
aos espaxexidos,
á palla corta,
ao pyrevollet,
ao tulé,
ao piquete,
á lotería,
ao furón,

á seguida,
ao casteliño,
á ringleira,
á fochiña,
ao roncadador,
ao trompo,
ao peón,
ás tebras,
ao pasmón,
á pelota,
á lanzadeira,
ao nadegueiro,
á peneira,
a San Cosme,
véñote adorar,
ao escarabello negro,
a pilleivos sen verde,
a finalmente vaise a
Coresma,
ao carballo esgallado,
ao cabalo afundido,
ao rabiño do lobo,
ao peido na cara,
a Guillermo, dacá
a miña lanza,
á randeeira,
ao palleiro,
ao bidueiro,
á mosca,
a mima, mima, boi,
ás conversas,
ás nove mans,
á alabarda,
ás pontes caídas,
á pita,
á choia,
á rolla con plumas,
á pita cega,
a atina-mollos,
á moscarda,
ao sapo,
á moca,
ao pisón,
ao emboca-bola,
ás raíñas,
aos oficios,
a serra compadre,
serra comadre,
ao pinote,

traducción



á mala morte,
ás cotoveladas,
a lavar a cofia da
señora,
ao bordel,
a sementar a avea,
ao larpán,
ao molinete,
a defendo,
á viravolta,
ao batecú,
ao labrador,
á curuxa,
aos miñatos
enrabiados,
ao bicho morto,
a sube, sube,
pola escada,
ao porquiño matado,
ao cu salgado,
ao pombiño,
ao terceiro,
ao fachico,
ao salto do mato,
a cruzar,
ás escondidas,
a pataco, bolsa no cu,
ao niño da tartaraña,
ás apandas,
á figa,
ás peidorradas,
a apilar-mostarda,
a cambos,
á recaída,
ao dardo,
ao touro por riba do
mouro,
á gralla,
ao grou,
á tallada,
ás narigadas,
ás labercas,
ás cotenadas

Logo de ter xogado moito e pasado, peneirado e borteado o tempo, compría beber un pouquiño (eran vintecinco canados por home) e, coa mesma, despois de banquete ía estenderse nun bon banco, ou en pleno leito, e dormir dúas ou tres horas sen pensar nin dicir mal ningún.

Desque acordaba, sacudía un pouco as orellas. Entrementes, traguían viño fresco e bebía mellor do ca nunca.

Ponocrates advertíulle que era unha mala dieta beber así despois de dormir.

—Esa é a verdadeira vida dos Padres —respondeu Gargantúa— porque eu durmo salgado por natureza, e a dormida váleme tanto coma xamón⁽⁵⁾.

Despois comenzaba a estudar un pouco e a botar rosarios adiante e, para os enviar mellor, subía enriba dunha mula vella que servira a nove reis.

Así, coa boca fungando e a cabeza abaninando, ía ver pillar algún coello nas redes.

Á volta trasladábase á cociña para saber que asado había no espeto.

¡E ceaba moi ben, asegúrovolos! E de grado convidaba a algúns bebedores seus veciños cos que, bebendo a pracer, púñanse a relatar contos, dende os vellos ate os novos. Entre outros tiña como domésticos aos señores de Le Fou, de Gourville, de Grignault e de Marigny⁽⁶⁾.

Logo de cear, chegaban os fermosos Evanxeos de madeira, é dicir, taboleiros a oito⁽⁷⁾ ou o fermoso fluxo "Un, dous, tres" ou "A todos os envites"⁽⁸⁾, para abreviar, ou ben ían ver as mozas do arredor je veña pequenos banquetes entre colación e trascolación! Despois, durmía a reo ate o outro día ás oito.

(1) Despois de xantar, Gargantúa dálle as gracias a Deus, mais faino refungando, seguramente a causa da pesadez da comida e da cantidade de viño bebido. Ese xeito de rezar é o de alguén que está a rillar lentamente unha codia dura.

(2) Seguramente pola mesma razón anterior, parte do viño que bebía caíralle a Gargantúa polas mans.

(3) O que se emprega para pousar derriba, cartas, dados e outros elementos no xogo.

(4) Entre os 218 xogos que Rabelais enumera, hainos identificados e sen identificar ate agora. Neste caso, traducimos directamente o nome, cando é posible, interpretámolo, cando non é moi seguro o seu significado, ou simplemente facemos unha adaptación fonética. A lista recolle xogos de todo tipo (de cartas, de taboleiros, de habilidade, de persecución, de equilibrio, de pelota, de imitación de oficios, traballos domésticos ou labores agrícolas, etc.). Boa parte deles son comprensibles pola súa denominación e moitos chegaron ate os nosos días. No caso de teren nome galego, témolo utilizado (caso do xadrez, a rã dos caxatos, o coito, o truco, as tabas, a chura, o couro, os bolos, a pamponella, o tulé, o trompo, o peón, as apandas, a pita cega, as escondidas, o touro por riba do mouro, etc.). Ás veces, a tradución da denominación orixinal pódenos lembrar o nome galego dalgúns xogos sen que sexan os mesmos (caso do cen, as chaves, a porca, o abellón, etc.).

O famoso cadro de Brueghel "Xogos de nenos", aínda que reducido a unha sesentena, forma unha belida composición na que podemos recoñecer moitos dos xogos enumerados por Rabelais.

(5) Os monxes benedictinos, ao que se erguían da mesa, ían ler un episodio da "Vitae Patrum" (Vidas dos Padres da Igrexa) e, despois deste exercicio, ían ao refectorio beber un grolo para se refrescaren a gorxa. Gargantúa, despois de botar a sesta, bebe tamén, coma os benedictinos despois de leren; para canto máis que tiña un "sono salgado" que lle producía tanta sede coma se tivera comido xamón.

(6) Nomes todos de familias nobres existentes na época. Algún membro delas foi doméstico de Francisco I.^º

(7) Os taboleiros pregábanse e abríanse despois coma libros.

(8) O primeiro é un xogo de cartas no que se vai arriscando pouquechiño a pouco. O segundo é un xeito de xogar arriscando todo de cada vez.

A tradución é de
Enrique Harguindey Banet.

o estado da lingua

Eppur, si mouve!

Agustín Fernández Paz

UNHA EXPLICACION PREVIA

Este traballo ten a súa pequena historia e creo que é mester contala previamente, se se quere entender dun xeito pleno o seu sentido. A historia é a seguinte:

Como moita xente lembrará, Nova Escola Galega propiciou, coa publicación do documento "Un modelo de normalización lingüística para o sistema educativo galego" e a celebración das "2.ª Xornadas de Normalización Lingüística", o inicio dun traballo en común entre a maioría das organizacións sociais e educativas interesadas no tema (dende o ICE da Universidade ata a Mesa pola Normalización Lingüística, pasando por organizacións pedagóxicas, sindicatos, partidos, Instituto da Lingua Galega e un longo etc.). Ese traballo en común culminou coa elaboración dun documento de síntese, titulado "Modelo de normalización lingüística para o ensino" (ver "Revista Galega de Educación", n.º 10, páxs. 53-57).

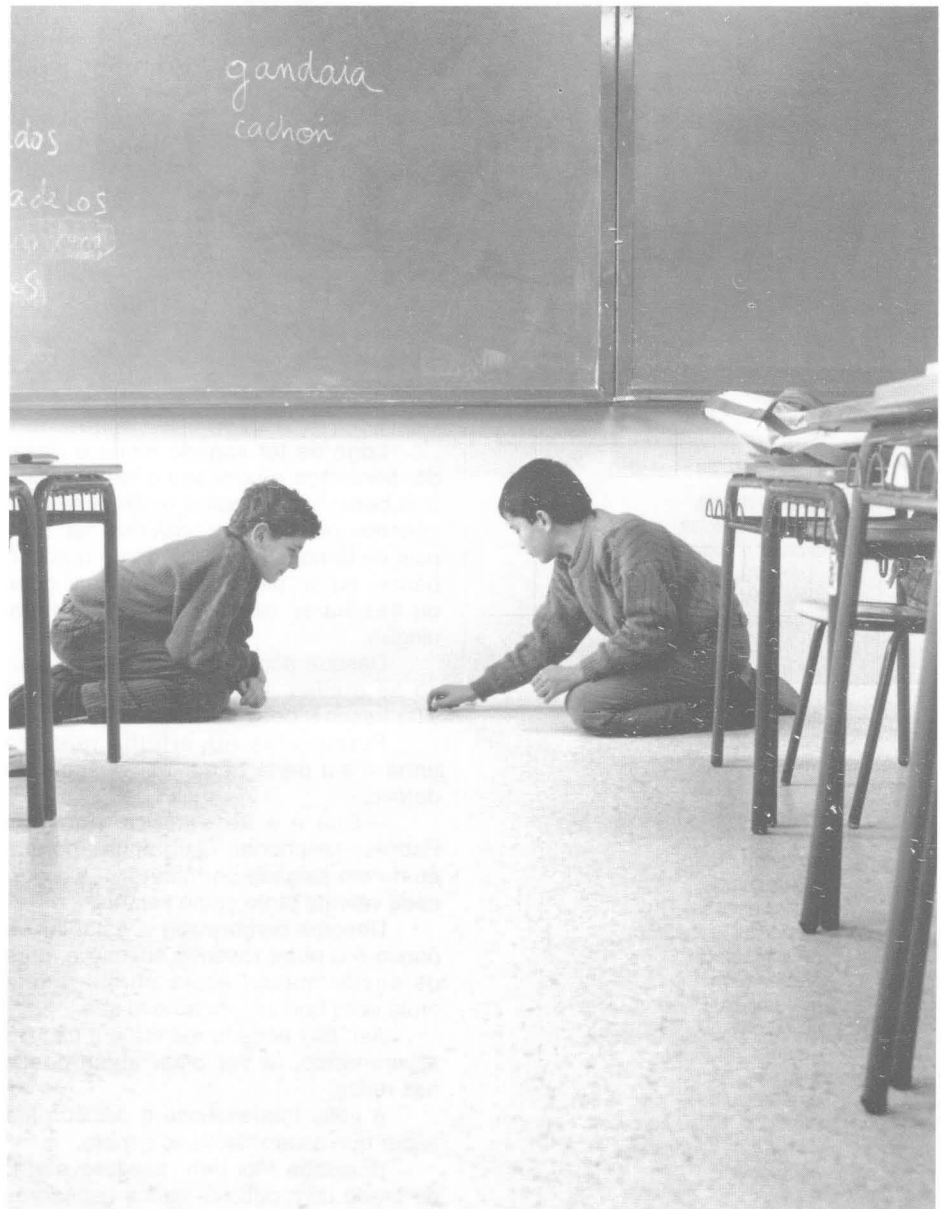
O venres 30 de xuño foi presentado ese documento ó Conselleiro de Educación e ó Director Xeral de Política Lingüística, así como ós medios de comunicación en xeral.

O sábado seguinte, 1 de xullo, eu erguinme cedo —que o día invitaba a iso— e fun ata o quiosco, onde merquei, entre outras cousas, un exemplar de "La Voz de Galicia". Na sección Galicia, en páxina impar e a tres columnas, viña recollida a noticia da presentación do día anterior, co titular "Veinte organizaciones presentan un modelo para normalizar el gallego en la enseñanza" e cun —na miña opinión— acertado resume do fundamental do documento.

Pero, xusto debaixo, e tamén a tres columnas, aparecía a sección "El mirador", de Carlos Luis Rodríguez, co titular "Los experimentos, en el laboratorio". De feito, as dúas cousas —a noticia e o comentario— viñan formando un todo, unificadas polo recadro que as englobaba.

A miña reacción inmediata foi de abraio. Non só pola ubicación material da sección "El mirador", senón e sobre todo polo contido da mesma. Pareceume que aquilo precisaba dunha resposta urxente e, coa mesma, volví para a miña casa. Púxenme diante do ordenador e, nunha redacción apresurada (como ben ha notar quen o lea a continuación), xa que tentaba que aparecese publicado o día seguinte, elaborei o escrito que aquí se publica, baixo ese título de Eppur, si muove!, tomado prestado de Galileo Galilei.

Sobre as catro da tarde estaba eu na redacción de "La Voz de Galicia" de Ferrol, pregándolle ó Delegado que transmitise o artigo, acompañado dunha carta persoal ó Director. Nesa carta eu plantexaba, segundo vexo agora, unhas excesivas pretensións: pedía que o meu traballo aparecese non como unha "Carta ó Director", senón no apartado de "Colaboracións". O Delegado de "La



VICENTE

Voz" en Ferrol, fíxome notar que eu non era un colaborador habitual do xornal, polo que en principio dudaba da eficacia da miña petición, e que, por riba, o traballo era inusualmente longo (o cal é ben certo). De calquera xeito, e diante da miña insistencia, accedeu amablemente a enviálo á redacción central de A Coruña.

O traballo non apareceu publicado, e penso que con razón. É longo de máis para un xornal e probablemente o seu lugar axeitado fose o espazo de "Cartas ó Director",

polo que a miña pretensión de publicalo como colaboración debeu parecer excesiva.

De calquera xeito, os compañeiros da R.G. de E. ofrécenme agora a oportunidade de publicalo e, como creo que algunha validez segue tendo, velaquí aparece. Reitero, unha vez máis, as desculpas ós seus lectores. De estar escrito para a revista, precisaría duns razonamentos máis demorados, doutras argumentacións mellor desenvolvidas e da imprescindible Bibliografía complementaria. Pero, entón, xa sería outro traballo.

o estado da lingua

EPPUR, SI MUOVE!

Xa é sabido que diante de calquera iniciativa social, por mínima que sexa, que teña como obxectivo avanzar no proceso de normalización lingüística do noso país, cabe esperar a continuación o conseguente comentario opositor de Carlos Luis Rodríguez. É este unha relación de causa-efecto que, polo de agora, se cumpre inexorablemente.

Así, non resulta estraño comprobar como, diante da presentación pública, por parte dun conxunto de organizacións, dun modelo de normalización lingüística para o sistema educativo de Galicia, a resposta de CLR apareceu hoxe con toda puntualidade.

No seu traballo ("*Los experimentos, en el laboratorio*". 1-7-89), CLR aplica o mesmo esquema que adoita usar nos artigos referidos a este tema, utilizando argumentos xa repetidos noutras ocasións (quizais o único novo sexa un certo apaixonamento engadido). Todo isto non deixaría de ter máis que unha importancia relativa se non fose porque as argumentacións que o cronista nos ofrece son un bo resume das posicións que sobre este tema ten un sector da nosa sociedade. Que, por outra banda, son case as únicas que aparecen periodicamente recollidas nos medios de comunicación galegos. E dado que, ademais, son opinións que amparándose nunha aparente lóxica democrática agachan unha dramática visión totalitaria, paga a pena deterse a comentar e contraargumentar algunhas delas.

E permítaseme, no meu comentario, empezar polo final. CLR remata o seu traballo invitando ós que desexan a normalización lingüística no ensino a facer reservas indias (perdón, ikastolas) nas que se escolarice ós nenos e nenas que así o desexen e se lles dea unha educación diferente.

Esquece CLR dúas cousas que non é lícito ocultar: a primeira é que, como todo o mundo sabe, as ikastolas naceron no País Vasco diante dunha realidade lexislativa, a da dictadura de Franco, que ignoraba os dereitos lingüísticos do país. Nesa situación era desexable e mesmo imprescindible a solución das ikastolas. Pero co advenemento da democracia e o conseguente cambio lexislativo, no que aparece xa o euskera considerado como o idioma propio da comunidade, co-oficial co castelán, as ikastolas inician o lóxico proceso, xa practicamente culminado, de integración na rede educativa pública vasca, na escola de todos. A segunda, é que a solución das reservas indias (perdón, ikastolas) que CLR nos

ofrece, é xusto o contrario do obxectivo —penso que irrenunciable nunha sociedade democrática— de conseguir un sistema educativo socialmente integrador, que permita acoller no seu seo á totalidade da poboación. Algo que —e convén non esquecerlo— forma parte dos obxectivos básicos que pretende a futura e esperanzadora Reforma do Sistema Educativo que se avexia.

Pero entremos xa no fundamental das argumentacións: indica CLR que a normalización hai que facela con liberdade e que a democracia é respeitar escrupulosamente a vontade da xente. Non tería eu nada que obxectar a esa declaración de principios, que comparto, pero si ás conclusións interesadas que CLR deduce. Porque, e aplicando os seus mesmos razoamentos ó tema da fiscalidade, por exemplo, habería que defender que, en aras da sacrosanta liberdade individual, quedase ó arbitrio de cada quen o pagar ou non os impostos correspondentes.

É de "abecé" lembrar que, en democracia, os nosos representantes legais fan as leis —conxugando a defensa do ben común coa defensa das liberdades individuais— e que esas leis nos obrigan a todos. Unha vez lembrado isto, é o momento de afirmar que o modelo de normalización lingüística para o sistema educativo galego que vén de se presentar non é máis que o complemento rigoroso e imprescindible da nosa lexislación básica en materia lingüística, como explico a continuación.

Como se lembrará, en xuño do 83 o Parlamento de Galicia aprobou, por unanimidade de tódalas forzas políticas presentes no mesmo (poucas Leis poden exhibilo mesmo aval), a Lei de Normalización Lingüística. Nela dise, entre outras cousas, que "*A lingua propia de Galicia é o galego*" e que "*As autoridades educativas da Comunidade Autónoma garantirán que o remate dos ciclos en que o ensino do galego é obrigatorio, os alumnos coñezan este, nos seus niveis oral e escrito, en igualdade co castelán*".

É dicir, que cousas que CLR parece interesado en atribuír a grupos minoritarios, están nunha Lei básica da nosa Autonomía. Convén lembrar isto, porque axudará a entender todo o que direi a continuación.

Así, se de verdade se quere levar á práctica o que se di na Lei de Normalización, que os alumnos ó remate dos ciclos en que o ensino do galego é obrigatorio posúan unha competencia semellante nas dúas linguas oficiais da comunidade (o que, por certo, é unha

condición previa imprescindible para que, como di CLR, logo cada quen "pueda expresarse en gallego o castellano según su real gana"), é preciso que o tratamento das dúas linguas no ensino experimente unha radical transformación. Porque hoxe, tanto dende as aportacións científicas da sociolingüística como dende a experiencia que xa levamos, estamos en condicións de afirma-lo que é unha evidencia: que, dada a desigual consideración social das dúas linguas oficiais e dado o tratamento desequilibrado que teñen no sistema educativo, a práctica totalidade dos nosos alumnos saen cunha competencia en galego ben alonxada da que acadan en castelán. Consecuencia lóxica, entre outras cousas, do carácter subordinado que hoxe ten a lingua galega nos nosos centros de ensino.

Poderá gustarlle a algúns esta situación (incluso existen núcleos minoritarios ós que lles parece excesiva), pero o certo é que vai contra a letra e o espírito da Lei de Normalización; así, ademais de inxusta, hai que afirmar con contundencia que é contraria á legalidade vixente.

Porque resulta evidente que (e isto sábeno ben, por exemplo, as mulleres, cando piden que para chegar a unha real equiparación social co home é preciso un conxunto de medidas favorecedoras, que servan de contrapeso á desigual situación social de partida), se se quere que o mandato da Lei de Normalización se cumpra, é preciso un forte incremento non do ensino do galego (que tamén) senón da utilización do galego como lingua vehicular no ensino. É dicir, é preciso un ensino *en galego*. Isto, aínda que a CLR lle pareza, interesadamente, un ataque á liberdade, é unha medida imprescindible para acadar a auténtica liberdade (o mesmo que, por continuar co símil de antes, non é un ataque á liberdade o facer que paguen máis impostos os que máis teñen, senón un imprescindible mecanismo redistributivo necesario para acadar unha sociedade máis libre e máis xusta).

Isto leva á aparente paradoxa (só aparente, como agora explicarei) de que, xustamente nos ámbitos castelánfalantes é onde resulta máis preciso e urxente o ensino en galego, como única vía para conseguir que, sen perder nada da súa competencia en castelán, acaden unha real e plena competencia en galego que lles permita logo, se así o desexan (velai a auténtica liberdade), a súa utilización social.

Así, cando CLR pide que non se fagan experimentos, alguén lle debéra

o estado da lingua



MARGA SAMPAIO

facen chegar un manual básico dos avances científicos da sociolingüística no último cuarto de século, para que así coñecese, por exemplo, os imprescindibles traballos —teóricos e prácticos— do canadense Wallace Lambert, que deron lugar ós programas de inmersión, hoxe amplamente extendidos en comunidades lingüísticas con situacións análogas á nosa, e que se están a implantar con éxito, sen ir máis lonxe, en Cataluña.

E ós que aducen, como fai CLR, que iso é o mesmo que cando en tempos de Franco se lles impuña o castelán ós galego-falantes, hai que lles dicir que, sendo dous procesos que aparentemente se poden asemellar, son radicalmente diferentes. Un proceso (ensinar en castelán ós galego-falantes) coñécese co nome de submersión e conduce ó semilingüismo (ou sexa, non ter competencia plena en ningunha das linguas). O outro proceso (ensinarlle en galego ós castelán falantes) coñécese co nome de

inmersión e conduce a que os individuos acaden unha plena competencia bilingüe. Diferencia que ven motivada pola situación diglósica que define e explica a situación social das dúas linguas presentes no noso país.

Coa vantaxe engadida de que en Galicia todo é máis doado xa que, en maior ou menor medida, toda a poboación ten alomenos unha competencia pasiva en galego, non só pola proximidade lingüística entre galego e castelán senón porque ademais resulta difícil atopar persoas que non tivesen a seus pais ou a seus avós como galego-falantes. E a proba de que todo é máis doado está nas múltiples experiencias que nestes anos se desenvolveron en numerosos lugares de Galicia, con resultados satisfactorios. Todo isto, que é o ABC da sociolingüística, pode resultar estraño e ata chocante nun país coma o noso, no que non hai unha seriedade asunción do problema nin, como consecuencia, o

imprescindible coñecemento necesario para resolvelo; inda que, iso si, todo o mundo se sinta asistido co pleno dereito a pontificar. O que me fai lembrar, como asociación inevitable, un excelente traballo de Mario Bunge, aparecido hai poucos días nestas mesmas páxinas, e no que se recollía un estudio recente publicado na norteamericana revista "Science", no que se afirmaba que, por exemplo, as dúas terceiras partes dos cidadáns británicos adultos crían que o Sol xiraba ó redor da Terra e non ó revés que, como sabemos, é o verdadeiro.

Así, poderá CLR seguir dicindo e defendendo que o Sol xira ó redor da Terra. Pero a nós (o mesmo que a esa minoría de británicos que *saben* que é a Terra a que xira ó redor do Sol) non nos queda outra saída que, como Galileo diante do tribunal da Inquisición, dicir unha vez máis: "Eppur, si muove!".

A.F.P.

Intercambio escolar cun centro da "Banlieu" Parisina

Lourdes Andrade Olivé
C.H. Bacharelato Negreira

Neste artigo expónse o intercambio realizado polo Seminario de Francés do Colexio Homologado de Bacharelato de Negreira co "Collège Jules Ferry" da localidade de Maisons-Alfort, situada na área metropolitana de París.

A ARTICULACION DO INTERCAMBIO

A realización do emparellamento co "Collège Jules Ferry", iniciouse a partir dos datos fornecidos polos servizos culturais da embaixada de Francia, e culminouse logo por medio do contacto directo entre os dous centros escolares, mercede ó bo entendemento entre ámbalas dúas partes e á vontade de mutua cooperación.

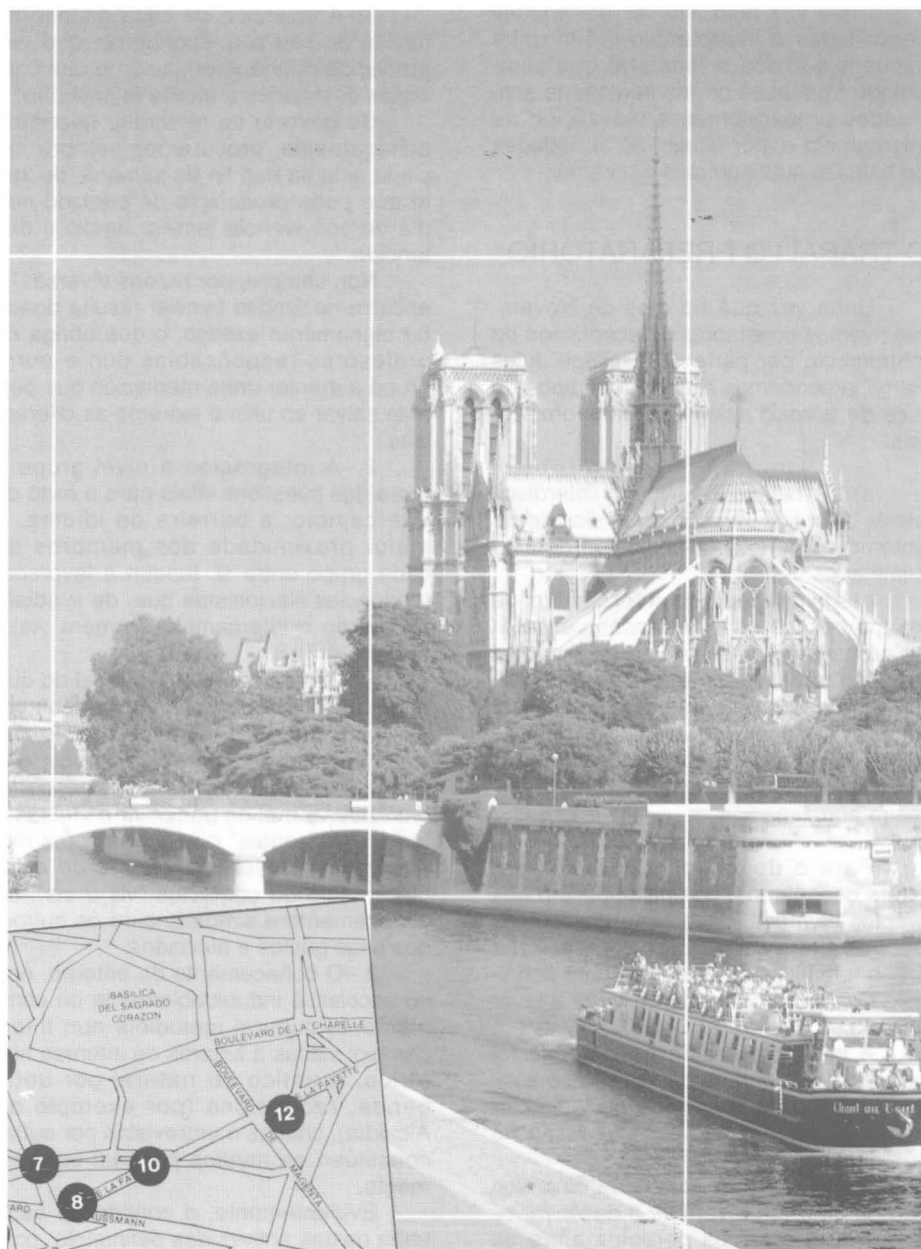
Non foi obstáculo serio —como logo quedou patente ó longo do intercambio— a diferenza de idades (un ou dous anos) que a disimetría dos sistemas escolares dun e outro país implica cando o intercambio se realiza entre un "Collège" e un centro de B.U.P.

O noso proxecto mereceu a concesión dunha axuda prevista pola O.M. do 30 de Setembro de 1985.

O intercambio tivo a virtude de facernos ver ata que punto o intercambio escolar, nunha localidade pequena polo menos, non pode nin debe circunscribirse ó ámbito académico, e moito menos ó ámbito estrito do seminario: non só se lle privaría da súa capacidade para crear vínculos e suscitar actividades paralelas, senón que se lle deixaría practicamente en precario.

Por iso unha parte importante do labor preliminar estivo dirixido a estudar formas de participación e colaboración no desenvolvemento do intercambio, tanto no ámbito da comunidade escolar como a nivel cidadán.

Precisar de xeito concreto cantos e cales son os alumnos que han de desprazarse e recibir a alguén na súa casa supuxo tamén outro tema a solventar: foi preciso vence-los prexuízos de moitos dos pais, facéndolles saber en que consiste o intercambio, as vantaxes e a ocasión que para os seus fillos supón...



Non sempre se ten éxito: en primeiro lugar no medio rural é difícil xuntar ós pais para falarlles directamente. En segundo lugar están dous argumentos de peso para os pais: o tema económico e a perda de clases, concepto este último que eles non adoitan entender como relativo.

Hai tamén algunhas reservas mentais e que, a medida que a experiencia se repite con éxito van perdendo vixencia: o temor á "saída ó estranxeiro" e o temor a non poder ofrecer un aloxamento e unha acollida dignas ó correspondente. Sentimento que proba o alto senso da hospitalidade que teñen as nosas xentes, pero que resulta, en xeral, tan infundado como o anterior.

Unha vez feito isto, as actividades vencelladas ó intercambio teñen unha secuencia lóxica e temporal que comprende tres fases ou momentos: as actividades preparatorias, a realización do intercambio e, por último, as actividades do balanço subseguintes ó mesmo.

O TRABALLO PREPARATORIO

Unha vez que no mes de Novembro tivemos constancia da aceptación do intercambio por parte do "Collège Jules Ferry" procedemos a abrir dous tipos de vías de aproximación ós nosos obxectivos:

a) Un campo de traballo interdisciplinar sobre a investigación do propio entorno e aberto á colaboración doutros seminarios.

b) Un proceso de intercambio de información co colexio francés vencellado no fundamental ós diversos aspectos do noso traballo, anque referido naturalmente ó seu propio entorno. Así obtivemos un material que nos foi de grande utilidade para proxectar-lo noso traballo alí, ó tempo que nos permitiu unha primeira aproximación.

Para o desenvolvemento desta tarefa deseñamos, coa participación dos propios alumnos, unha serie de equipos de traballo vencellados ás distintas áreas temáticas, que previamente definimos dentro do conxunto do labor a levar adiante.

A miña pretensión nese senso foi que tódolos alumnos de francés se sentisen implicados xa directa ou indirectamente no intercambio e colaborasen no seu desenvolvemento.

Evidentemente, toda esta dinámica creaba un clima favorable ó desenvolvemento de contactos persoais entre os

alumnos dun e outro centro, que procurei estimular por tódolos medios.

A REALIZACIÓN DO INTERCAMBIO: ASPECTOS BÁSICOS

Está fóra de lugar unha descrición pormenorizada das actividades realizadas tanto na nosa estadia en Maisons-Alfort como durante a recepción en Negreira dos nosos correspondentes.

Por iso, e porque cada intercambio reviste características propias, remitireime a enunciar aquelas situacións que son comúns a calquera deles:

1.-A inserción de cada alumno na familia do seu correspondente, que vén precedida dunha información e uns contactos destinados a facilita-lo encontro.

Co obxecto de reforza-lo necesario achegamento, procuramos sempre inici-la estadia nun fin de semana, de xeito que poda producirse de contado nun día de convivencia familiar amplo e entendido.

Non sempre, por razóns diversas, o encaixe no ámbito familiar resulta doado ou plenamente exitoso, o que obriga ós profesores responsables dun e outro grupo a manter unha mediación que permita salvar en último extremo as diferencias.

2.-A integración a nivel grupo é outra das cuestións vitais para o éxito do intercambio: a barreira do idioma, a maior proximidade dos membros de cada grupo entre si, tenden a favorecer tendencias illacionistas que, de ir adiante, deixan o intercambio en mera viaxe turística.

Por iso é importante o papel do que chamaremos "acontecementos colectivos": encontros deportivos amistosos, excursións e/ou xantares colectivos, nos que se comparten cancións, anécdotas e chistes. E moi en particular as festas e "soirée danzantes" que son factores moi poderosos de desinhibición, e de establecemento de contactos "vis a vis", de coñecemento e simpatía cara ós outros, dos seus gustos e afeccións.

3.-O coñecemento do entorno, non só escolar, é indubidablemente un complemento cultural ineludible nun intercambio: visitas a lugares de interese histórico, artístico ou natural por unha banda, recepcións (por exemplo da Alcaldía), charlas e entrevistas por outra, constitúen os medios para tal coñecemento.

Evidentemente, o contido de cada unha destas actividades definímolos, polo

que respeta ós contactos co medio social, en función dos obxectivos e proxectos de traballo establecidos (batería de preguntas, etc...).

Nesta liña, procuramos que os alumnos recollen información e rexis-trasen aquelas observacións que no seu entorno fosen de interese, non só inter-sándolles por isto senón tamén proporcionándolles as orientacións precisas.

UN INTENTO DE AVALIACIÓN

Se houbese que destacar algo dos resultados dunha experiencia como a que vimos expoñendo, ademais do seu carácter positivo, eu destacaría a súa complexidade, froito das diversas vertentes que nos presenta.

1. No seu carácter académico-formativo, o traballo de investigación realizado a través do intercambio constituíu unha ocasión para desenvolver-lo hábito do traballo en equipo e un estímulo para o traballo interdisciplinar así como para que os alumnos se entrenasen no manexo das técnicas de investigación aplicadas ó propio entorno.

En relación co coñecemento do noso entorno, a recepción dos nosos correspondentes, levou ós nosos alumnos a visitar e descubrir con eles puntos e lugares de interese da nosa xeografía e do noso patrimonio cultural ata entón ignorados.

Mais aínda, para aqueles que foron recibidos ademais en Maisons-Alfort, a experiencia do alleo deulles hábitos de observación e elementos de referencia para valora-lo propio e aprender a estimalo.

Mención aparte merece canto se refire a aprendizaxe da lingua francesa: a aproximación non só intelectual e práctica senón afectiva que se deriva do uso convivencial da lingua, produciu en moitos casos un cambio - traducido nunha forte motivación cara ela.

Polo demais, o intercambio constitúe a forma óptima de potenciar unha aprendizaxe baseada antes no uso da lingua ca no seu coñecemento gramatical, en liña coas preferencias pedagóxicas do momento.

2. No seu carácter persoal e familiar, o intercambio crea situacións nas que entran en xogo e se reforzan valores como o espírito cooperativo, a capacidade para relacionarse cos demais, a aceptación do diferente, o sentido da responsabilidade...

Obviamente, o intercambio favorece a superación de prexuízos localistas

e a adquisición polos xoves dun espírito máis aberto e cosmopolita, sen menos-cabo da propia identidade cultural.

En canto ás familias dos alumnos que participan no intercambio constituíu un motivo máis para vencellarse á comunidade escolar e unha ocasión para un maior achegamento ó mundo dos xoves.

3. Finalmente, como xerador de vínculos e, hábitos de relación, o intercambio trascende á dinámica escolar que o xerou.

No ámbito privado, non só déronse amizades e novos contactos entre os alumnos dun e outro centro, senón mesmo a relacións entre algunhas familias participantes.

No eido institucional e público propiciou o intercambio de agasallos e mensaxes de fraternidade e respecto entre os concellos nos que están ubicados os centros.

Na mesma liña, aunque modesta, o intercambio fai unha contribución máis á construción dun mundo e en particular dunha Europa máis solidaria e menos allea ós seus propios cidadáns.

L.A.O.

O DESENVOLVEMENTO DO INTERCAMBIO

1.-Aspectos organizativos. O concepto clave nun intercambio no que cómpre harmonizar tempos, vontades, ocupacións, situacións diversas de persoas e grupos, é sen dúbida coordinación, e non hai tal sen programación e información.

Así, elaborouse un programa de actividades que tiña por obxecto non só evita-lo confusiónismo da improvisación, senón tamén dar á estadia do intercambio unha certa dinámica que favorecese a súa culminación exitosa no senso que quedou indicado.

Este programa, entregado a todos e cada un dos correspondentes e familias, serviu de base para acadar un nivel de información axeitado e un coñecemento puntual dos pasos a dar. Situación que supón un dobre valor:

a) Permite ós pais e familiares saber ata onde chegan as obrigas e compromisos que asumen e organizarse consonte con eles.

b) Fai que os alumnos teñan presente o senso e o carácter de actividade formativa co que deben asumir-la súa participación no intercambio, que algúns tenden a vivir como unha experiencia pasiva e ociosa.

Evidentemente, a existencia dun programa non impediu que existesen algunhas circunstancias imprevisibles nas que, igual que coa aplicación do programa, púxose especialmente de manifesto a importancia do bo entendemento e o espírito de colaboración dos responsables de ámbolos dous grupos.

2.-A estadia en Maisons-Alfort: aquilo que custa, deixou pegada, e son xustamente aqueles aspectos que esixiron un maior esforzo ós alumnos, pero, polo mesmo, enriquecelles dun xeito máis directo, os que quixera destacar da nosa visita.

En primeiro lugar, os alumnos tiveron que acomodarse a un ambiente distinto do propio: un entorno heteroxéneo, cosmopolita e diverso, como corresponde a unha zona de inmigración, tan oposto ó que é unha localidade como Negreira.

En máis dunha ocasión o entorno familiar resultou ser, na relación pais-fillos, mesmo na súa propia configuración, dunha concepción distinta á habitual para o alumno. A propia disposición da casa, os usos e costumes domésticas, horarios, gastronomía, etc... esixiron un esforzo de acomodación —e por tanto de aprendizaxe— do que deron testemuña anécdotas e comentarios dos propios alumnos.

É unha acomodación xeralmente exitosa, pero que esixe ó profesor responsable un papel activo, que axude ó alumno no seu esforzo de acomodación, ou, en último extremo lle faga comprende-la necesidade de asumir-la súa condición de visitante, suxeito ás limitacións propias dunha acollida familiar.

En segundo lugar —e unha vez máis a necesidade faise virtude— está o uso inexcusable da lingua estranxeira. Necesidade que non deriva só das circunstancias da vida en familia senón das gratificacións que o alumno atopa en comunicarse co correspondente e os seus compañeiros e compañeiras.

En apoio da capacidade motivadora do intercambio neste senso, chega con dicir que algúns alumnos que eran virtualmente "mudos" en clase pasaron a dar mesmo mostras de locuacidade, nun cambio tan rápido como inesperado.

3.-A recepción en Negreira. Da recepción dos nosos correspondentes —desenvolvida sobre un programa de visitas e actos concertados de antemán— destacarei algúns feitos que o intercambio tivo a virtude de concitar.

Primeiramente o desenvolvemento dunha serie de actividades extraescolares e festivas os que o conxunto do centro implicouse no intercambio: recepción, festival, competicións deportivas, excursións e visitas culturais (coa participación prioritaria dos alumnos de francés), etc.

En segundo lugar, procuramos que co intercambio se materializase a idea de que a vida do centro escolar non pode ser allea ó acontecer socio-cultural da localidade que o acolle.

Así, coa colaboración dos medios locais de prensa, alcaldía, entidades públicas e privadas, ademais do eco que, de por sí, o intercambio tivo nos medios xuvenís, cubriuse sobradamente as aspiracións.

4.-Actividades de balance. O intercambio non se agotou certamente en canto que experiencia directa e vivida. Un traballo organizado e cuns obxectivos definidos, produce sempre unhas experiencias e un material sobre aspectos de civilización e outros.

A partir deste patrimonio acumulado emprendimos dous tipos de actividades:

a) Por unha banda a explotación do material e as experiencias obtidas, na clase de francés, ó tempo que a conclusión do traballo emprendido.

b) Por outra, o desenvolvemento de actividades complementarias como unha exposición do material producido pola nosa visita a Maisons-Alfort é unha charla sobre a experiencia no seu conxunto dirixida ós pais, alumnos e entidades colaboradoras, completada coa proxección de diapositivas.

Un taller e museo de ciencia como actividade extraescolar

Xosé A. Corral
Xosé L. Darriba

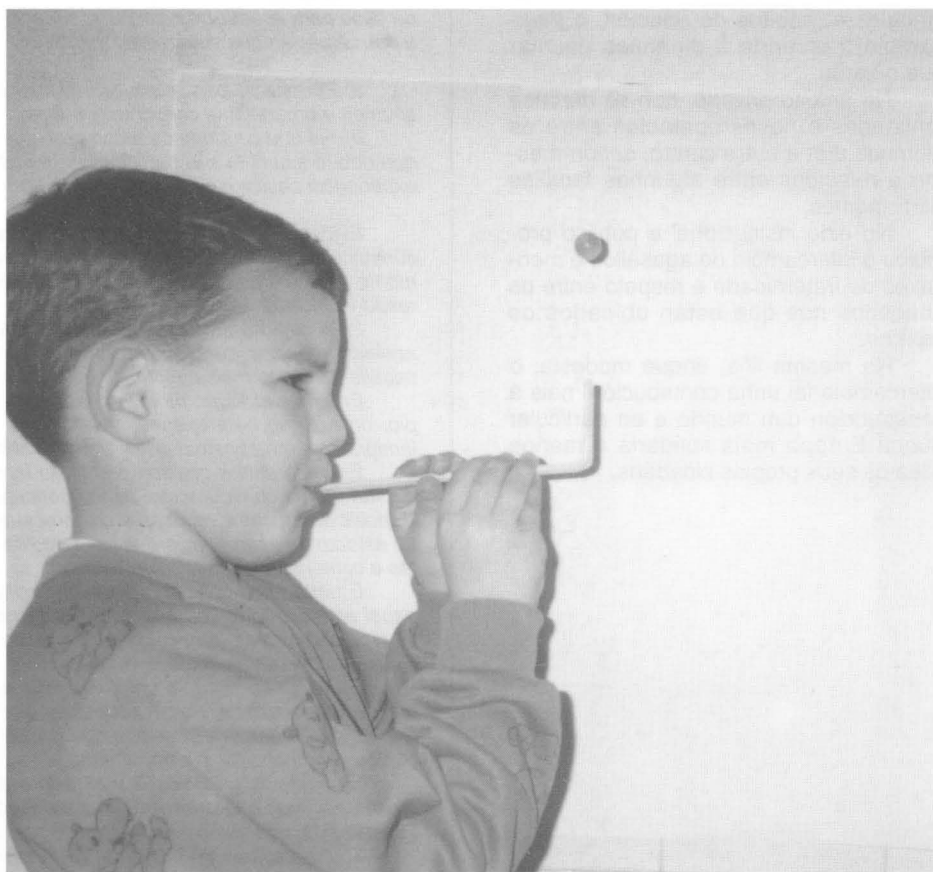
INTRODUCCION

Os profesores de Física e Química, coñecemos a crecente indiferencia que amosan a meirande parte dos rapaces polos feitos científicos, (agás as súas connotacións espectaculares), a pesar de estaren en contacto diario con produtos que a Ciencia e a Técnica xeran, sen que susciten neles a máis mínima fascinación ou curiosidade; cando non desprezo cara aqueloutros dispositivos menos sofisticados do seu entorno físico baseados nos mesmos principios científicos. Se a todo isto lle engadimos o desinterese que crea a rutina xerada por currículos, programas, exames, avaliacións, etc..., o resultado é a apatía dos alumnos e a conseguinte frustración do profesor ante a súa actitude, producindo unha espiral que agudiza o problema.

Pensamos, que se lles deramos, aos alumnos, a oportunidade de construír por eles mesmos aparellos sinxelos e realizar experiencias atractivas, estas actividades poderían resultarlles gratificantes, divertidas e motivadoras, que lograrían captar o seu interese e serían altamente educativas ao cambiar a súa actitude respecto á Ciencia.

Guiados por esta idea e decididos a rachar o "círculo vicioso" do desinterese, escomenzamos, o curso 85/86, no I.B. "X.T. Chivite" de Verín (Ourense) unha experiencia de actividade extraescolar —parella ao cambio metodolóxico que tentabamos acadar nas horas lectivas— na área de Física e Química, que se desenvolveu en cursos posteriores nese e noutros centros até hoxe.

O obxectivo fundamental da experiencia extraescolar era a creación dun ámbito de actividades lúdicas e recreativas, e ao mesmo tempo científicas e, polo tanto, formativas. Coidamos que lles axudarían, aos alumnos, a fomentar a súa curiosidade e o seu desexo de comprender ou satisfacer a súa necesidade de construír os aparellos coas súas propias mans. Deste xeito, comprobarían a estreita relación entre teoría e práctica, integrando así a actividade intelectual e a manual, a Ciencia e a Tecnoloxía. Serviríanlles, tamén, tanto para desenvolver a imaxinación e o



1.—Efecto Venturi: mentres se sople pola palliña de refresco, a lixeira boliña apartarase a un lado e a outro, retornando unha e outra vez, sen caer ao centro.

enxeño ao resolver pequenos problemas, como para ir criando hábitos de investigación e de traballo individual e en grupo. Ademais, como os froitos desta actividade ían ser expostos publicamente, os alumnos acadarían a gratificación afectiva que supón a valoración social positiva do seu traballo.

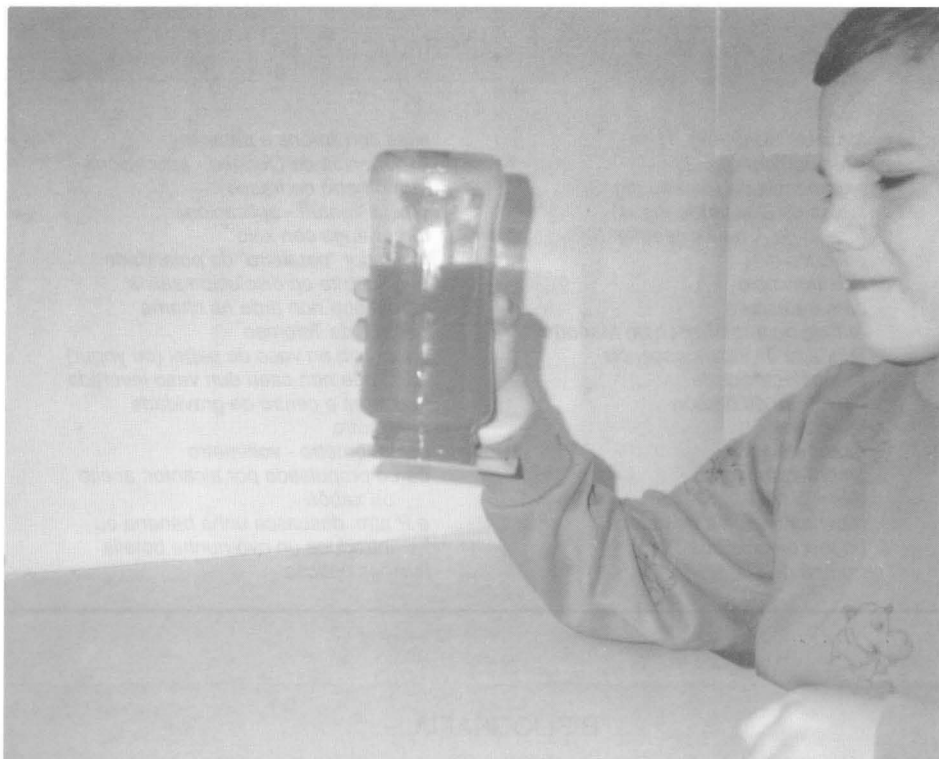
Coas ideas bastante claras, e unha vontade firme, xa só nos quedaba bautizar a experiencia. Chamámoslle "Taller e Museo da Ciencia" posto que este nome reflexaba as características do traballo manual e creativo á par que o intelectual e científico.

METODOLOXIA

Escomenzamos por realizar unha *pesquisa bibliográfica* a través de libros (de divulgación científica, de F. e Q. recreativas, de H.³ da Ciencia,...), revistas (R.G. de E., C. de P., I. y C., N.R.E.M., etc.) e de catálogos de casas comerciais e de material didáctico e de laboratorio.

Logo, os profesores, *seleccionamos* unha lista de experiencias e actividades que mellor se adecuasen aos nosos obxectivos, atendendo simultaneamente a criterios didácticos e motiva-

experieicias



2.-Vaso invertido con auga que non cae: situando unha tarxeta na boca do vaso e invertindo este, a presión atmosférica soporta a auga do vaso, polo que non cae.



3.-Cordel que non arde na chama: o cordel está enrolado nun aro de metal, que por ser mellor conductor da calor absorbe a súa maior parte evitando que o cordel alcance a temperatura de ignición.

dores, así como á posibilidade práctica de realización con materiais e técnicas de uso cotián.

Déuselles, aos alumnos, esa lista cunha breve información do que consistía cada experiencia e do seu grao de dificultade, para que *escollesen eles* as que lles parecen máis interesantes. *Orientóuselles* para que escomenzasen realizando as máis sinxelas e logo fosen aumentando a súa dificultade. Tamén se lles permitiu escoller o xeito de traballo que preferisen: individual ou en equipo.

A continuación, utilizando a bibliografía dispoñible, *estudiaban* os posibles deseños alternativos, problemas técnicos que se plantexaban, etc... Ás veces, os propios alumnos melloraron moito os deseños que atopaban na bibliografía, facendo gala de grande enxeño e creatividade. Confeccionaban logo, unha *lista do material preciso* para a realización da experiencia, botando man dos existentes nos seus domicilios ou dos do laboratorio do centro. En moitas ocasións houbo que solventar con enxeño carencias de material axeitado e problemas de orde técnica xurdidos na construción.

Derradeiramente, *realizaban e experimentaban* modificando partes do seu deseño, optimizando as variables que interviñan no fenómeno, ou ensaiando deseños alternativos, o que frecuentemente requería buscar novas explicacións ou xustificacións.

Chegamos a realizar deste xeito unha chea de experiencias e montaxes, unhas 30, algunhas sinxelas (tipo exhibición) e outras máis complexas: auténticas pequenas investigacións científicas.

O MUSEO

Na "Semana das Letras Galegas", e coincidindo coa Festa do Centro, organizábase unha exposición con todas as montaxes e experiencias realizadas: un pequeno Museo da Ciencia no noso Instituto aberto a toda a vila.

Tentábamnos que, por medio duns carteis e paneis, os asistentes se sentisen impulsados a realizar as experiencias e se preguntasen por determinados aspectos ou cuestións relacionados cos experimentos. Foron os propios rapaces os que a deseñaron e montaron, fixeron os carteis anunciándoa, realizaron os paneis, guiaban aos visitantes nas manipulacións e ofrecían explicacións ou axudaban a resolver incógnitas.

A exposición serviu, non só para que a comunidade educativa recoñecese e valorase o traballo realizado polos

alumnos e o noso propio, —coa conseguinte gratificación persoal que isto conleva—, senón, tamén para integrar ao centro na vila e a ésta nas actividades do centro. Asemade, queríamos demostrarlles aos compañeiros máis reticentes, que *é posible* facer as cousas de xeito diferente, para así atraelos e gañalos para a causa do cambio metodolóxico, didáctico e curricular.

CONCLUSIÓN

A valoración da experiencia foi altamente positiva. Non só por parte dos visitantes á exposición, senón tamén, polos alumnos participantes, que curso a curso ían aumentando, e mesmo polos propios compañeiros do Claustro que aproveitaron a exposición e algunhas montaxes da mesma como recurso didáctico.

Xunto a estes efectos positivos da experiencia, está a enorme fonte de aprendizaxe que resulta ser para o profesor que participa nela. Non só en canto a novos coñecementos e habilidades (de seu moi importantes), senón tamén, en canto á súa propia motivación e á relación cos alumnos.

Esta é unha posible experiencia máis. Hai outras: arqueoloxía científica, realización de proxectos, dramatización da vida de científicos ilustres, etc. O importante é aproveitar *integralmente* as posibilidades formativas da Ciencia. Nós xa estamos pensando en ampliar a nosa experiencia integrando outras áreas e disciplinas; intercambiando experiencias con outros centros que xa fixesen ou fagan actividades similares, establecer concursos de ideas para os rapaces...

X.A.C./X.L.D.

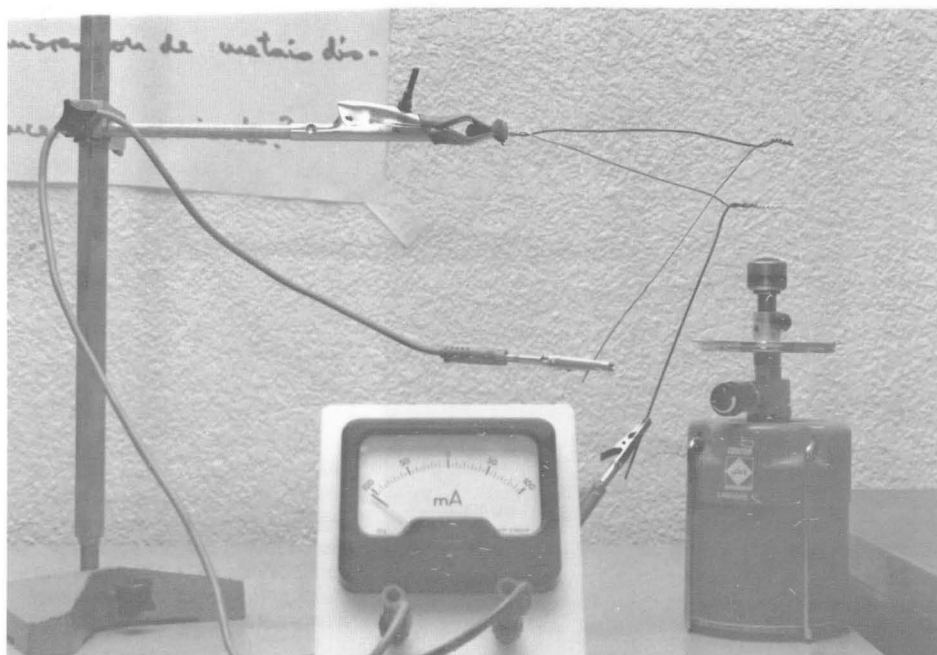
MONTAXES E EXPERIENCIAS

fonte de Herón (fig. 1)
sifón surtidor (fig. 2)
experiencia de Plateau (fig. 3)
ludión de Descartes (fig. 4)
tornillo de Arquímedes (fig. 5)
periscopio
caleidoscopio
cámara escura
reloxo de auga-frasco de Mariotte
lámpada de incandescencia
termoelectricidade
micrófono de carbón
telégrafo
motor eléctrico
timbre-zumbador
relé
receptor de radio de galena
busola electrolítica
trompa de auga

pilas con limóns e patacas
experiencia de Oersted - aplicacións
termómetro de frasco
efecto Venturi - aplicacións
ferver auga con xelo
indicador "patateiro" de polaridade
ovo flotante en disolución salina
cordel que non arde na chama
peonza de Tolomeo
cocer ovo en vaso de papel (ou yogur)
auga que non caeu dun vaso invertido
xoguetes e centro de gravidade
areómetro
galvanómetro - voltímetro
barco propulsado por alcanfor, aceite ou xabón
a P atm. descasca unha banana ou introduce un ovo nunha botella
ilusións ópticas

BIBLIOGRAFÍA

Tissandier, G.: *Recreaciones científicas*. Alta-Fulla. Barcelona 1986.
Calvani, P.: *Juegos científicos*. Pirámide. Madrid 1988.
Van Cleave, J.P.: *Juegos de Física*. Labor. Barcelona 1987.
Perelman, Y.: *Física Recreativa* (2 vol.). Mir. Moscú 1983.
Graf, R.F.: *Juegos y experimentos eléctricos*. Labor. Barcelona 1982.
Haan, J.: *Los amantes de la Ciencia*. Blume. Barcelona 1981.
Reuben, G.: *Electrónica recreativa*. Altea. Madrid 1977.



4.—Termoelectricidade: o amperímetro rexistra o paso de corrente ao queimar a soldadura de dous metais diferentes.

experiencias

FONTE DE HERON

Material: 2 botellas plástico (1,5 l.)
5 tampóns goma
4 m. tubo goma flexible (0 8 mm.)
6 anacos tubo vidro (0 8 mm.)
1 palanganiña de plástico

A montaxe está indicada na figura.

A botella C está baleira, a B chea de auga e na palangana A hai unha pouca auga. Esta baixa de A a C pola goma caendo por gravidade. Ao entrar en C comprime e desaloja o ar que pasa pola goma a B. Este impulsa a auga de B a A que sae coma un chorrño. Cando se acaba o líquido de B, a fonte deixa de funcionar. Intercambiando C con B volve funcionar.

O PANEL que a acompañaba na EXPOSICIÓ N era o seguinte:

- 1.-¿Que sucede se pón as dúas botellas á mesma altura?
- 2.-¿Que sucede se pón a botella C máis alta cá B?
- 3.-¿Que sucederá cando se esgote o líquido de B?
- 4.-¿Seguirá funcionando a fonte se unha vez que se acabe o líquido de B erguemos máis alta cá C?
- 5.-¿Podemos facer que o chorrño suba máis alto variando a posición relativa das dúas botellas? ¿De que xeito?
- 6.-¿Por que é necesario que haxa un pouco de auga en A para que a fonte empece a funcionar?

Tenta atopar algunha explicación que xustifique o que observas.

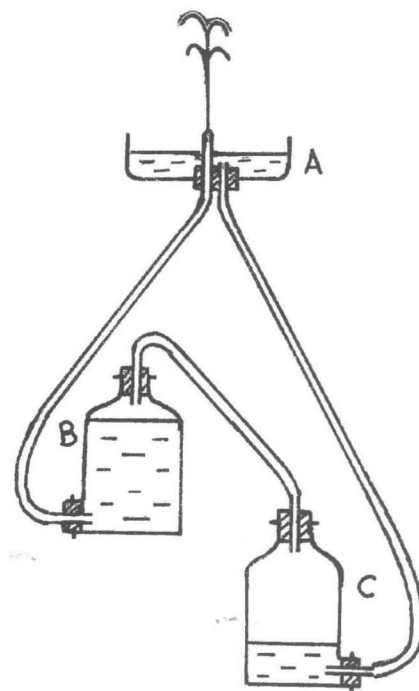
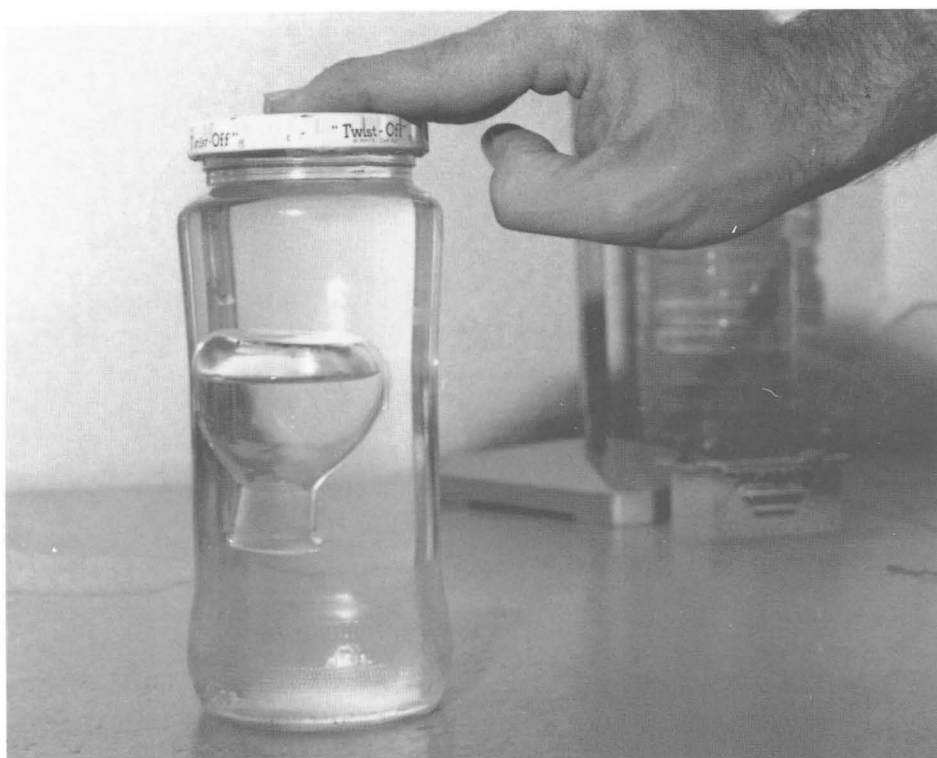


Fig. 1



5.-Ludi3n de Descartes:
(xa comentado nos exemplos).

experiencias

SIFÓN SURTIDOR

Material: 3 botellas plástico (1,5 l.)
1 tapón goma
2 anacos tubo vidro ($\varnothing$ 8 mm.)
3 m. tubo goma flexible ($\varnothing$ 8 mm.)

A montaxe está indicada na figura.

Para que empece a funcionar ten que haber unha pouca auga en A e o B ten que estar cheo, mentras o C está baleiro. Ao descender a auga de A a C por gravidade prodúcese unha depresión en A de xeito que a presión interior é inferior á atmosférica. Isto fai que a auga ascenda de B a A. Cando remata o líquido de B deixa de funcionar.

PANEL EXPOSICIÓN:

- 1.-¿Por que é necesario, para que funcione, que haxa, ao principio, un pouco de auga en A?
- 2.-¿Funcionará se B e C están ao mesmo nivel?. Compróbo.
- 3.- ¿Funcionará se elevamos C por encima de B? Compróbo.
- 4.-¿Podemos facer que o chorrño suba máis alto? ¿De que xeito?
Tenta atopar algunha explicación para o que observes.

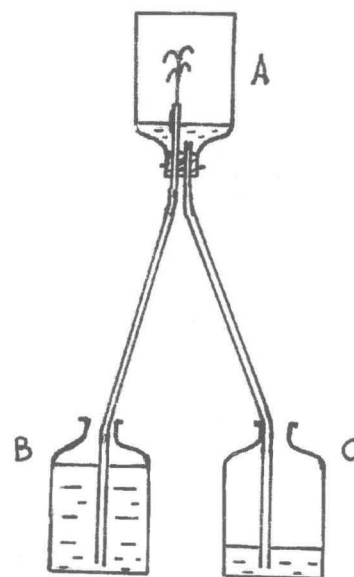


Fig. 2

6.-Telégrafo sonoro: permite a transmisión de mensaxes en código morse convertindo os impulsos eléctricos en sons producidos ao golpear nun vaso de iogur.



Materiais para mellora-lo funcionamento dos Consellos Escolares

Centros Públicos de E.X.B.

María Villata Morro
Patricia Tschorne
Manuel Bragado Rodríguez



MARGA SAMPAIO

LIMIAR

Esta documentación elaborouse pensando en ofrecer orientacións prácticas a tódalas persoas que participan nos Consellos Escolares. Esperamos que sexa útil para participar, aínda que polo súa brevidade non poda dar "solucións" para tódalas situacións que se presentan na práctica.

Os contidos agrupámoslos en catro apartados:

O primeiro, "Que hai que saber sobre a escola", contén información xeral sobre a comunidade educativa, organización escolar, competencias da administración e outros aspectos da lexislación vixente.

O segundo, "As regras de xogo", trata sobre cuestións prácticas que afectan ó funcionamento dun Consello Escolar dende o punto de vista estritamente formal.

O terceiro, "Representar a un colectivo", é unha reflexión sobre o papel dos representantes dos diferentes sectores da comunidade escolar. Tamén contén orientacións metodolóxicas sobre o xeito de axiliza-las reunións e traballar por consenso.

O último, "Trinta preguntas sobre o Consello Escolar", e sen pretender dá-la "única" resposta posible, parecéuno-lo mellor xeito de presentar todos aqueles temas que na práctica resultan máis conflictivos.

1. O que hai que saber sobre a escola.

¿QUE É A COMUNIDADE EDUCATIVA?

A Comunidade Educativa son os mestres e mestras, os pais e nais, os alumnos e alumnas e todo o persoal que traballa nun centro escolar cun obxectivo común, educar.

Para que unha escola funcione como unha auténtica *Comunidade Educativa* cómpre, en primeiro lugar, que tódolos seus membros traballen solidariamente.

Partindo desa vontade, os instrumentos que se necesitan para conseguilo son:

—Unha organización e uns órganos de goberno participativos.

—Uns documentos que permitan planificar, organizar, seguir e avaliar o funcionamento do centro co coñecemento e consenso de todos. Son o *Proxecto Educativo*, o *Regulamento de Réxime Interior*, a *Programación Xeral de cada curso* e a *Memoria*.

—Unhas canles de información e comunicación entre os diferentes colectivos que faciliten:

- * un traballo eficaz de comisións, equipos, etc. formados por persoas de diferentes colectivos;
- * intercambios de información, opinións e criterios de maneira áxil e fluída;
- * toma-las decisións por consenso.

¿COMO PODE ORGANIZARSE UNHA ESCOLA?

A LODE establece que os centros públicos deberán ter dous tipos de órganos de goberno:

—colexiados, que son o *Claustro*, formado por tódolos mestres e o *Consello Escolar*;

—unipersoais, que son os cargos de *director/a*, *xefe/a de estudos* e *secretario/a-administrador/a*.

Ademáis destes órganos que xestionan tódolos asuntos do centro, os mestres e mestras agrúpanse en *equipos de ciclo* ou en *departamentos* para poder traballar de xeito máis ordenado e eficaz. Os pais e nais e os alumnos e alumnas tamén poden agruparse en *asociacións* (Decreto 466/1987, do 17 de decembro, polo que se regulan as asociacións de alumnos, D.O.G. n.º 1 de 4 de xaneiro de 1988; e Orde do 16 de xaneiro de 1987, pola que se regulan as asociacións de pais de alumnos, D.O.G. n.º 14 do 22 de xaneiro) organizar asembleas xerais ou de clase, ter delegados/as de curso, etc.

Estas asociacións non son órganos de goberno como o Claustro ou o Consello, pero son fundamentais para acadar que a participación sexa máis real.

No esquema están representados os colectivos que forman a comunidade educativa e os órganos de goberno dun centro escolar. Os que están sinalados con dobre trazo son os órganos colexiados.

A ESCOLA E A ADMINISTRACIÓN

Tódolos centros escolares intégranse nunha estrutura máis complexa regulamentada polo Estado: o *Sistema Educativo*.

As cuestións sobre as que poderá decidir un Consello ou

un Claustro son limitadas, por iso convén coñecer, cales son as competencias das diferentes administracións no ámbito educativo.

Só deste xeito poderemos toma-las decisións máis adecuadas dentro da normativa que marca cada unha delas, e saberemos a quen dirixirnos cando necesitemos obter determinada información ou presentar algunha reclamación.

O esquema resume as competencias de cada administración sobre os aspectos máis importantes que afectan á escola.



MARGA SAMPAIO

ADEMAIS DA ESCOLA, ¿ONDE SE PODE PARTICIPAR?

Interpretando o artigo 27 da Constitución, a LODE preveu a creación de diferentes órganos asesores e consultivos nos que deben estar representados tódolos sectores da comunidade educativa.

Son os consellos escolares dos diferentes ámbitos: municipais, territoriais, autonómicos e o Consello Escolar do Estado.

En Galicia a Lei 3/1986, do 18 de decembro, (D.O.G. n.º 251, de 26 de decembro) de *Consellos Escolares de Galicia* desenvolveu no ámbito da nosa Comunidade Autónoma o dereito constitucional participación na programación xeral do ensino.

A ESCOLA E A ADMINISTRACIÓN

	Estado (1)	Xunta (2)	Concello (3)	Escola
QUE HAI QUE ENSINAR (Contidos)	Contidos mínimos	Programas para áreas, ciclos a niveis educativos.	–Competencias voluntarias (4)	–Proxecto educativo –Programación Xeral Anual.
COMO HAI QUE ENSINAR (Metodoloxía)		–Orientacións Metodolóxicas –Equipos psicopedagóxicos de Apoio. –Centros de recursos. –CEFOCOS.	–Competencias voluntarias (4)	–Programacións de ciclo e departamentos. –Acordos do ciclo e do departamento –RRI.
CANDO	–Regulamento do Sistema Educativo: niveis, títulos, etc.	–Calendarios. –Horarios por áreas. –Criterios pedagóxicos.		–Programacións xerais. –Horarios. –Programa de actividades. –RRI.
ONDE (instalacións)	–Garantía escolaridade.	–Planifica construcións e servizos. –Realiza obras (RAM)	Cede terreos e locais. Mantemento e vixilancia dos Centros de EXB.	–Planificación do uso dos servizos e instalacións. –Vixía a conservación e mellora. –RRI
CON QUE RECURSOS	–Determina o % do PIB destinado a educación.	–Presuposto da Consellería de Educación. –Paga ós mestres e persoal. –Dotación gastos de funcionamento.	Paga facturas de consumos. Paga servizo de limpeza. Paga conserxes.	–Xestión do Presuposto asignado. Depende do n.º de unidades e alumnos.
COMO SE AVALÍAN OS RESULTADOS	–Alta inspección do Estado.	–Inspección Técnica de Educación.		–Memoria.

MARGA SAMPAIO

(1) As competencias do Estado en materia educativa veñen determinadas polas normas dos artigos 27 e 149, 1.1.º e 30.º da Constitución, e pola Disposición Adicional primeira, apartado 2 da LODE. O Estado correspóndelle: a ordenación xeral do sistema educativo; a programación xeral do ensino; a fixación dos ensinos mínimos e a alta Inspección.

(2) O marco competencial da Comunidade Autónoma Galega en materia educativa vén determinado polo artigo 31 do estatuto de Autonomía de Galicia que indica que "é de competencia plena da Comunidade Autónoma galega a regulación e administración do ensino en toda a súa extensión, niveis e graos, modalidades e especialidades, no ámbito das súas competencias...", e polos diferentes Reais Decretos de Transferencias.

(3) O artigo 25.2, apartado n) da Lei Reguladora de Bases de Réxime Local establece o marco competencial dos Concellos en materia educativa. Os concellos deberán "participar na programación do ensino e cooperar coa Administración educativa na creación, construción e sostemento dos centros docentes públicos, intervir nos seus órganos de xestión e participar na vixilancia do cumprimento da escolaridade obrigatoria".

(4) Ó abeiro do disposto no artigo 28 da Lei R.B. Réxime Local hai concellos que dedican recursos á mellora da calidade dos servizos educativos, a pesar de que non é esta unha das súas responsabilidades específicas.





VICENTE

COMPOSICIÓN DO CONSELLO ESCOLAR DE GALICIA (*)

PRESIDENTE: Conselleiro de Educación e Ordenación Universitaria.
VICE-PRESIDENTE: Elexido polos Conselleiros, por maioría simple, a proposta do Presidente.
SECRETARIO: Nomeado polo Consellerio (con voz, pero sen voto).
CONSELLEIROS:

- 5 profesores do ensino público non universitario.
- 3 profesores do ensino privado non universitario.
- 5 pais de alumnos (Federacións e Confederacións de APAS).
- 3 alumnos (Federacións e Confederacións de alumnos).
- 2 representantes do persoal de administración e servizos.
- 2 titulares de centros privados.
- 3 representantes das centrais sindicais.
- 2 representantes das organizacións empresariais.
- 3 representantes dos movementos de renovación pedagóxica.
- 6 representantes da Administración Educativa.
- 5 representantes dos Consellos Escolares Territoriais.
- 8 representantes da Administración Local.
- 2 representantes da Universidade.
- 2 personalidades de recoñecido prestixio.
- 1 representante do Seminario de Estudos Galegos.
- 1 representante do Consello da Xuventude de Galicia.

(*) O Consello Escolar de Galicia é un órgano consultivo.

Funciona en pleno e comisións, que son:

- Comisión Permanente.
- De programación, construción e equipamento.
- De financiamento do ensino.
- De ordenamento do sistema educativo.

Pode crear subcomisións para o estudo específico dun asunto determinado.

Anualmente deberá elaborar un informe sobre a situación do sistema educativo en Galicia.

A TOMA DUNHA DECISIÓN POR CONSENSO

Pasos a seguir	Axudas metodolóxicas	Dificultades para consensuar
1. INVESTIGA-LOS FEITOS	Facer unha análise exhaustiva do problema.	Supoñer que todos teñen información.
2. DEFENICIÓN DO PROBLEMA	Agrupa-las informacións que se teñen e analízalas conxuntamente.	Supoñer que o problema está claro de entrada.
3. ANÁLISE DAS CAUSAS	Traballar se é preciso en grupos máis pequenos e posta en común.	Non analizar tódolos aspectos ou non valora-la importancia que lle dá cada colectivo.
4. BUSCAR SOLUCIÓNS	Fomenta-la creatividade do grupo. Utilizar técnicas de dinámica de grupos. Valorar e estudar tódalas propostas. Proceder por orden, analizando rigurosamente pros e contras. Comproba-lo acordo. Face-la acta.	Propoñer só unha ou dúas. Votar precipitadamente ou centrarse nunha soa posibilidade. Non comprobar se efectivamente todos están de acordo antes de da-lo tema por rematado.
5. PREPARA-LA ACCIÓN	Antes de decidir, preve-las consecuencias e como afectará a cada quen. Reparti-las responsabilidades entre todos.	Non examinar tódalas consecuencias da decisión que se tomou. Deixalo todo en mans dunha soa persoa.

A tal efecto creouse o *Consello Escolar de Galicia*, constituído no ano 1989, e regulamentáronse os consellos escolares *territoriais* (no ámbito dos servizos territoriais nos que se estrutura a Administración Educativa Galega) e *municipais*.

A Lei de Consellos Escolares de Galicia foi desenvolvida polo Decreto 44/1988, do 11 de febreiro. (D.O.G. n.º 49, do 11 de marzo).

A composición dos Consellos Escolares municipais varía segundo os concellos teñan un, ou varios centros escolares, e contén con máis ou menos 25.000 habitantes. Non obstante en todos eles os 2/3 dos seus membros son profesores, pais e alumnos, deixando o tercio restante ó abeiro do disposto pola Corporación Municipal.

A diferenza dos consellos escolares de centro, os anteriores non son órganos de goberno, pero deben ser consultados sobre as actuacións e a política educativa a seguir no territorio da súa competencia. Tamén poden pedir información e facer propostas.

A marxe das canles de comunicación e a coordinación precisa estes Consellos son independentes entre si, é dicir, o Consello Escolar do Estado non "manda" sobre o Consello Escolar de Galicia, nin o de Galicia sobre o Consello Escolar Municipal de...

¿QUE É O CONSELLO ESCOLAR DUN CENTRO DE ENSINO?

O Consello Escolar é o órgano de goberno que canaliza a participación de tódolos membros da comunidade educativa. Nas xuntanzas do Consello discútense e decídense cuestións fundamentais: proxectos, programación, presupostos, convivencia... e é proveitoso contrasta-los puntos de vista de tódolos colectivos.

Precisamente porque se teñen opinións distintas é tan necesario este espazo para o diálogo.

¿QUEN FORMA O CONSELLO ESCOLAR DUN CENTRO?

O Decreto 92/1988, do 28 de abril, (D.O.G. n.º 81, do 29 de abril) regula os órganos de goberno dos centros públicos de ensino non universitario da Comunidade Autónoma de Galicia. Posteriormente a Secretaría Xeral Técnica da Consellería de Educación emitiu a súa Circular n.º 7 na que se aclaran posibles dúbidas en relación con este decreto. (Esta circular está publicada na páxina 233 e seguintes do Libro, *Lode e Disposicións que a desenvolven e autonomía financeira dos centros*, compilación realizada por José Luís Canosa Baldomir, editado pola Consellería de Educación. Santiago 1989. Este libro é de consulta obrigada para os membros dos Consellos Escolares de Centro).

* Nas escolas de 5 a 7 unidades:

- O director e o secretario (con voz e sen voto).
- 3 mestres.
- 1 alumno.
- 2 pais.
- 1 representante do Concello.

Total: 9 persoas.

* Nas escolas de 8 a 15 unidades:

- o director, o xefe de estudos e o secretario (con voz e sen voto).
- 5 mestres.
- 2 alumnos.
- 3 pais.
- 1 representante do persoal de administración e servizos.
- 1 representante do Concello.

Total: 15 persoas.

* Nas escolas de máis de 16 unidades:

- o director, o xefe de estudos e o secretario (con voz e sen voto).
- 8 mestres.
- 3 alumnos.
- 5 pais.
- 1 representante do persoal de administración e servizos.
- 1 representante do Concello.

Total: 21 persoas.

¿CALES SON AS TAREFAS DO CONSELLO ESCOLAR DE CENTRO?

- Elixir o director/a e designar ó equipo directivo.
- Elabora-lo proxecto educativo.
- Elabora-lo Regulamento de Réxime Interior.
- Aproba-la programación Xeral de cada curso.
- Avaliar e informar sobre a Memoria anual do centro.
- Aproba-lo presuposto.
- Establece-los criterios de realización de actividades extraescolares, complementarias ou que organicen outras entidades.
- Establecer, se fose preciso, os criterios para o funcionamento dos servizos complementarios (comedor, transporte, etc.).
- Promove-lo bo emprego das instalacións e vixiar pola súa conservación.
- Decidir sobre a admisión de alumnado de acordo coa normativa vixente.
- Supervisa-la actividade xeral do centro nos seus aspectos administrativos e docentes.
- Resolve-los conflitos e impoñe-las sancións en materia de disciplina.

¿COMO SE POÑEN EN PRÁCTICA ESTAS FUNCIÓNS?

Cada tódalas tarefas do Consello Escolar responden a un destes catro pasos:

1.º Fixar obxectivos a curto, medio ou longo prazo, é dicir, pórse de acordo sobre as metas a acadar (Proxecto Educativo).

2.º Organiza-los recursos e planificar (Programación Xeral de cada Curso, Regulamento).

3.º Decidir e concreta-las accións a realizar.

4.º Face-lo seguemento das accións previstas e avalia-los resultados para fixar novos obxectivos (Memoria).

¿QUE É O PROXECTO EDUCATIVO?

É o documento que recolle os valores prioritarios dunha comunidade educativa (educar para a paz, non discriminación entre nenos e nenas, etc.); e os criterios metodolóxicos e organizativos comúns (prioriza-las técnicas de traballo instrumentais, potencia-la participación dos alumnos, estimula-los contactos e a colaboración entre grupos de idades diferentes, etc.).

Un bo Proxecto nunca é definitivo, vaise revisando en función da experiencia de cada curso e das aportacións de tódolos membros da comunidade educativa.

Ten que servir de guía e de referencia para dar coherencia ó centro, en especial para avaliar e reflexionar sobre o traballo cotián, as relacións entre os diferentes colectivos, as situacións conflictivas, etc.

¿QUE É A PROGRAMACIÓN XERAL ANUAL?

É a concreción de todo o que se vai facer durante un curso. Inclúe os horarios, as actividades especiais (saídas, obradoiros, celebracións, etc.) as actividades extraescolares, os calendarios de xuntanzas dos diferentes equipos do profesorado e dos órganos de goberno, horarios de entrevistas, innovacións en métodos e programas, orientación e tutoría do alumnado, etc.

Esta programación debe preparala o equipo directivo tendo en conta as propostas do Claustro ou do propio Consello, de xeito que sexa coherente co Proxecto Educativo de Centro. A aprobación da programación Xeral corresponde ó Consello escolar.

¿QUE É A MEMORIA?

É o documento no que se recollen tódolos datos e a documentación particular que haxa, referida a tódalas actividades realizadas durante o curso ou un período determinado. Contrastando esta información coa Programación que se fixo ó comenzo do curso, pódese avaliar dun xeito máis obxectivo o funcionamento do centro durante ese tempo e detectar cales son os aspectos que hai que mellorar ou modificar.

¿QUE É O REGULAMENTO DE RÉXIME INTERIOR?

É o conxunto de normas de convivencia e de organización do centro: condicións para empregar un espazo determinado, procedementos a seguir para discutir un tema no Consello, pautas a seguir cando se detecta unha anomalía ou en caso de conflito, etc. (Que hai que facer no caso de que un alumno/a falte reiteradamente, adquisición de material colectivo, etc.).

A aprobación do Regulamento corresponde ó Consello. A súa elaboración corresponde a unha comisión designada para iso polo propio Consello, de entre os seus membros, na que se garanta a representación dos distintos sectores da comunidade escolar con presenza no mesmo.

Para facelo hai que ter en conta que as normas que se acorden deben servir para dar solución ós CONFLICTOS, NON PARA XERALOS. É fundamental que os criterios con que se dicten as normas sexan explícitos e concorden co Proxecto Educativo: non pode ser que nos declaremos por unha educación non sexista e que non nos prantexemos como resolver axeitadamente os conflitos entre rapaces e rapazas á hora de utiliza-lo patio, ou que nos prantexemo-la cooperación entre os alumnos e non teñamos previsto o uso colectivo dos materiais que se empregan na clase (cores, pinturas, papeis, libros, etc.).

Se non se teñen en conta estes aspectos, os Regulamentos son inoperantes e acaban xerando máis problemas dos que resolven.

¿COMO SE ADMINISTRA A ECONOMÍA DUN CENTRO ESCOLAR?

Os centros públicos de EXB teñen asignadas unhas cantidades segundo o seu número de aulas e de alumnos en concepto de *gastos de funcionamento*, para material didáctico e de secretaría. Os consumos (facturas de luz, auga, gas), as pequenas reparacións e o servizo de limpeza corren a cargo do Concello.

O Consello Escolar aproba o Presuposto do centro, de acordo coas prioridades que se marcan na Programación Xeral. Dentro do Consello hai unha comisión económica que fai o seguemento máis directo deste presuposto. O secretario/a leva a contabilidade, e o director/a autoriza os gastos e ordena os pagamentos.

A Orde do 12 de xaneiro de 1988, (D.O.G. n.º 13, do 21 de xaneiro) regula a aprobación e xustificación dos gastos de funcionamento dos centros docentes públicos de niveis non universitarios. Por esta Orde, é competencia do Consello Escolar, durante o mes de decembro, a aprobación anual das contas xustificativas da aplicación das cantidades recibidas durante o ano natural.

¿QUEN CONTROLA A CALIDADE DUN CENTRO ESCOLAR?

Xa vimos que o Consello, utilizando a Programación Xeral e a Memoria pode supervisa-lo funcionamento dun centro. É un control "*dende dentro*", realizado polos protagonistas do traballo de cada escola, da comunidade educativa.

"*Dende fóra*", a Administración Educativa establece os seus controis mediante a *Inspección Técnica* para garantir ós cidadáns á calidade dos servizos educativos.

2.-As regras do xogo

¿QUE HAI QUE FACER PARA QUE UNHAS ELECCIÓNS SEXAN VÁLIDAS?

Para preparar unhas eleccións cómpre aterse ás instrucións que dicta a administración competente. Por exemplo, as eleccións de representantes nos consellos escolares de centro están reguladas pola Consellería de Educación; as normas electorais dun consello escolar municipal, o consello correspondente, etc.



MARGA SAMPAIO

Normalmente o procedemento a seguir é:

- 1.º Confección e publicación dos censos electorais. Alí deben figurar tódolos electores de cada un dos sectores implicados. Unha persoa que non está na lista do censo correspondente non pode votar.
- 2.º Confección e publicación do calendario coas datas para presenta-las candidaturas, día e horas das eleccións, etc.
- 3.º Constitución das mesas electorais. Os seus membros elíxense por sorteo.
- 4.º Votación, escrutinio e confección das actas, co número de votos que obtivo cada candidato, número de persoas que votaron, votos nulos, etc.
- 5.º Envía-las actas á administración e publicación dos resultados.

¿QUE REQUISITOS DEBEN CUMPRIRSE PARA QUE OS ACORDOS DUNHA REUNIÓN DO CONSELLO SEXAN VÁLIDOS FORMALMENTE?

Como calquera órgano colexiado (formado por un grupo de persoas) ten que axustarse ás condicións que establece a *Lei de Procedemento Administrativo*.

Alguns dos aspectos máis destacables son:

- * A convocatoria debe facerse por escrito e ten que comunicarse a cada un dos membros do consello como mínimo 48 horas antes da reunión.
- * Debe establecerse previamente a lista de temas que se tratarán (orde do día).
- * Hai que redactar unha acta de cada reunión. Na acta deben consta-los asistentes, orde do día, os acordos que se tomaron e as incidencias que poda haber.
- * Deben estar presentes alomenos a maioría absoluta (a metade máis un). Se non é así, repítese a convocatoria 24 horas despois. Neste caso chega coa presenza dun tercio, sempre que sexan máis de tres persoas.
- * Normalmente os acordos tómanse por consenso. Se non é así, deben tomarse por maioría absoluta.
- * Se algún membro do Consello non está de acordo con algunha das decisións que se toman, pode pedir que se faga constar en acta a súa postura.

¿CADA CANTO TEMPO E DENTRO DE QUE HORARIO DEBE REUNIRSE O CONSELLO?

Un consello escolar de centro debe reunirse un mínimo de 3 veces durante o curso.

As sesións deben celebrarse en días lectivos en horas que podan participar tódolos membros. Naturalmente débese acordar por consenso o horario máis axeitado.

3.-Representar a un colectivo

¿QUE SIGNIFICA SER REPRESENTANTE NUN CONSELLO ESCOLAR?

Significa

* Que as persoas que representa delegaron en ti para que decidas e consensúes en función da información que reciba e da postura do teu colectivo.

* Que non poden manterse posturas inflexibles. Debes saber dentro de que límites poderá modifica-las propostas que aportes ou aceptar as dos demais.

Non significa

* Tomar posturas persoais sen consultar a quen representas.

* Manter posturas ríxidas e ter unha actitude intransixente.

* Rematar tódalas discusións nunha votación. O importante é, sempre que sexa posible, mellora-lo resultado final coas aportacións de todos.

¿QUE SE PODE FACER PARA MELLORA-LA REPRESENTATIVIDADE E A PARTICIPACIÓN?

* Se representas ós pais e nais, conviría que...

—Foses membro da Xunta da APA. Se non o es, é importante manter contactos con esta.



—Consultases á Asociación sobre os temas que se van tratar no Consello.

—Estiveses ben informado sobre os temas da orde do día.

—Ampliara-la túa información sobre o funcionamento do Consello, a lexislación, etc. (Podes contactar cos membros da Federación de APAS, ou con representantes doutras escolas...).

—Informases sobre os temas importantes do Consello a tódolos pais e nais por medio da APA.

*** Se representas ós alumnos, é importante que...**

—Consultases cos teus compañeiros.

—Informes das decisións do Consello.

—Coñezas os temas que se discutirán na reunión.

—Non defendas posturas persoais.

*** Se representas ós mestres, é importante que...**

—Consultes ó Claustro para presentar e recolle-las propostas de todos.

—Recabases información sobre os temas que se tratarán.

—Separes os aspectos profesionais dos persoais. Para consensuar é necesario obxectivar ó máximo as situacións e propostas.

*** Se representas ó persoal de administración e servizos...**

—Asistir ás reunións do Consello permitirache estar directamente informado sobre os proxectos e actividades que se realizan no centro.

—O teu punto de vista é importante porque es a persoa que trata de xeito cotián a tódolos membros da comunidade educativa: pais, mestres e alumnos.

—Hai momentos e espazos especialmente conflictivos, como por exemplo, os patios, as entradas e saídas, as actividades extraescolares, etc., que requiren un trato especial. A túa opinión baseada no coñecemento directo das situacións pode axudar a toma-las decisións máis axeitadas.

*** Se es o director/a do centro e queres que no Consello se acade o consenso...**

—Se fas preguntas, teñen que ser claras e directas.

—Asegura que os acordos fican claros para todos.

—Non tomes postura de entrada sobre os temas. Infórma-te obxectivamente e, se é posible, non "tomes partido" ó presenta-los temas.

—Intenta manter un clima distendido.

—Propón métodos para discuti-los temas.

—Lembra que modéra-la reunión; tes que evitar que algún monopolice a sesión.

—Fai o posible para que os diferentes argumentos se analicen con obxectividade, independentemente do colectivo que os presente.

*** Se es o representante do Concello...**

—Debes coñecer cales son as liñas básicas do Concello sobre política educativa e cales son as túas funcións.

—Tes que coñece-la "vida do barrio" e as características singulares dos centros.

—Procura non ter actitudes meramente fiscalizadoras nin paternalistas; unha vez aceptado o cargo, as cousas que teñas que facer son unha tarefa profesional máis.

ORGANIZA O TEU TRABALLO

Antes da reunión

—Le atentamente a convocatoria.

—Documéntate e infórmate sobre os temas que se van tratar.

—Consulta co teu colectivo sobre as posibles alternativas de cara a tomar unha decisión.

—Se queres presentar algunha proposta, prepara con moita atención o que vas dicir para que a túa intervención sexa o máis clara e concreta posible.

Durante a reunión

—Respeto o turno de palabra.

—Aporta ideas.

—Intenta consensuar.

—Autocontrola o teu tempo de intervención.

—Propón solucións.

—Escoita, valora e contrasta cos teus posicionamentos toda a información que recibas.

—Ó remate da reunión os acordos teñen que quedar perfectamente claros, así como os reponsables de face-lo seguemento.

—Se a discusión non avanza, é tarefa de todos facer posible atopar alternativas e solucións.

—Non te deixes levar polas emocións do momento.

Despois da reunión

—Recopila toda a información e os documentos.

—Non confíes na memoria, arquiva.

—Pensa que outras persoas representarán o teu colectivo, detrás túa.

—Informa con claridade e obxectividade.

—Se tiveches algún conflito persoal con algún membro do grupo intenta aclarar-la situación.

—Se adquiriches algún compromiso, ponte a traballar. Deste xeito na próxima reunión poderás informar sobre os resultados das túas xestións.

¿QUE SE PODE FACER PARA QUE O CONSELLO ESCOLAR SEXA AUTENTICAMENTE UN ÓRGANO DE PARTICIPACIÓN?

O Consello non funciona se...

—Non hai información.

—Se informa con parcialidade.

—Non se consulta previamente.

—Vaise con posturas ríxidas ás reunións.

—Hai corporativismo.

—Se forman bloques antagónicos.

—Non se avalían as reunións.

—Non se poñen en práctica os acordos.

—Non se flexibilizan as posturas.

—Non hai vontade de participación.

—Se actúa por intereses persoais.

—Non hai comisións de traballo.

—Se traballa en función de feitos non comprobados.

—Non se respetan os turnos de palabra.

—Non se respeta o horario previsto.

O Consello funciona se...

- Hai información.
- Se dá toda a información.
- Se consulta.
- Se "negocian" as posturas.
- Se consideran e analizan as propostas.
- Non se crean bloques.
- Se avalían os resultados.
- Se concretan os acordos e se poñen en práctica.
- Se flexibilizan os obxectivos.
- Hai vontade de participación.
- Se actúa por intereses colectivos.
- Se traballa en comisións.
- Se traballa con sentido da realidade, baseándose en feitos concretos.
- Non falan todos o tempo.
- Se respeta a duración das reunións, as opinións de todos e os obxectivos plantexados.

¿COMO SE TOMA UNHA DECISIÓN POR CONSENSO?

Tomar decisións por consenso non é doado e require máis tempo que calquera outro método de decisión.

Hai factores que facilitan a toma de decisións por consenso:

- * Seguir un procedemento que permita:
 - definir claramente o problema
 - examinar tódalas propostas posibles
 - traballar con eficacia.
- * Que todos estean de acordo sobre o xeito de traballar antes de comenza-la reunión.
- * Un moderador (o director/a) que
 - facilite o libre intercambio das ideas
 - a posibilidade de que todos se expresen
 - dinamice o procedemento escollido
 - sirva ó grupo conducindo a discusión e a participación sen imporse.

4.—Trinta preguntas sobre o Consello Escolar

Tal como dicíamos no limiar, poderían facerse máis preguntas e atopar máis dunha resposta a moitas delas. Este apartado é unha selección feita a partir da nosa experiencia. Seguro que é posible propór outras alternativas igualmente válidas. Sirvan estas como orientación.

¿As Asociacións de Pais de Alumnos (APAS) teñen algunha competencia en relación co Consello Escolar?

A Orde do 16 de xaneiro de 1987, da Consellería de Educación pola que se regulan as Asociacións de Pais de Alumnos establece que as APAS asumirán como as súas finalidades a de "promove-la participación dos pais de alumnos na xestión do centro" e "facilita-la representación e participación dos pais de alumnos nos Consellos Escolares", así como tamén "colaborar nas actividades educativas dos centros".

Tanto se pertencen como se non á APA, os representantes dos pais deben presentarse ás eleccións que se convocan cada dous anos.

Pola contra, nos consellos escolares municipais, e no Consello Escolar de Galicia e do estado hai unha representación específica das Asociacións, Federacións e Confederacións de APAS.

¿É certo que o consello escolar elixe ó director?

Si, o Consello Escolar debe elixir ó director/a de entre os profesores asignados ó centro de xeito definitivo, que acrediten, alomenos, un ano de permanencia no mesmo e tres de docencia en centros públicos. Os alumnos dos centros de EXB non poden votar nesta elección. Hai normativas específicas no caso de que non haxa candidatos (consulta-lo Decreto 92/1988, e a Circular 7 da Secretaría Xeral Técnica, que se citan no anexo lexislativo). Para a boa marcha dun centro é moi importante que o director/a elixido/a conte co apoio de tódolos sectores da Comunidade Educativa.

¿O Consello Escolar "manda" máis có director/a?

Tanto o Consello como o cargo de director son órganos de goberno do centro. O Consello é o órgano máximo en todo o centro no que atinxe á programación xeral, presuposto, etc., e supervisa a actividade xeral do centro.

Como se trata dun colectivo, non se pode reunir constantemente para tomar tódalas decisións. O director, que é a persoa que preside o Consello e polo tanto o responsable de que se cumpran os acordos, pode toma-las iniciativas que considere oportunas. É o representante oficial do centro.

¿O Consello escolar debe controlar ós mestres?

Nos aspectos estritamente laborais (horarios, permisos, etc.) os mestres están suxeitos á normativa da función pública. O Consello Escolar non ten competencias neste tema. O Consello exerce o seu control verbo dos obxectivos marcados no Proxecto educativo e a Programación Xeral de cada curso por medio da Memoria; non debe intervir particularmente no traballo dos profesores dentro da aula. Os métodos, a organización da clase, as actividades concretas, etc., decídense no Claustro.

Para participar no Consello, ¿cómpre que os pais coñezan perfectamente o funcionamento dos centros escolares?

O Consello escolar non é un órgano técnico e profesional como o Claustro. A súa función principal é dar sentido e coherencia ó traballo que se desenvolve na escola, fixando os obxectivos de xeito que se adapten ás necesidades e características desa comunidade colectiva.

Estes obxectivos non poden acadarse se a escola e as familias non traballan na mesma liña, partindo sobre todo das necesidades dos alumnos e alumnas.

¿O Consello Escolar pode decidir sobre os libros de texto?

A selección dos libros de texto, o mesmo que as metodoloxías a seguir son cuestións técnicas que decide o Claustro.

Sobre os libros de texto hai unha normativa específica que establece que non poden cambiarse antes de catro anos se non é por causa xustificada. Neste caso hai que informar ó Consello das modificacións e pedir permiso á inspección para face-los cambios pertinentes. A Resolución do 10 de setembro de 1983, da Dirección Xeral de Educación Básica, (D.O.G. de 10-9-85) regula a normativa sobre adquisición de libros de texto.

¿O Consello Escolar pode decidir en que lingua debe ensinársese na escola?

"A lingua propia de Galicia é o galego", así quedou establecido no Estatuto de Autonomía e na Lei de Normalización Lingüística.

A utilización do galego no ensino quedou regulado polo título III da Lei de Normalización Lingüística e por outra normativa que a desenvolveu.

Segundo esta normativa "o galego como lingua propia de Galicia, é tamén lingua oficial no ensino en tódolos niveis educativos". A lingua galega, dende a promulgación desta lei no ano 1983, é materia de ensino obrigatorio en tódolos niveis educativos non universitarios, así como que "os nenos teñen dereito a recibir-lo primeiro ensino na súa lingua materna".

Pola Orde de 1 de marzo de 1988 (D.O.G. n.º 52, do 16 de marzo de 1988) o galego é lingua oficial da Administración Educativa en Galicia. Por esta mesma orde, dispónse que nos ciclos medios e superior de EXB impartírase en galego, alomenos a área de Ciencias Sociais, podendo o Consello Escolar propoñer outras áreas ou materias ademais da citada.

¿É importante o papel dos alumnos no Consello ou están só para "cubri-lo expediente"?

É unha aprendizaxe práctica do que significa "participar" a condición de que os alumnos poidan presentar preguntas, etc., a través dos seus representantes no Consello e de que se creen os mecanismos adecuados: asembleas de clase, etc.

A participación dos alumnos e alumnas debe ser un obxectivo asumido polo centro, e deben facilitárselle información e os recursos para organizarse. Nestas condicións é unha aprendizaxe vivencial dos mecanismos de participación democrática.

¿Todo o que se fai na clase debe ser aprobado polo Consello?

O Consello Escolar aproba a Programación anual do centro e elabora o Proxecto Educativo, non intervéñen nos aspectos concretos de "como traballar" en cada clase. Parece lóxico de que o que se faga na clase debe ser coherente con ese Proxecto e a Programación do curso.

¿Cando ten que reunirse o Consello Escolar?

O Decreto 92/1988 da Consellería de Educación establece que "as reunións do Consello Escolar do centro celebraranse en días lectivos e en horas que permitan a asistencia de tódolos sectores representados no mesmo". Seguindo a filosofía participativa de funcionamento dos consellos, o horario debería consensuarse entre tódolos sectores que participan nel.

¿Poden facerse fotocopias das actas do Consello?

As actas das reunións do Consello son documentos internos que poden consultar tódolos seus mestres. Non é obrigatorio facilitar copias.

Agora ben, calquera persoa pode pedir un certificado que extenderá o secretario/a co visto bo do director dos acordos que consten en acta.

¿O Consello escolar pode decidir sobre a relixión que debe ensinársese no centro?

O ensino da relixión e moral católicas ou de calquera outra confesión relixiosa ten carácter optativo. Os alumnos que no momento de matricularse non optasen por relixión inscribíranse nas clases de ética. Se non hai profesores con dispoñibilidade para impartir clases de relixión, o director comunicarallo á Delegación Provincial da Consellería. En ningún caso nin os mestres nin os alumnos poden ser obrigados a impartir ou a recibir clases de relixión.

¿O Consello Escolar Municipal é igual có consello escolar dun centro, pero máis grande?

Non, porque o Consello Escolar Municipal é un órgano consultivo e non de goberno. As decisións finais sobre os temas que se traten no consello escolar municipal tómaas a administración correspondente, ben sexa a Consellería de Educación ou o Concello.

¿Que ocorre cando un representante dos pais deixa de ter fillos matriculados nesa escola?

Que deixa de ser representante. Neste caso ocupa a súa praza o seguinte candidato máis votado.

¿Que pasa cando ningún mestre quere ser director/a do centro?

A normativa da Consellería de Educación establece que cando non existan candidaturas á dirección ou cando, aínda existindo, non obtivesen a maioría absoluta, o Delegado Provincial nomeará director ou directora, con carácter provisional, polo período de un ano, nomeamento que recaerá preferentemente entre profesores do centro, se ben poderá recaer nun profesor numerario doutro centro docente, para que, en comisión de servizos e con carácter accidental, desempeñe a función directiva durante o período indicado.

Este mesmo procedemento utilízase para os centros de nova creación.

¿Que pasa se o representante do Concello non vai ás reunións?

O representante do Concello é un membro de pleno dereito do consello e como tal debe ser convocado ás reunións. Pode aportar información a diferentes niveis e contribuír a aclarar e obxectiva-las situacións conflictivas na súa condición de "observador externo" á escola.

Formalmente, as reunións poden desenvolverse sen o representante do Concello.

¿Que repercusións pode ter que os representantes dos pais non asistan ás reunións do Consello Escolar?

Sería un prexuízo para o colectivo de pais; supón a renuncia ó seu dereito a participar. É certo que os pais "non deciden", pero estar no Consello permite ter unha información máis directa e un coñecemento da realidade do centro que supón un primeiro paso para chegar a solucións consensuadas dos problemas que se podan plantexar.

Os representantes dos pais ¿poden propoñer temas para discutir no Consello?

Si, informando ó director co tempo suficiente para que poda incorporalos á orde do día. Convén establecer unha normativa interna que permita incorporar estas propostas do xeito máis sinxelo e áxil posible.

¿Chega coa lei de Procedemento Administrativo ou hai que facer un "regulamento" do Consello?

Hai cuestións de orde interna e de organización que cómpre resolver para poder ser máis operativos. Estes aspectos prácticos recóllense no regulamento de réxime interno do Consello Escolar de cada centro, estas normas non poden ser contradictorias ou máis restrictivas cás da Lei de Procedemento Administrativo.

¿Pode asistir ás reunións do Consello, de xeito permanente, unha persoa que non fose elixida democraticamente?

Só no caso de que tódolos membros do Consello o acepten por consenso. Esta persoa en ningún caso terá voto, nin se lle terá en conta a efectos de quorum.

¿Pode asistir á reunión do Consello unha persoa invitada para tratar algunha cuestión concreta?

Si, pero hai que ter en conta que esa persoa non pode votar.

¿Pode tratarse algún tema que non estea na orde do día?

Só se están presentes tódolos membros do Consello e aceptan trata-lo tema por maioría.

¿O Consello Escolar pode decidir sobre temas de comedor?

Si, porque dentro das competencias do Consello está a de "elaborar directrices xerais para a programación e desenvolvemento das actividades escolares complementarias, visitas, viaxes, comedores..." (art. 56. g, do Decreto 92/1988). Isto non significa en ningún caso que os membros do Consello deban ocuparse directamente da xestión do comedor. O que si deberá face-lo Consello é establece-los criterios para o seu bo funcionamento e viaxar pola calidade do servizo.

En Galicia o funcionamento dos comedores escolares está regulado polo Decreto 16/1984 do 9 de febreiro (D.O.G., n.º 41, 29-2-84), e polo Decreto 283/1986 do 25 de xuño, polo que se modifican determinados artigos do Decreto anterior (D.O.G., n.º 199, 14-10-86).

¿O Consello Escolar pode prohibir algunha actividade extraescolar que coincida coas actividades regradas do centro, o inglés, por exemplo?

Na programación xeral do centro que cada curso aproba o Consello Escolar, deben incluírse tódalas actividades complementarias e extraescolares. Os criterios cos que se autoriza ou desautoriza estas actividades dependen de cada Consello.

¿De que depende que podan levarse á práctica os acordos do Consello?

De que sexan acordos claros, que se traduzan en accións concretas que haxan de realizar persoas determinadas, e de que haxa un seguemento posterior. Todo isto só é posible se hai o compromiso real de levalos a cabo.

¿O Consello escolar pode expulsar a un alumno?

Só no caso de que cometese unha falta moi grave e, no caso de que teña menos de 16 anos se se lle garanta que estará escolarizado noutro centro.

¿Que pasa se un mestre non respeta os acordos do Consello?

Corresponde ó director/a toma-las medidas pertinentes: é o responsable de que se cumpran os acordos e ademais exerce á xefatura do persoal adscrito ó centro.

¿Que pasa cando hai que substituír a algún membro do Consello Escolar?

No caso dos pais e dos alumnos, ocupa a praza o seguinte candidato que obtivo máis votos. No referente ós cargos directivos e ós representantes dos mestres, hai unha normativa específica para proceder a unha nova elección (Ve-lo anexo de lexislación).

Cando un acordo do Consello non se cumpre, ¿a quen hai que pedir responsabilidades?

Diante dun incumprimento dos acordos do Consello é máis positivo buscar alternativas para resolve-lo problema que buscar un "culpable". En último termo os representantes como o equipo directivo están suxeitos a elección e a súa permanencia depende do colectivo ó que pertence.

¿Canto tempo ten que durar unha reunión do Consello? ¿Cantos temas teñen que tratarse?

Non é certo que as reunións máis longas sexan as máis productivas. Unha reunión eficaz é aquela na que se planifica o tempo, todos teñen oportunidade de participar e se toman acor-

dos. Na discusión dun tema non é aconsellable utilizar tempos máis longos que os que proporcionamos orientativamente:

- en defini-la cuestión, entre 5 e 10 minutos; para isto é importante ter un coñecemento previo dos temas a tratar;
- na aportación xeral de ideas, entre 10 e 15 minutos;
- en trata-los diferentes aspectos do problema, de 15 a 20 minutos;
- en precisa-las conclusións, entre 5 e 10 minutos.

Se hai moitos temas a tratar, as reunións alongaranse e rematan por ser inoperantes. En xeral, nunha reunión de máis de dúas horas diminúe a atención e a concentración, e aumenta o cansazo. Os acordos tómanse máis por "esgotamento" que por unha valoración coidadosa das diferentes posibilidades.

5. Alguna lexislación de axuda

XERAL

- A Constitución, especialmente o artigo 27.5 e 7.
- O Estatuto de Autonomía de Galicia, especialmente o artigo 31.
- A Lei Orgánica do Dereito á educación 8/1985, de 3 de xullo, reguladora do Dereito á Educación (LODE), especialmente o título III.
- Lei 3/1986, do 18 de decembro de Consellos Escolares de Galicia (D.O.G. n.º 251, 26 de decembro).
- Decreto 44/1988, do 11 de febreiro, polo que se regulan o Consello Escolar de Galicia; os Consellos Escolares Territoriais e Municipais, en desenvolvemento da Lei 3/1986 (D.O.G. n.º 49, de 11 de marzo).

GOBERNO DOS CENTROS PÚBLICOS

- Decreto 92/1988, do 28 de abril, polo que se regulan os órganos de goberno dos centros públicos de ensino non universitario (D.O.G. n.º 81, do 29 de abril).
- Circular número 7 da Secretaría Xeral Técnica da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria pola que se aclaran posibles dúbidas en relación co decreto 92/1988.
- Decreto 101/1988, do 5 de maio, polo que se regulan os órganos dos centros públicos de ensino non universitario de características singulares (D.O.G. n.º 94, do 18 de maio).

ASOCIACIÓNS

- Decreto 466/1987, do 17 de decembro, polo que se regulan as asociacións de alumnos (D.O.G. n.º 1 do 4 de xaneiro).
- Orde do 16 de xaneiro de 1987, pola que se regulan as asociacións de pais de alumnos (D.O.G. n.º 14 do 22 de xaneiro).

6. Libros de consulta

Contar cunha documentación actualizada é un requisito para poder participar con eficacia nos Consellos Escolares. Citaremos tres libros de consulta obrigada para os membros dos Consellos Escolares de centro.

—*LODE e disposicións que a desenvolven e autonomía financeira dos centros*. Compilación realizada por José Luis Canosa Baldomir. Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Secretaría Xeral Técnica. Santiago 1989.

Recolle ordenadamente a lexislación máis actualizada sobre o tema. Ter sempre a man.

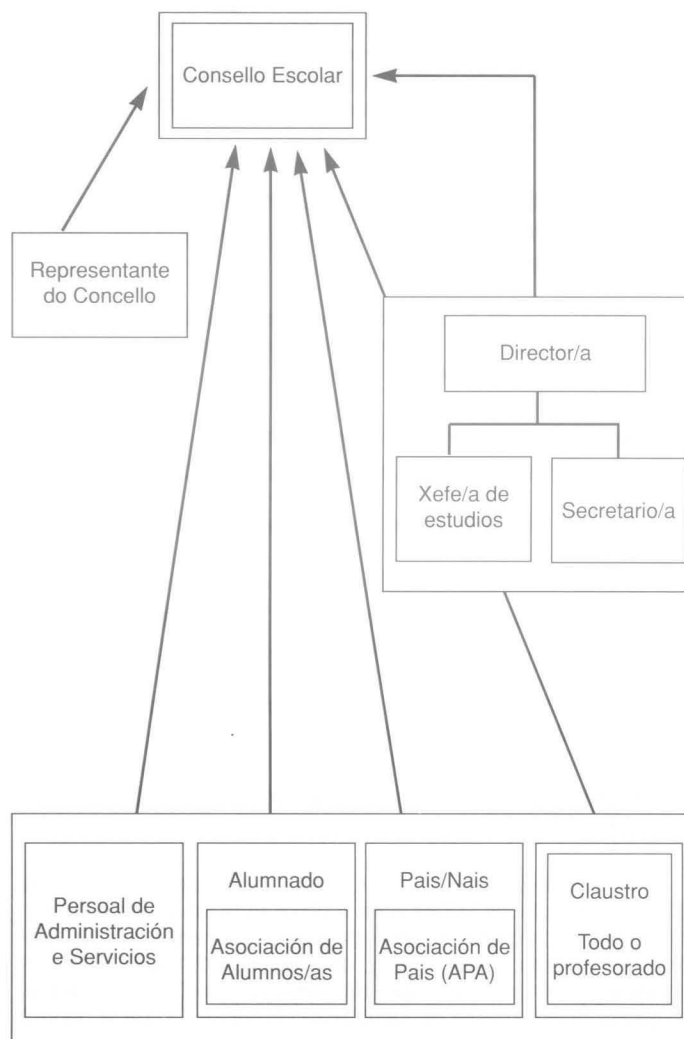
—*A Educación en Galicia. Informe Cero*. Universidade de Santiago. Instituto de Ciencias da Educación. Santiago 1988.

Os apartados I e II que abordan os aspectos históricos e normativos da Educación na Autonomía son o mellor traballo sobre o tema realizado en Galicia ata o momento.

—*La Enseñanza Pública a Examen*. Federación Provincial de APAS de Centros Públicos de la Coruña. La Coruña 1987.

Traballo realizado pola federación de APAS de Coruña. Recolle lexislación e un estudo sobre os centros públicos (no ano 1986).

M. V. M., P. T., M. B. R.



EXPERIENCIA DE PLATEAU

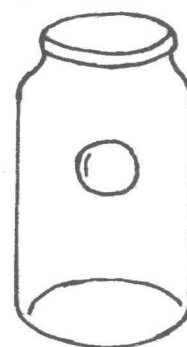
Material: 1 frasco de vidro boca ancha
auga, alcohol e aceite.

Deposítase no fondo do frasco un pequeno recipiente de boca ancha, un tapón por exemplo, cheo de aceite. A continuación bótase alcohol até que cubra abundantemente o tapón con aceite e logo auga, de xeito que vaia esbarando polas paredes do frasco e se vaia ao fondo sen mixturarse co alcohol. Observarase que o aceite vai tomando forma esférica e sae do tapón até que queda flotando "entre dúas augas", en equilibrio. Se se desexa, pódese retirar agora o tapón.

PANEL EXPOSICIÓN:

- 1.-A gota de aceite está en equilibrio no seo do líquido (alcohol-auga), ¿por que? ¿Ten esto algo que ver co P. de Arquímedes?
- 2.-¿Que papel xogan as densidades da auga, aceite e alcohol; 1; 09; e 0,8 g/cc. respectivamente?
- 3.-¿Corrobora esta experiencia a aseveración: "a forma natural dos líquidos en ausencia de gravidade é esférica"? ¿Por que?
- 4.-¿É isto último compatible con: "os líquidos adquiren a forma do recipiente que os contén"? ¿Por que?

Fig. 3



LUDION DE DESCARTES

Material: 1 frasco de vidro con tapa flexible e boca ancha (conservas)
1 frasco pequeno de vidro lixeiro (conta-gotas)

Énchese o frasco grande de auga e o pequeno até uns 2/3 da súa altura. Introdúcese éste no grande en posición invertida tapando a súa boca cun dedo. Ten que flotar pero quedando completamente cuberto de auga. Para isto hai que ir tanteando, botando máis ou menos auga no pequeno. Cérrese coa tapa e ao facer presión sobre ela debe descender o frasco interior con facilidade.

PANEL EXPOSICIÓN:

- 1.-¿Serías capaz de manter o frasco flotando entre dúas augas?
- 2.-¿Por que ao presionar a tapa baixa e ao soltala sobe?
- 3.-¿Que lle sucede ao nivel da auga dentro do frasquiño?
- 4.-¿Terá algo que ver o que lle sucede ao frasco co P. de Arquímedes?
- 5.-¿Ten algunha semellanza o Ludión co Submarino?
- 6.-¿Recordas algún outro exemplo coñecido parecido ao ludión?

Fig. 4

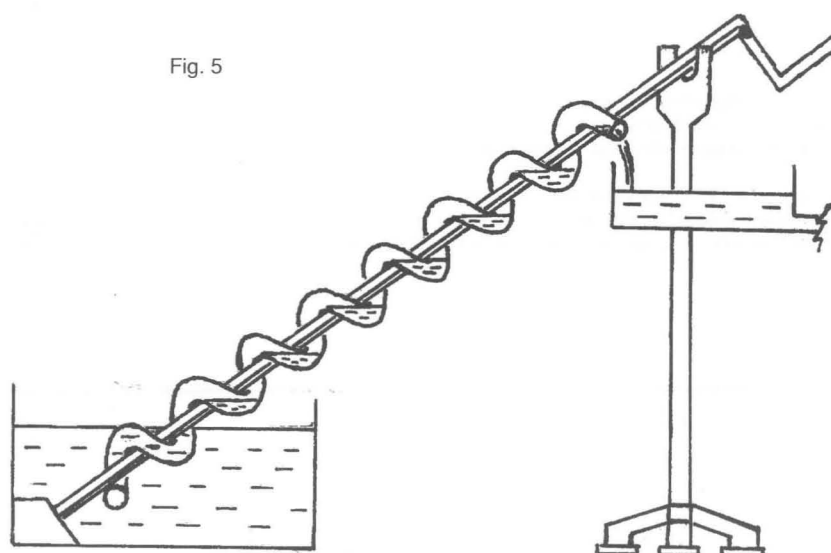


TORNILLO DE ARQUÍMEDES

Material: Tubo de goma transparente das de rego, 2-3 m.
barra de madeira, 1,5-2 m.
2 recipientes de plástico, planos e de pouca altura
soporte, trébede e barra.

A montaxe está indicada na figura.

Fig. 5



Ao irse introducindo a auga no tubo vai ocupando as posicións máis baixas da espiral, e a cada volta da manivela ascende un paso de rosca.

PANEL EXPOSICIÓN:

- 1.—Observa atentamente o que sucede ao xirar a manivela.
- 2.—Intenta dar unha explicación de por que a auga ascende a un nivel superior.
- 3.—¿Cres que con este mecanismo se pode elevar auga a calquera altura, ou haberá algunha altura límite? ¿Por que?
- 4.—Establece, como hipótese, os factores dos que cres que depende a cantidade de auga elevada.
- 5.—¿Cres que será irrelevante a inclinación do tornillo? ¿Por que?

Durante a súa construción pode levarse a cabo unha verdadeira investigación científica: ¿Como inflúen no caudal (volumen de auga por unidade de tempo) o diámetro do tubo, o diámetro da espiral, o paso de rosca desta, a diferenza de niveis, inclinación do tornillo, o número de revolucións da manivela...?

Xoguetes: armas para a Paz

C.P. Cadreche
Póvoa do Caramiñal

Un grupo de mestras/es do C.P. de Cadreche (na Póvoa do Caramiñal), ao comezo do curso, propuxemos ao Claustro a posibilidade de desenvolver unha serie de actividades que abarcasen todo o período escolar, e que permitisen incidir en algúns campos que consideramos –hoxe en día– fundamentais, e que por desgracia –hoxe en día– nen sequer acadan o grao de secundarios nos programas oficiais.

Para levar isto a cabo elaboramos un programa de intervención baseado en 3 aspectos que centrarían cada unha das campañas a desenvolver. Por orde cronolóxica serían as seguintes: Xogo e xoguete no 1.º trimestre, co-educación no segundo e, por último, sexualidade. As razóns desta selección pareceron-nos evidentes.

XOGUETES: ARMAS PARA A PAZ (para sermos máis solidarias/os).

Unha vez a comisión tivo deseñada esta primeira campaña, deuse –o día 1 de Decembro– comezo ás actividades, que remataron o 30 de Xaneiro coincidindo co "Día escolar pola Non-Violencia e para a Paz".

Pareceunos importante sinalar que o esquema de campañas proposto, levaba implícito rachar co habitual sistema de "celebracións" de datas sinaladas. O que nós plantexamos foi utilizar estas datas como marco de referencia. En concreto, nesta primeira campaña, servímonos dos días 6 e 30 de Xaneiro.

¿Por que o xogo e xoguete?

Porque: "Hoxe son nenos e mañá homes, hoxe son xoguetes e mañá son armas.

Hoxe son nenas e mañá mulleres, hoxe é un xogo e mañá é a vida."

Non quixemos centrar as actividades da campaña exclusivamente nas aulas e, por iso, pretendiamos implicar tanto aos pais e nais como á sociedade en xeral.

O primeiro paso que demos foi a



elaboración dunha unidade didáctica, recopilando diversos materiais, dirixida ás mestras e mestres do Colexio, na que incluimos unha parte de análise e outra específica de programación de actividades.

Cara ás/aos nais/pais imprimimos un tríptico informando da importancia do xogo en si mesmo, así como da carga ideolóxica que –algúns xogos e xoguetes– ou ben levan implícita, ou ben fomentan coa súa utilización. Para incidir máis nisto invitámoslos/as á representación dunha obra de teatro trala cal tivemos unha charla-coloquio que pretendiamos fose aberta ao público.

No que se refire ás actividades dirixidas ás/aos rapazas/es tentamos incidir nos seguintes aspectos: a violencia no xogo e no xoguete, (tanto na súa vertente bélica como na competitiva), a utilización sexista do xoguete, o xoguete sofisticado, xogo e xoguete tradicional e a influencia da publicidade na actividade lúdica. Para isto levamos a cabo unha serie de actividades entre as que sulñamos:

–recoleita de xoguetes tradicionais e artesanos, cos que montaron unha exposición.

–recopilación de xogos tradicionais que nos serviron para descubrir na práctica o ben que o podemos pasar unha

tarde xogando todos/as xuntos/as (nenos e nenas; pequenos/as e grandes).

–análise da publicidade televisiva deste nadal que serviu para sacar unhas conclusións, sobre a súa influencia. Isto tivo o seu colofón nun xuízo á publicidade no que esta, ademais de saír culpable, saíu malparada.

–Enquisa que un grupo de nenos/as pasaron a todas as súas compañeiras e compañeiros da escola co título "os xoguetes do Nadal", coa que estableceron preferencias por idades e sexos; valoraron a influencia e manipulación da TV na escollo dos xoguetes...

–Representación da obra de teatro: "Historia de xoguetes".

–Elaboración dunha revista monográfica na que se reflexou a maior parte do traballo desenvolvido ao longo da campaña.

As nosas pretensións ían máis alá. Desde o comezo vimos a necesidade de que o remate da campaña non fose un final senón un principio para asentar unha actividade lúdica constante na escola. Para isto propuxemos estas actividades:

–Cambio de xoguetes violentos por outros fomentadores doutros valores.

–Taller de reciclaxe destes xoguetes, e construción doutros con materiais de refugallo, naturais...

–Construcións duns xogos de patio.

Con tal fin, e vendo a necesidade de contar con recursos económicos propios, sacamos unhas "pegatas" e unhas "chapas" co lema da campaña que, xunto coas aportacións solicitadas a diversas entidades, institucións... nos permitirían levá-las adiante.

Pero a resposta –como é habitual– foi mínima, e o cambio de xoguetes non puido ser, o que impediu a posta en funcionamento do taller de reciclaxe.

Cos poucos cartos que recollimos poñeremos en marcha o taller de construción de xoguetes e xogos de patio.

O remate desta campaña é –como xa dixemos– o comezo, comezo que ademais coincide co inicio da campaña de coeducación.

Os xardíns como recurso didáctico

Grupo Gaia de Educación Ambiental (*)

O presente traballo reflexa unha experiencia que se levou a cabo cos estudantes de 1.º de BUP do I.B. Otero Pedrayo de Ourense, durante o curso 88-89. O traballo enmárcase na construción dun deseño curricular de Ciencias Naturais centrado nun territorio urbano: a cidade de Ourense e os seus arredores.

AS ARBORES NA CIDADE

Un paseo por un xardín, praza con árbores, etc., pode ser de gran utilidade para descubrir que incluso no entorno urbano existe unha gran riqueza de seres vivos, que nun principio os alumnos/as non son capaces de diferenciar, pero que pouco a pouco e despois de observacións detalladas poden describir e recoñecer.

A miúdo os docentes utilizamos as árbores do noso entorno como recurso na clase de Ciencias Naturais, sobre todo nas cidades, onde cada vez quedan menos seres vivos que estudar. Pero non podemos conformarnos só con que os nosos alumnos/as identifiquen as partes dunha árbore e cheguen a determinalos mediante o uso de claves dicotómicas, debemos intentar tamén que valoren a importancia dos mesmos no ecosistema urbano, facéndolles ver a utilidade que teñen no mesmo como: amortiguadores dos ruídos, purificadores do aire, proporcionando sombra e beleza, servindo de hábitat a outros seres vivos, retendo a auga da choiva, etc. como di Fernando Parra: "cada árbol ciudadano es, él sólo, un oasis entre el cemento de nuestras urbes".

Estamos convencidos de que isto é o importante, posto que canto mellor coñecemos a Natureza máis a valoramos e respetamos.

O XARDÍN DO POSÍO

É difícil encontrar documentos sobre a historia do Posío debido a que a Biblioteca Provincial, onde se gardaban, sufríu un incendio o 8 de decembro de 1927.

A súa historia remóntase a febreiro de 1676, cando o Concello acordou compra-la viña do Posío para campo común da cidade. En marzo de 1854 o Concello acorda crear un xardín no campo do Posío.

En 1855 o director do Instituto de Ensino secundario manifesta ó Gobernador a necesidade de establecer no

Posío un Xardín Botánico para a utilización dos alumnos, que deixou de funcionar como tal en tempos de D. Marcelo Macías.

O Xardín actual ten unha estrutura onde se poden apreciar tres niveis:

—Nivel superior: antigamente chamábase "O Bosque" pola abundancia de árbores.

—Nivel medio: a ámbolos dous lados hai unha fila de árbores entre as que existen oito exemplares do xénero *Brachychiton*, especie rara de orixe australiana.

—Nivel inferior: foi o verdadeiro "Xardín Botánico", é a zona onde se encontran as palmeiras.

Despois de varios anos de abandono foi remodelado en 1986. Pedimos ós responsables do Concello a súa conservación e a todos os cidadáns respecto, por se-lo Xardín do Posío o verdadeiro pulmón da cidade, e as súas árbores testemuñas viventes da nosa historia, sen olvidar que na actualidade embelece o noso entorno carente de zonas verdes.

Nós, eliximos para este traballo o Xardín do Posío, pola súa proximidade ó noso centro (I.B. Otero Pedrayo), e pensamos que sería interesante que, polo menos, unha parte volvese ser utilizado como Botánico polos alumnos.

PAUTAS DE TRABALLO

Antes de iniciar a actividade, o docente ten que ter estruturado o material de apoio que van utilizar os estudantes. No noso caso, elaboramos:

- Unha guía de actividades.
- Unha ficha de observación.
- Un plano do xardín.
- Unha clave de determinación das especies do xardín.

Ademais seleccionamos láminas e material bibliográfico de consulta.

1) Traballo na clase

En gran grupo, o profesor/a investigará os coñecementos previos que posúen os alumnos/as sobre as árbores. ¿Que é unha árbore? ¿Qué partes ten? ¿Para que serven? ¿Como se alimentan? ¿Respiran?... tratando de detectar as representacións mentais dos estudantes.

O docente indicará ós alumnos/as no que teñen que fixarse para describir de forma detallada unha árbore: porte, talo, follas, flores, froitos e sementes. Despois observaranse tódalas posibilidades ou variacións destes elementos.

Unha vez que os alumnos/as adquiriron un coñecemento xeral do tema, entregaráselles a guía de actividades, explicándolles a maneira de realizalas e formaranse os grupos de traballo.

Antes de empeza-lo traballo de campo, o alumno/a debía entender que as árbores cumpren unha función moi importante nas cidades, para isto lerase e comentárase en grupo o artigo de Parra "El árbol en la ciudad. Ecología del árbol del medio urbano".

2) Organización do traballo no Xardín

Na primeira saída o profesor/a indicarlle a cada grupo de alumnos/as a árbore que debe estudar ó longo de todo o curso, así como as normas que deben seguir:

—Anotar tódolos datos sobre as características da árbore nunha libreta de campo.

—Necesidade de respecta-lo Xardín, para isto utilizarase só material recollido no chan para evita-lo deterioro das árbores.

Nesta primeira saída realizaranse as tres primeiras actividades recollidas na guía.

Fóra do horario escolar, en distintas saídas, e xa sen a presenza do docente, os alumnos/as estudarán as variacións da árbore ó longo das estacións.

Cos datos recollidos in situ e coa axuda das láminas, os alumnos/as confeccionarán a ficha, localizarán a árbore no croquis, buscarán outros exemplares da mesma especie, utilizarán claves de identificación e anotarán as relacións observadas entre a árbore e outros seres vivos.

Agradecemos a colaboración prestada por Vicente R. Gracia na determinación das árbores do xardín.

(*) O Grupo Gaia de Educación Ambiental está formado por María Pilar Iañorrea Díaz, María José Camba Seara, María Carmen Cid Manzano, Pedro Membiela Iglesias, Emilia Nogueiras Hermida e Mercedes Suárez Pazos.

BIBLIOGRAFÍA

- BELDA, R. y FERNÁNDEZ, M.J.: Os árbores do Xardín de Méndez Núñez. *Ayuntamiento de La Coruña*, 1986.
- BRETAUDEAU, J.: Arboles. Ed. Daimon. Barcelona, 1972.
- BURNIE, D.: El árbol. Ed. Altea. Madrid, 1989.
- CID, R. y CHOUZA, M.: As árbores de Compostela. *Ayuntamiento de Santiago*, 1982.
- CHINERY, M.: Guía práctica ilustrada para los amantes de la Naturaleza. Ed. Blume. Barcelona, 1979.
- MITCHELL, A.: Guía de campo de los árboles de Europa. Ed. Omega. Barcelona, 1979.
- PARRA, F. (1982): "El árbol en la ciudad. Ecología del árbol del medio urbano", Ciudad y territorio, n.º 52, págs. 29-33.
- PÉREZ, X. et al.: Aprendendo na Natureza. Ed. Xerais de Galicia. Vigo, 1983.
- PRUNELL, A. y VALES, E.: Guía de los árboles del Parque de Santa Margarita. *Ayuntamiento de La Coruña*, 1986.
- RICO, M. et al.: El árbol. Caja de Ahorros de Alicante y Murcia, 1984.
- RUIZ DE LA TORRE, J.: Arboles y arbustos de España. Ed. Salvat. Barcelona, 1984.
- ZAUNER, G.: Arboles de hoja caduca. Ed. Everest. León, 1984.

GUÍA DE ACTIVIDADES DE CAMPO

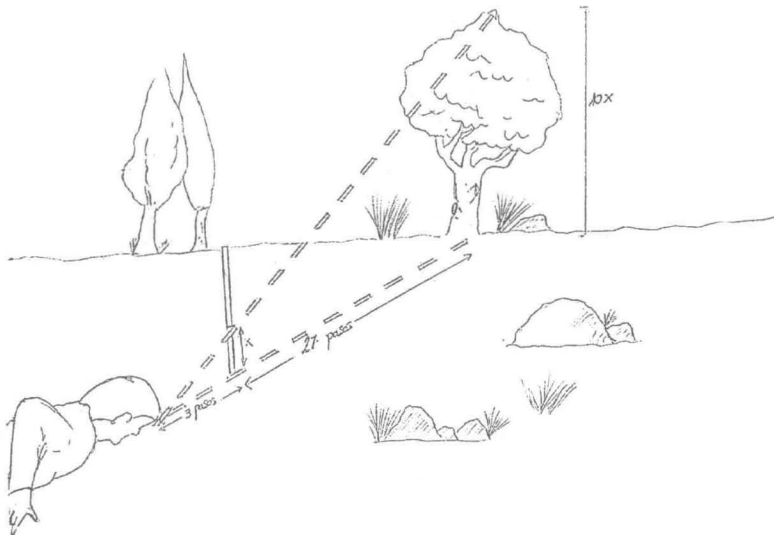
) ¿Como calcula-la altura dunha árbore?

Para calcula-la altura dunha árbore non moi grande, só é necesario dispoñer dunha estaca recta de dous ou máis metros de longo, unha cinta métrica e un axudante.

Método

- Ponte ó pé da árbore e da 27 pasos uniformes en liña recta.
- Pide ó teu axudante que sitúe nese punto a estaca, disposta verticalmente.
- Dá outros tres pasos no mesmo sentido e déitate no chan. Mira cara a cima da árbore e di ó teu axudante que deslice o dedo pola estaca ata que coincida coa cima. Mide a distancia entre o dedo e o chan.
- Segundo se explica na fig. 1, a altura da árbore será 10 veces maior cá medida na estaca.

Fig. 1: Medida da altura dunha árbore



F.J. Méndez Zamorano
Alumno de 1.º de B.U.P.

2) ¿Cómo se mide o grosor dunha árbore?

Para medi-lo grosor dunha árbore utiliza un cordel, sitúao a unha altura sobre o terreo de 1,5 m. aproximadamente e mide a circunferencia.

¿Pensas que hai algunha relación entre grosor e idade? ¿Podes afirmar que tódalas árbores do mesmo grosor son da mesma idade? ¿Por qué?

3) Obtención do calco das cortizas

Cada especie arbórea en un deseño característico na súa cortiza, que pode ser utilizado para a súa identificación. Para reproducilo, podemos valernos da técnica coñecida como calco da cortiza.

Método

- Busca unha zona da cortiza onde non haxa musgos, líquenes...
- Fixa ó tronco un papel forte dunhos 30 cm.², ten coidado que non se mova mentras traballas.
- Frota o papel con betume dos zapatos ou con lápices de cera. Procura frotar forte e uniformemente por todo o papel, para que queden ben impresas as gretas, saíntes...
- Anota o nome da árbore e a altura a que realizache o calco.

4) ¿Onde está o Xardín do Posio?

Localiza nun plano de Ourense o Xardín do Posio. Fai un croquis e sitúa sobre el a árbore que vas estudar. Busca outros exemplares da mesma especie (Fig. 2).

LEENDA

- 1.-Acacia melanoxylon (Acacia).
- 2.-Acer negundo (Pradairo de América).
- 3.-Acer pseudoplatanus (Pradairo).
- 4.-Aesculus carnea (Castiñeiro das Indias).
- 5.-Aesculus hippocastanum (Castiñeiro das Indias).
- 6.-Brachichyton populneum.
- 7.-Cedrus deodara (Cedro do Himalaia).
- 8.-Cedrus libani (Cedro).
- 9.-Cupressus lusitanica (Alcipreste de Portugal).
- 10.-Cupressus sempervirens (Alcipreste común).
- 11.-Laurus nobilis (Loureiro).
- 12.-Magnolia grandiflora (Magnolia).
- 13.-Magnolia soulangeana (Magnolia).
- 14.-Morus alba (Moreira).
- 15.-Phoenix canariensis (Palmeira).
- 16.-Platanus acerifolia (Plátano).
- 17.-Populus alba (Choupo branco).
- 18.-Populus canescens (Choupo).
- 19.-Populus deltoides (Choupo).
- 20.-Pseudotsuga menziesii (Abeto de Douglas).
- 21.-Quercus rubra (Carballo americano).
- 22.-Robinia pseudoacacia (Falsa acacia).
- 23.-Sophora japonica (Acacia do Xapón).
- 24.-Tilia cordata (Tilleira).
- 25.-Tilia platyphyllos (Tilleira).
- 26.-Tilia sp (Tilleira).
- 27.-Tilia tomentosa (Tilleira).
- 28.-Trachycarpus fortunei (Palmeira).
- 29.-Ulmus glabra (Olmeiro).
- 30.-Washingtonia filifera (Palmeira).

5) ¿Como describir unha árbore?

Para describir unha árbore é necesario estudiala ó longo de todo o ano. Cos datos recollidos elaborase unha ficha segundo o modelo adxunto (Fig. 3), anotando as características que varían nas distintas estacións (presencia ou non de follas...) nos espazos correspondentes.

6) As árbores e outros seres vivos

Busca seres vivos que teñan algunha relación coa árbore estudada. ¿Viven permanentemente sobre ela? ¿En que parte? ¿Buscan comida? ¿Aniñan?

7) ¿Como se chaman as árbores?

Coa axuda da clave de determinación trata de identificar outras especies arbóreas do Xardín do Posio.

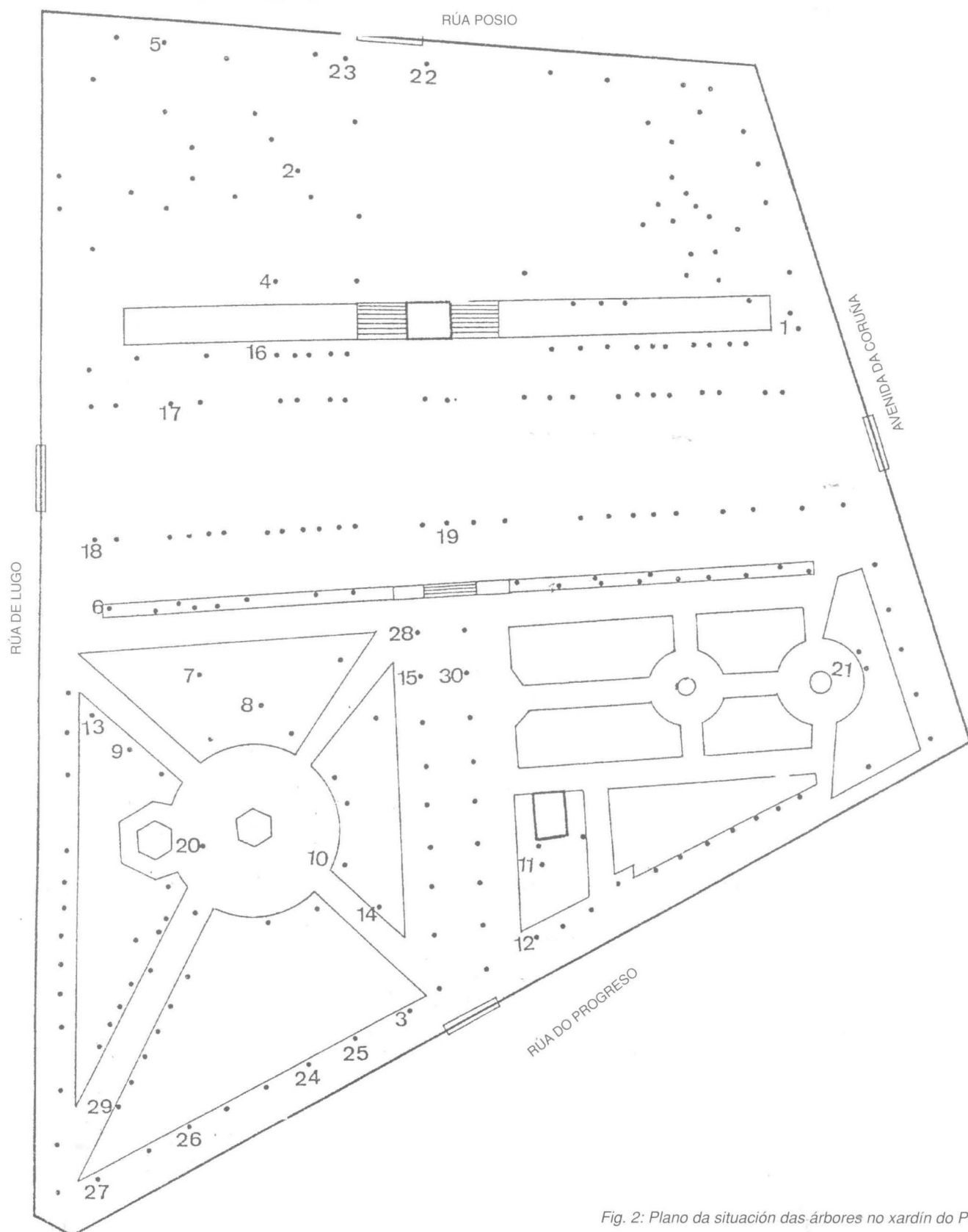


Fig. 2: Plano da situación das árbores no xardín do Posio.

experiencias

Ficha de traballo dos alumnos/as.

NOME CIENTÍFICO: Sophora japonica.

NOME GALEGO: Acacia do Xapón.

NOME CASTELÁN: Acacia del Japón.

ALTURA: 16 m.

GROSOR: 3,07 m.

TALO

¿Estipe ou tronco?: tronco

Características da cortiza: a cortiza é escura e con gretas lonxitudinais.

FOLLAS

	Primavera	Verán	Outono	Inverno
¿Ten follas?:	si	si	si	non
Cor do haz:	verde escura			—
Cor do envés:	verde azulada			—

Tamaño: 15 - 25 cm.

¿Ten peciolo?: si. ¿Como é?: a base é bulbosa.

¿Son simples ou compostas?: compostas.

Número de folíolos: impar (5-7).

¿Como se dispoñen no talo?: alternas.

¿Que forma teñen?: ovalada, un pouco puntiaguda.

¿Como é o bordo?: enteiro.

¿Como é a nerviación?: pinnada.

Outras características (consistencia, tacto, pelos, asimetría, olor, espiñas...): os peciolos son un pouco peludos.

FLORES

	Primavera	Verán	Outono	Inverno
¿Ten flores?:	non	si	si	non

¿Illadas ou en grupo?: agrupadas en racimos.

¿Teñen cálice?: si. ¿Cor?: verde. número de sépalos: 5.

¿Ten corola?: si. ¿Cor?: crema. N.º de pétalos: 5.

¿Son unisexuais ou bisexuais?: bisexuais.

Número de estames: 10. Número de carpelos: 1.

Outras características (simetría, tamaño, duración,...): a flor é asimétrica, con forma de bolboreta.

FROITOS E SEMENTES

	Primavera	Verán	Outono	Inverno
¿Ten froitos?:	non	non	si	non

¿Aillados ou en grupos?: en grupos.

¿Cor?: cambia de verde a marrón.

¿Son secos ou carnosos?: carnosos.

¿Cantas sementes ten cada froito?: poucas (1-5).

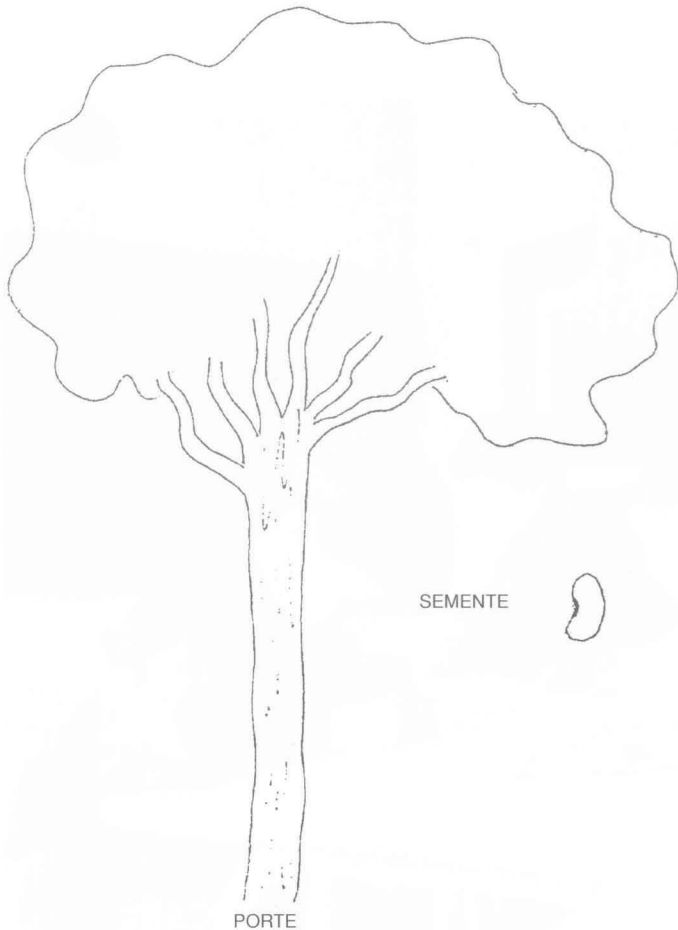
¿Como se dispoñen?: alineadas.

Outras características (espiñas, olor, ás...): a legume ten estreitamentos entre as sementes.

ORIXE: Asiático.

UTILIDADE: Ornamental.

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



PORTE

SEMENTE



FROITO

POLA CON FOLLAS



FLORES



Falando con Ana María Pardo

Xosé Ramón Lago Martínez



MARGA SAMPAIO

Unha das consecuencias da Reforma do ensino que está en proceso de discusión, é un novo ordenamento curricular. Algunhas das súas liñas xerais sinalan un xeito diferente de entender o proceso de ensino-aprendizaxe e unha organización diferente dos contidos e obxectivos. Todo isto leva consigo unha concepción diferente de cal sería o papel do mestre no proceso educativo. Isto, obviamente, leva a plantexar de como tería que ser a formación dos mestres para desenvolver unha práctica educativa acorde cos conceptos propostos nese novo marco curricular. De todo isto, quixemos falar con Ana M.^a Pardo.

RGE: Ana María. ¿Cales serían, segundo o teu punto de vista, as ideas básicas que terían que presidir a formación inicial dos mestres de acordo coas novas propostas de ordenamento curricular?

Ana M.^a Pardo: "Creo que habería que falar de varios temas; por unha parte da necesidade dunha formación conceptual sería que ó mesmo tempo plantexase a relatividade dos conceptos científicos e estimule a un proceso de formación continua e permanente. Outro tema que me parece importante é a formación dos mestres na necesidade de percibir os constantes cambios e transformacións que se están a producir na sociedade para poder adecuar a súa práctica educativa. A formación dos

A formación dos mestres debe ter en conta o seu dobre papel de transmisores da cultura da súa sociedade e dos valores desa cultura".

mestres, creo que tamén debe ter en conta o seu dobre papel como axentes socializadores, por unha parte en tanto que transmisores da cultura da súa sociedade e pola outra en tanto que transmisores dos valores dunha cultura. Dende as aportacións que fai a psicoloxía, paréceme importante que os mestres coñezan ben os conceptos de norma e diversidade, así coma os procesos da aprendizaxe que se producen por medio da interacción social, e a teoría da aprendizaxe na que se inscribe a súa práctica educativa".

RGE. Nomeaches moitos temas, gustaría que falases un chisco de cada un deles. En primeiro lugar falaches da necesidade de proporcionarlle ó mestre "unha formación conceptual sería". Podías explicarnos esta idea.

Ana M.^a Pardo: "Eu diría que a for-

mación conceptual dos mestres tería que ser seria e profunda en calquera dos niveis nos que se mova, e tanto se ensina física na Secundaria, matemáticas na Primaria ou se é mestre de Pre-escolar. Non vale ensinar a calor no Pre-escolar, poño por exemplo, sen ter unhas ideas moi claras e científicas do que é a calor, porque se non o que podes estar transmitindo é un saber baseado en concepcións xa superadas do que é a calor e non o saber científico. A idea tense que transmitir correctamente dende o principio, o que non quere dicir que dende o principio haxa que transmitir con toda a súa complexidade, pero si correctamente. Moitas veces esa forma de explicar as cousas cun "aproximadamente", vicia a verdadeira idea e o verdadeiro concepto que tería que ser transmitido.

Por outra banda, os mestres deben saber e deben transmitir que os conceptos que manexamos, que manexan, agora non son para sempre; senón que son unha explicación que se dá nun momento concreto cos datos que se teñen nese momento, e que se pensa que é a explicación máis completa que se pode dar; pero que ó mesmo tempo os conceptos e as teorías que se constrúen con eles están destinadas a cambiar a ser substituídas por outras que expliquen máis feitos e máis datos. É dicir, transmitir que a ciencia non é unha fe, unha ciencia-fe. Explicar a ciencia como algo completo, algo xa rematado, parécese nefasto, e en mestres máis nefasto aínda".

RGE: *Ti falabas de que a propia formación inicial dos mestres, guiada por estas ideas, tiña tamén por obxecto xerar a necesidade dunha formación permanente.*

Ana M.^a Pardo: "Creo que a propia formación inicial dos mestres debe facerlles conscientes da falta dunha explicación profunda que se ten dos feitos e poñelos na vía da necesidade dunha formación permanente constante. É dicir, crear conciencia de que teñen unha formación inicial, pero que ésta non será válida para toda a súa vida, nin no terreo conceptual nin no terreo metodolóxico.

Para min, neste sentido, o máis importante a ensinar nas Escolas de Formación do Profesorado non é ensinar coñecementos, que si que hai que ensinalos, senón ensinar a aprender. A aprender descentrándose, pensando o que o outro quixo dicir, a mensaxe que quixo dar, e como me sitúo eu respecto a esa mensaxe".

"Explica-la ciencia como algo completo, algo xa rematado, parécese nefasto, e en mestres máis nefasto aínda".

RGE: *Outro dos temas que sinalabas ó principio era a necesidade de formar os mestres en canto axentes socializadores que son, e polo tanto transmisores dos contidos dunha cultura pero tamén dos seus valores.*

Ana M.^a Pardo: "Na socialización hai dous problemas inseparables, ó entrar nesa sociedade para formar parte de grupos máis amplos, e a construción túa, persoal, en relación a esa sociedade. Socialización e individualización, para min van intimamente ligados. Neste momento os axentes socializadores son: a familia, a escola, os mass media, e os grupos de iguais. A escola para exercer o seu papel de axente socializador ten que "introducir" no mundo da cultura. Pero, esta función socializadora non pode reducirse a transmitir coñecementos, o saber desa cultura; tamén ten que transmitir os valores desa cultura, porque a cultura ten uns saberes, pero tamén ten uns valores".

RGE: *¿Como se transmiten estes valores na escola?*

Ana M.^a Pardo: "A min parécese que é importante que os mestres se decaten que transmiten valores cando se fala de valores e tamén coa metodoloxía e todo o que fan na clase. Se pensas que o neno é unha cera virxe diante da que eu explico, e que son eu quen detenta o saber porque o neno non ten saberes, estás formulando unha teoría da aprendizaxe, na que o que se está a transmitir é que o saber é algo que posúen os que teñen poder. Estás dándolle unha idea da autoridade, da súa propia valía e do seu status de neno moi determinada, e tamén unha idea de que é un ser que ten valía na medida que se prepara para o futuro, e polo tanto a súa infancia non ten moito sentido en si mesma.

Por outra parte, se ti cando estás ensinando o fas en base a preguntas como ¿Quen descubriu América?, non hai máis que unha resposta boa; pero se ti preguntas: ¿Por que cres que foi o descubrimento de América?, non hai unha sola idea válida, téñense que combinar unha serie de datos, e o tipo de

pregunta que fas obriga a reflexionar, a pensar. Eu creo que coa metodoloxía que empregamos transmitimos uns valores respecto ó saber e respecto á autoridade. A autoridade é algo que existe e ten que habela pero o problema é en que se basea esa autoridade".

RGE: *Tamén falabas ó principio da necesidade de formar ós mestres para percibir os cambios que se están a producir na sociedade para adecuar a resposta educativa a eses cambios. ¿De que xeito pensas que repercutirán na práctica educativa?*

Ana M.^a Pardo: "Creo que é importante que os mestres saiban cara onde vai esta sociedade a nivel tecnolóxico. A sociedade industrial baseábase en que uns obedecían e outros mandaban, onde os que obedecían non necesitaban pensar para facelo. A sociedade esixía individuos que funcionasen neste esquema e a escola debía formalos para isto. Pero, a sociedade post-industrial, a que imos, non vai estar tan centrada nesa estrutura de traballo, vai ser necesario educar para o tempo libre, para o lecer, para o paro. Ademais os valores intelectuais desa sociedade xa non poden ser o acatamento, a obediencia, xa que tódalas persoas, para desenvolver o posto máis íntimo desa sociedade, na gradación social que sexa, van necesitar unha certa inventiva, unha capacidade de decisión. Para traballar coas máquinas da era post-industrial, as diferentes formas de ordenadores, hai que facelo intelixentemente, tes que traballar intelixentemente ti, xa por moi sinxela que sexa tes que descifrar e manexar unha cantidade maior de información. Entón, sistemas que se basean no acatamento e que cercenen a capacidade de decisión non serán útiles para esta nova sociedade".

"Sistemas educativos que se baseen no acatamento e que cercenen a capacidade de decisión non serán útiles para esta nova sociedade".

RGE: *O novo desenvolvemento curricular incorpora algúns conceptos da psicoloxía, respecto á organización do proceso ensino-aprendizaxe. ¿Cales serían para ti os conceptos máis importantes que debería dominar o mestre?*

Ana M.^a Pardo: "En primeiro lugar eu destacaríaa toda a reflexión que se fai de como a aprendizaxe se produce nunha situación de interacción social. Pero cómpre dicir que non só se refire á interacción que se produce entre adulto e neno, senón tamén á que se dá entre os nenos. Prodúcese situacións de interacción cognitiva moi importantes que o mestre ten que coñecer, ten que saber analizar, entre outras cousas para poder organizar as súas clases.

Outro concepto importante é o de norma e diversidade. Hai que ter moi claro o concepto de norma que se deriva dalgunhas teorías psicolóxicas, por iso é importante coñecerlas, para entender algunhas das súas consecuencias respecto á organización do proceso da aprendizaxe. O concepto de norma está moi ligado ó concepto de estadio que é algo moi dominado, moi sabido. Débese saber que o concepto de estadio é máis que nada un constructo para explicarnos

"Hai o perigo de que os mestres cando están en medios culturalmente desfavorecidos, baixan a demanda conceptual".

o desenvolvemento, pero segundo a teoría coa que traballes pode levar a unha idea da norma que dificulte a comprensión da diversidade".

RGE: *¿O problema é como traballar a diversidade nunha clase de 25 alumnos?*

Ana M.^a Pardo: "Ese problema é se ti pensas que tes que dar un determinado número de conceptos para que pasen á clase seguinte. Aí comenza a dificultade para comprender a diversidade. O problema da diversidade aparece cando ti tes unha norma do que has de traballar e da cantidade de cousas que tes que traballar, e que todos, e do mesmo xeito han de acadar".

RGE: *O feito de que sexa o propio profesor o que vaia a concretar o currículo da súa aula. ¿Pode axudar a superar esas dificultades?*

Ana M.^a Pardo: "Eu creo que, polo menos, é unha esperanza se o profesor entra nese espírito. Pero hai o perigo, que xa demostrou Ana M.^a Domingos en Portugal; que é que os mestres cando están en medios culturalmente desfavorecidos, baixan a demanda conceptual. Para evitar este perigo tes que saber a onde queres chegar e onde queres facer

chegar a cada un. Non se trata de que como non saben nada, doulles menos. Teño que saber que é o que quero e como o negocio coa diversidade de alumnos que teño na clase. Un mesmo concepto pódese abordar dende un punto de vista concreto e dende outro máis abstracto. Con cada un dos alumnos ou os diferentes grupos de alumnos terás que abordalo segundo o nivel de desenvolvemento no que se atope".

RGE: *Supoño que a forma na que cada mestre aborde este problema, dependerá da teoría da aprendizaxe na que encadre a súa práctica educativa. ¿É importante que os mestres coñezan, teñan un marco teórico explícito, ó que referir a súa práctica?*

Ana M.^a Pardo: "Unha das ideas que debe quedar moi clara é que cando ensinas, estás a utilizar, implícita ou explicitamente unha teoría da aprendizaxe. Os mestres que din que non teñen unha teoría da aprendizaxe, implicitamente están empregando unha, e xeralmente, é unha teoría mecanicista. Ter claro en que marco teórico te ubicas axuda a analizar o que fas tódolos días. Unha teoría é a guía que serve para contrastar o que estás a facer, porque o fas, e como o fas. Ademais, creo que no

MARGA SAMPAIO



MÁIS DE 30 ANOS ENTRE A PSICOLOXÍA E A EDUCACIÓN

Cando chamo a Ana M.^a para propoñerlle facer unha entrevista para a RGE, véñenme á cabeza os recordos daquel día de hai xa 10 anos en que sen coñecerme de nada me invitou a pasar un día enteiro no Colexio Fingoi de Lugo, onde ela traballaba de psicóloga da educación.

Hoxe, coma onte, a súa resposta é: "Si home, si, vés á miña casa, xantas alí, e falamos".

Falamos camiñando no tempo para adiante e para atrás, por que dende aqueles anos cincuenta nos que fai a súa licenciatura de pedagogía na universidade de Madrid, leva percorrido moito camiño no estudio da psicoloxía e da educación do neno.

Cóntanos como se achega á psicoloxía nunha biblioteca da Residencia da Institución Libre de Enseñanza de Madrid, chamada "El infierno". Alí atopa libros, por exemplo de Freud, que, confesa, sen entender demasiado a achegan á psicoloxía.

Coa súa licenciatura en pedagogía, fai as prácticas na Escola Normal de Lugo, pero insatisfeita das pobres saídas que se lle ofrecían para desenvolver a súa profesión, axiña marcha a París. Era o ano 1959.

O primeiro que fai é facer os estudos para obter o "Diploma de Psicopedagogía do Neno", ten como profesores a R. Zazzo, M. Stambach, P. Olerón, J. Piaget, P. Fraisse... Apasionantes", é como califica as clases daqueles anos.

Tras un pequeno paréntese en Madrid para obter o Diploma de Psicoloxía, e o mesmo M. Yela quen a anima a voltar a París. Cunha bolsa de 6 meses para estudar no Laboratorio de Psicobioloxía do Neno de París, inicia un longo período de investigación que alterna co traballo na clínica H. Rusell, onde asiste ás sesións clínicas con Zazzo, Ajuriaguerra, Diatkine, e outros, para rematar traballando no CRESAS.

Volta a Galicia, volta a Lugo, no ano 1972 e adícase toda unha "época interesantísima" a ser profesora nas Escolas de Maxisterio da Coruña e Lugo e a desenvolver un traballo como psicóloga de educación no Colexio Fingoi de Lugo. A mediados dos 80 decide que necesita seguir avanzando, e no ano 1985 deixa Galicia e vén a Barcelona a facerse cargo da asignatura de Psicoloxía na Escola de Formación do Profesorado de Bellatera dentro da área de Ciencias.

X.R.L.M.

MARGA SAMPAIO



proceso de formación dos mestres teñen que quedar moi claras preguntas como: ¿Para facer unha determinada aprendizaxe o neno necesita ter un grao de maduración? ou, polo contrario ¿non fai falta ningún tipo de maduración para acadar unha aprendizaxe? ou ¿pode contribuír a aprendizaxe nun momento determinado a impulsar o desenvolvemento do neno? Preguntas que se non quedan resoltas, deben plantexarse e reflexionarse seriamente. O concepto de "zona de desenvolvemento próximo" que plantexaba Vygotski, e que é un dos conceptos que se sinalan no novo marco curricular, parte da idea de que a aprendizaxe conduce á maduración. O desenvolvemento deste concepto lévanos a que hai que determinar a "zona de desenvolvemento próximo" e a "zona de desenvolvemento efectivo" na que se atopa o neno e será esta a que nos marcará dende onde temos que plantexar a aprendizaxe do neno. Dende este punto de vista xa non se pode falar de que os nenos de 7 anos, por exemplo, están en tal ou cal estadio; e polo tanto non hai unha norma ou un patrón de comportamento dos nenos de 5 anos...".

De Vygotski, pasa a falar de Piaget, do significado e da repercusión das súas teorías na educación, dos malos entendidos da súa teoría, máis tarde chega a H. Wallon. Saca libros para concretar as súas citas, os seus recordos tamén... Despois de buscar no índice de revisar un capítulo di: "Aquí, escoita isto:

"Las materias de enseñanza han de estar bien coordinadas y sistematizadas, no hay cosa peor, que cause más perplejidad, dice Cunhi, y que cause más estériles resultados que la acumulación de todos los hechos de todos los grados de importancia, mezclados en confusión, de modo que no puedan distinguirse la importancia y carácter de cada uno. Las materias deben exponerse y explicarse con más o menos determinimiento o importancia haciendo ver claro las relaciones y dependencias que existen entre sus diversas partes y como todas ellas forman un todo lógico y sistemático".

Orgullosa, pecha o libro e di "Esto o dicía D. Antonio Gil y D. Vicente Pertusa, no "Texto de Pedagogía Moderna" do ano 1925". Despois matiza, que se que tornan a xurdir nas ideas pero matizadas... fala de todos esos anos que ela di "de tomismo" e quedamos para falar outro día dos plans de estudos da Escola Normal de Lugo dos anos 30, para facer un traballo, para revolver nesa memoria, á que tanto lle gusta botar man.

A crise da institución "escola"

Francesco Tonucci

Ata hai poucos decenios a escola era sustancialmente unha resposta educativa a unha demanda de élite. Ían poucos á escola, a maioría sen regularidade, e unha parte que a frecuentaba durante un ano ou dous, logo a abandonaba. Esta escola, que atopa quizás na escola xesuítica a súa realización máis significativa, era sustancialmente un *completamento* para unha cultura que nacía e se formaba dentro da familia e que era necesaria para a vida pública á que se destinaría o alumno. Era pois comprensible que a escola se preocupase de cuestións como a caligrafía, a oratoria, a historia antiga, a xeografía de países lonxanos, as linguas mortas. O amor polo estudo, o costume da escrita, a historia contemporánea eran adquiridos na súa casa polo neno de familia rica e culta, observando o comportamento dos pais, frecuentando a súa biblioteca, escoitando as súas lecturas e os seus discursos. A escola arriquecía esta base cultural con aqueles coñecementos e con aquelas habelencias xulgadas precisas para a xestión do poder ó que estaban destinados.

O nacemento da democracia e o desenvolvemento industrial demandan á escola unha formación elemental e unha alfabetización de masas. Demándano porque se democracia significa xestión popular do poder, cada un poderá participar tanto en canto teña instrumentos para informarse, expresarse, discutir; demándano porque unha industria que emprega milleiros de operarios debe poder comunicarse con eles en base a un instrumento rápido e eficiente como é a escrita, para comunicar informacións organizativas, para modifica-los procedementos, para dar instrucións do uso das máquinas, etc. Estes requirimentos ideolóxicos e económicos permanecen sustancialmente insatisfeitos ata que logo da segunda guerra mundial se afronta concretamente o problema da escola obrigatoria para tódolos cidadáns. Mais a escola non cambia. A escola de élite exténdese a toda a poboación. A escola continúa a ser un *completamento*, pero a case totalidade dos seus alumnos carecen daquelas experiencias culturais primarias que a xustificaban. A proposta, xa que logo, resulta



MARGA SAMPAIO

extrana, os nenos non comprenden, os obxectivos previstos non son acadados. A maioría dos alumnos deixan a escola antes de remata-lo período obrigatorio, despois de ter repetido varios cursos.

Para reducir este fenómeno dife-renciarase precozmente a carreira esco-

lar entre os que queren continuar no estudo e os que consideran mellor pasar ó mundo laboral e con todo a situación de selectividade e de abandono escolar non se modifica.

Nos anos sesenta no clima de xeral contestación, a escola é sometida, qui-



MARGA SAMPAIO

zás, ó maior ataque; denúnciase a súa selectividade, o seu academicismo, a súa separación da vida e dos estudantes; fálese de expresión libre, de corporeidade, de investigación, de ambiente. Mais a escola non cambia. Reacciona ás anteriores e fortes presións baixando os niveis e as súas pretensións. Para estar adaptada a todos, como se pedía, así como reexamina-los seus obxectivos e métodos, renuncia á selección precoz, tórnase pobre e permite mesmo ós máis febles remata-la escolaridade obrigatoria. Pero o problema non cambia: segue a ser unha escola de *completamento*, permanece a selección anque se retrase a niveis cada vez máis posteriores; medra a taxa de analfabetismo funcional, o número daqueles que non usarán nunca os máis elementais instrumentos culturais propostos pola escola, a lectura e a escrita.

A relación ensino-aprendizaxe sobre a que se funda a escola transmissiva non funciona.

O ensino non produce ou polo menos non garante a aprendizaxe, por máis que aprendan e obteñan bos resultados os bravos, os intelixentes, aqueles que contan con apoio familiar, aqueles que probablemente madurasen aínda sen o ensino escolar. Por outra banda, é certo que se aprende tamén fóra da escola e sen ensinanzas escolares, se de verdade o neno desenvolve a absoluta maioría das súas potencialidades cognitivas antes do inicio da carreira escolar, como tamén que moitos coñecementos derivan das experiencias que se puideron realizar fóra da escola e en particular dos medios de comunicación.

Endemais, a existencia de aprendizaxes elementais escolares dadas as necesidades productivas, existenciais e vencelladas á participación na vida democrática, diminuíu: o teléfono, a calculadora e a televisión substituíron na maior parte dos casos ás tradicionais aprendizaxes escolares unidas á correspondencia, á economía familiar, á lectu-

ra do xornal. Por outra banda, a escola non é quen de asegurar unha proposta actualizada das modernas tecnoloxías, das modernas linguaxes. Por todo isto hoxe é doado dubidar da utilidade e necesidade de supervivencia dunha enorme estrutura pública custosísima, incapaz de modificarse, hexemónica e por isto sen ofertas concorrenciais, sen competitividade económica para os seus operarios e incapaz de acadar mesmo os seus obxectivos mínimos.

Un proxecto que pense no futuro, no século XXI, para a escola pública, penso que debe atender a tres aspectos:

—O papel da escola e a súa relación coa realidade externa.

—O método de transmisión de coñecementos, é dicir, a relación ensino-aprendizaxe.

—O docente, o seu rol, a súa formación.

F.T.



CITA EN BERLÍN

de **Isolde Heine**

(Traducción: Xosé Raimúndez Fernández).

Colección *Gran Angular*.

Editorial SM, 1989.

Velaquí un libro que, por mor das circunstancias históricas, está de total actualidade. Agora, cando na Europa capitalista se ten a sensación de que na outra banda hai unha especie de liquidación total das existencias ideolóxicas, por peche do local, de seguro que resulta apaixonante achegarse a unha novela como *Cita en Berlín* (a edición orixinal é de 1984. Levou o premio ó mellor libro xuvenil alemán en 1985).

Neste libro atopamos unha historia sinxela, contada a través dunha complexa estrutura narrativa. Pouco a pouco, como cando se vai compoñendo un puzzle, iremos sabendo da vida da protagonista, Inke, unha rapaza de 14 anos que, procedente dun internado da RDA,

se reúne con súa nai, que fuxira uns anos antes para a RFA.

Tanto Inke como a nai, na súa difícil aprendizaxe de vida en común, irannos poñendo en contacto co bo e o malo dos dous modelos de sociedade que ámbalas dúas coñecen: o comunista (no que viviron) e o capitalista (no que teñen agora que sobrevivir).

Novela emotiva, viva, sincera. Novela que nos emociona e nos fai pensar. Logo da súa lectura, queda nun a sensación de que *Cita en Berlín* é unha obra que permanecerá, aínda que as circunstancias históricas estean a cambiar con velocidade.

A.F.P.

CALQUERA NOITE PODE SAI-LO SOL

de **Joaquim Micó**

(Traducción: Xosé Antonio Miguélez).

Ilustracións: Ignacio Hortas.

Colección *Árbore*.

Editorial Galaxia, 1990.

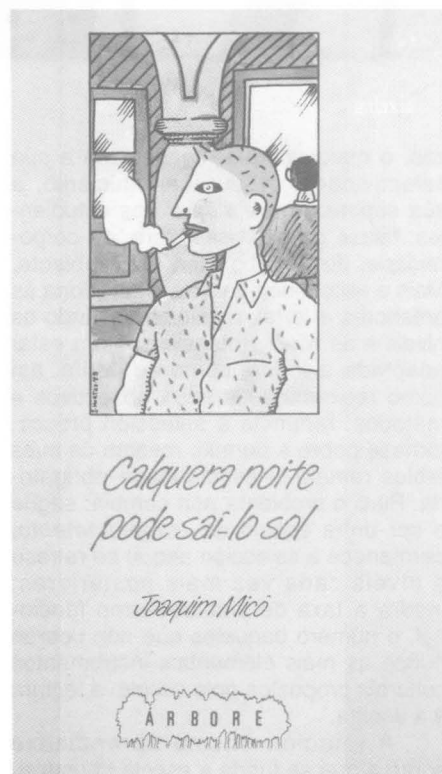
Na literatura xuvenil, o "boom" dos últimos anos fixo que se ensaiasen os máis diferentes vieiros. E un deles foi o da novela negra, contada sempre dun xeito un tanto "light", para fuxir da dureza que ese xénero ten na súa vertente adulta.

Calquera noite pode saí-lo sol inscribese dentro deste apartado de novela negra para un público xuvenil. E é unha narración que non se aparta para nada dos moldes e dos estereotipos que un agarda atopar neste tipo de novelas: hai un protagonista "perdedor", que se ve metido nun asunto de tráfico de drogas, hai policía corruptos, unha rapaza con

gananas de marcha, malleiras a oito, algún morto, malvados que son ruíns coma o demo e todo iso.

Calquera noite pode saí-lo sol é unha novela que se le dun tirón, con interese, aínda que un teña a sensación de que aventuras coma esta xa as leu outras veces. Claro que isto adoita suceder en case tódalas novelas "de xénero", e pode que ata sexa unha das súas virtudes. O humor, que percorre tódalas páxinas e estoupa no remate, é outra das virtudes a salientar neste entretido libro.

A.F.P.



MATRIONUXCA

de **Dimiter Inkiow**

(Traducción: X.M. García Álvarez).

Ilustracións: Roser Rius.

Colección *O Barco de Vapor*.

Editorial SM, 1990.

De 7 anos en diante.

Na colección "O Barco de Vapor" continúan aparecendo, a carón de títulos de autores galegos, algunhas traducións escollidas do seu fondo en castelán. "*Matrionuxca*", do búlgaro Dimiter Inkiow, é unha das últimas aparecidas.

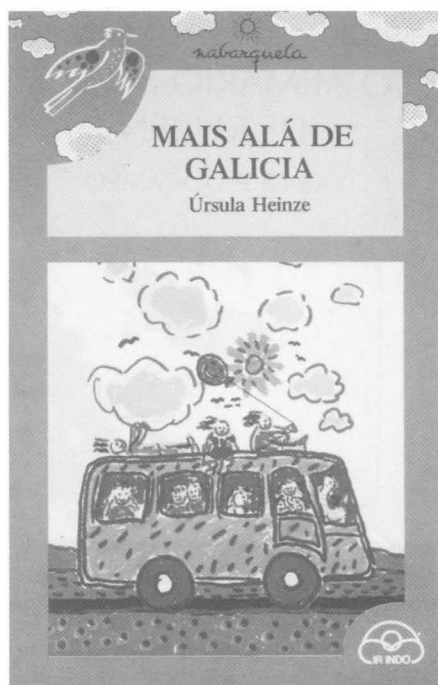
A historia que se conta en "*Matrionuxca*" é moi fermosa: unha narración que ten como protagonista a un vello fabricante de bonecas, e na que se nos dá unha explicación fabulada sobre o nacemento das bonecas rusas.

E hai na historia, contada en frases curta en cun léxico axeitado ás primeiras

idades, todo o necesario para enchela de atractivo: humor, tenrura, fantasía e xogo coas palabras, ademais dunha sabía utilización dalgúns dos recursos propios dos contos populares.

Hai que salientar tamén o cuidado na edición deste libro, co texto estruturado en liñas de curta lonxitude, que tentan reproducir o ritmo de lectura dos primeiros lectores, ós que vai destinado. E cunhas suxerentes ilustracións de Roser Rius, a toda cor.

A.F.P.



MÁIS ALÁ DE GALICIA

de **Úrsula Heinze**

Colección *Nabarquela*

Editorial Ir Indo, 1989.

De 11 anos en diante.

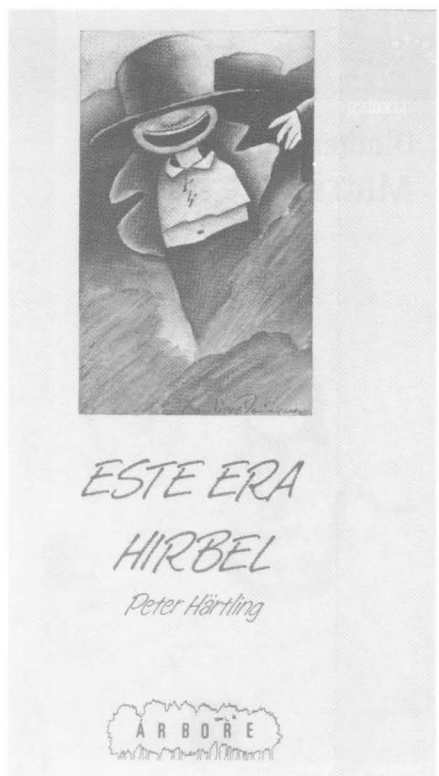
Na literatura infantil en galego son moi escasos os libros escritos por rapaces. Por iso é interesante saudar a aparición deste libro que, aínda sendo Úrsula Heinze a responsable do mesmo, recolla a escrita dun grupo de rapaces e rapaces.

Porque o que atopamos nas páxinas de "*Máis alá de Galicia*" é a crónica dunha viaxe de fin de curso que fixeron os alumnos do C. P. "Quiroga Palacios", de Santiago. Tres rapaces e dous rapaces foron escribindo, ó longo de cada un dos días que durou a viaxe, senllos "diarios" coas súas vivencias (outro rapaz é o autor das fotos que aparecen no libro). Logo, Úrsula Heinze colleu ese material en bruto e mesturouno, de xeito que as cinco crónicas se converten nunha única

visión colectiva, narrada dende unha perspectiva común.

O libro ten esa frescura propia das narracións de rapaces. A excursión, por diversos lugares de España, ofrece unha serie de experiencias bastante comúns, pero que dende a perspectiva dos rapaces teñen o engado de todo o que se fai por primeira vez. Úrsula Heinze é a responsable de que a narración teña un ritmo que a fai de doada e atractiva lectura.

A.F.P.



ESTE ERA HIRBEL

de **Peter Hartling**

(Traducción: Xosé M. García Álvarez e Elisabeth Schaible).

Ilustracións: Xan López Domínguez.

Colección *Árbore*.

Editorial Galaxia.

De 12 anos en diante.

O libro está dividido en 13 capítulos breves a través dos que o autor presenta, con gran penetración psicolóxica, o comportamento anómalo de Hirbal, un neno de nove anos con problemas de conducta debidos a unha enfermidade mental, e as diferentes reaccións dos compañeiros, psicólogos, persoal do fogar... ante esta conducta.

A temática de fondo é a incapacidade da sociedade para integrar ós nenos con este tipo de problemas. No epílogo o autor pide ó lector axuda e respecto

para os nenos con problemas como Hirbel.

No relato alternan a narración e o diálogo, hai moi pouca descrición. Utiliza o autor frases curtas e vocabulario sinxelo. A lectura resulta interesante e amena. Recoméndase para nenos de máis de 12 anos, para quen poderá servir tamén de tema de debate e comentario.

Seminario Papeles de Literatura

Seis contos forman este novo libro no que X.P. Docampo pon de manifesto, unha vez máis, a súa gran habilidade para contar historias.

Traspasados de espírito "rodarino", estes contos teñen o humor como denominador común e tamén unhas grandes doses de imaxinación que levan ó autor a trastocar a realidade cotián e a substituíla pola lóxica da fantasía.

Lonxe de plantexamentos didácticos ou moralizantes, a mesma crítica social que subxaz nalgúns dos contos preséntase a través de situacións caricaturescas e moi divertidas.

A linguaxe empregada é áxil e apoia perfectamente ós relatos nos que o autor, algunhas veces, se dirixe direc-

O ARMARIO NOVO DE RUBÉN

de **Xabier P. Docampo**.

Ilustracións: Xan Carlos López.

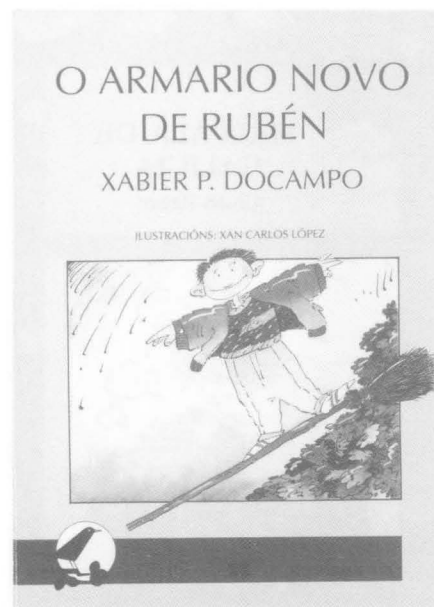
Colección *Merlín*.

Edicións Xerais de Galicia, 1989.

De 9 anos en diante.

tamente ós lectores, suliñando así a súa vontade de narrador, de contador de historias.

No primeiro dos relatos, o titulado CONTO PARA ANTES DOS CONTOS, a través dunha pequena fabulación P. Docampo explica o que é para el o proceso de creación, considerado como unha interrelación entre o autor e o lector, que fuxindo de calquera verdade ou certeza absoluta, poñan en común as súas dúbidas e forzan á realidade facéndolle preguntas pouco ortodoxas que requiren respostas que non están nos manuais.



Seminario Papeles de Literatura

A CIDADE DOS DESEXOS
de **Agustín Fernández Paz**
Ilustracións: Manolo Uhía.
Colección *Merlín*.
Edicións Xerais de Galicia, 1989.
De 9 anos en diante.

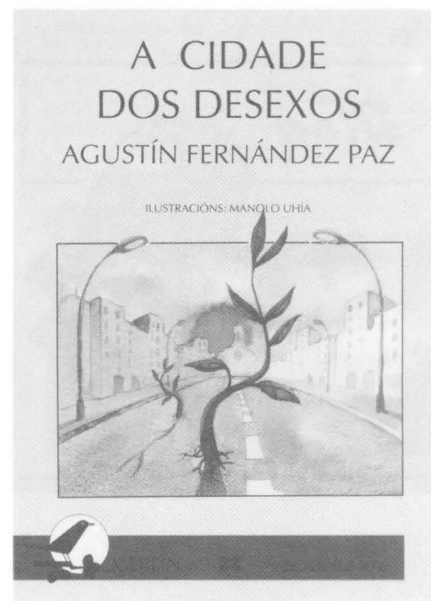
Primeiro libro publicado de Agustín Fernández Paz, autor que recentemente recibiu o Premio Merlín de Edicións Xerais.

En "A cidade dos desexos", a aparición dunha fada na vida dunha pandilla é o elemento desencadeador do relato. A fada cos seus poderes máxicos fará posible que os bos desexos dos compoñentes da pandilla se vaian facendo realidade, a pandilla non ten que intervir nin facer incursión algunha en aventuras ou expedicións arriscadas, chega con desbota-los desexos egoístas e desexar o bo para a colectividade.

Agustín Fernández Paz móstranos hacia que mundo debemos encamiñarnos poñendo as nosas ilusións. Un mundo que está nos desexos de todos, aínda que van quedándose no camiño.

Lectura amena e prateira dado o coidado e sencillo estilo que capta a atención do xove lector (a partir dos 8 anos) non en van a súa vida aínda é un desexo...

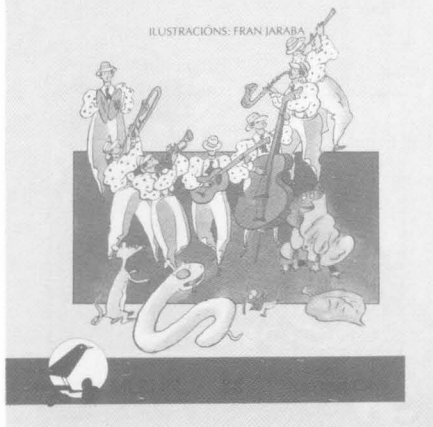
Seminario Papeles de Literatura



A FORMIGA COXA

MARILAR ALEIXANDRE

ILUSTRACIÓN: FRAN JARABA



A FORMIGA COXA
de **Marilar Aleixandre**
Ilustracións: Fran Jaraba.
Colección *Merlín*.
Edicións Xerais de Galicia, 1989.

Esta novela nárranos a viaxe que emprende unha formiga coxa á que as súas compañeiras non aceptan polo seu defecto físico. No seu camiño atopa outros compañeiros co mesmo problema: unha ra peluda, unha cobra chosca e un rato de biblioteca. Xuntos buscan unha terra onde poder ser felices. Na súa andadura corren diversas aventuras: pasan por unha cidade na que os nenos da mesma dormen vítimas dun feito que eles remedian; caen en poder duns seres extraños, os fanáticos, e consiguen liberarse; e nunha illa de seres diminutos logran atopar á princesa Hipatia que fuxira da casa. Ó remate, chegan ó lugar soñado, que a autora sitúa preto da ría de Corcubión.

Unha vez máis, a maxia e as refe-

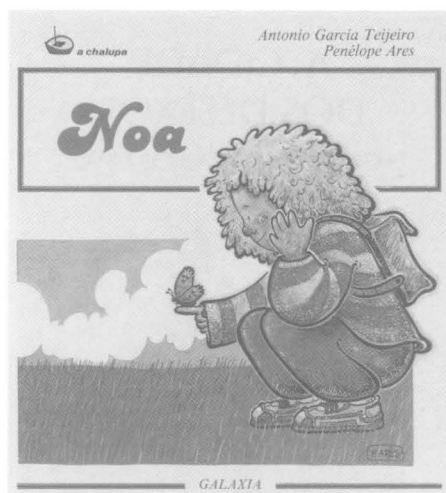
rencias á tradición popular do conto maravilloso, son os elementos recorrentes en esta novela de Marilar Aleixandre que se desenrola ó longo dunha viaxe en busca dunha terra onde vivir felices.

A narración lineal co ritmo cinematográfico que ten esta novela, fan a súa lectura fácil e agradable, que pode ser moi ben aceptada polos nenos e nenas a partir dos oito anos.

Ó longo do texto hai abundantes referencias á botánica que denotan o interese que por esta ciencia pode ter a autora.

As ilustracións de Fran Jaraba feitas a dúas tintas son moi simpáticas e apórtanlle un toque de humor á novela.

Seminario Papeles de Literatura



NOA
de **Antonio García Teijeiro**.
Ilustracións: Penélope Ares.
Colección *A Chalupa*.
Editorial Galaxia, 1989.

Noa, unha nena "pícaro e bulideira", desborda fantasía.

Ten un recantiño especial no parque dende o que se evade xogando coas flores, voando coas bolboretas, ou mandando biquiños de prata ás nubes.

Un día decátase de que todo no parque está perdendo vida. Invasión por unha grande tristura busca consolo nas estrelas e atopa unha verde que, convertida nun po finiño, devolve á paisaxe e o seu recuncho o verde perdido.

O autor, en boca de Noa, denuncia un problema moi actual: a defensa da natureza ó tempo que ensalza a forza e o poder da fantasía.

Unha linguaxe fresquiña e viva que fai este librinho axeitado para aqueles nenos que empezan a adquirir autonomía na lectura.

As ilustracións cheas de color parécennos un bo soporte para vivi-lo texto.

Seminario Papeles de Literatura

A MALVADA MARÍA XOSÉ
de **Miguel Vázquez Freire**.
Ilustracións: Xosé Manuel Collazo.
Colección *Merlín*.
Edicións Xerais de Galicia, 1989.
De 12 anos en diante.

ARGUMENTO: María Xosé é unha rapaza gorda de máis para a súa idade que non se encontra ben na súa pel. Por iste motivo idea sempre cousas para amolar ós demais, como aquel anónimo escrito na correa do gato pedindo axuda, o que dará lugar ás aventuras de policías e ladróns nas que ela e a súa "panda" se verán metidas de cheo.

Esta intrigante historia desenrólase na cidade vella de A Coruña e no Pasatempo de Betanzos, onde teñen lugar os pasaxes máis emocionantes.

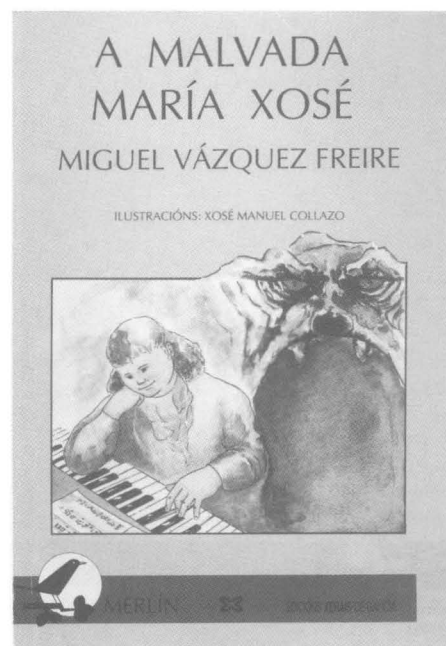
COMENTARIO: Neste libro o primeiro que chama a atención é o feito de que cando ocorre algo importante aparecen narrados os feitos dende o punto de vista de tódolos personaxes que partici-

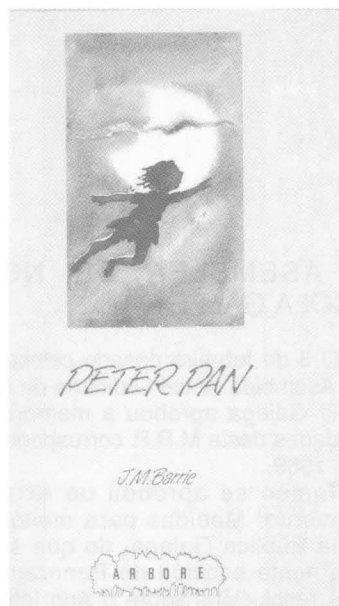
pan neles, polo que o lector pode conseguir así un campo de visión máis amplo e detallado.

Córrese o risco de perde-lo fío da historia debido á gran cantidade de personaxes que aparecen, pero Vázquez Freire solventa este atranco cunha linguaxe áxil e actual, ó mesmo tempo que introduce a cotío elementos sorpresa que manteñen o interese.

Consideramos que debido á complexidade que nalgúns pasaxes amosa este libro fan que a súa lectura sexa recomendada para nenos a partir dos 12 anos.

Seminario Papeles de Literatura





Peter Pan
de **James M. Barry**
Traducción: Alberto Avendaño.
Ilustracións: Manolo Uhía.
Editorial Galaxia.
Colección "Árbore". Vigo 1989.
De 12 anos en diante

Peter Pan é un dos clásicos indispensables da literatura infantil universal. A figura de Peter Pan, o neno que non quería medrar, é ben familiar ós rapaces de medio mundo. Tamén ós galegos. Sen embargo, quizais a historia exacta destas aventuras de Peter Pan e Wendy estea máis esquecida do que se cre e, desde logo, máis do que se merece. O bo galego co que nola entrega agora Alberto Avendaño debería ser unha boa oportunidade para revisitar este texto, máis complexo e cheo de suxerencias do que unha vaga memoria ou unha lectura superficial poden facer pensar.

Wendy e os seus irmáns escapan voando con Peter Pan ó "País de Nunca Xamais" unha noite na que seu pai tivo un comportamento especialmente inxusto. No "País de Nunca Xamais" únense ós nenos perdidos, fanse amigos dos temibles Indios e corren graves perigos ó caeren en mans dos malvados piratas ó mando do capitán Garfo. Finalmente, Wendy e os seus irmáns regresan á casa. Asisten á escola. Medran. Casan. Cando moitos anos despois, Peter Pan, o neno eterno, vén outra volta na procura de Wendy, descubre desilusionado que xa é unha muller. Pero alí está Margaret, a pequena filla de Wendy, que será quen o acompañe agora ó "País de Nunca Xamais".

Aínda que o libro se recomenda como lectura despois dos doce anos, moitos capítulos son susceptibles de lectura independente para lectores máis pequenos.

M.V.F.

O dragón de Gondomil
de **Xoán Babarro**
Ilustracións: Raul Trillo
Editorial: Ir Indo. Colección
"Nabarquela".
De 12 anos en diante

Berto, un rapaz de quince anos, fai unha excursión de verán por terras da Costa da Morte, cos seus pais, os seus irmáns pequenos e o seu amigo Miguel. Berto narra, en forma de carta-diario, as aventuras que lles acontecen desde que comezan a viaxe en Buño ata que chegan ós arredores de Fisterra.

O autor trata de mestura-la descripción das paisaxes, os restos arqueolóxicos e arquitectónicos, os costumes dos lugares e as lendas e mitos vencellados a aquelas terras. A prosa é extremadamente coidada e mesmo, en casos, de certo cultismo repinicado que quizais resta credibilidade á narración. ¿De que neno de quince anos agardaríamos que lle fixese a un amigo seu, da súa mesma idade, esta descripción?: "Os vizosos millos contemplábamnos en mesta formación desde a lentura das leiras e a vila de Pondal recibíanos coas rúas desertas e unha marmañeira que case ocultaba os canavais do Anllóns..." (páx. 14).

O libro pode servir de útil guía cultural para desenvolver traballos na escola sobre os lugares nos que transcorre a acción.

M.V.F.

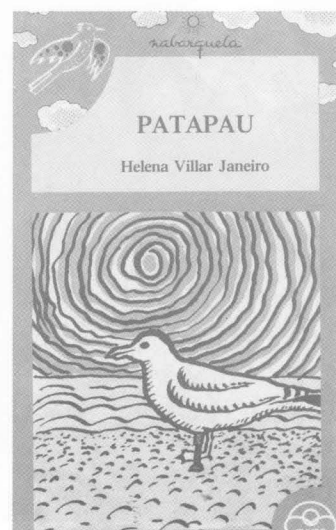
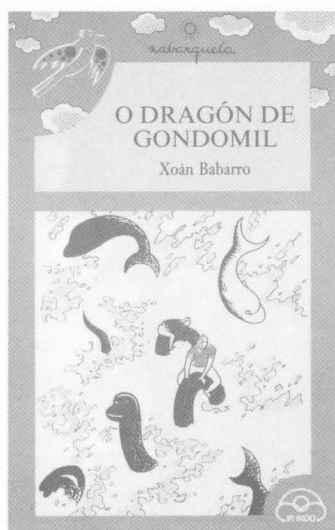
Patapau
de **Helena Villar Janeiro**
Ilustracións: Paola García Paz.
Editorial: Ir Indo.
Colección "Nabarquela".
De 9 anos en diante.

Patapau é unha gaivota cunha pata de pau. Ela mesma conta a súa historia, anque polo medio crúzanse outras historias, como as das gaivotas de Chuvilandia que querían que os seus pitos fosen educados como merlos. Patapau

acorda cuns mariñeiros irlandeses que lle fagan unha pata de madeira porque a ela lle falta unha pata. A cambio ten que poñer uns ovos. Pero os ovos non son como os mariñeiros queren e, sentíndose estafados, levan a xuicio a Patapau...

Unha historia fantástica, con animais e homes compartindo protagonismos, e sostida nuns diálogos áxiles e de doada lectura. O entrecruce das historias en ocasións fai perder ritmo á narración, o que pode dificultalo mantemento da atención do lector.

M.V.F.



PREMIOS A PUBLICACIÓNS NON SEXISTAS

A serie CANLES para o ensino da lingua galega en E.X.B. (dende o ciclo inicial ó superior) foi distinguida no pasado mes de febreiro co premio EMILIA PARDO BAZÁN que anualmente convoca o Ministerio de Educación e Ciencia entre tódolos libros de carácter educativo editados no estado Español. É a primeira vez que tal distinción recae nun libro pensado en Galicia e en lingua galega.

Valorouse especialmente o tratamento non sexista que os autores souberon dar ó seu traballo e a aportación renovadora da súa concepción didáctica. O ensino da lingua é algo máis ca unha cuestión gramatical. Unha lingua

libre fai unha sociedade máis libre. A serie CANLES está dirixida por *Xosé Lastra Muruais* e *Agustín Fernández Paz* e os autores do texto de 5.º curso (título especialmente salientado polo xurado) son *María Esperanza Fonte Cortizas*, *Xosé Gándara Arjomil*, *María Elisa Montañés Fojo*, *Cristina Novoa Fernández*, *Xavier P. Docampo* e *Inmaculada Reino González*, todos eles asociados de Nova Escola Galega.

A unidade didáctica "*Sexo. Género*", editada pola Asociación pro Dereitos Humanos tamén foi distinguida con este mesmo premio. Na elaboración desta unidade participaron os profesores *Xesús R. Jares* e *Anxel Iglesias Díaz*, membros, tamén, de Nova Escola Galega.

A nosa noraboa para todos e todas.



VII ASEMBLEA DE NOVA ESCOLA GALEGA

O 3 de febreiro pasado celebrouse a VII Asemblea Anual Ordinaria de Nova Escola Galega aprobou a memoria de actividades deste M.R.P. correspondente ó ano 1989.

Tamén se aprobou un extenso documento: Medidas para mellora-la Escola Pública Galega, do que se dá conta nesta sección de Panoraula, e outras resolucións sobre o Ano Internacional de Alfabetización, modelo de normalización lingüística para o ensino e utilización de linguaxe non sexista por parte de NEG.

ASOCIACIÓN GALEGA PARA A DOCENCIA E A INVESTIGACIÓN DO RETRASO MENTAL

Un grupo de 68 persoas constitúiu no mes de xaneiro en Santiago a *Asociación Galega para a Docencia e a investigación do Retraso Mental*.

Esta nova asociación que preside a profesora universitaria, *María José Buceta Cancela*, estará dedicada ó estudo e ó traballo con diversos colectivos e asociacións implicadas de forma directa co retraso mental, sobre todo na etapa comprendida entre os 0 e 6 anos.

No mes de maio deste ano esta asociación organizará en Santiago a *Primeira reunión Mundial para a Docencia e a investigación do retraso Mental*.

IV XORNADAS DE INTEGRACIÓN

Organizadas por AIND (*Asociación para a integración do neno diminuído*) celebráronse no mes de marzo as *IV Xornadas de Integración*, nas que se presentaron os premios que otorgou AIND, no seu 1.º *Certame de Integración Escolar*.

Os primeiros premios foron concedidos á experiencia de *integración de trisómico-21 en Málaga* de Miguel López Melero, e a realizada por Juan Ignacio Pérez Méndez, titulada "*Érase unha vez...*".

IV XORNADAS DE INTEGRACIÓN EN MEMORIA DE «MANUEL MOLINA FLORES»



Outorgáronse dous accesits á *experiencia de integración escolar-89* realizada no Colexio Público de Laxe por Mercedes García Blanco, Hortensia Hermidas Pedreira e Ana Álvarez Pérez, á *experiencia de integración dun alumno xordo profundo nun centro ordinario* realizada no Colexio Público Doutor Fleming de Vigo por Xesús Blanco Sánchez, Anxeles Play Guiance e Segundo Formoso García.

PRIMEIRO CURSO EXPERIMENTAL DE EDUCACIÓN DE ADULTOS A NIVEL DE POSTGRADUADO

No Instituto de Ensino Secundario e Profesional de Póboa do Caramiñal iniciouse este curso o primeiro curso experimental de educación de adultos a nivel de postgraduado, primeiro que se realiza en Galicia.

Este curso ten como obxectivo prioritario recaba-la maior cantidade posible de datos sobre as necesidades formativas que manifestan hoxe os adultos, tentando recoller todo tipo de experiencias que sirvan para unha posterior implantación desta modalidade educativa en toda a nosa comunidade.

Este curso está impartido por profesores de F.P. e B.U.P. que elaboraron un programa no que se mesturan materiais

troncais como matemáticas, sociais, educación cívica, técnicas de aprendizaxe e comunicación, lingua e cultura galegas, educación para a saúde e o consumo con outras optativas de carácter profesional como informática e expresión gráfica e profesional. A estas materias engádeselle os idiomas, francés ou inglés.

O equipo docente que leva adiante esta experiencia organizou no mes de febreiro un curso sobre *metodoloxía e didáctica da educación de adultos*, no que participaron profesores de toda Galicia, e que tivo como relator a *Ramón Flecha García*, profesor da Universidade de Barcelona, un dos expertos máis acreditados a nivel europeo en cuestións relacionadas co analfabetismo, desigualdades culturais e ensino de adultos.

A nosa noraboa por esta fermosa iniciativa a Elixio Villaverde, infatigable coordinador e animador da experiencia, e a todo o equipo pedagóxico do I.E.P.S. da Póboa do Caramiñal.

CESADAS AS MESTRAS ACUSADAS DE TORTURAR ÓS SEUS ALUMNOS

Non é moi gratificante traer ás páxinas da RGE novas como a que nos ocupa, máis si necesario para tomar conciencia da escola que aínda nos toca vivir.

A nova ocupou a atención dos xornais e da televisión autonómica ó comenzo deste ano. As irmáns Elena e Mercedes Edreira, mestras do Colexio Público de EXB Rosalía de Castro de Padrón foron separadas dos seus postos, o día 25 de xaneiro, despois de ser denunciadas por varios pais de alumnos que as acusaron de agresións físicas e torturas psicolóxicas ós seus fillos.

Segundo estas denuncias, estas profesoras impoñían castigos desaxustados ós escolares, ós que chamaban reiteradamente e en público "*feo, gordo e asqueroso*" e se referían as súas nais como "*putas, borrachas e maleducadas*", ou os pechaban en armarios de pequenas dimensións por esquecer un libro na casa.

As actuacións destas "mestras", segundo relatan as nais dos seus alumnos, chegaban ó punto de castigar ós seus alumnos con catro meses sen recreo se chegaban catro minutos tarde.

Actualmente as mestras traballan como mestras de apoio en dous colexios de Santiago.

Sen comentarios.

INICIATIVAS PARLAMENTARIAS SOBRE A NORMATIVA ORTOGRÁFICA

Varias iniciativas parlamentarias foron presentadas nestes últimos meses sobre a normativa ortográfica.

A deputada do BLOQUE NACIONALISTA GALEGO María Pilar García Negro presentou o día 8 de febreiro unha proposición non de lei na que se solicita das consellerías de educación e cultura que eliminen das convocatorias de todo tipo de certames, axudas ou subvencións o requisito de que se atengan á normativa ortográfica oficial "*co fin de dar cumprimento cabal ó artigo sexto, punto 3, da Lei de Normalización Lingüística e a todo o resto do articulado, que fai fincapé na promoción e fomento do idioma galego*".

Esta iniciativa obxecto de viva polémica entre diversos sectores da sociedade galega foi apoiada publicamente por diferentes colectivos e asociacións, o mesmo que obxecto de rexeitamento por outros colectivos que traballan a prol da normalización lingüística, singularmente, pola *Asociación de Funcionarios pola Normalización Lingüística*.

Esta proposición non de lei foi rexeitada polo Pleno do Parlamento, cos votos a favor do grupo parlamentario do BNG e dos deputados do PSG-EG.

Posteriormente foron presentadas outras dúas iniciativas do PSG-EG e do BNG co obxecto de acadar un acordo sobre a normativa ortográfica da lingua galega.

O CONSELLO DA CULTURA GALEGA ELABOROU UN DOCUMENTO SOBRE A SITUACIÓN DA LINGUA

O Consello da Cultura Galega fixo público por medio dun documento algunhas consideracións sobre a situación do idioma galego e do proceso de normalización lingüística.

Para o Consello da Cultura Galega o proceso de normalización lingüística "*sofre dun tempo a esta parte un esmorecemento progresivo que, na práctica, por pasividade ou falta de iniciativas, é paralización e retroceso*". Continúa o CCG que "*a política lingüística que ata agora estivo a desenvolver amósase claramente insuficiente para lograr avances na recuperación do idioma*".

Para o CCG existe un obrigado mandato de defensa e uso da lingua galega que debe concretarse nunha efi-

caz, coherente e ben dotada política de normalización. "O idioma galego, secularmente marxinado e vítima dun longo período histórico de asoballamento e devaluación social, precisa dun esforzo común e dunha política claramente positiva de recuperación que, coordinada dende as nosas institucións de goberno, nos poña as portas do século XXI con capacidade para lles facer fronte ós avances tecnolóxicos e as expectativas que a nova sociedade anuncia".

O documento do CCG establece que son tres os ámbitos nos que, establecendo unha racional política de prioridades cómpre reforzar nestes momentos a acción de uso e normalización do idioma galego: o ensino, os medios de comunicación de masas e a administración.

Polo seu interese, reproducimos no cadro adxunto o que se di sobre o proceso de normalización lingüística para o ensino.

CENTRO MUNICIPAL DE INFORMACIÓN E DOCUMENTACIÓN PEDAGÓXICA

O Concello de Santiago, dentro das actividades que realiza o *Departamento de Educación* puxo en funcionamento o *Centro Municipal de Información e Documentación Pedagóxica*.

O obxectivo deste centro, primeiro da súa clase en Galicia, é crear un fondo de documentación sobre temas educativos.

O centro ofrece os seguintes servizos: préstamo e reprografía da documentación solicitada; información e asesoramento que se ofrece tanto persoalmente, como telefonicamente ou por correo; servizo de publicacións e servizo de difusión de materiais. Tamén conta cun fondo audiovisual e presenta outras funcións como a preparación de materiais para a comunidade educativa.

IV ENCONTROS GALEGOS DE EDUCADORES POLA PAZ

Organizados polo Grupo de *Educadores pola Paz* de NOVA ESCOLA GALEGA celebráronse no Balneario de Lugo, os días 10 e 11 de Marzo, os *IV Encuentros Galegos de Educadores pola Paz*.

No Encontro participaron 150 educadores galegos, coa presenza dun grupo do *Movemento de Educadores pola Paz* portugueses.

Con estes Encuentros pechouse non só un ciclo xeográfico de ir rotando cada

A NORMALIZACIÓN LINGÜÍSTICA NO ENSINO

Foi neste ámbito no que se fixeron máis esforzos iniciais, pero dun tempo a esta parte tamén é nel no que se detecta unha maior pasividade.

A falta de seguimento dos programas por parte da Administración fai que en numerosos centros se incumpra a lexislación e as disposicións académicas da propia Consellería. Isto é especialmente notable na incorporación da lingua galega a outras disciplinas ou materias (Ciencias Sociais, Ciencias Naturais, etc.), incorporación que no seu día foi valorada moi positivamente por razóns sociais e pedagóxicas e que só se leva á práctica en moi baixas porcentaxes, absolutamente insuficientes.

A lingua galega non pode ficar reducida a ser unha materia máis nos programas de estudo. Iso equivale a darlle o mesmo tratamento ca a un idioma estranxeiro no seu país. Así é como a están recibindo nestes momentos a meirande parte dos nosos nenos e mozos en idade escolar: as novas xeracións.

Recomendamos a necesidade dunha política clara de progreso no uso do galego como lingua vehicular nos programas de estudo, estimulando e formando didacticamente os profesores, traballando cos pais e cos alumnos, dotando de medios técnicos e económicos as aulas e as bibliotecas, apoiando a publicación de material pedagóxico e primando moi especialmente as iniciativas de base. Sería moi útil a creación dunha liña didáctica para o profesorado que poida estudar accións, sistemas de traballo, pedagogía, etc., cara a unha mellor preparación dos ensinantes, recollendo iniciativas, potenciando encontros e seminarios, e sumando tódolos esforzos e ideas para unha planificación xeral coordinada dende os estamentos docentes.

Este Consello considera moi importante o cumprimento dos artigos correspondentes da xa citada Lei de Normalización Lingüística tocante, sobre todo, ó dereito que teñen os nenos a "recibir o primeiro ensino na súa lingua materna" (Título III, artigo 13) para o que o goberno está obrigado a arbitrar "as medidas necesarias para facer efectivo este dereito". Preocupa que se continúe escolarizando os nenos galego-falantes en castelán nestas etapas, contradicindo tódalas recomendacións internacionais ó respecto (vid. Xosé Rubal / Modesto Rodríguez Neira. "O galego no ensino público non universitario". Ed. Consello da Cultura Galega) e que non se arranxen posibilidades para que esta disposición se cumpra.

Na devandita Lei de Normalización explícase (Título III, artigo 14) que "As autoridades educativas da Comunidade Autónoma garantirán que ó remate dos ciclos en que o ensino do galego é obrigatorio, os alumnos coñezan este, nos seus niveis oral e escrito, en igualdade co castelán".

A actual política educativa e lingüística non só non consegue nada disto senón que está a mostrar un claro retroceso na capacidade de uso do idioma e na súa valoración entre o alumnado, tal como o recoñecen os propios técnicos encargados de calificar as probas de selectividade e ingreso na Universidade.

Cómpre unha maior dotación de medios económicos para o desenvolvemento da política lingüística no ensino, unha definición clara de obxectivos a curto e medio prazo, formación específica dos ensinantes nas Escolas de Profesorado e mais dos profesionais en exercicio, seguimento dos programas por parte da Administración e, ó mesmo tempo, unha acción eficaz noutros ámbitos sociais, para que a lingua non pareza un problema exclusivamente cultural ou educativo.

Especialmente preocupante parece a este Consello a existencia de varias ortografías no ensino e a pasividade da Administración diante delas, habendo como hai unha norma oficial que debe ser aplicada. Esta situación, que en moitos casos enfronta ós profesores entre si e ós claustros coas familias, aumenta nos alumnos a confusión e as dificultades para unha correcta aprendizaxe da lingua, devalúa o seu status e introduce niveis de polémica difíciles de assimilar e que, en todo caso, deberían tratarse noutros ámbitos científicos e institucionais, nunca na base escolar.

ano por unha provincia galega, senón que marcou un fito na maduración do movemento galego de educadores pola paz.

No Encontro presentáronse diversas experiencias, debatíndose sobre a necesidade de que no futuro os encontros teñan carácter monográfico, dispoñendo de maior tempo para a reflexión sobre a educación para a paz.

O V Encontro realizárase ben no sul da provincia de Pontevedra ou no norte de Portugal.

M.B.R.



Medidas para mellora-la escola pública galega

Manuel Bragado Rodríguez

A VII Asemblea Anual de NOVA ESCOLA GALEGA aprobou un importante documento onde se recollen 67 medidas para mellora-la escola pública galega.

Este documento é continuación do realizado, xusto un ano antes: Por unha Escola Pública Galega, onde se poñían as bases do proxecto educativo de Nova Escola Galega.

Para NEG, ás portas dunha nova década e ó comenzo dunha nova reforma educativa, que se quere profunda para dar así poder dar resposta ós novos retos da sociedade galega, cómpre acadar un amplo consenso social arredor dos obxectivos e tarefas que posibilitan o desenvolvemento do sistema educativo en Galicia, na perspectiva dunha nova escola de calidade.

Este documento recolle como obxectivos a acadar nos próximos anos a necesidade da ampliación da oferta pública de escolarización dos 3 ós 18 anos; a inaprazable tarefa de dignificación infraestructural e pedagóxica da escola pública; a contrarresta-los mecanismos que conducen a crea-las condicións de fracaso escolar; o desenvolvemento dos procesos de experimentación da reforma; a consolidación do modelo pedagóxico preconizado pola pedagogía científica e experimental; a intensificación das medidas de dignificación social da función docente e das profesións educativas; o desenvolvemento dunha permanente inculturación galeguizada-ra...

Estes obxectivos, levaron a Nova Escola Galega a enunciar 67 medidas a acometer no sistema educativo galego.

INFRAESTRUCTURA E MEDIOS

A actual situación de deterioro da infraestrutura escolar da rede de ensino público galego, valorada en alomenos vinteseis mil millóns de pesetas, como as carencias de recursos e medios didácticos esixe, entre outras medidas:

—O desenvolvemento da lexislación sobre condicións mínimas dos centros.

Medidas para mellora-la Escola Pública Galega

Froito dos debates da VII Asemblea Anual da Asociación, celebrada o día 3 de Febreiro, elaborouse un extenso documento no que se recollen 67 medidas para mellora-la escola pública galega.

As medidas están referidas á mellora da infraestrutura e ampliación da oferta escolar pública, á mellora das condicións de traballo e formación do profesorado, ó impulso da innovación e renovación pedagóxica, á implantación do modelo de normalización lingüística, á mellora dos servizos complementarios e á profundización da participación dos diferentes sectores da comunidade educativa.

Nova Escola Galega pretende ó redor deste documento acadar un amplo consenso social, para o desenvolvemento do sistema público educativo, na perspectiva dunha nova escola de calidade.

—A realización do *Mapa de Infraestructura Escolar de Galicia*.

—Plan de eliminación dos déficits funcionais nos Colexios Públicos.

—Programas de dotación de instalacións deportivas, de renovación do mobiliario escolar, de aumento das dotacións para os centros, de adecuación de bibliotecas escolares.

—A elaboración dun rigoroso *mapa escolar dinámico de Galicia*.

—Plan plurianual de desconcentración escolar, con apertura de escolas parroquiais.

AMPLIACIÓN DA OFERTA EDUCATIVA

A procura dunha única rede de escolarización pública e a ampliación da escolarización que supón a próxima reforma esixe:

—Desenvolvemento da normativa que permita a integración dos centros

privados, con vontade de ser públicos, na rede escolar pública.

—Un plan bianual de ampliación da oferta escolar pública en educación infantil, a partir dos 3 anos, contemplando a adecuación das instalacións, a dotación dos recursos das novas aulas e o desenvolvemento curricular desta etapa.

—A redución de alumnos por aula en tódolos niveis do sistema educativo.

REFORMA DA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

A reforma da actual Administración Educativa Galega, en base ós criterios de descentralización e zonificación educativa esixe:

A definición dun modelo descentralizado da Administración Educativa que contemple como unidade administrativa e de xestión básica a comarca, e que integre a actuación educativa dos concellos. Estas unidades básicas contarán



cos servicios de apoio á escola: Centro de Formación continuada do Profesorado, recursos, psicopedagóxico, mantemento de centros, dinamización educativa e oficina de xestión.

—O reordenamento dos servicios centrais da Consellería de Educación, en base a súa departamentalización funcional e dando o pertinente realce as tarefas da Reforma Educativa.

O PROFESORADO

A dignificación social da función docente e a profesionalización do seu labor esixe:

—A aprobación do Estatuto do profesorado apropiado para a dignificación da profesión docente.

—O incremento xeral do profesorado en cada centro público.

—A asunción por parte da Administración Educativa da responsabilidade civil dos docentes.

—A aplicación e desenvolvemento do Plan Plurianual institucional de formación permanente do profesorado galego.

—A dotación de persoal administrativo para cada centro de EXB.

RENOVACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA

Na procura dunha mellora da calidade do servicio público educativo e da renovación pedagóxica deben emprenderse, entre outras, actuacións como:

—Plan de experimentación dos novos deseños curriculares.

—Creación dos servicios comarcais de dinamización educativa.

—A articulación de mecanismos legais e financiamento para os M.R.P.S.

—O fomento da produción editorial de materiais didácticos e libros de apoio en lingua galega.

—Programas de coeducación, educación para a paz, educación medioambiental, de formación nos propios centros...

NORMALIZACIÓN LINGÜÍSTICA

—Posta en práctica do Modelo de Normalización Lingüística.

—Asignación da D.X.P.L. á Consellería da Presidencia e creación dun Equipo de Normalización Lingüística para o ensino de carácter nacional.

PARTICIPACIÓN

—Activación do Consello Escolar de Galicia.

—Constitución de Consellos Escolares Municipais.

—Programa de desenvolvemento de Escolas Activas de Pais.

SERVICIOS

—Creación dunha rede profesionalizada de comedores escolares.

—Plan de Transporte escolar.

M.B.R.

Trece anos de Preescolar na Casa

Francisco Veiga García

Preescolar na Casa de Galicia está neste curso 89-90 no seu decimoterceiro ano de vida, trece anos empregados na loita contra a marxinación do neno rural galego. Trece anos de realizacións eminentemente prácticas, urxentes, cun claro desexo de pór remedio á inxustiza que día a día se cometía, e se segue a cometer, ó esquece-las necesidades educativas duns nenos e nenas espallados polas incontables aldeas de Galicia, mentres son cativos, e ó introducilos, unha vez crecidos, nun sistema educativo que, en xeral, esquece o medio no que se moven, os seus esquemas de valores e tódalas súas experiencias previas, para "uniformizalos" baixo o xugo dos intereses das clases medias (urbanas) dominantes.





Preescolar na Casa naceu hai trece anos para intentar dar eses nenos e nenas o que necesitaban: dotalos dos elementos necesarios para ser capaces de enfrontarse ó mundo en igualdade de condicións cos demais nenos. O feito de que só o 80% dos nenos e nenas galegos, no ano 1977 (cando naceu *Preescolar na Casa*) chegase a recibilo Certificado de Estudos Primarios, ou que só o 21% dos preescolares galegos recibisen algún tipo de educación regrada ou, en fin, o feito de que só o 18% dos escolarizados por aqueles tempos en Galicia tivesen un nivel escolar acorde coa súa idade cronolóxica, son só fríos números que agachan un país explotado e condeado ó máis triste e duro ostracismo.

Hai trece anos *Preescolar na Casa* decidiu atalla-los problemas dos nenos e nenas rurais do xeito máis lóxico e realista: se non pode haber un mestre que guíe a educación dos nenos das nosas aldeas (32.000 entidades singulares de poboación de Galicia facía utópico pensar que a Administración plantexase cara ó problema), que os pais convertiranse en mestres, tal vez nos mellores mestres dos seus fillos, por aquilo de coñecelos mellor e de poder atendelos individualizadamente. E así foi; mestre trece anos unha multitude de pais de Galicia convertiuse, cunha orientación periódica quincenal por parte dun mestre (chamado precisamente "orientador" na terminoloxía de *Preescolar na Casa*), en mestre dos seus fillos; nuns mestres que buscan, por unha banda, acadar-lo desenvolvemento harmónico e global da personalidade do neno, e, por outra, anque a escola apareza xa cada vez menos como un "fantasma" ó cabo do camiño, acadar que os seus fillos sexan quen de pasar con éxito pola montaxe competitiva escolar.

Ó longo destes trece anos, ó tempo que a propia realización do programa ía facendo necesarias as precisas readaptacións e replantexamentos, *Preescolar na Casa* foi elaborando, tal vez de xeito calado e pouco visible exteriormente, un corpus teórico no que sustenta-las súas actividades. Unha base teórica necesariamente imperfecta e susceptible de ser mellorada día a día.

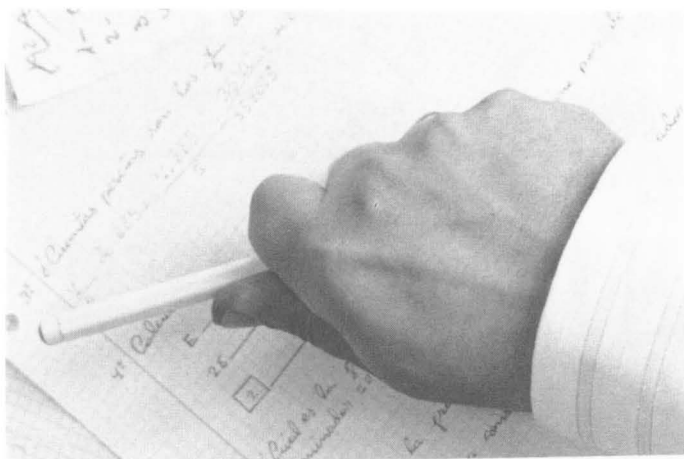
Ó longo destes trece anos, moitos cambios se foron suce-

dendo en Galicia, cambios que, sen modificar sustancialmente a realidade rural galega, si obrigan a realizar unha nova análise profunda e con visión contemporánea.

Ó longo destes trece anos, por último, outras experiencias foron nacente no seo doutras realidades. Hoxe se fala de *Preescolar en Casa* en Andalucía, en Canarias, en Asturias; fálase das "Casas de niños" no Madrid rural, e de "Garabatos" en Extremadura. Fálase en todos estes lugares de experiencias concretas destinadas a remedia-la inxustiza en realidades tamén concretas. Os pais como elemento fundamental no seu desenvolvemento son o lazo que permite xuntar nunha mesma sala a esta diversa e poliglota gama de programas educativos no mundo rural; xuntalos para pór en común os logros e os fracasos de cada un deles, os seus fundamentos, os apoios que reciben; xuntalos, en fin, para aprender xuntos e buscar novas solucións ás sociedades, alí representadas, do futuro.

Esta idea levou a que se celebrasen en Lugo, organizadas por *Preescolar na Casa*, as *Xornadas Estatais de Familia Rural e Educación Infantil*. Nas Xornadas contou coa participación de destacados personaxes do campo educativo como Jesús Palacios, Fabricio Caivano, Miguel Zabalza, Felipe Trillo...

As Xornadas serviron para abrir novas ventáns que iluminen a tódolos "Preescolares na Casa", ó mesmo tempo que para borrar vellos tópicos. Chegou o tempo de suprimi-la denominación *preescolar* atribuída á educación dos picariños, que fai que a escola, o sistema educativo, estea sempre ó remate do camiño. Insistiuse en que os pais non só son quen de educar senón que o fan ben cando son correctamente orientados. Discutiuse sobre a conveniencia da aprendizaxe da lecto-escritura nestas idades. Valorouse o medio, o entorno concreto no que estes programas se levan adiante, como elemento didáctico sobranceiro, aquel do que debe partir toda aprendizaxe. Valorouse a contextualización como único camiño para acadar que o neno progrese dun xeito non traumático, que perciba que todo o seu é respetado, e que, polo tanto, a súa autoestima se vaia forxando dun xeito tal que lle permita evolucionar con pasos firmes e seguros.



Nin ética nin relixión

Mercedes Oliveira

Unha preocupación común ós docentes de Filosofía no Ensino Medio consiste en cómo plantexar a ÉTICA. Case ningún quere impartila e sempre ocorre que sobra unha certa cantidade de horas que saen do Seminario de Filosofía para completar outros horarios de profesores de materias afíns, como veñen sendo os de Grego, Francés... Estes agóbianse un pouco ata que descubren como entreter ó alumnado con algún traballo ou algunha actividade que non lles dea demasiado traballo nin a eles nin ós alumnos. Pois ben, sabemos todos que a Ética é unha "MARÍA". Ser unha "maría" implica que ningún a tome en serio. Convértese nunha forma de completar horarios, sempre achantada ás últimas horas da xornada lectiva sen afondar no papel que esta asignatura tería que cumprir.

É ben sabido que esta situación no actual curriculum nos vén dada pola opcionalidade de Ética-Relixión. A determinación por unha ou outra opción depende de feitos aleatorios: "cómo se enrola o cura", "presións familiares", "a máis fácil de aprobar"...

A miña postura ante a Reforma das Ensinanzas Medias é reivindicar a desaparición da opcionalidade Ética-Relixión. A Relixión non ten sentido como tal asignatura nun ensino laico; e a Ética non sei se ten sentido ou non, pero, de existir no futuro curriculum, tería que ter sentido por si mesma; penso que non podemos perpetuar esta situación tan pouco seria que en definitiva é como unha perda de tempo para todos.

Se falamos de reforma, reformemos.

Mentres teñamos esta situación que estimo aínda de longa duración, temos que intentar solucionar o que facer nestas dúas horas á semana de Ética. E deste xeito, ano a ano, discutimos como facer que desta "maría" se saque algo en limpo.

Os últimos anos veño facendo unha experiencia na clase de Ética, con resultados satisfactorios, na que os alumnos aprenden sen darse de conta, sen ter que facer exames, ou largar "rollos" maxistras.

Esta experiencia consiste en montar na aula un "TALLER DE INFORMACIÓN".

Durante as primeiras clases do curso lévolles todo tipo de xornais e revistas, explícolles como cada publicación obedece a un punto de vista ideolóxico, como existen unhas necesidades de tipo económico para rendabilizar unha noticia, cómo hai información que se "vende" mellor que outra... Tamén analizamos a estrutura dos xornais en seccións, e como dentro das

páxinas de cada sección hai espazos que teñen máis valor (ocupados polas noticias preferentes segundo o criterio dos editores), e espazos marxinais nos que introducen información que non se pode eludir pero deste xeito pasa máis desapercibida. Tamén observámo-la publicidade como elemento prioritario na confección do xornal. Despois agrupamos ós alumnos en torno a seccións informativas (Galicia, Nacional, Internacional, Cultura, Ecoloxía, Marxinados, Opinión, Ciencia e Tecnoloxía, Reportaxes e Espectáculos).

Cada unha destas seccións (de 3 a 5 alumnos segundo a amplitude do grupo) encárgase de coller varios xornais da fin de semana, selecciona-la información relevante dentro da súa sección, despois teñen que lela e resumila para reelaborar a súa propia noticia. Neste punto, en calquera momento, tanto eu como outro compañeiro-a pode esixir unha explicación de por que non dan a información de tal asunto ou de tal outro, e o taller ten que xustifica-la elección que fixo e as prioridades que atendeu.

Deste xeito sempre *leen* varios xornais, *seleccionan* a información e a *valoran* para finalmente *sintetizala* e *redactala* ca súa linguaxe.

Isto é o que fan na primeira clase da semana. Na segunda collemos eses informes de cada taller e facemos unha lectura comentada de cada noticia e gravamos en cassette todas as informacións de xeito que convertímo-la clase nunha emisora de radio. Mentres un taller le, os outros escoitan en silencio esa información que se está a gravar; así todas/os traballan nunha sección a fondo e se benefician do traballo dos demais escoitando e posteriormente comentando aqueles aspectos que máis interesan. Nos Institutos onde existe emisora de radio difundimos as gravacións.

A fin de curso témo-la información de todo o ano recollida en cassettes e nos dosiers que cada taller elabora.

A *avaliación* é grupal. Cada grupo autoavalía o seu traballo e valora o traballo dos compañeiros de cada taller.

Con estas actividades non facemos ética en sentido estricto, pero si conseguímo-la motivación polo acontecer diario e tamén despertamos un pouco o criterio ante a información que nos vén dada cada día polo potente caudal dos mass media.

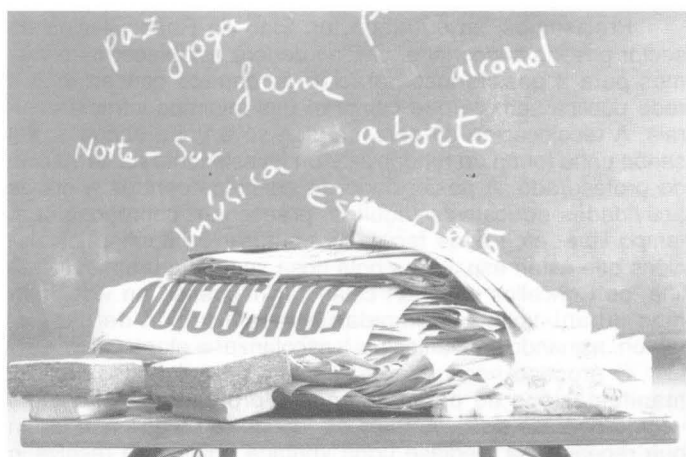
Mercedes Oliveira

Podería ser de Matemáticas ou de Química, ou de Latín ou de Lingua. Pero este era de Física. Podería ser tamén profesora, anque este era, é, profesor. Hai anos que a súa incompetencia resultaba notoria entre os propios compañeiros. Os alumnos queixábanse de que non lle entendían nada nas clases, e non porque o que dicía fose complexo de máis e difícil, senón simplemente porque falaba baixo, mal e demasiado rápido. Queixábanse os alumnos de que, cando lle solicitaban que repetise as explicacións que non tiñan entendido (ou sexa, todas), ou ben as repetía igual —igual de baixiño, mal e rápido—, ou ben liábase nunha serie de incoherencias que viñan probar que se se lle entendía aínda era peor, ou ben se puña autoritario —as máis das veces— e os mandaba calar. Claro que do que máis se queixaban os alumnos era de que suspendía moito. O noso profesor de Física presumía —presume— de que nas súas clases nunca aproban por riba do 10%. Seica esa é a medida que el ten de que é un profesor serio dunha asignatura seria.

Os alumnos queixábanse ó titor do curso, ó xefe de estudos, ó director. Nalgunha xunta de avaliación, algún profesor chegou a dicir que unha porcentaxe de suspensos tan elevada lle parecía inxustificada, e solicitou ó profesor de Física os criterios de puntuación utilizados. Xunta ó silencio dos máis, alzáronse voces de protesta: ¿quen mellor que cada profesor para avalia-los seus alumnos?, ¿logo os compañeiros doutras asignaturas ían se-los xuíces do profesor de asignaturas diferentes? Cando o discrepante fíxolles ver que daquela pouco senso tiña unha xunta de avaliación, xa que esta se limitaba a "cantar" as notas, sen intercambio de opinións e criterios pedagóxicos, o silencio foi aínda maior... e seguiron a cantar as notas.

Este curso, os alumnos alporizáronse aínda máis. Dende logo, sempre pola mesma razón: desta vez o profesor de Física suspendera a todos. Como lles dixo o xefe de estudos á comisión de alumnos que foi face-la protesta: se cadra, hai profesores peores, pero como aproban a todo o mundo non protestades. Se cadra, isto é certo. Mais, ¿é cousa de culpar disto ós alumnos? ¿Non está todo montado no ensino para que pareza que as notas son o obxectivo exclusivo da educación, que do que se trata é de *aprobar* e non de *saber*?

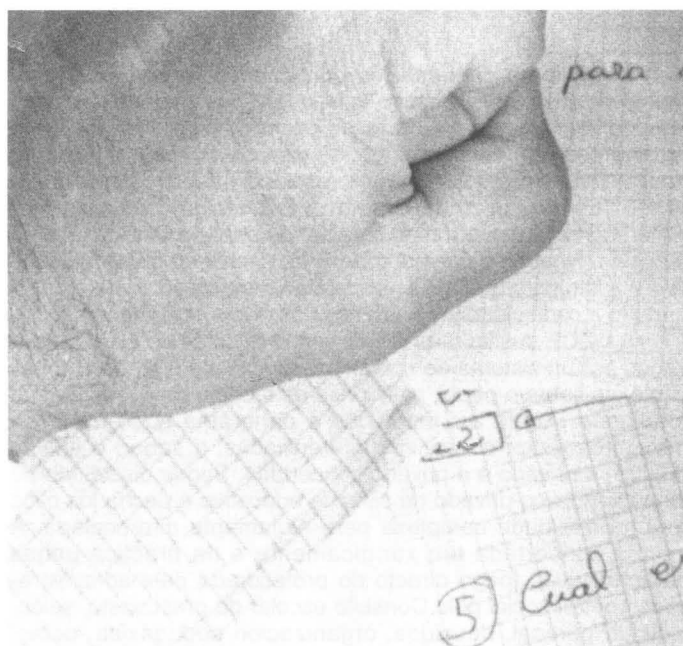
Os alumnos conseguiron o apoio da Asociación de Pais. A APA conseguiu que se interesase no tema a Inspección. Fíxéronlle ver importantes irregularidades. A máis notable: que o profesor non lles entregaba ós alumnos os exercicios corrixi-dos, co que estes non tiñan oportunidade de facer ningunha reclamación. Os alumnos sospeitaban que o profesor en moitos casos nin sequera corrixía os exames e puña as notas ó



MARGA SAMPAIO

Ese profesor de Física

Feliciano Lobelos



MARGA SAMPAIO

chou. Pero sempre tirando por baixo. O inspector abríulle un expediente ó profesor de Física.

Un importante grupo de profesores solicitou convocatoria especial de Claustro. Fíxose. Propúxose redactar un comunicado de apoio e solidariedade co profesor expedientado. Só aquel profesor discrepante daquela xunta de avaliación, timidamente apoiado por algún máis, aduciu que había dúbidas razoables sobre a competencia pedagóxica do profesor de Física e que, nesas circunstancias, el non podía ofrece-lo seu apoio e solidariedade. A repulsa da maioría foi grande. Os argumentos non baixaban a examina-la posible xusteza ou non do expediente. Preferentemente eran do tipo: "hoxe por ti, mañá por min". Redactouse o comunicado coa aprobación da maioría, foi enviado á Delegación de Educación e á Inspección. Hai quen di que o expediente vai ser retirado...

Ese profesor de Física —que podería ser de Matemáticas, ou de Química, ou de Lingua, ou de Latín, ou de...— seguerá a dá-las súas clases coa mesma incompetencia ata que se xubile. Seguerá protexido pola solidariedade corporativa dos compañeiros, comunmente interesados en mante-la profesión de profesor ceibe de todo control social, no que, por certo, os profesores nada se diferencian da actitude doutros colectivos profesionais (médicos, xuíces, arquitectos, enxeñeiros...). Só que o profesor de Física ten sobre eles unha non desdeñable vantaxe: a el non se lle morren os pacientes nin se lle caen as cascas. Ó contrario, el pode probar que fai o seu traballo ben feito: nas súas clases nunca aproban máis do dez por cento dos alumnos.

A reconversión (que non reforma) educativa

Luis Otero

Co gallo da presentación do proxecto de lei de Ordenamento do Sistema educativo volven aparecer nas páxinas dos xornais, declaracións e tomas de postura no que parece unha "guerra escolar". Sen embargo, as discusións sobre a Reforma do sistema educativo agachan a resolución dun problema que a LODE (Lei Orgánica do Dereito á Educación) non resolveu. Referímonos á definición do carácter de servizo público que ten o ensino. Noutras palabras, trátase de decidir un sistema definitivo e xusto polo que a Administración garanta un posto escolar gratuito a cada cidadán, alomenos nos niveis obrigatorios.

A LODE substituíu as subvencións directas ós colexios privados por un sistema de concertos educativos que, con moitas vantaxes sobre o papel, está lonxe de facerse realidade na súa totalidade. Aínda así modificou o panorama que atopamos hoxe: tres redes educativas diferenciadas, a saber: o ensino público, o privado e o privado concertado. Seguir discutindo do binomio público-privado no sistema educativo é pecha-los ollos a unha realidade complexa pero nidiamente diferenciada. A escola concertada ten xuridicamente e na práctica unhas características (pago directo do profesorado pola administración, control social polo Consello escolar do presuposto, selección de persoal, despidos, organización pedagóxica, cotas, etc.) que impiden a súa asimilación pola estritamente privada. Certo que debido ás inercias institucionais, á falta de participación e a un "deixar facer" das administracións perviven aínda moitas irregularidades. De tódolos xeitos, o ensino privado concertado ou non, vén sufrindo unha fonda transformación nestes últimos anos.

A rede concertada está formada, a máis dos grandes centros relixiosos, por unha infinidade de pequenos colexios que desde os anos sesenta veñen escolarizando nas periferias urbanas ós fillos do último ensanche das nosas cidades. Estes centros cubriron, en condicións precarias as demandas de escolarización que o ensino público non satisfacía. Desde hai uns anos, sen embargo, o descenso de natalidade xunto ó maior esforzo investidor público vén restando clientes a estes centros. O problema de prazas escolares —típico dos nosos comenzos de curso— xa só aparece nos niveis non obrigatorios, no BUP. Os pequenos centros de EXB con poucas posibilidades de matrícula e privados do manexo de subvencións (a administración paga directamente ós profesores) deixan de seren rendables. Se lle engadímola especulación inmobiliaria que vén de reforzarse nos últimos tempos, temos xa os elementos que desaniman a calquera empresario a continuar no "negocio". Así é como empezan os primeiros axustes. Algúns pequenos centros deciden pechar e outros venden participacións ós profesores que a cambio duns millóns manteñen o posto de traballo. Pero a situación vai a peor. Coa nova ordenación, a ensinanza primaria remata ós 11 anos (o actual 6.º de EXB) e a secundaria ós 16. Está claro que a maioría dos centros concertados, agás os relixiosos e unha minoría laica, non van poder enfrontalo investimento necesario para se converter en centros de primaria e secundaria, polo que perderán

dous niveis, e dicir, un 25% do seu alumnado. Isto supón profesores no paro e infrautilización das instalacións actuais. A reconversión está servida.

Hai uns meses a FERE (Federación de Religiosos de la Enseñanza) impulsou a creación dunha nova asociación empresarial (Educación y Gestión) onde están incluídos case tódolos grandes colexios relixiosos. Na CECE, quedan os pequenos colexios e comenza a ter dificultades na súa cúpula dirixente. O significativo destes acontecementos está na toma de posición dos diferentes sectores. Os grandes centros relixiosos, confiados na súa capacidade económica e as súas canles privilexiadas de negociación coa administración semellan querer liberarse do peso dos pequenos centros que non poderán supera-los novos retos.

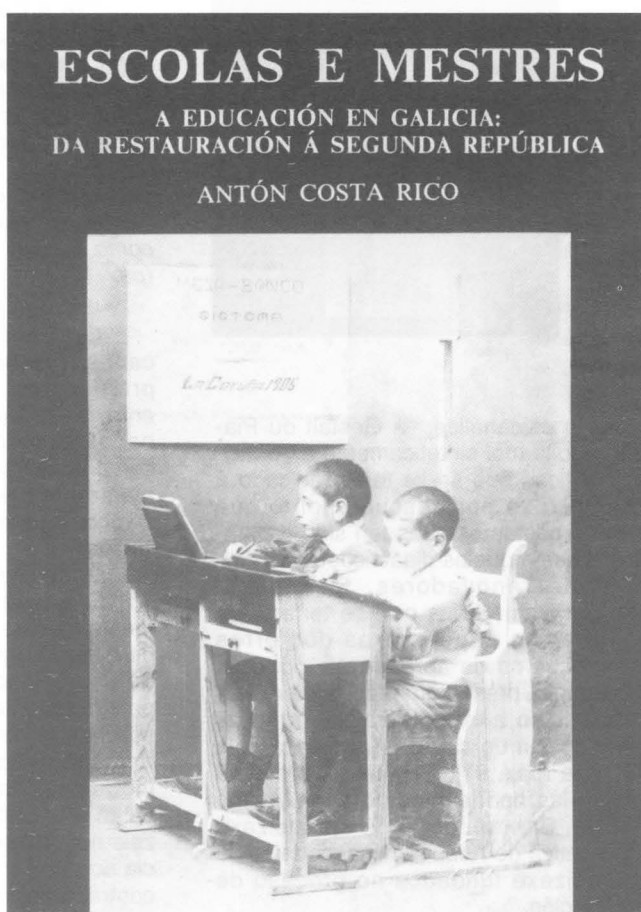
A Administración, entremetres, non prepara plan ningún para, por unha banda, garanti-los postos escolares gratuitos e, por outro lado, dar unha alternativa ós profesores e persoal non docente que vaian quedando sen traballo. Se é esixible a intervención nos procesos de reconversión de calquera sector industrial parece aínda máis procedente no caso dun servizo público. Porque é-lo cerne da cuestión.

É moi significativa a declaración da Asociación de empresarios viguesa que diante da decisión do Colexio San Antonio da Florida de renunciar ó concerto e pecha-las portas, reivindicou unha vez máis a famosa liberdade de ensinanza. Neste caso a liberdade do empresario para pecha-lo negocio. Pero ¿pode existir esta liberdade nun servizo público sostido con fondos de tódolos cidadáns? ¿Non eran os propios "promotores" os que amparados no carácter social esixían a asistencia da administración? Parece lóxico concluir que, cando menos, sexa a propia administración a que regule os cerres, a reconversión do sector. E hai razóns moi serias para esixilo. Hai un capital financeiro e humano acumulado gracias ós cartos públicos. Os cidadáns teñen un dereito real a intervir no destino deses medios.

Precisamos, xa que logo, un Plan de Reconversión do sector privado concertado. O Plan deberá establecer mecanismos para a posible incorporación de centros concertados a rede pública sempre que cumpran uns mínimos infraestructurais. A recolocación do personal non só é unha obriga social senón unha forma de rendabilizar un investimento na formación do profesorado. A posibilidade de adica-los centros a outras actividades educativas (adultos, preescolar, compensatoria, tempo libre, etc.) pode facilita-la amortización dunhas instalacións que están espalladas pola nosa xeografía urbana. Nesta liña, os Concellos deberían colaborar mantendo en vigor normas urbanísticas que impidan a recalificación de usos e, tamén, asinando convenios para escolarizar a etapa 0-6.

O proceso non pode ser sinxelo pero é necesario. As manifestacións de pais, alumnos e profesores polas rúas —como no caso do S. Antonio da Florida, en Vigo— non terían que repetirse se mediase unha vontade política de resolverlo problema.

ANTON COSTA RICO. *Escolas e Mestres. A educación en Galicia: da Restauración á Segunda República*. Xunta de Galicia, Santiago 1989.



Estamos diante dun libro destinado a impulsar a historia da educación contemporánea en Galicia. Con un título suxerente e vertebrador —"Escolas e Mestres"—, incítasenos nel a proseguir na procura de máis escolas e máis mestres. Toda a riqueza neoilustrada do pri-

meiro tercio do século XX en Galicia atávase de parte a parte. As escolas de todo tipo e condición son o trasfondo dunha lectura crítica da nosa historia contemporánea e anímannos a proclamar a urxencia da relación inventariada das nosas institucións educativas. Fan-

nos pensar mesmo na posible brillantez dunha tese baseada no n.º 1: a historia única e irrepetible dalgunha desas escolas.

Mestres "cultísimos" ou "eminentísimos" —como rezan algúns pés de foto da época—, que marcan o contrapunto dun maxisterio gris e terriblemente asoballado, son os protagonistas desta historia entrañable e auténtica. Atopámonos diante dun capítulo vivo da historia contemporánea da nosa escola. Velaí a biografía colectiva do maxisterio primario galego de hai dúas ou tres xeneracións.

Escolas e mestres. Pilares insustituíbles da historia densa e contradictoria dun dos aparatos ideolóxicos do Estado máis importantes do noso tempo: o sistema educativo. Historia cuantitativa e cualitativamente singular a que nos ofrece Antón Costa no seu contundente libro.

E se o título do libro recolle xa a materia principal do relato, na fotografía que ilumina —máis que ilustra— a súa portada, aparece toda a sustancia da historia: os nenos, ata tal punto os nenos son aquí os protagonistas que non dudariamos en considerar este libro como un documento de consulta obrigada para a reconstrución da historia da infancia en Galicia desde a Restauración deica a Segunda República —tal e como se acota cronoloxicamente no seu subtítulo—. Polas súas páxinas arrecende a neno: recendo de nenos, inxenuidade de nenos, eterna inocencia infantil.

É a maneira que ten Antón de encarar o mundo máxico, rutilante e dramático a un tempo daqueles nenos nosos, que xa foron e xa viviron, é a maneira espontánea, natural e plena de amor dun pedagogo da cabeza ós pés, dun traballador da pedagogía que non vacila á hora de entrar en acción, dun profesional da educación entregado á tarefa de modelar conciencias.

¿Para qué facer unha crítica técnica do seu estupendo libro? Basta con suliñar o curso vivo do seu pensamento...

Herminio Barreiro

HERNÁNDEZ, F., e SANCHO, J. M. *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Ed. Laia. Col. Cuadernos de Pedagogía. Barcelona, 1989.



Os autores confésannos de primeiras que redactaron esta obra a partir de dous pulos: a premisa que o propio título enuncia, isto é, que a actividade de ensinar require algo máis que o dominio por parte do profesor dos coñecementos disciplinares que deberá impartir; a crenza, relacionada coa anterior premisa, de que a formación psicopedagóxica é imprescindible para os profesores de secundaria (sendo a súa problemática obxecto especial de estudio, anque moito do que se di pode facerse extensivo ós outros niveis educativos).

O texto pretende non só fundamentar isto, senón ademais aportar liñas de solución, punto no que se compromete con posicións moi definidas e que están agora mesmo no centro dos debates de carácter didáctico xerados pola experimentación e implantación da Reforma do Sistema Educativo promovida pola Administración. Comeza cunha análise do concepto e principais teorías do currículo para pasar logo a confronta-las diversas teorías da aprendizaxe, desde o conductismo ata as recentes concepcións sobre o desenvolvemento de habilidades metacognitivas.

É neste punto onde os autores adoptan un primeiro posicionamento fortemente comprometido. Tras sinala-las aportacións, pero tamén as insuficiencias das teorías inspiradas polo conduc-

tismo, a psicanálise, a Gestalt ou Piaget, recolle moi sinteticamente as principais críticas que se lle teñen adicado á aprendizaxe por descubrimento que durante bastantes anos ten sido o paradigma dos modelos didácticos pedagoxicamente renovadores. O analiza-las distintas teorías que se teñen proposto como superadoras dos erros detectados na da aprendizaxe por descubrimento, presentan á teoría da elaboración como a inspiradora da forma de organización do currículo adoptada pola Reforma (páx. 61). Esta teoría pretende integra-las aportacións do cognitivismo (Piaget, Bruner, teoría da aprendizaxe significativa de Ausubel) cos modelos de aprendizaxe fundados no proceso de información.

Pois ben, Hernández e Sancho someten a unha dura crítica a esta teoría, que chegan a identificar co "discurso neo-conservador norteamericano", por canto "no pone énfasis en ayudar a los alumnos a 'leer' el mundo de manera crítica, sino en 'dominar' las herramientas para esa lectura". Fronte a isto, eles defínense na liña das teorías baseadas no desenvolvemento de habilidades metacognitivas, isto é, que perseguen "aprender a aprender"; proporcionar ós alumnos, non tanto coñecementos, canto "métodos de traballo" e a capacidade para aplicalos en situacións diversas.

As implicacións polémicas deste posicionamento, repítense no punto seguinte referido ás formas de organización dos coñecementos escolares. Aquí o eixo do debate está na oposición entre a organización disciplinar e os modelos interdisciplinares ou globalizadores. Hernández e Sancho adoptan unha posición nidiamente favorable ó modelo globalizador, despois de sinala-las deficiencias de estrutura disciplinar (a tradicional e maioritariamente vixente, como é sabido). A seguinte cita, coido, resume moi ben o seu punto de vista:

"Se trata de superar el sentido de acumulación de saberes en torno a un tema, para plantear la necesidad de crear nuevos objetos de saber a partir de los referentes que sea necesario incorporar a los problemas que se plantee el conocimiento. Es por lo tanto el tema o el problema, el que reclama la convergencia de conocimiento y no al contrario, como sucede en el enfoque disciplinar" (páx. 86).

Os últimos apartados son adicados ó tema da profesionalidade do profesor, no que fronte á alternativa entre o modelo "vocacional" e o funcional, defenden a figura do profesor como investigador na aula; á análise do alumno-adolescente e á problemática sempre enormemente complexa da avaliación.

Unha obra en conxunto, pois, non só útil e suxerente, senón indiscutiblemente valente e arriscada. E ó falarmos de risco queremos dicir que a adopción de determinadas posicións nos puntos polémicos antes sinalados sen dúbida é susceptible de fundadas críticas. As teorías sobre "aprender a aprender" e os modelos globalizadores teñen sido e están a ser obxecto de críticas que quizais non se recollen coa mesma esixencia do que son recollidas as de dirección contraria. Isto é algo que cabe dicir, porque o debate é aínda (e seguramente por moito tempo) un debate aberto. Sen embargo, quen isto suscribe alédase de que haxa quen se compromete na defensa de posicións de risco respecto da renovación pedagóxica. Porque se é certo que estas posicións son susceptibles de crítica, e estas haberá que telas presente, as veces desde o outro lado semella esquecerse que tampouco elas son a "ciencia" pedagóxica definitiva (?). O dito: o debate está aberto.

M. V. F.

1989. Un ano de importante bibliografía pedagóxica e escolar

Antón Costa Rico

Unha acumulación de pequenos e grandes esforzos bibliográficos emprendidos ó longo dos anos 80 ven dar un fermoso 1989, ano bibliográfico pedagóxico e escolar de Galicia.

Nunca tanto nun ano se editou dende o noso campo e é por isto que a cuestión debe ter destaque.

Como unha irrupción que buscase dar conta do que fomos, do que somos e como querendo trazar horizontes do que poidamos ser educativamente falando podemos considerar este ano bibliográfico de 1989. Así o deixa entreve-la análise do cadro de referencias que se adxunta.

Catro cabeceiras de revistas psico-pedagóxicas fundamentalmente en galego, anque de irregular saída, permítenos coñecer debates, posicións, innovacións e experiencias diversas no campo educativo galego. A estas engadiríamos singularmente o suplemento *Na Escola* de Ourense, este si de saída semanal, anque, como contrapartida xa fenecido nesta hora.



BIBLIOGRAFÍA PEDAGÓXICA GALEGA. 1989

LIBROS DE HISTORIA DE EDUCACIÓN

1. BARREIRO RODRÍGUEZ, H., *Lorenzo Luzuriaga y la renovación educativa en España (1889-1936)*, Edicións do Castro, 365 pp.
2. CID FERNÁNDEZ, X. M. (Coordenador con REQUEJO OSORIO), *Escolarización e Sociedade en Ourense*, Edicións do Castro.
3. CID FERNÁNDEZ, X.M., *Educación e ideoloxía en Ourense na IIª. República*, Universidade de Santiago, 178 pp.
4. CID FERNÁNDEZ, X. M., *Apuntes da nosa historia escolar*. Concello de Ourense, Nova Escola Galega, 64 pp.
5. COSTA RICO, A., *Escola e Mestres. A educación en Galicia: da Restauración á II República*, Xunta de Galicia, 473 pp.
6. GABRIEL FERNÁNDEZ, *Agricultura e escola. Contra a rutina e o éxodo escolar*, Universidade de Santiago, 190 pp.
7. MEIJIDE PARDO, *La academia y escuela de bellas artes de la Coruña (1850-1875)*, Deputación Provincial de A Coruña, 230 pp.
8. RIVERA VÁZQUEZ, E., *Galicia y los jesuitas. Sus colegios y enseñanza en los siglos XVI al XVIII*, Fundación Barrié de la Maza, 693 pp.

XUNTA DE GALICIA

9. CONSELLERÍA DA PRESIDENCIA, *Primeiras Xornadas de Educación Ambiental. Conclusións e Actas*.
10. ARIAS LÓPEZ, Valentín. *¿Como se fai un libro?* Consellería de Cultura e Deportes. Colección Andel, 70 pp.
11. GARCÍA TEIXEIRO, Antonio. *O libro na escola: as bibliotecas escolares e de aula*. Consellería de Cultura e Deportes. Colección Andel, 71 pp.
12. ARRIBAS, Lois. *Que é unha biblioteca*. Consellería de Cultura e Deportes. Colección Andel, 97 pp.
13. COBAS BRENLLA, Xulio. *Autores galegos de literatura infantil*. Consellería de Cultura e Deportes. Colección Andel, 85 pp.
14. FERNÁNDEZ PAZ, Agustín. *28 libros da literatura infantil e xuvenil galega*. Consellería de Cultura e Deportes. Colección Andel, 121 pp.
15. FERNÁNDEZ PAZ, Agustín. *Para lermos cómics*. Consellería de Cultura e Deportes. Colección Andel, 93 pp.
16. SOBRADO FERNÁNDEZ, Luis et alii. *Informe de evaluación del Ciclo Superior experimental de EGB* Consellería de Educación.
17. CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN. *Mapa Escolar de Galicia* Tomo I: A Coruña e Lugo; Tomo II: Pontevedra e Ourense.
18. GABINETE DA REFORMA. *A reforma educativa a debate*. Consellería de Educación, 242 pp.
19. GABINETE DA REFORMA. *Marco Curricular*. Consellería de Educación, 98 pp.
20. GABINETE DA REFORMA. *Deseños curriculares* (ata o momento publicáronse doce documentos deste tipo).
21. CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN. Dirección Xeral de Ensinanzas Medias. Editou ata o momento *quinze documentos* relativos a innovacións e experiencias educativas en centros de ensino medio de Galicia.

22. CANOSA BALDOMIR, J.L., (compilador). *A LODE e as disposicións que a desenvolven e a autonomía financeira dos centros*. Consellería de Educación. Secretaría Xeral Técnica, 476 pp.
23. *Lexislación actualizada sobre a Lingua galega*. Consellería de Educación. Dirección Xeral de Política Lingüística, 210 pp.
24. MIRA LEMA, José L., *A Formación Profesional en Galicia*, Consellería de Educación, 210 pp.
25. CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN. *Guías sobre as Escolas de Artes Aplicadas e Oficios Artísticos de Galicia*, 60 pp.

NOVA ESCOLA GALEGA

26. RODRÍGUEZ JARES, X., *Técnicas e xogos cooperativos para tódalas idades*. NOVA ESCOLA GALEGA. EDICIÓNS VÍA LÁCTEA, 271 pp.
27. NOVA ESCOLA GALEGA. *Un modelo de normalización lingüística para o sistema educativo galego*. NOVA ESCOLA GALEGA, 35 pp.
28. NOVA ESCOLA GALEGA. *Unha escola pública galega, proxecto educativo de Nova Escola Galega*. NOVA ESCOLA GALEGA, 20 pp.
29. SUÁREZ PAZOS, Mercedes. *Deseño Curricular e Investigación do Medio*. Concello de Ourense. NOVA ESCOLA GALEGA, 32 pp.
30. MEMBIELA IGLESIA, P. (Coordenador). *Itinerario Ourense-Castrelo*. Concello de Ourense. NOVA ESCOLA GALEGA, 40 pp.
31. CID FERNÁNDEZ, X. M. (Coordenador). *Suplemento Na Escola*. LA REGIÓN. (Periodicidade semanal).

ICE

32. CARIDE GÓMEZ (Director). *A educación en Galicia. Informe cero*. Tomo I, que contou coa coordinación de COSTA RICO e REQUEJO OSORIO, ICE. Universidade de Santiago. 420 pp.
33. *ICE NOVAS* (Boletín de información educativa de carácter mensual que se envía a tódolos centros de Galicia).
34. Edición de varios documentos arredor dos Cursos de Aptitude pedagóxica para recén licenciados universitarios, do Congreso das Ciencias organizado a nivel estatal e baixo a responsabilidade do ICE da Universidade de Santiago, e da investigación en marcha sobre a Xornada Escolar Continuada.

SINDICATOS

35. IGLESIAS DÍAZ, Anxel (Coordenador). *Unidade Didáctica sobre os dereitos humanos*. SEMINARIO PERMANENTE DE EDUCACIÓN PARA A PAZ. SGEI-CXTG, 60 pp.
36. LOZANO PAZ, Moisés. (Coordenador). *Sobre a marxinação*. Unidade Didáctica. SEMINARIO PERMANENTE DE EDUCACIÓN PARA A PAZ. SGEI-CXTG, 60 pp.
37. DIOS DIZ, Manuel. (Coordenador). *Declara-la Paz. reclama-los nosos dereitos*. Unidade Didáctica. SEMINARIO PERMANENTE DE EDUCACIÓN PARA A PAZ. SGEI-CXTG, 64 pp.
38. ASOCIACIÓN DE RENOVACIÓN PEDAGÓXICA E CULTURAL "MARTÍN SARMIENTO". *Itinerario Escolar con Celso Emilio Ferreiro. "Onde o mundo se chama Celanova"*. SGEI-CXTG, 12 pp.
39. SANTIAGO BOLAÑOS, Marifé. *Unidade didáctica. Muller traballadora*. Federación do Ensino de CC.OO., 18 pp.
40. SECRETARÍA DA MULLER DO SGTE. *Coeducación: materiais didácticos*. SGTE, 20 pp.
41. Polo xeral as distintas organizacións sindicais editaron xornais e boletíns, contendo a miúdo referencias pedagóxicas.

CONCELLOS

42. SERVICIO MUNICIPAL DE EDUCACIÓN. *Aprender en Coruña*. Concello de A Coruña, 132 pp.
43. BORRAJEIROS REY et all. *O Porto*. Colección Descubrir Coruña. Concello de A Coruña, 32 pp.
44. MARTÍNEZ LÓPEZ, A. e CARRO CARRO, Pedro. *Barrios*. Colección descubrir Coruña. Concello de A Coruña, 44 pp.

Se miramos para os Servizos Municipais dos Concellos galegos sentímo-la preocupación de non ver aumentalo número de concellos que adican atención editorial á educación nos seus contextos. Un lugar de honra ocupa o de Santiago, mentres nos doemos de que alguén matara aquela pomba editorial que foi o Departamento Municipal de Educación do Concello de Vigo.

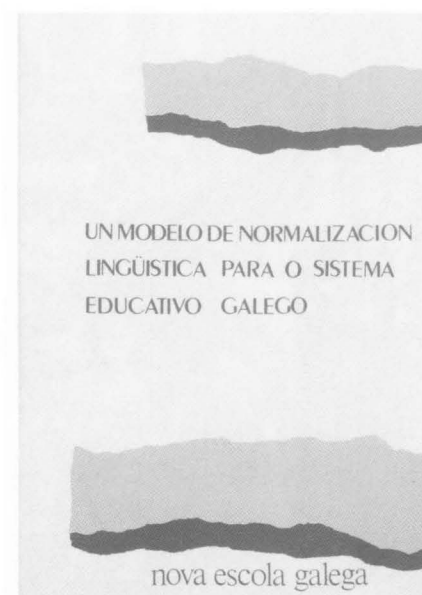
Dende perspectivas sindicais é salientable a difusión documental do Seminario de Educación para a Paz do SGEI.

Entre os colectivos e movementos de renovación pedagóxica salientan as actividades editoriais propias de *Nova Escola Galega*, ás veces en colaboración explícita co mundo editorial ou con algún concello. Tamén haberían de salientarse as contribucións dos adherentes á tal Asociación, a través de distintas editoras e entidades.

No relativo ós estudos de diagnóstico sobre o sistema educativo de Galicia hai que resalta-lo importante primeiro tomo de *Informe Cero* editado polo ICE da Universidade de Santiago, na espera dun prometedor segundo tomo.

Deberase destaca-la actividade investigadora reflexada en materiais de autoedición aberta dende o ICE sobre a xornada única, as escolas nas zonas rurais de montaña e a problemática sociolingüística.

A *Xunta de Galicia*, dende as Consellerías de Presidencia, Cultura e sobre todo de Educación desenvolveu unha



notable actividade editorial. Temas como a educación ambiental e a literatura infantil e xuvenil, as innovacións didácticas no ensino medio, xunto a considerable elaboración de documentos de deseños curriculares cara a posta en marcha da reforma educativa, acadaron un bo tratamento. Boa acollida tiveron tamén as guías de referencias normativas arredor da aplicación da LODE e da Lei de Normalización Lingüística do galego e o tomo adicado á formación profesional en Galicia.

Unha referencia moi positiva merece a edición en dous tomos do *Mapa Escolar de Galicia*. Traballo en todo caso de carácter estático e insatisfactorio dende o punto de vista proxectivo, pero moi valioso polo seu coidado técnico e de presentación dos datos do que é hoxe o sistema educativo galego non universitario.

E ó cabo unha ollada á historia da educación.

Esa ben fermosa e ben construída monografía de investigación escrita por Herminio Barreiro de Luzuriaga e a renovación pedagóxica en España ata 1936, aparentemente non fala de Galicia, pero non hai que esquecer que os bastantes centos de ensinantes galegos republicanos defensores da renovación social e pedagóxica, que formaron parte da FETE en Galicia –con posicións variadas– eran os lectores galegos da *Revista de Pedagogía* dirixida por Luzuriaga e voceiro español da Nova Escola Europea. Deste xeito ven enriquecer outras aportacións citadas, que no conxunto axudan a recoñecer-lo noso pasado pedagóxico. Faino, dende o coñecemento histórico-pedagóxico e a autoridade na materia do profesor Herminio Barreiro.

O xesuíta Evaristo Rivera, a través dunha erudita e voluminosa obra, achéganos ós colexios dos xesuítas en Galicia, a case única e verdadeira rede de centros de ensino medio, na Galicia dos séculos XVI e XVIII, ós que contemporaneamente chegaron a asistir varios miles de alumnos. Un libro que xunto, xunto ós datos múltiples induce en nós un ánimo forte de interrogación sobre aquela Galicia, dende o punto de vista socio-económico.

Da triloxía de títulos de Xosé Manuel Cid destacaríamos o de *Educación e ideoloxía en Ourense na II.ª República* que ven acompañado da monografía reescrita polo vello mestre republicano Armando Fernández Mazas, por suposto un dos lectores da *Revista de Pedagogía* de Luzuriaga e escritor e animador da ourensán revista *Escuela del Trabajo*, a que ía se-la primeira revis-

45. SEMINARIO DE LITERATURA INFANTIL. *Papeles de literatura infantil*. (Varios exemplares). Concello de A Coruña.

46. FREIRE, Luís e CASTRO, Marisa. *Introducción á micoloxía*. Papeis de educación 11. Departamento de Educación. Concello de Santiago, 42 pp.

47. VARELA ORAL, Concha. *Guía para a organización dunha biblioteca escolar* (2.ª edición, correxida e aumentada). Papeis de Educación 5. Departamento de Educación. Concello de Santiago, 28 pp.

48. DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN. *Mapa Escolar de Santiago* (3 tomos) Concello de Santiago.

49. CONCELLO DE NARÓN. *Mapa escolar de Narón* (2 tomos).

50. CONCELLO DE NARÓN. *Escola Viva* (dous exemplares desta revista). Tamén outros materiais de apoio á escola.

51. COLECTIVO PEDAGÓXICO DE FENE. *Ollando pola fenestra*. Concellalía de Cultura, Ensino e Deportes. Concello de Fene.

52. BEMBIBRE, Plácido et alí. *Celso Emilio na escola*. Materiais de apoio ó profesorado. Servicio Municipal de Educación. Concello de Ourense, 39 pp.

OUTRAS PUBLICACIÓNS

53. ASPGP. *O Ensino*. 1988.

54. ESCOLA DE MAXISTERIO DE SANTIAGO. *Adaxe*, números 4 e 5.

55. ASOCIACIÓN GALEGA DE PSICOPEDAGOXÍA. *Revista Galega de Psicopedagogía*, números 1 e 2.

56. NOVA ESCOLA GALEGA. *Revista Galega de Educación*, números 8, 9 e 10.

57. ESCOLA OBRADOIRO DE RESTAURACIÓN. *Escola: Obradoiro Noia*. Número 0. 30 pp.

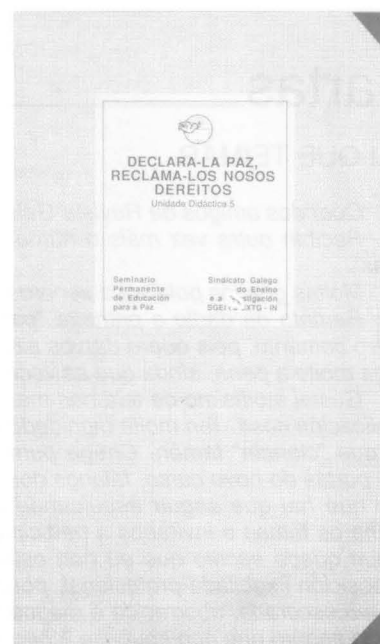
58. RODRÍGUEZ "OITABEN", Pablo. *A Figueira*. Instituto Galego de Socio-Pedagogía. Galiza editora. 64 pp.

ta pedagóxica en lingua galega, se non fose polos sucesos do 36. Xosé Manuel Cid, inqueda investigador e animador de iniciativas de renovación pedagóxica, coñece como ninguén a historia pedagóxica de Ourense e téñeno por amigo un grupo de rextos e vellos mestres republicanos que por Ourense pasean.

Narciso de Gabriel en *Agricultura e Escola. Contra a rutina e o éxodo escolar* realiza un estudo sistemático dos prantexamentos, disposicións normativas, modalidades e orientacións e experiencias escolares que en Galicia se realizaron entre 1848 e 1971, co propósito de orientar nunha dirección agropecuaria o ensino impartido nas escolas rurais de Galicia. Coñecemos-la lexislación, os textos escolares –tamén os editados en Galicia–, as propostas fermosas de campos agrícolas e as experiencias de xardíns escolares e outras aquí realizadas.

Distintos apéndices, ilustracións e fotos, axudan a configurar unha fermosa monografía redactada sempre con estilo e expresión coidada e que paga a pena ler de vagar, para saber da nosa historia escolar.

A.C.R.



Reclamo unha liberdade do meu pobo

Por Manuel Rivas

Hai unha sinxela liberdade que non se respeta en Galicia. A dos que queren que ós seus fillos se lles ensine en galego. Non hai ningún centro, urbano nin rural, non hai nin un modesto xardín da infancia onde se cultive plenamente a nosa árbore máis nobre. Os pais e nais que crían ós seus fillos e fillas en galego, que son máis dos que parecen e menos dos que deberan, encóntranse, unha vez chegada a idade escolar, na imposibilidade de envialos a unha escola galega porque en Galicia non existe unha soa escola galega. Falemos claro: en materia lingüística, é esta a única liberdade que non se está a respetar en Galicia.

Os que isto queren non son catro gatos metidos nun saco, como proban as enquisas, algunha delas publicada neste mesmo periódico. Sucede que, fronte ó retrato-robot típico, os que defenden o galego e a súa herdanza son en grande maioría xente cauta, prudente, e pouco dada a escribir nas seccións de "Cartas ó Director". Son xente, sobre todo, tolerante, curtida en tolerancia, a base de soportar intolerancia e brutalidade psicolóxica en moitos lados. Son xente tranquila, curtida en paciencia, porque sabe que a historia vai dando a razón, paseniño ou con inesperados brincos. E son xente esperanzada, que almorza cereais con esperanza, porque senón non se explica este milagre de señorial, fidalga e aristocrática teimosía dos humildes matriotas da Matria galega.

Os que si arman ruído son aqueles profetas da ignorancia que consideran "imposición" do galego ó feito de que unha ou dúas asignaturas se ensinen neste idioma, anque todos sabemos que en cantidade de centros se pasan esa lei polo forro das cirolas. Chámolles profetas da ignorancia porque ¿que

outra cousa é un pai que nega ós seus fillos a posibilidade de saber máis, de facerse cun tesouro? Para o coñecemento, posuír unha lingua é coma percorrer amorosamente un novo universo. Para o pensamento, cada verba que se aprende é unha alfaia, unha xoia. Chámolles profetas da ignorancia porque son cauto, prudente, tolerante e teño esperanza. O Himno de Galicia, recoñecido por lei, non se anda con tantas diplomacias: chámalles imbéciles, chámalles escuros.

Pola contra, os que queren que ós seus fillos se lles ensine en galego queren loitar contra a ignorancia, queren saber máis. Querén que non se perda esta árbore de saber que é o idioma que verdeceu neste país de montes e fontes. E queren que, con toda naturalidade, se coñezan outros universos. Un rapaz pode saír da escola galega co andamio de tres linguas: galego, castelán e inglés. Pode ir pola vida e polo mundo cun patrimonio privilexiado. É unha posibilidade real, un obxectivo pragmático.

Por iso, para respetar a liberdade dos que non armamos barullo pero almorzamos cereais de esperanza, a Administración galega ten a obriga moral e cívica de poñer en marcha escolas públicas onde se ensine integramente en galego, a onde podan acudir os que queiran exercer ese dereito. Non serán reservas mohicanas, non serán cápsulas illadas. Serán, tede a seguridade, referentes positivos. E isto é o que necesita Galicia. Modelos, referentes positivos, signos de victoria.

Por agora, a xeito de proclama individual, quero rexistrar ante o Xulgado da Historia a miña denuncia pública: En 1990, na época da cibernética e da telemática, os meus fillos, galegos de nación, non teñen onde estudar na lingua de Galicia.

Cartas

HAI QUE TEIMAR

*Queridos amigos da Revista Galega de Educación:
Recibín outra vez máis o número e non quero "comer e calar".*

Moitas grazas pola vosa xenerosidade e lembranza.

Remato de darlle a primeira "pasada" e vouvos facer un cativo comento, pois quero darvos azos para seguir e labourar. Paga moito a pena, aínda que as veces a dúbida nos coma.

Gustei moitísimo de tela nas mans e acreditar que é unha publicación nosa. Ten moita dignidade e eu, sen medo, engadirla que "ciencia" tamén. Chega puntualmente para nos abri-las portas do novo curso, fálanos dos atrancos que temos aí e nos que hai que seguir esculcando polo ben colectivo, non pecha os temas e invítanos a participar... está moi ben, repito. E que quede escrito que eu non estou, ¿aínda?, en moi boa disposición xubilada-profesional, porque a miña andaina deixoume escurada, aborrecida e magoada. Se houbese tido esta axuda seguro que non houbese "chegado" deste xeito.

Hai que teimar. Unha aperta agradecida.

Antía Cal, Viúva de Beiras. Domaio. Moaña.

UN SAUDO DENDE VALENCIA

Amigos da Revista Galega de Educación:

Foi para min unha boa ledicia poder le-la revista número 10, pois supón un material útil e ben tratado sobre o ensino das ciencias, así como unhas experiencias descoñecidas (Tintín e a segunda guerra mundial) e unha bibliografía ben comentada sobre literatura infantil.

Cando un está a ler tantas cousas de diversas ópticas e procedentes de diferentes lugares non pode menos que felicitar ós autores desta revista e sentirse un chisco orgulloso de ser galego e ver que aló, agora aló para min, realízase un material didáctico de gran calidade.

Unha aperta.

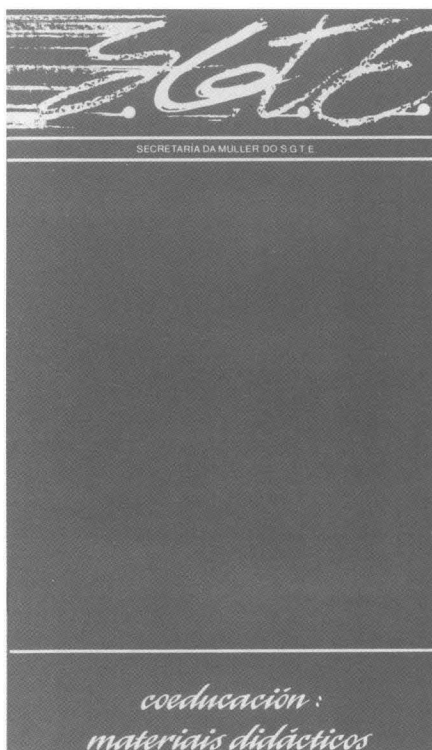
Xosé Manuel Souto González. Valencia.

outros materiais

COEDUCACIÓN: MATERIAIS DIDÁCTICOS

da **Secretaría da Muller do SGTE**

Edita SGTE. García Barbón,
30, 6.º, 36201 Vigo.
Materiais.

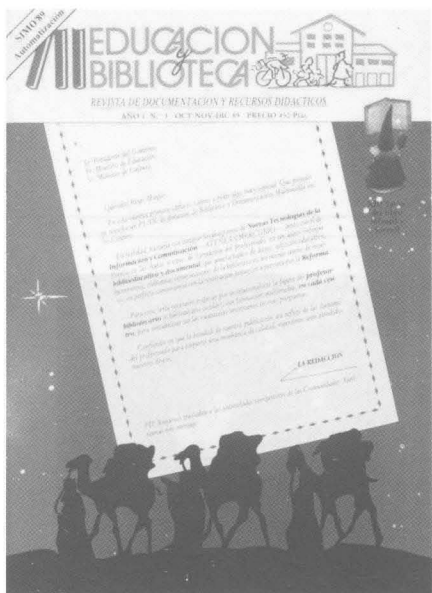


Materiais moi útiles elaborados pola Secretaría da Muller do SGTE. Un traballo colectivo que parte da constatación de que a escola non crea a desigualdade entre os sexos, pero a educación axuda a lexitimala, faina parecer máis natural e aceptable.

Estes materiais fan propostas de acción positiva nos centros, tanto na elaboración do plan do centro, como nos recursos didácticos. Detense especialmente nas propostas sobre os materiais didácticos (traballo doméstico, a imaxe da muller nos manuais escolares, a muller e a publicidade, análise dos contos infantís, un mundo ó revés...). Complétanse os materiais cunha documentada bibliografía sobre coeducación.

EDUCACIÓN Y BIBLIOTECA "Revista de Documentación y Recursos Didácticos"

Edita TILDE. C/. López de Hoyos, 135, 5.º D, 28002 Madrid.



das novidades bibliográficas sobre temas educativos.

Cada número conta con tres grandes apartados:

"Hechos y Contextos", da conta do que sucede no mundo da biblioeducación e da industria didáctica.

"Recursos didácticos", dá conta das novidades bibliográficas, con seccións específicas de didáctica e currículo, psicoloxía educativa, e de cada un dos niveis e modalidades educativas. Fai especial fincapé nas novidades de literatura infantil e xuvenil. Esta información complétase coas novidades de recursos audiovisuais e de software educativo.

"Orientacións Prácticas", dá conta sobre orientacións para o funcionamento e mellora de todo tipo de bibliotecas.

A revista conta cun "Centro de Documentación e Asesoramento" ó que os lectores e subscritores poden solicitar consulta.

Revista, sen dúbida, moi útil para tódolos centros.

Esta é unha revista verdadeiramente singular. Ocúpase de dar conta

outros materiais

XOGANDO A COÑECER do **Colectivo Pedagógico de Fene**

Ilustracións: Xan Carlos López Domínguez, Xaquín Marín.

Mapas: Digna Faraldo Purriños.

Edita Concello de Fene. 1989.
Unidade Didáctica.



Fermosa unidade didáctica a que edita o Concello Fene, que se vén distinguindo polo seu traballo rigoroso na dinamización educativa.

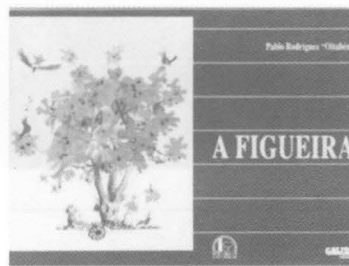
Compoñen esta unidade cinco elementos diferentes que veñen incluídos nun cartafol: *Ollando pola fenestra* (onde se fai unha proposta á investigación do entorno máis próximo, o Concello de Fene); *O noso concello* (material cara ó alumnado, cunha proposta de actividade sobre o funcionamento do Concello); *O xogo da alegría/tristura* (unha proposta de xogo de simulación); *A historia de Fene* (cun cómic de Xaquín Marín sobre a historia do Concello); e o *Cartapacio de mapas*.

A edición está moi coidada. Unha unidade moi, moi interesante.

A FIGUEIRA de **Pablo Rodríguez "Oitabén"**

Instituto Galego de Socio Pedagogía.

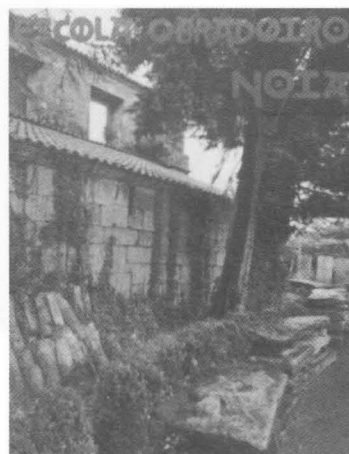
Galiza Editora. Ourense 1989.
Unidade Didáctica.



Suxerente unidade didáctica a realizada polo infatigable "Oitabén". A observación directa da súa figueira, en Beade, no Ribeiro de Avia, leva ó autor a facer un interesantísimo unidade didáctica sobre a figueira. Proporciónanse notas históricas; estúdiáanse os froitos e follas; detense na descrición dos ciclos biolóxicos; a súa madeira. Remata a unidade cunha guía das aves que visitan a figueira.

A unidade didáctica está impresa a toda cor.

ESCOLA OBRADOIRO NOIA Revista da E. O. de Noia. Rúa do Curro, s/n.º, 15200 NOIA



Nova revista que pretende se-lo portavoz das actividades dos profesionais da *Escola Obradoiro de Noia*.

Este primeiro número fai unha presentación do traballo realizado nesta escola obradoiro de restauración do patrimonio histórico artístico.

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.

