

A  
O  
R  
G  
A  
N  
I  
Z  
A  
C  
I  
O  
N



ESCOLAR

normalización e dinamización escolar  
• o antroido • equipos psicopedagóxicos •  
análise de cómics • normalización  
e dinamización escolar • o antroido •

**REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN**  
21 - Outubro / Novembro / Decembro de 1994  
Publicación de Nova Escola Galega  
Impresa en papel reciclado  
Prezo 800 Ptas.

**Edita:**  
Edicións Xerais de Galicia

**Subscricións e correspondencia:**  
Doutor Maraño 12, baixo. 36210 Vigo

**Director:**  
Manuel Bragado Rodríguez

**Secretario de Redacción:**  
Antón Costa Rico

**Consello de Redacción:**  
Xosé Ramón Bernárdez Pérez,  
Xosé Manuel González Barreiro,  
Xesús R. Jares, Luis Otero Gutiérrez,  
Miguel Vázquez Freire.

**Consello Editorial:**  
Xosé Álvarez Castro,  
María Dolores Candelo Gunturiz, Xosé M. Cid,  
Agustín Fernández Paz, Narciso de Gabriel,  
Emilio González Legazpi, Xulio Gutiérrez Roger,  
Marilar Jiménez Aleixandre,  
Xosé Ramón Lago Martínez, Xosé Lastra Muruais,  
Ramón López Facal, Pedro Membiela,  
Josefina Mosquera Roel, Xabier Puente Docampo,  
Xosé Ramos Rodríguez,  
Antón Rozas Caeiro, Carmen Soto Carballada,  
Mercedes Suárez Pazos,  
Francisco Veiga García, Manuel Vieites,  
Elixio Villaverde.

**Deseño interiores e maquetación:**  
Diana Reiter / Xan Leira

**Fotografías:**  
Cal 3, Celina, Manuel Sendón, Marga Sampaio,  
Ánxo Iglesias, Manuel Vicente, Xexé.

**Ilustracións "o tema"**  
Pepe Carreiro

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

A REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN  
non devolverá os orixinais que non solicite de  
antemán, nin manterá correspondencia sobre os  
mesmos. Prohíbese a reprodución total ou parcial  
dos artigos da revista sen citar a súa procedencia.

Procesado: FILMAK (Vigo)

Imprime: Gráficas NUMEN

ISSN: 1132-8932

Dep. Legal: C-22/1986

# s u m a r i o

# 21

revista galega de educación

## editorial

O Informe sobre o sistema educativo galego 2  
Os Proxectos Educativos de Centro 3

## firmas

A Coruña, o galego e a lei,  
HENRIQUE HARGUINDEY BANET 4

## o tema

A Organización Escolar 5  
Coordinación: XESÚS R. JARES  
¿Organización escolar versus calidade educativa?  
JOSÉ LUIS SAN FABIAN MAROTO 6  
A aplicación dos proxectos educativos de centro  
JOAQUÍN GAIRÍN SALLÁN 12  
Problemas e Estratexias na elaboración de Proxectos de Centro  
XOSÉ RAMOS RODRÍGUEZ 16  
A Participación nos Centros Escolares. Reflexións para saír dunha crise  
XESÚS R. JARES 26  
A Dirección das Organizacións Escolares  
FRANCISCO BELTRÁN LLAVADOR 34  
Por que non hai vento favorable. Causas que dificultan a Avaliación dos Centros Escolares  
MIGUEL A. SANTOS GUERRA 41  
"Hai que ler... sobre Organización Escolar"  
XESÚS R. JARES 48

## o estado da lingua

De Monte Alto ó mundo 52

## experiencias

Análise de cómics na escola  
XOSÉ RAMÓN FERNÁNDEZ VÁZQUEZ 60  
O Antroido  
ESCOLA INFANTIL ANDAINA 65

## estudios

Equipos Psico-pedagóxicos de Apoio. Unha perspectiva ecolóxica  
J. ELADIO FERRO FONTENLA, MANUEL ARMAS CASTRO E CARIDAD CAMARERO SUANCES 70

## historia

Un maxisterio cansado de promesas  
ANTÓN COSTA RICO 79

## libros 81

## outros materiais 83

## panoraula

Unha campaña para a muda de actitudes  
AGUSTÍN FERNÁNDEZ PAZ 88  
Actualidade educativa 1994 90  
XOSÉ RAMÓN FERNÁNDEZ VÁZQUEZ  
Cuba, a educación aínda ten sentido  
ANTÓN COSTA RICO 96

## tachola 98

## humor 100



Curso 1992/93

# O Informe sobre o sistema educativo galego



**S**E CADRA cando saia este número 21 da RGE, xa estará na rúa editado o primeiro Informe do Consello Escolar de Galicia sobre o estado e a situación do sistema educativo galego con referencia ao curso 1992/93.

Varios anos houbo que agardar ata que normalizada –nos mínimos– a vida do Consello Escolar de Galicia, por fin fose posible abordar este Informe. Serviulle eficazmente de soporte un estudio técnico elaborado desde o ICE da Universidade de Santiago, ao que contribuíron, entre outros, diversos profesores e técnicos membros de Nova Escola Galega.

Ao Consello Escolar chegou un denso documento, abordando cuestións como a autonomía política e a educación, a financiación, a vida administrativa, o volume estatístico de tódolos elementos do sistema educativo, o que está a supoñer e como se está abordando a reforma educativa, o dereito á educación e a súa plasmación, o fracaso escolar, a organización dos centros educativos, as súas carencias comasí as súas realidades conseguidas, o profesorado, a súa formación e a vida sindical, a escola no medio rural, a galeguización e os tempos escolares. Todo iso á partir de múltiples datos, en grande medida previamente subministrados pola propia Consellería de Educación.

O debate no seo do Consello foi sen dúbida insuficiente, como se cadra

foron insuficientes as aportacións de emenda, en medida apreciable integradas no resultante final, as veces como votos particulares. Algúns problemas e malentendidos de tal debate puideron vir dados por unha defectuosa organización prevista pola Comisión Permanente e mesmo por ser a primeira vez que isto acontecía entre nós. En todo caso só cabe agardar sobre isto a corrección no futuro, coa participación responsable de tódolos membros compoñentes do Consello Escolar.

Tocantes ao Informe do Consello Escolar temos a consciencia de estar ante un moi valioso documento, anque por suposto incompleto. Un documento alonxado da estricte linguaxe burocrática-administrativa e próximo, en cambio, da realidade da educación no noso país. Un documento con riqueza de datos, matizado nas apreciacións, disposto a abrir pistas de debate e hipóteses para o sistema que debemos seguir construíndo. Un documento que mesmo será unha axuda por toda a súa contrastada información; por fin un percorrido por dez anos de autonomía educativa. Todos mudamos e queda moito aínda por facer. As recomendacións e as demandas que o Consello Escolar Galego realiza neste Informe ante a Administración Autonómica da Educación así o poñen de manifesto.

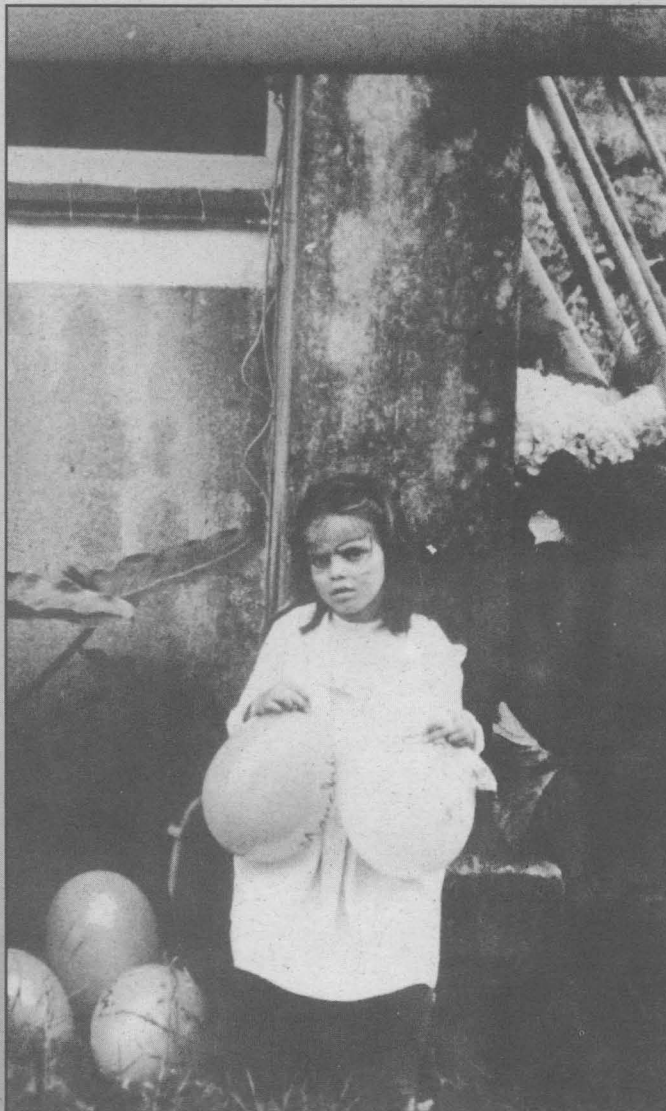
**U**nha das claves do mellor espírito pedagóxico da Reforma (LOXSE, 1990) é sen dúbida o recoñecemento da importancia do protagonismo dos centros e das comunidades escolares.

Un recoñecemento que se simboliza nos PECs (Proxectos Educativos de Centro), plasmación da autonomía institucional dos centros. Fronte ao que acontece en moitos centros privados nos que non hai PEC senón un ideario que as familias poden asumir ou acatar sen mais, e fronte tamén á vella escola estatal marcada pola rixidez dos estereotipos, a nova escola pública está asentada no protagonismo democrático da comunidade escolar, na participación na elaboración das sinais de identidade socio-cultural.

Con esta promesa puxéronse a traballar diversas comunidades escolares en todo o País. Agora mesmo están en proceso de elaboración / plasmación PECs en distintos puntos do País. E iso está ben. Pero estamos máis no territorio da fantasía. Infelizmente.

Moito se falou de curriculum aberto e sen embargo abondo se aferrollou entre Madrid e Santiago. Reducindo así a potencialidade dun factor clave para a profesionalización do profesorado. Moito se leva falado de autonomía financeira, pero cando os recursos son fabas contadas, pouco espazo queda para a autonomía real. Moito se leva falado de dirección democrática, pero a Administración non

## Os Proxectos Educativos de Centro



fai máis que incentivar conductas favorables e tendentes a unha xestión burocrática (o “management” anglosaxón), en lugar da participación, da negociación e do contrato. Moito se leva falado da necesidade de potenciar a igualdade de oportunidades e de apoiar as estruturas e medios de compensación, pero a penas se ten camiñado alén de modelos organizativos de vocación uniformadora, na vez de xerar estratexias e vías de discriminación positiva sobre a base da análise contextual.

Nestas circunstancias, a necesaria elaboración de PECs é unha difícil e por veces penosa tarefa. Aínda estamos, por outra parte sen recoñecida Rede de Centros e xa está sementada a inseguridade de moitos docentes con respecto ao seu posto e centro de traballo. Todo dá a entender que as “comenencias” políticas están ocultando os datos dun debate, que deben ser e poden ser tamén os datos dun acordo, un acordo nacional, que ten que ver tanto coa complexidade da aplicación técnica da Reforma en Galicia, como coa decrecente natalidade, como mesmo coa transparencia administrativa e a participación na planificación educativa. Tamén isto está a prexudicar a elaboración dos PECs.

Unha das claves da Reforma está pois sen resolver, se falamos en serio.

Hai un acordo nacional sen establecer e pendente ¿ou non?



Riscar no aire

# A Coruña, o galego e a lei

Henrique Harguindey Banet

**D**ENDE HAI tempo, vense tecendo unha raposeira maniobra, moi perigosa para os galegos se chegamos a caer nela: a de opoñer A Coruña a Galicia. A de enfrentar irmán con irmáns. A de intentar que non nos entendamos aqueles que, porque somos galegos, nos entendemos ben.

A manipulación non ten outro obxectivo que o de dividir o país para mellor dobre-galo e esmagalo. Quen saíra perdendo co enfrentamento sería Galicia enteira. E como non A Coruña.

Pero é que, ademais, esa pretensión descaña pura e simplemente na superchería e na falacia. A Coruña non só é tan galega coma calquera das nosas outras cidades senón que o seu protagonismo foi decisivo na defensa e recuperación da nosa personalidade colectiva, do noso idioma e da nosa cultura...

Un, que coñece ben A Coruña porque nela viviu moitos anos, porque nela estudou desde rapaz, porque nela traballou, casou e tivo fillos pode testemuñar que o galego é a lingua habitual de moitos coruñeses. Que o galego non se fala alí menos que nas nosas outras urbes. Que a maioría dos coruñeses sintense tan galegos como o que máis.

O que ocorre co galego —na Coruña e no resto de

Galicia— é que pode ser un idioma *invisible* para quen non quere ou non sabe velo... O que sucede é que os galegos entendemos como cortesía non falalo con ou diante dunha persoa de fóra. Pero calquera que se mova no mundo da confianza sabe o moito que se fala...

É necesario que coñezamos a realidade para que os manipuladores non poidan espallar unha gran mentira. É necesario que teñamos presente a nosa Historia para comprendermos cabalmente a importancia decisiva da Coruña no Rexurdimento cultural e político de Galicia. É necesario que recordemos o noso pasado, clave do noso presente, para non errarmos no noso futuro.

Dende 1860, a revista *Galicia*, dos irmáns de la Iglesia, organiza na Coruña un relevante fronte cultural. En 1861 celébranse os xogos frorais da Coruña (os primeiros de Galicia) e no ano seguinte publícase o famoso *Album de la Caridad*.

A partir de 1885 a importantísima *Biblioteca Gallega*, de Martínez Salazar e Fernández Latorre, impulsa a edición da nosa literatura e os estudos sobre Galicia.

A *Cova céltica*, de Carré Aldao, reunirá dende 1867, na rúa Real e no Rego de Auga, un nutrido grupo de intelectuais entre os que

destacan Murguía, Pondal, Pérez Ballesteros, Golpe, Tettamancy, Vaamonde e outros, grupo que ha desembocar na *Liga Gallega* e máis na *Academia Galega*.

Sobre os núcleos coruñeses de Galo Salinas, de Lugris e de Carré Alvarellos vaise abrindo paso o Teatro Galego dende 1903, cos cadros de actores e a representación sistemática de pezas dramáticas.

Os nomes de Curros Enríquez e A Coruña permanecerán sempre indisolublemente ligados. É un ilustre coruñés o defensor de Curros no célebre proceso de 1881. A cidade da Coruña, nun acto multitudinario no Teatro principal (hoxe Rosalía de Castro) coroa a Curros en 1904. a mesma cidade que —convocada por un bando do seu Alcalde— desfila en 1908 polos baixos do Palacio Municipal de María Pita diante do cadáver do poeta, exposto durante tres días, e acude en masa (fálase de cuarenta mil persoas na Coruña de entón) ao seu enterro.

Na Coruña nacen, en 1916, as *Irmandades da fala*, á calor de Villar Ponte, Viqueira, os irmáns Carré Alvarellos e outros moitos. E nesta vila terán o seu grupo máis activo e en Pena Novo o primeiro concellal nacionalista da historia de Galicia.

No 1924 fúndase na Coruña a editorial Lar, que axiña se verá acompañada pola editorial Nós, que terá durante anos a súa administración na nosa cidade.

## ¿PARA QUE SEGUIR?...

Certo é que dende hai moitas décadas, existe tamén un núcleo de desleigados, de intolerantes, de separatistas. Son os que renegan do idioma patrimonial e se avergoñan mesmo do acento. Son os que pretenden a extinción

da nosa fala. Son os que pretenden separar A Coruña de Galicia.

Xa veñen dos tempos de Pondal, pero agora teñen maior organización e poder. Para eles, todo o que é galego debe ser combatido. O emprego do galego na vida municipal e pública. mesmo o nome propio da cidade...

Pero a postura máis grotesta no asunto ven sendo a da Xunta. En vez de cumprir a súa obriga de facer respectar a lei, que ampara os dereitos lingüísticos de tantos cidadáns, desvíaa os seus tiros contra os que reclaman (¡Noraboa —por certo— á Mesa!) e culpaos de pretenderen “a imposición irracional das normas”. ¡Disparatadas palabras que intentan torpemente botar unha cortina de fume sobre as complicidades! ¡Antolóxico dislate xurídico que serviría para atrancar o cumprimento de toda canta lexislación existe! Verdadeiramente é a argumentación caricatural dun cacique de zarzuela, dun choqueiro de sainete, dun pasmón de propósito ou dun charlatán de feira.

Na hora presente, o noso país sofre unha das situacións máis críticas da súa historia. Os nubarróns que escurecen o noso futuro non se cernen unicamente sobre a Galicia das aldeas interiores, sobre un sector económico ou sobre un grupo de idade. A supervivencia de toda Galicia está en xogo. E o da Coruña, coa súa industria, o seu comercio e os seus servicios, como parte inseparable da Nosa Terra. Salvarémonos todos ou afundirémonos todos.

Pero, se o conxunto do país sabe estar á altura das necesidades, non hai dúbida que a cidade da Torre non vai deixar que lle escamoteen o seu lugar de vangarda...

Artigo publicado no *Correo Galego*, mércores 7, IX, 1994.



# A Organización Escolar

**S**E BEN en números anteriores temos publicado diversos traballos sobre cuestións organizativas, basicamente referidas á participación da comunidade educativa, este é o primeiro "tema" adicado á Organización Escolar. Con el queremos rescatar e resaltar a importancia que, polo menos na teoría, sempre lle outorgamos á dimensión organizativa no noso traballo profesional. Importancia que non está supeditada, como as veces se cre, a termos ou non responsabilidades de xestión. En efecto, as tarefas organizativas son tamén e simultaneamente tarefas educativas. Non podemos separar estilos de xestión, estrutura organizativa dos centros, etc., dos estilos ou métodos de ensino. En definitiva, reafirmamos a importancia do organizativo fronte á visión tradicional que o considera nun plano secundario, como "elemento vicario do currículo".

entendemos son prioritarios. Así, en primeiro lugar, o artigo de **José L. San Fabián** que abre o número, "¿Organización escolar versus calidade educativa?", presenta o papel das cues-

artigo, de **Xesús R. Jares**, "A participación nos centros escolares. Reflexións para saírmos dunha crise", desenvolve un tema polo que, tanto desde estas páxinas como desde *Nova Escola Galega*, sempre apostamos. Na entrega recóllense as razóns da participación, a situación na que se atopa e unhas propostas para desbloquear o estado de crise actual. O quinto artigo, de **Francisco Beltrán**, "A dirección das organizacións escolares", analiza un tema que sendo "clásico" na Organización Escolar podemos dicir que é de permanente actualidade. Referímonos ó debate sobre as direccións nos centros escolares: a súa xénese e funcións, a súa relación coa democracia organizativa e o control, os modelos de formación que se plantean, etc. O sexto artigo, de **Miguel A. Santos Guerra**, "Por que non hai vento favorable. Causas que dificultan a avaliación dos centros escolares", plantea, como os anteriores, un tema de grande actualidade en tanto que por primeira vez en España comeza a falarse desde a administración da avaliación dos centros. O autor, favorable a avaliación cualitativa dos centros e non só do alumnado, analiza as causas da inexistencia deste tipo de prácticas avaliadoras nos nosos centros para, desde o coñecemento, poder superalas. Finalmente, o último artigo, de **Xesús R. Jares**, "Hai que ler... sobre Organización Escolar", presenta unha selección bibliográfica para profundizar nas cuestións organizativas.

Agradecemos a colaboración desinteresada dos autores deste "tema", sen dúbida persoas cualificadas na materia, en todo o estado español.

Coordenación: **Xesús R. Jares**



tións organizativas nas reformas escolares e a súa incidencia na calidade educativa, facendo fincapé na actual Reforma. O segundo e terceiro artigos, de **Joaquín Gairín** e **Xosé Ramos** respectivamente, abordan un tema de especial relevancia e actualidade: a elaboración dos *Proxectos Educativos de Centro* ou *Proxectos de Centro*. Ambos autores, desde a análise da súa experiencia, analizan o xeito no que se están a elaborar, os dilemas ou aspectos críticos que se están a tratar, propostas de actuación, etc. O cuarto

Desde estes presupostos, e cunha decidida vocación de construír centros organizados e guiados polos valores democráticos e públicos, deseñamos este "tema" tendo en conta os grandes retos organizativos que neste momento

José Luis  
San Fabián  
Maroto  
Universidade  
de Oviedo

# ¿Organización escolar versus calidade educativa?

Estúdiase o papel das cuestións organizativas nas reformas escolares e a súa incidencia na calidade educativa, facendo fincapé no actual proceso de Reforma Educativa.

**B**OA PARTE das propostas de reforma educativa fracasan ao chocar coas estruturas organizativas existentes.

As reformas educativas diríxense a cambia-las prácticas educativas, pero estas exércense dentro de contextos institucionais que se amosan resistentes ao cambio. A súa vez os reformado-

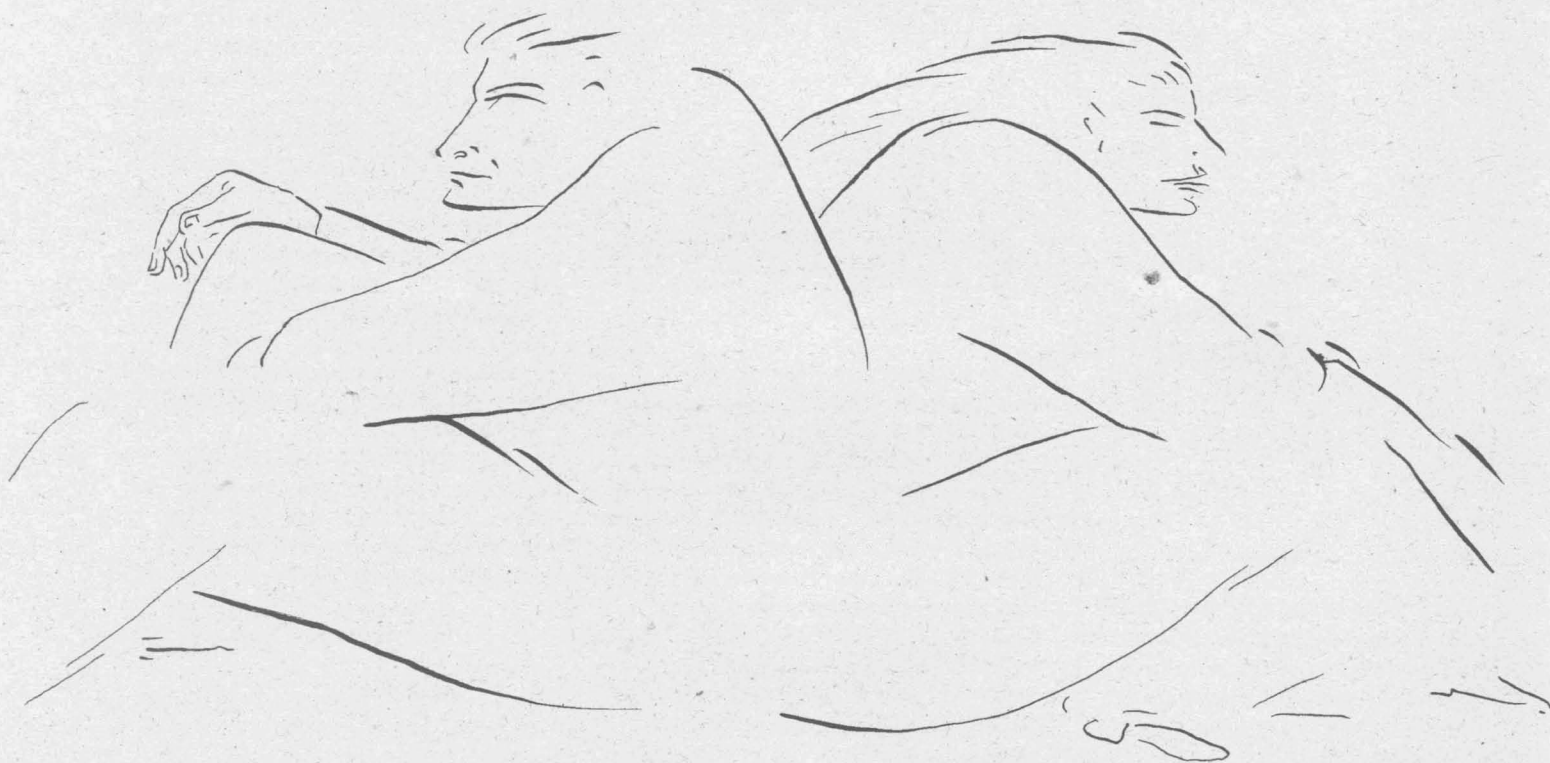
res poucas veces teñen en conta a natureza organizativa da educación, de modo que os seus proxectos de cambio son incongruentes coa realidade existente nos Centros.

A estas alturas da reforma educativa, resultan pouco cribles os intentos de mellora-la educación sen someter a revisión o contexto organizativo no que o profesorado exerce o seu

traballo. Se a calidade da educación pasa por mellora-la organización dos Centros, resulta obrigado preguntarse *cal é o modelo organizativo que actualmente está impedindo acadar unha educación de calidade.*

Moitos dos nosos Centros ben poderían ser definidos como un agregado de aulas nas que se van amontoando alumnos baixo a dirección dun docente.

PEPE CARREIRO





Desde un punto de vista administrativo, estes centros funcionan perfectamente, sen necesidade de que os profesores se comuniquen e relacionen entre si mais do que o fan outros traballadores en empresas burocráticas. Naturalmente, non podemos agardar que estas "escolas unitarias reunidas" conquiran grandes logros educativos.

A principal característica que define a organización do traballo docente é o aillamento. Os Centros forman docentes profesionalmente aillados—"profesionalmente orfos" en palabras de Rosenholtz—, que non poden aprender de outras aulas nin de outros centros. Neste contexto, tan pouco propicio á colaboración, a participación convértese nun ritual baleiro, tedioso e carente de sentido para a maior parte dos membros da comunidade escolar.

Ante a política de cambios formais, iniciados e controlados externamente, os centros vense de cada vez máis ameazados pola burocracia dos papeis e das persoas. Veleiquí algúns indicadores:

- Profesores, pais e alumnos que ingresan na organización desde un rol formal, sen un elemental proceso de socialización e aprendizaxe (inducción).

- Reunións, de xestión ou de coordinación pedagóxica, que respostan a demandas formais máis que a necesidades internas relacionadas coa ensinanza.

- Docentes pertencentes a unha mesma unidade organizativa (departamento, equipo ou programas) que permanecen estranos entre si en canto á súa filosofía educativa.

- Elaboración de documentos—sobre posicións institucionais ou outros proxectos— de nula incidencia na práctica educativa.

- Organización do traballo docente que a penas deixa lugar á reflexión pedagóxica na actividade diaria.

- Falta dunha avaliación sistemática, interna e externa, dos centros escolares, que impide

de aplicar políticas de incentiación e mellora e que contribúe á divulgación de estereotipos sobre a calidade educativa baseados en imaxes sesgadas e parciais (titularidade do centro, disciplina formal, etc.)

## ¿EN QUE ORGANIZACIÓN SE PENSA CANDO SE FALA DE CAMBIO EDUCATIVO?

Calquera proxecto de reforma contén, de modo explícito ou non, un modelo de organización escolar. Os modos de produción e intercambio dominantes na sociedade actual provocan que a metáfora da "fábrica" sexa recorrente na literatura sobre a reforma educativa. Desde Taylor e Cubberly ata os nosos días, esta metáfora, inspirada nunha visión xerárquica do funcionamento do sistema educativo, fai depende-las reformas basicamente do compromiso dos líderes, os que, a súa volta, deben gañalo compromiso dos demais membros da comunidade educativa—"enfoque xerencialista"—.

Sen refugar da importancia dos líderes no cambio educativo, é cuestionable que se faga recaer neles a responsabilidade de

*A principal característica que define a organización do traballo docente é o aillamento*

## Os cambios na dirección dos centros

*son necesarios,*

*pero non poden ser considerados*

*como a panacea de tódolos males*

*da organización*

funcionamento do sistema, xa que supón fomentar unha concepción do cambio educativo baseada na xerarquía, a submisión e a pasividade da maioría das persoas afectadas. Os cambios na dirección dos centros son necesarios, pero non poden ser considerados como a panacea de tódolos males da organización. É mais, o fortalecemento da dirección non sempre contribúe a unha profesionalización do traballo docente: "Tanto o profesionalismo como o liderazgo son prescritos con frecuencia como remedio dos males escolares, anque en moitos casos ámbolos dous conceptos son contrarios. A maior profesionalismo, menor liderazgo se precisa" (Sergiovanni, 1992:42).

Nun sistema burocrático, no que o importante é o axuste formal aos procedementos, a estandarización e a implicación superficial das persoas nas tarefas que desempeñan, o modelo xerencialista pode ser eficiente para introducir cambios, eso si, a costa da propia eficacia educativa do sistema. Os sistemas xerencialistas acusan o que Wise denomina un exceso de racionalidade. Ao verse desbordados polas complexidades do cambio, reaccionan con medidas burocráticas



co fin de dar unha aparencia de cambio. "En aparente frustración e desesperación, os políticos prescriben excesivos controles, introducen procedementos complicados, ofrecen solucións inapropiadas ou simplistas e implícanse nun espellismo" (Wise, 1977:45).

As reformas educativas, e en xeral as políticas educativas, teñen pouco impacto directo, debido a *autonomía estrutural dos centros e das aulas* a respecto das instrucións políticas e lexislativas. Como se ten sinalado en repetidas ocasións, e coñecemos pola experiencia, as reformas lexislativas non aseguran a súa posta en aplicación a escala de aula ou de centro.

As organizacións escolares son sistemas nos que o profesional goza dunha grande autonomía individual, polo que as súas prácticas son inmunes ao cambio das normas externas. Ademais, a estrutura organizativa dos centros está relativamente pouco xerarquizada, o que fai difuso o control exercido. Dado que as escolas son sistemas de estrutura desacoplada ou debilmente articulada, as variacións no seu ámbito formal e institucional non implican cambios na práctica pedagóxica. Por iso, os cambios formais derivados das reformas oficiais non aseguran unha incidencia na práctica docente no sentido desexado, o que nos prevén do erro de confundir a mellora da educación con cambios na estrutura formal do liderazgo ou da organización.

*O tipo de control que a orga-*



### *As reformas lexislativas*

*non aseguran*

*a súa posta en aplicación*

*a escala de aula*

*ou de centro*



*nización exerce sobre o profesorado é decisivo para entender a aplicación dunha reforma. O docente, o mesmo que o alumnado, axusta a súa conducta ás demandas de avaliación que recaen sobre del, e si estas demandas son de tipo burocrático a súa resposta tamén o será. O feito de que unha reforma potencie este tipo de control hipoteca sensiblemente os seus resultados, xa que o control burocrático adoita entrar en conflito coa calidade da educación (Wise, 1977). Como alternativa ao enfoque burocrático ou xerencialista pode adoptarse un modelo de cambio profesional, que enfatiza o control exercido polos propios colegas.*

### O CENTRO ESCOLAR ¿UNIDADE DE CAMBIO OU DE INMOVILISMO?

A lóxica pedagóxica levou a propoñer o centro como o lugar propio do cambio educativo. As teorías sobre a organización escolar, o cambio educativo e a ensinanza eficaz coinciden en situar o centro escolar como un nivel fundamental na toma de decisións. Como temos suxerido, as posibilidades de influír directamente nos procesos de ensinanza e desenvolvemento profesional desde fóra son moi limitadas. Se o centro no seu conxunto e o claustro en particular non sente a necesidade de introducir cambios, de pouco servirán os apoios e as presións que poidan exercerse mediante medidas e axentes externos.

O contexto organizativo no que traballan os docentes afecta ao seu compromiso coa profesión (Rosenholtz e Simpson, 1990). Se as condicións organizativas non levan aos docentes a un compromiso coa mellora do seu traballo, as medidas externas (incentivación directa, selección inicial, etc.) só poden ter efectos moi limitados. Diversas variables de contexto parecen gardar relación coa innovación educativa: historia da organización, percepcións e expectativas do profesorado sobre a súa práctica profesional, interaccións entre adultos, liderazgo efectivo, organización e articulación territorial, flexibilidade na utilización do tempo e os recursos, compromiso dos pais e da comunidade...

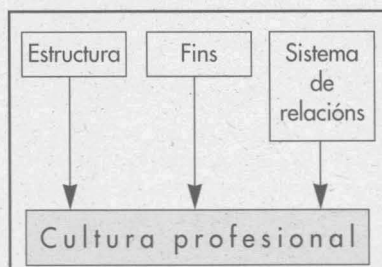
Alén da enumeración de variables de calidade, a investigación sobre escolas eficaces ten o mérito de presentar a calidade educativa como unha meta asociada á organización do centro e non só á dinámica da clase ou ás estratexias individuais do profesor. A calidade da ensinanza está en función da calidade do centro na súa totalidade: "o

#### DOUS ENFOQUES DO CAMBIO EDUCATIVO

	<b>Enfoque Xerencialista</b>	<b>Enfoque Profesional</b>
Concepción do cambio	Xerarquía, burocracia	Participación, diálogo
Conducta docente	Axuste formal ós procedementos	Implicación activa, reflexión

que o mestre pode ou non, depende con frecuencia do que ocorre no centro no seu conxunto" (Mortimore e Sammons, 1987:8).

O centro "no seu conxunto", o "organizativo", exprésase ante todo na súa cultura *profesional*, entendida como esa realidade socialmente construída que está formada por asuncións básicas compartidas polos membros de organización, e que dan significado a súa conducta e a súa volta producen normas de conducta. Aínda que pode ter relación coa estrutura, as posicións institucionais ou o sistema de relacións interpersoais do centro, non se reduce a ningún destes compoñentes. Ten que ver coa organización informal, o *ethos* da escola, os símbolos, os significados compartidos sobre o papel do docente e da escola na sociedade.



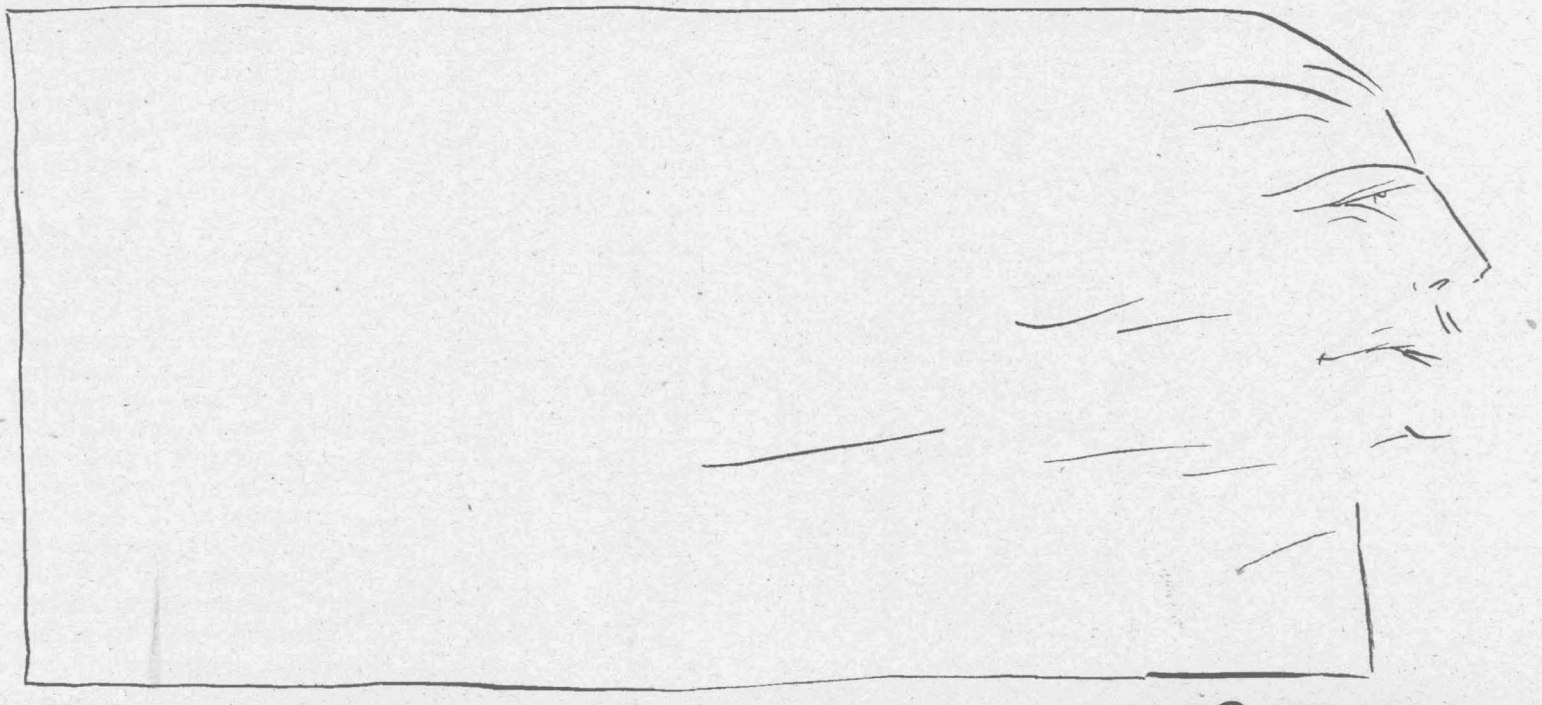
Por iso, a resistencia ao cambio das organizacións escolares debe buscarse tamén nas súas dimensións máis estables e profundas, isto é, na súa cultura. Da mesma forma que existen culturas innovadoras existen culturas inmovilistas, eficazmente preparadas para non cambiar. "A reacción dunha escola á innovación pode ser comprendida parcialmente por referencia á súa cultura organizativa ou, máis exactamente, por referencia á discrepancia entre as normas e valores que existen na escola e as normas e valores que subliñan a innovación" (Staessens, 1993). Unha reforma, debe preguntarse, ¿en que grao é compatible a cultura do centro cos valores da innovación?

O contraste das propostas de cambio cos valores e significados dominantes nunha organización crean unha "situación bilingüe" (Reid, 1987), na que as propostas oficiais —referidas a obxectivos, estruturas, posicións institucionais, cánones de calidade...— van por un lado e os significados derivados da práctica diaria por outro. Esta situación "bilingüe" ten un claro expoñente na actual reforma

*A organización escolar é o ámbito onde se pon de manifesto o contraste entre os imperativos da reforma e as tradicións, expectativas e receos docentes*

curricular da LOXSE, sendo que a proposta oficial, na maioría dos casos alonxada das inquietudes e prioridades do profesorado, impediu que este, agarrado a argumentos máis ou menos fundados, entrase no debate e análise das súas propias posicións curriculares (que era supostamente a onde querían chegar os propoñentes da reforma curricular) (Miguel et alii, 1992). E precisamente a realidade organizativa a que fai de traductora entre ambas realidades. A mensaxe da reforma debe interpretarse á luz das condicións e prácticas organizativas. A organización escolar é o ámbito onde se pon de manifesto o contraste entre os imperati-

PEPE CARREIRO





.....

**O intercambio profesional,  
a revisión da práctica e a experimentación  
e contrastación dos resultados  
con outros compañeiros  
constitúen fundamentais, anque potenciais,  
fontes de aprendizaxe docente**

.....

vos da reforma e as tradicións, expectativas e receos docentes. Obviamente esta situación "bilingüe" non pode superarse mediante campañas informativas, difusión de eslóganos ou declaracións de boas intencións.

**O CENTRO COMO CONTEXTO DE  
APRENDIZAXE DOCENTE**

Ata agora o centro escolar foi visto como o lugar no que se exerce o ensino e non un lugar onde se aprende a ensinar, un lugar de aprendizaxe de nenos e xoves pero non dos adultos que

nel traballan. Suponse que estes aprenderon inicialmente o seu oficio e que agora son capaces de exercelo en calquera contexto. A súa volta, os programas de formación permanente do profesorado centráronse sobre todo no profesor individual, eludindo a situación na que este terá de desenvolver o seu traballo. O resultado é que "os profesores novos ou reciclados soen caer facilmente nos mesmos hábitos anteriores ao voltar a contextos que permanecen igual" (Bredo, 1990:1).

Segundo Wilkinson e Cave (1978:96), un factor decisivo para aplica-las teorías e enfoques adquiridos nos cursos de formación está na percepción do profesor de variables situacionais críticas tales como un clima de apoio, as normas e valores dos compañeiros, a dispoñibilidade de recursos... Sistemas de perfeccionamento profesional como os baseados no modelo do docente-investigador son difíciles de concebir sen un contexto organizativo que funcione con similares principios de reflexión e autocrítica.

Sen embargo, a pesar das condicións de aillamento nas que realiza o seu traballo a maioría dos docentes, estes

están moi influídos polos seus compañeiros de centro, chegando a ser o mellor predictor do seu sistema de ensinanza o dos compañeiros do seu mesmo centro (Bredo, 1990). Existe, pois, un proceso de emulación institucional que pode estar ao servizo da inercia ou da transformación organizativa. O intercambio profesional, a revisión da práctica e a experimentación e contrastación dos resultados con outros compañeiros constitúen fundamentais, anque potenciais, fontes de aprendizaxe docente. Case tódolos programas de reforma recomendan o *traballo en equipo* e o intercambio profesional, pero poucos se preguntan polas condicións que fan posible esta colaboración. Como consecuencia diso créanse estruturas e equipos que respostan a prescricións administrativas e a algunha que outra condición material (horario asignado, nomeamento dun coordinador, etc.)

Segundo Little (1982) as escolas diferéncianse entre si polo tipo de interacción que predomina entre os seus profesores, estando entre as prácticas "críticas" as de deseñar materiais curriculares, preparar programacións de aula, observar a outros profesores, analizar novas prácticas e os seus efectos, etc.

As propostas de reforma introducen formas de colaboración "obrigada" (Hargreaves, 1991) ou "inducida" (Little, 1990) cun impacto real que dependerá da súa compatibilidade co tipo de interacción dominante entre o profesorado, a miúdo rexido por normas de privacidade e de non interferencia. Segundo esta autora, os profesores vense agora continuamente exhortados a embarcarse en empresas de "colaboración", pero na organización do seu traballo diario atopan poucas razóns para exercela. A "colaboración" "con frecuencia constitúe un proceso forzado, inauténtico, aparente, establecido precaria-

PEPE CARREIRO





.....

**O grande reto da reforma  
é como ampliar  
a conciencia profesional  
do docente ao contexto  
organizativo e social  
que vai alén da aula**

.....

mente (e con frecuencia temporalmente), á marxe do traballo real" (Little, 1990:510).

Ao profesor preocúpalle ante todo o seu desenvolvemento na aula, "facerse" co grupo de alumnos que ten ao seu cargo. A súa conciencia profesional circunscríbese ás paredes da aula. Considera que a súa responsabilidade empeza e acaba nos lindes da súa clase e/ou asignatura. O que ocorre no centro como organización non é ollado como un asunto propio, senón, como moito, do equipo directivo. A propia distribución espacial das aulas ten contribuído non pouco a esta definición da función docente. O grande reto da reforma é como ampliar a conciencia profesional do docente ao contexto organizativo e social que vai alén da aula.

Realmente cando falamos do centro como unidade de cambio estámonos referindo a unha capacidade que necesita ser desenvolvida en cada centro escolar. Pero se esa capacidade non se desenvolve, o centro, lonxe de ser fonte de innovación pasa a se converter na súa principal rémora. Noutras palabras, non basta con recoñece-lo substrato organizativo do cambio escolar; cómpre indaga-las posibilidades que hai de intervir nas variables organizacionais. Non abonda con admitir que o entorno organizacional condiciona a calidade de ensinanza; cómpre

coñecer como é este condicionamento e poder intervir nel.

O desenvolvemento da capacidade organizativa é a condición para levar a cabo unha reforma. Dispoñemos de métodos e sistemas de ensinanza capaces de mellora-lo rendemento escolar, pero estes son difíciles de aplicar no modelo actual de escola, rixidamente estruturado, celular, no que o

docente individual é a unidade básica de toma de decisións. O cambio eficaz require estruturas organizativas acordes cos novos modelos de ensinanza que proclaman as reformas. Eludirlas relacións e esixencias mutuas entre os ámbitos didáctico e organizativo só propicia o surximento de propostas irreais de reforma educativa.

**J.L.S.F.**

**BIBLIOGRAFÍA**

BREDO, E. , *The organizational context of teaching: A study of private elementary schools*. Paper presented at the Annual Meeting of the AERA, Boston, 1990.

HARGREAVES, A., Contrived collegiality. The micropolitics of teacher collaboration. En J. BLASE (Ed) *The politics of life in schools*. Newbury Park, Sage, p:46-72, 1991.

LITTLE, J.W., Norms of collegiality and experimentation: Workplace conditions of school success. *Amerian Educational Research Journal*, 19,3: 325-340, 1982

LITTLE, J.W., The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91, 4: 509-538, 1990.

MIGUEL, M.; SAN FABIAN, J.L.; SANTIAGO, P.; PASCUAL, J., *El desarrollo profesional docente y las resistencias a la innovación educativa*. Ministerio de Educación, C.I.D.E., 1992.

MORTIMORE, P. y SAMMONS, P., New evidence on effective elementary schools. *Educational Leadership*, 45,1: 4-8, 1987.

REID, W.A., Institutions and practices: Professional education reports and the language of reform. *Educational Researcher*, 16, 8: 10-15, 1987.

ROSENHOLTZ, S.J. y SIMPSON, C., Workplace conditions and the rise and fall of teachers' commitment. *Sociology of Education*, 63: 241-257, 1990.

SERGIOVANNI, Th. J., Why we should seek substitutes for leadership. *Educational Leadership*, febrero: 41-45, 1992.

STAESSENS, K., Identification and description of professional culture in innovating schools. *Qualitative Estudios in Education*, 6, 2: 111-128, 1993.

WILKINSON, C. y CAVE, E., *Teaching and managing: Inseparable activities in schools*. New York, Croom Helm, 1987.

WISE, A.E., Why educational policies often fail: The hyperrationalization hypothesis. *Curriculum Studies*, 9, 1: 43-57, 1977.

Joaquín Gairín  
Sallán  
Universidade  
Autónoma de  
Barcelona

# A aplicación dos proxectos educativos de centro

Analízanse os aspectos máis positivos e máis problemáticos do actual proceso de aplicación dos proxectos de centro, propoñéndose novas vías de traballo que permitan que a comunidade educativa reflexione e dialogue colectivamente sobre a súa actuación.

**H**AI POUCO aínda que nos preguntamos: ¿son posibles e necesarios os proxectos educativos de centro? A análise das manifestacións públicas realizadas polas Administracións, os centros educativos, os movementos de renovación pedagóxica, os sindicatos do ensino e os protagonistas directos (inspectores, profe-

sores ou directivos) permitía concluír a súa necesidade para o sistema educativo, os centros e os profesores, sen que por iso poida deducirse que hai unha actitude positiva xeralizada cara a súa elaboración.

Tamén se concluía de xeito positivo sobre a súa posibilidade. Os que xa foron feitos por moitos centros xustifican esta afirmación, anque se sinalen algúns perigos que acompañan

a súa realización (estandarización, ser respostas diante de esixencias administrativas, etc.) e se recoñeza que non sempre se dan as condicións baixo as que é posible a súa execución.

Desde que se empezou a falar disto, ¿que ten cambiado? O balance non pode ser optimista, aínda que cómpre mante-la esperanza. Xustifícala afirmación realizada esixe un maior desenvolvemento do que permi-

PEPE CARREIRO





.....

**A concreción  
de propostas educativas  
axuda tamén a  
reforza-los mecanismos  
que permiten supera-las  
dificultades propias  
dos centros educativos  
como organizacións  
de difícil xestión**

.....

ten as presentes liñas; non obstante, preséntase unha breve aproximación co fin de proporcionar elementos para a reflexión e o debate.

Previamente, sinalamos que a especificación do proxecto de centro pode formalizarse de diferentes formas. Aquí, consideraremos a adoptada polo noso sistema educativo, que diferencia nos documentos o Proxecto Educativo, Proxecto Curricular, o Regulamento de Réxime Interior, a Programación Anual, o Presuposto ou a Memoria. Dende tal perspectiva, analizámo-lo PEC manifestando de antemán, que boa parte das observacións son extensibles aos demais documentos que son expresión das formulacións institucionais.

**OS ASPECTOS MÁIS POSITIVOS**

As razóns que apoian a existencia de proxectos educativos relaciónanse coas esixencias estruturais e operativas que acompañan a autonomía institucional. Por unha parte, a ordenación dos centros autónomos dá sentido á explicitación de formulacións institucionais

propias. Estas permiten contextualiza-la intervención educativa, ao tempo que axudan a configurar escolas con personalidade propia. Aínda máis, son un recurso que canaliza os dereitos e deberes a intervir en procesos educativos de por parte dos diferentes membros da comunidade educativa, ao facilitar e ordenar os seus procesos de participación.

Por outra parte, a súa realización:

- facilita o establecemento de liñas de acción educativa coherentes e coordinadas, permitindo racionalizar esforzos, reducir magnitudes de incertidume e impulsar procesos de planificación e avaliación;
- proporciona direccionalidade á innovación;
- establece marcos de referencia que apoian e orientan a acción dos membros da comunidade educativa, sexan noveis ou experimentados.

A concreción de propostas educativas axuda tamén a reforza-los mecanismos que permiten supera-las dificultades propias dos centros educativos como organizacións de difícil xestión. A esixencia de concreción impulsa o esforzo colectivo na busca de obxectivos comúns e facilita "unha excusa" para a construción de auténticas comunidades educativas, facilitando deste xeito vence-la etapa das actuacións individuais que ten caracterizado durante moito tempo á escola.

En definitiva, partimos da convicción de que a elaboración de plans e proxectos posibilita actuacións individuais e colectivas máis económicas e racionais. Endemais, orienta a clasificación ideolóxica e organizativa, posibilita accións coordinadas, coherentes e non contradictorias, potencia a creación dunha cultura común e serve ao proceso de lexitimación que debe acompañar ás organizacións que se moven en contextos democráticos.

**CADRO 1  
Algunhas problemáticas xerais que afectan aos PECs.**

**A. SUBSTANTIVAS**

**A.1. Relativas ao concepto: ¿Que é?**

- \* Diferencias e relacións do PEC coas demais posicións institucionais.
- \* Natureza dinámica da realidade "versus" estaticismo das propostas escritas.
- \* Disfuncionalidades entre a organización real e a organización formal.
- \* ...

**A.2. Relativas ao contido: ¿Que contén? ¿como se estrutura?**

- \* Delimitar unha estrutura útil
- \* Delimitar unha estrutura que pode asumir cambios curriculares e organizativos.
- \* Non abordar opcións que afecten tanto ao período lectivo como non lectivo (ao ámbito centro).
- \* ...

**A.3. Relativas á natureza: ¿Que sentido ten?, ¿onde se ubica?, ¿con que se relaciona?**

- \* Grao de autonomía das institucións para adoptar e cumprir compromisos.
- \* Implicación e nivel de respecto da Administración ás decisións dos centros.
- \* Non dá resposta ás necesidades dos protagonistas.
- \* ...

**B. METODOLÓXICAS**

**B.1. Relativas ao método de traballo: ¿Como se fai?**

- \* Inexistencia dun esquema de traballo consensuado.
- \* Falta de exemplificacións sobre procesos e dinámicas de elaboración.
- \* Procesos de coordinación e dinamización ineficaces.
- \* ...

**B.2. Relativas aos recursos a empregar: ¿Cando e con que se fai?**

- \* Inestabilidade de membros da comunidade educativa: profesores, alumnos...
- \* Inexistencia de información / formación ou de medios para acadala.
- \* Diferencias ideolóxicas e de intereses entre os membros da comunidade educativa.
- \* Diferencias conceptuais e metodolóxicas sobre a educación, os valores a priorizar ou o papel do centro escolar.
- \* Falta de motivación intrínseca e extrínseca cara a proposta.
- \* ...

**C. OPERATIVAS**

**C.1. Relativas á elaboración: ¿Como, cando quen... o elabora?**

- \* Non se contemplaron períodos de sensibilización, planificación, execución, aprobación e difusión.
- \* Traslada experiencias alleas sen ter en conta o nivel de implicación do profesorado ou o grao de desenvolvemento organizativo acadado.
- \* Non respecta a normativa legal vixente.
- \* ...

**C.2. Relativas á aplicación: ¿Como, cando, quen... o desenvolve?**

- \* Inexistencia dos recursos precisos e necesarios.
- \* Cambio na cultura organizacional.
- \* Incidencia dos factores externos: novas prioridades do sistema necesidades dos profesores.
- \* ...

**C.3. Relativas á avaliación: ¿Como, cando, quen... o avalía?**

- \* Non se preveu un mecanismo de revisión sistemática.
- \* O proceso de avaliación é formal e puntual.
- \* Os resultados da avaliación son independentes da vida institucional.
- \* ...



## OS ASPECTOS MÁIS PROBLEMÁTICOS

O asesoramento e o traballo colaborativo de moitos centros educativos permitíronos siste-

### CADRO 2

**Algunhas problemáticas específicas que afectan a proxectos educativos que contemplan principios de identidade institucionais ou estruturas organizativas.**

#### A. FORMAIS

##### A.1. Relativas á presentación

- \* Non idéntica ao centro educativo.
- \* A presentación non permite unha lectura fácil e comprensiva.
- \* Non se especifica quen e cando se aprobou.
- \* ...

##### A.2. Relativas á redacción

- \* A linguaxe ten un exceso de tecnicismo e é pouco directa.
- \* A redacción non é unívoca.
- \* As propostas non definen o sentido, positivo ou negativo, do compromiso adoptado.
- \* ...

#### B. CONTIDO

##### B.1. Relativas aos elementos

- \* Principios de identidade tomados como finalidades educativas.
- \* Pouca diferenciación entre principios de identidade e obxectivos.
- \* Baixa relación entre principios de identidade, obxectivos e estrutura organizativa.
- \* Diversificación "versus" unidade na estrutura organizativa.
- \* ...

##### B.2. Relativas á natureza operativa da proposta

- \* Inexistencia da contextualización.
- \* Exceso de utopía e falta de realismo
- \* Delimitar un PEC unilateral, exclusivamente centrado en aspectos didácticos, en profesores.
- \* Falta de conexión coas propostas reais doutras etapas do centro ou doutros centros do mesmo contorno.
- \* ...

#### C. OPERATIVA

##### C.1. Relativas á súa construción

- \* Non partir do diagnóstico da situación inicial.
- \* Realización dun proceso pouco participativo. Baixa participación de estamentos non docentes.
- \* Baixo grao de realismo.
- \* Dificultades estruturais para a discusión: edificios separados, tempo extraacadémico...
- \* ...

##### C.2. Relativas á súa aplicación

- \* Alto grao de formalización a través do Plan Anual.
- \* Cambio nos procesos de interpretación das prioridades.
- \* Prima-la organización a "corto prazo" sobre a de "longo prazo".
- \* ...

##### C.3. Relativas á súa avaliación

- \* Non se realiza ou redúcese a meras observacións improvisadas.
- \* A reflexión que comporta non se aplica sistematicamente.
- \* Non serve para introducir melloras institucionais.
- \* ...

matiza-las problemáticas que adoito inciden na elaboración de proxectos educativos. Os cadros 1 e 2 recollen as mais habituais e delas destacamos algunhas que afectan ao produto atinxido e ao proceso implicado.

O Proxecto Educativo resulta ser, a miúdo unha resposta estandarizada, administrativista, cerrada e parcial. A presión da Administración Educativa por ter produtos elaborados, o pouco tempo deixado para a súa execución e a falta de formación e recursos aplicados potenciaron proxectos educativos similares e case copia literal de algunhas das propostas existentes no mercado editorial.

Moitas veces preséntanse cun sentido propio, finalista e independente das relacións que deben existir entre o PEC e o PCC, ou da viabilidade de facer un sen o outro. O esforzo de realización potencia que se consideren como unha "constitución" definida e cerrada, esquecendo o seu carácter de medio e instrumento para a acción e a súa provisionalidade, no sentido de conter liñas de acción suxeitas a reflexión e revisión.

Os procesos de realización tampouco tiveron de conta as esixencias de contextualización, progresión e condicións de elaboración e desenvolvemento. O PEC presentouse desde a uniformidade: débeno facer tódolos centros (baixo prazos, nalgunha Comunidade Autónoma), independentemente do nivel de información / formación dos membros da comunidade educativa, das súas actitudes persoais ou do nivel de desenvolvemento organizativo acadado polo centro onde se realiza. Ademais, preséntanse problemas estruturais: ¿cal é o proxecto educativo dun centro rural que agrupa varias unidades escolares dispersas en distintas localidades?, ou ¿o proxecto dun centro que ten os niveis de educación infantil, pri-

maria e secundaria obrigatoria?, entre outros.

A realización do PEC esixe procesos colaborativos e un aumento do sentido institucional que choca cunha tradición que ten potenciado o individualismo a partir da fragmentación curricular. O cambio de cultura que isto supón esixe levar a cabo procesos lentos que posibiliten cambios de actitudes a partir de procesos de implicación persoal.

Non hai que esquecer, por último, a referencia ás condicións nas que se fan estas propostas. De feito, ademais de posibilita-los proxectos propios, débete sobre a necesidade de estrutura-las condicións persoais, temporais ou outras que permitan realizalos. A dependencia mantense moitas veces porque sen condicións para avanzar cara a autonomía o esforzo inicial de persoas da comunidade educativa e o seu voluntarismo resultan insuficientes para mante-lo nivel de esixencia que se demanda.

Xerar propostas propias como o proxecto educativo ou o proxecto curricular resulta ser unha esixencia pouco asumible se paralelamente non se reconece o aumento cuantitativo e cualitativo de traballo que comporta a nova situación. Proporcionar máis tempo, máis formación e máis recursos aos pro-

.....

**A realización do PEC**

**esixe procesos colaborativos**

**e un aumento**

**do sentido institucional**

.....

fesores e demais membros da comunidade educativa preséntase pois, desde tal perspectiva, como algo imprescindible.

### AS POSIBILIDADES

As problemáticas que presentamos non esgotan tódolos interrogantes que se moven en relación cos proxectos educativos. Algúns dos que non teñen aínda resposta, refírense a aspectos como:

– ¿Quén está lexitimado para aproba-los PECs?

– ¿Ata onde a autonomía preconizada é máis unha resposta política (participación directa dos cidadáns nos servizos, traslado de responsabilidades a niveis inferiores do sistema, etc.) que unha esixencia técnica?

– ¿Falamos dun simple adorno lingüístico, dunha derivación do discurso, que evita o debate real sobre os problemas da escola?

– ¿Son expresión da incidencia da tecnoloxía na educación?

– ¿Son posibles os PECs sen apoios legais que clarifiquen a súa relación con temas como a liberdade de cátedra?

– ...

As respostas dadas ou as que se poidan dar deberán considerar algunhas das posibilidades que actualmente resultan máis eficaces:

– Cómpre crear nos centros, denantes de fomenta-la discusión sobre temas do PEC, un ambiente de debate no que se acostume a tratar temas de organización xeral do centro, problemas de ordenación curricular ou situacións profesionais.

– A discusión debe partir de temáticas concretas e, a ser posible, ligadas a problemas da clase. De feito, as actuacións no proceso de ensino-aprendizaxe explicitan modelos curriculares e valores educativos.

– O proceso debe ser gradual, sen límites de tempo,

.....

### *Elaborar proxectos educativos*

*pode ser tamén*

*unha oportunidade*

*para que*

*a comunidade educativa*

*e especialmente*

*o seu profesorado*

*poñan en común e revisen*

*as súas posicións instructivas,*

*formativas e organizativas*

*no marco do centro*

*no que interveñen.*

.....

anque minimamente planificado nos seus "pasos", axentes e metodoloxía.

– O proceso esixe intensificar a formación e o soporte ás necesidades dos centros.

Non podemos esquecer, ao cabo, que a elaboración dos PECs tamén queda condicionada polas condicións que favorecen e enmarcan a autonomía institucional: concreción do grao de autonomía que se desexa, compromiso da Administración Educativa e dos centros no seu desenvolvemento, esixencia de mecanismos compensatorios para situacións deficitarias e soporte a unha maior profesionalización do profesorado.

Como xa dixemos, elaborar proxectos educativos, máis que un traballo administrativo e burocrático, resultado de esi-

xencias externas aos intereses dos centros educativos, pode ser tamén unha oportunidade para que a comunidade educativa e especialmente o seu profesorado poñan en común e revisen as súas posicións instructivas, formativas e organizativas no marco do centro no que interveñen. Neste sentido, impulsar proxectos de centro non só é consecuencia e necesidade dun modelo de escola, senón algo que pode impulsar e facer necesario o traballo en equipo do profesorado; en definitiva, unha forma de potenciar e posibilitar unha acción profesionalizada.

Elabora-lo proxecto de centro representa, polo tanto, xunto a unha resposta ás necesidades do sistema educativo e dos centros, un intento de pasar dunha mentalidade individualista a outra mentalidade de centro. Para que sexa posible, é mester que na súa configuración se respecte unha determinada forma de facer: democrática, aberta, pluralista e integradora.

A tarefa non é doada e os perigos evidentes. As posibilidades de desenvolver plans e proxectos propios, orixinais e autónomos, son limitadas e relaciónanse co marxe de autonomía existente, co presión normativa, co aplicación de actuacións administrativas indiscriminadas que non teñen en conta as características diferenciais dos centros, co falta dun compromiso real por parte dos centros e cos seus déficits estruturais e organizativos.

Nesta situación, cabe enfatizar no sentido do proxecto de centro como pretexto para a autoformación e a reflexión e recorda-lo carácter aberto, dinámico e interrelacionado das diferentes propostas que o configuran e que permiten que a comunidade educativa reflexione e dialogue colectivamente sobre a súa actuación.

J.G.S.



Xosé Ramos  
Rodríguez\*

# Problemas e Estratexias na elaboración de Proxectos de Centro

O autor reflexiona sobre a elaboración dos Proxectos de Centro, como consecuencia do seu traballo de asesoramento e propón algunhas conductas que resultaron productivas ao efecto.

**V**OLUME a referir ás estratexias de elaboración tanto de Proxectos Educativos como de Proxectos Curriculares, pois, tal como analizaremos máis adiante, as súas fronteiras son difíciles de delimitar; unha delas, a máis importante formalmente para falar das estratexias de elaboración, é que a elaboración do P.E.C. correspóndelle ao Consello Escolar do

Centro, e como esta realidade é tan pouco significativa, e non fai variar practicamente nada o entramado argumental que utilizarei, nas experiencias que eu coñezo, vou a referirme á elaboración polo Claustro de Profesores de ambos documentos. Vou facelo utilizando como referencia os Proxectos que asesearei, directa ou indirectamente, nos últimos anos. Trátase pois de reflexionar sobre casos prácticos reais de forma cualitativa,

pois para extrapolar datos cuantitativos necesitarase un maior número de casos e unha selección previa dos mesmos.

## A SÚA DENOMINACIÓN E ALCANCE

Utilizo a denominación de Proxectos de Centro (P.C.) como globalizadora e integradora do Proxecto Educativo (P.E.C.) e do Proxecto Curricular (P.C.C.);

PEPE CARREIRO



**A elaboración de Proxectos Educativos  
ou Curriculares nos Centros  
produce un sentimento contradictorio  
entre o profesorado**

porque sería necesario evitar discusións inútiles sobre o seu alcance, onde chega un e outro, en cal encaixa mellor unha gran decisión de carácter metodolóxico, ou sobre a avaliación por exemplo, evitando sobre todo o considerar que as finalidades e principios sobre a función da educación no Centro só teñen cabida no P.E.C. (que tería un carácter "ideolóxico", mentres o P.C.C. sería "técnico"), etc. e ao mesmo tempo facer xeneralizables moitas das reflexións deste artigo tanto para un como para outro documento. Por outra banda penso, na liña que apunta ZABALZA (1991), que non se pode tomar tampouco linealmente o sentido xerárquico destes documentos, pois non se pode construír un PEC sen ter en conta experiencias curriculares anteriores, nin un PCC sen ter en conta as experiencias das programacións dos profesores e profesoras ata o momento; nin tampouco confundir congruencia, imprescindible entre PEC e PCC, con continuidade temporal na elaboración, pois non sempre vai antes necesariamente o PEC, ou todo el, e despois o PCC; como veremos cando falemos de estratexias.

**PRIMEIRA SENSACIÓN  
CONTRADICTORIA**

A elaboración de Proxectos Educativos ou Curriculares nos Centros produce un sentimento contradictorio entre o profesorado. Por unha parte, a posibilidade

de decidir sobre o propio traballo, tanto no ámbito organizativo do Centro como nos contidos da ensinanza, e por outra a responsabilidade e complexidade das decisións a tomar. Pero realmente a novidade non estriba na capacidade de decisión, que de forma tácita xa era moi ampla se se quería exercer, a novidade consiste en que estas decisións deben de ser colectivas, razoadas e públicas. Anteriormente eran voluntarias, podías seguir estrictamente o programa ou facer as túas propias aportacións, individuais e de carácter restrinxido, podían reflectirse nos plans do Centro ou non, pero estes non tiñan a relevancia legal e social que adquiren coa L.O.G.S.E. Este triple carácter (colectivo, razoado e público) é o que xenera a súa complexidade e súa dificultade, pois precísase un acordo do grupo, a veces 100 persoas só entre o profesorado; necesítase fundamental e por último facelo público, o que lle dá una dimensión ao control social maior que cando estes acordos eran trámites que se relegaban ao ámbito administrativo, aínda que formalmente se aprobaran tamén polo órgano representativo de toda a Comunidade Educativa, o Consello Escolar.

**A SÚA NECESIDADE**

Do que non teño dúbidas é da súa necesidade. Naturalmente, co sobrecargada que está xa a cantidade de traballos

proprios da función docente, non sería defendible cargar ao profesorado con novas tarefas se o proceso de elaboración do Proxecto de Centro (PEC e PCC) non puidera (e debiera) ser algo valioso, clarificador, práctico e socialmente democrático.

Valioso, porque a reflexión común sobre o que estamos facendo nos enriquece profesionalmente; pode converterse nunha actividade moi poderosa de autoformación e tamén en panca xeneradora de plans de Formación en e para o Centro.

Clarificador, porque ter un proxecto escrito é mellor que posuílo tacitamente. A necesidade de escribilo conduce a unha maior reflexión e precisión. Tamén compromete mais e posibilita decididamente a súa avaliación.

PEPE CARREIRO





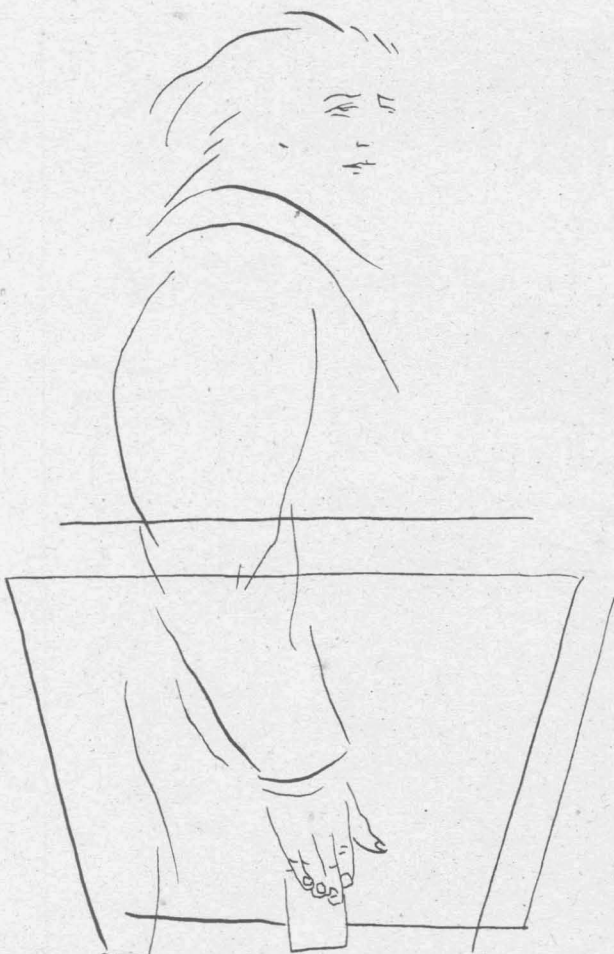
.....

**A elaboración do Proxecto Educativo  
é unha necesidade democrática,  
pois os cidadáns teñen dereito a coñecer  
a oferta que fai un Centro en canto  
aos contidos educativos**

.....

Práctico, porque nos proporciona un marco de referencia ao que acudir cando dubidamos, un razoamento que fundamenta o noso quefacer colectivo, útil para retocar ou modificar cando as circunstancias o aconsellen, evitando así a sensación de que as cousas se fan por rutina ou tradición.

PEPE CARREIRO



Socialmente democrático, porque nun currículo aberto ou semiaberto, os cidadáns (alumnos, pais e nais e cidadáns en xeral) teñen dereito a coñecer a oferta que fai o Centro en canto aos contidos educativos e á súa forma de levarlos á práctica, así como a coñecer e participar na elaboración dos sinais que caracterizan esa oferta e este ten a obriga de facelos públicos.

**A SÚA POSTA EN MARCHA**

A experiencia da elaboración dos Proxectos curriculares nos Centros de Educación Infantil e Primaria, e nos que adiantaron a Secundaria Obrigatoria, en todo o Estado, dannos pistas do que pode suceder tamén, no seu momento, cos Proxectos Educativos. Os primeiros datos da súa posta en marcha por parte das Administracións educativas poden desalentarnos: os prazos fixos e xeralmente moi curtos, a consideración da súa elaboración como un produto máis que como un proceso, a falta de tempo e de hábito para un tra-

situacións non se corríxen, as consecuencias serán negativas; fariase un esforzo, do profesorado e da propia Administración, non só negativo senón, o que é peor, frustrante.

**OUTROS PROBLEMAS  
DETECTADOS NA PRÁCTICA**

Expoñerei agora problemas máis concretos que foron obstáculos, a maioría superables e de feito superados, en diferentes procesos de elaboración.

*O tempo.* Estes procesos de decisións colectivas e consensuadas son grandes consumidores de tempo; non ter unha planificación rigorosa, planear obxectivos que non se poderán cubrir no tempo previsto, e o abandono progresivo dos participantes, sobre todo cando os domicilios están lonxe do Centro, son outras tantas das razóns de fracasos, retrasos ou interrupcións que se dan habitualmente na elaboración dos PC.

*Primeiros traballos excesivamente exhaustivos.*- Non é infrecuente que se inicien traballos

.....

**Non é infrecuente que se inicien traballos  
con gran ilusión e participación  
e esas mesmas condicións os fagan ambiciosos  
en exceso para o que pretenden**

.....

ballo colectivo destas características, as deficiencias na formación previa do profesorado, etc. deron como resultado debates insuficientes, documentos formalistas, rotura de procesos positivos de reflexión que se estaban levando a cabo nalgún Centro, angustias para acabalos a tempo, etc. Se estas

con gran ilusión e participación e esas mesmas condicións os fagan ambiciosos en exceso para o que pretenden, por exemplo contextualizar cunhas enquisas moi complexas a todos os sectores da Comunidade e cun tratamento informático sofisticado. O rendemento práctico pode ser despois irrelevante

e crear unha frustración para abordar novos planteamentos; tamén ocorre a veces que se axigantan as dimensións dalgunhas partes dos proxectos co fin implícito de retrasar o inicio doutras que poden parecer a priori menos gratificantes.

*O inicio do proceso.*- A decisión da elaboración vista como unha imposición administrativa e inútil; ou un arranque forzado por un liderazgo non permanente no Centro (un asesor por exemplo ou un profesor non definitivo que se marcha en pleno proceso); ou unhas falsas expectativas de que o PC vai garantir, así sen máis, porque se axusta a unha nova legalidade, un cambio nos hábitos docentes; ou o tirón dun grupo minoritario que se considera autosuficiente, son outros tantos casos de fracasos, totais ou parciais, constatados pola experiencia.

*Iniciar os debates polos puntos menos posibilitadores de consenso.*- Centros onde se utiliza a discusión do PC como o campo de discusión de problemas que tensionan o Centro,

moitas veces a definición do tipo de centro que se pretende dentro da nova estrutura (ESO, ESO+,...) ou a lingua de inicio da lecto-escritura, son problemas de tal envergadura que, se os abordamos en primeiro termino, nunhas condicións previsiblemente desfavorables, atascamos o proceso; eses temas deberemos tratalos cando levemente pasos dados, que constitúan una certa experiencia exitosa de traballo en común, sabendo cal é a mellor estratexia; e que fagan que o grupo non desexe perder o clima positivo creado previamente. Non digamos cando se trata de descualificar por parte dalguén, colectiva ou individualmente, traballos ou posicións vixentes ata ese momento; os P.C. non deben ser un arma para esgrimir fronte a ninguén, senón un instrumento colectivo de traballo útil a todos.

*Fallos relacionados coa publicidade do proceso.*- Centros con un moi favorable clima de traballo rompérono por tomar algunha decisión sen a publicidade necesaria que creou

.....

**Os P.C. non deben ser un arma  
para esgrimir fronte a ninguén,  
senón un instrumento colectivo de traballo  
útil a todos**

.....

malentendidos e situacións de tensión evitables, que despois foron difíciles de reconducir.

O paso da comisión ao resto do Centro. Aínda cumprindo a comisión tódolos requisitos de representatividade e publicidade, o trasladar os seus acordos, como podan ser suxestións sobre a estratexia a seguir, ou propostas puntuais encomendadas polo Claustro, é un momento delicado que en ocasións bloquea o proceso; unhas veces porque se pon un empeño excesivo na posta en marcha apresurada de acordos, que indubidablemente se aproban pero é difícil o seu cumprimento, requirindo

PEPE CARREIRO





.....

**Proxecto integrador  
da teoría e da práctica...  
evitando caer en teorizacións indefinidas  
que dan sensación  
de formalidade inútil**

.....

do estratexias específicas para a súa implantación; outras por unha escasa publicidade, dando por suposto que a representatividade xa a garante; e outras, as máis delas, por unha disintonía entre a comisión e o resto do Claustro sobre as posibilidades reais de poñer en práctica as propostas.

*A plasmación práctica de acordos teóricos.*- Este é xa un lugar común de dificultades, atrasos e incluso rupturas. Cando os acordos declarativos

se teñen que traducir en medidas prácticas, os talentos de moitos, que adoptaban posturas pasivas pero escépticas, transformarse en abertamente belixerantes; porque agora xa lles repercute directamente, no seu horario por exemplo, ou na súa forma de avaliar, ou en calquera outro aspecto. Esta situación, aínda sendo inevitable pode aminorarse, incidindo no carácter consensuado e compatibilizando sempre as decisións prácticas cos documentos de principios, evitando saltos enormes no baldeiro. Este é un dos factores fundamentais do incumprimento dos obxectivos que se prevén nos Proxectos.

**PRINCIPIOS BÁSICOS PARA  
A SÚA ELABORACIÓN**

Non me parece constructivo citar os problemas e inconvenientes, como fixen ata agora, sen despois intentar aportar ideas, a partir da experiencia, para evitar estas situacións que acabo de describir e conseguir que o Proxecto de Centro cum-

pra o papel polo cal o consideraba necesario.

Propoño, en primeiro lugar, os seguintes principios para a súa elaboración. Non os presento como unha reflexión teórica e distante, senón como orientadores da práctica. A súa consideración debe ter consecuencias tanxibles no planeamento dos traballos e cónstame a súa utilidade práctica.

Abordalo como un proceso no cal nos marquemos as estratexias a seguir de acordo coa situación do noso Centro, pero co compromiso de facer públicos os avances, acordos, formulacións, etc. que vaimos alcanzando, así como os traballos e prazos que nos propoñemos. Non se trata de facer opaco o proceso para a sociedade, tentación tamén permanente, senón de facelo significativo para os directamente implicados, constituíndose paulatinamente como Proxecto o nivel de acordos que teñamos, así como o propio proceso, e é desta construción da que deberemos dar conta con todo rigor, tanto á Administración como á Socie-

PEPE CARREIRO



**Integrador tamén  
dos diversos aspectos  
a abordar nos**

**Proxectos de Centro:  
notas de identidade,  
estrutura organizativa,  
decisións metodolóxicas  
e decisións curriculares**

sectoriais favorecen o éxito cando se asumen polo colectivo como unha experimentación ao servizo de todos.

Integrador tamén dos diversos aspectos a abordar nos Proxectos de Centro: notas de identidade, estrutura organizativa, decisións metodolóxicas e decisións curriculares; intentando que as decisións se vaian tomando nos diferentes ámbitos para conseguir que a súa articulación forme un todo coherente e interrelacionado, sen deixar ningún ámbito por abordar.

Ser conscientes de que estamos facendo parte do que hoxe consideramos obrigacións legais do noso traballo. A porcentaxe de decisións que agora deben de tomar os centros é moi superior á marcada pola anterior L.X.E., e estas decisións forman parte da lexislación a cumprir e a facer cumprir pola Comunidade Educativa e pola propia Administración. Debemos ter claro, e deixarllo tamén claro, en caso de necesidade, á Administración que as decisións tomadas polo Centro, no marco legal (L.O.G.S.E. e diferentes ordes que a desenvolven) creado a tal fin, están para cumprirse, e a Administración debe non só velar senón axudar e facer posible o seu cumprimento. Un exemplo característico poden ser as adaptacións curriculares, que necesitan a veces un esforzo suplementario da Administración en persoal e nos medios para levalas a cabo, pero tamén os profesores e profesoras deberemos asumir que estas decisións obrigan en igual medida que as de rango superior e non teñen un carácter voluntario (se están correctamente tomadas). Por outro lado non debemos esquecer que tradicionalmente a lexislación non garantiza cambio ningún senón se poñen os medios para cumprila. Por exemplo: estamos agardando que apareza tal ou cal orde para cambiar a avaliación, pero se cando aparece a orde carecemos

dade. Desbotadas quedan así recomendacións e mecanismos, como os prazos perentorios no tempo, como a idoneidade de presentar produtos ben acabados en detrimento do seu debate e asunción colectiva, etc., etc.

*Proxecto integrador.* Integrador por unha parte da teoría e a práctica, de tal modo que se elaboramos un Proxecto non restrinxamos a súa discusión ao ámbito das formulacións e declaracións de principios, senón que pensemos e incluso propoñamos de inmediato modificacións prácticas como consecuencia desas formulacións, evitando así caer en teorizacións indefinidas que dan a sensación de formalidade inútil, que tanto nos desespera cando, pasada esa etapa, todo se volve a abrir e replantear no momento en que empezamos a propoñer as medidas que se corresponden coa formulación presuntamente aceptada.

Integrador tamén porque respectando e incluso promovendo iniciativas sectoriais, dun Departamento, dun Seminario, do equipo dunha Etapa, estas teñen que propoñerse co obxectivo de que se xeneralicen e non para quedar como a práctica, máis ou menos exemplificadora, do que só poden facer eles. Sen esquecer que estes proxectos

**O consenso**

**débese entender**

**máis como un proceso**

**que como unha situación**

**final condicionante**

de instrumentos axeitados, experiencia, etc. seguramente a cumpriremos moi formalmente. A reflexión, nestes temas que sabemos que se necesitan transformar, debe de ser anterior, ou polo menos non dependente, ao desenvolvemento de instrucións para o cumprimento das normas, pois estas, por si soas, non teñen ningunha virtualidade para cambiar a práctica concreta e cotiá. Se previamente non están aclaradas e debatidas as súas finalidades e pretensións, acaban por converterse en simples cambios de nomenclatura ou en variacións dos documentos administrativos dos Centros.

*Decisións consensuadas.* Non pretendemos dar a entender inxenuamente que todas as decisións que tomemos van contar co apoio e acordo unánime de todos, e só serán válidas as que cumpran tal condición. O consenso débese entender máis como un proceso que como unha situación final condicionante. Así consensuar significará garantir a participación de todos, que exista unha vontade de integración de tódolos intereses, significará tamén que, cando aparezan conflitos e desacordos, estableceremos mecanismos de negociación, significará procurar integrar e



.....

**O traballo profesional colaborativo  
é parte do espírito  
de calquera  
Proxecto de Centro**

.....

priorizar as alternativas antes que rexeitalas e, por último, que se faga todo coa máxima publicidade.

*Modelo de profesor como membro dun equipo.-* Esta característica supón un cambio cualitativo difícil de asimilar nun espazo corto de tempo. Non esquezamos a forte tradición de traballo individualizado, tendente ao illacionismo, nas nosas

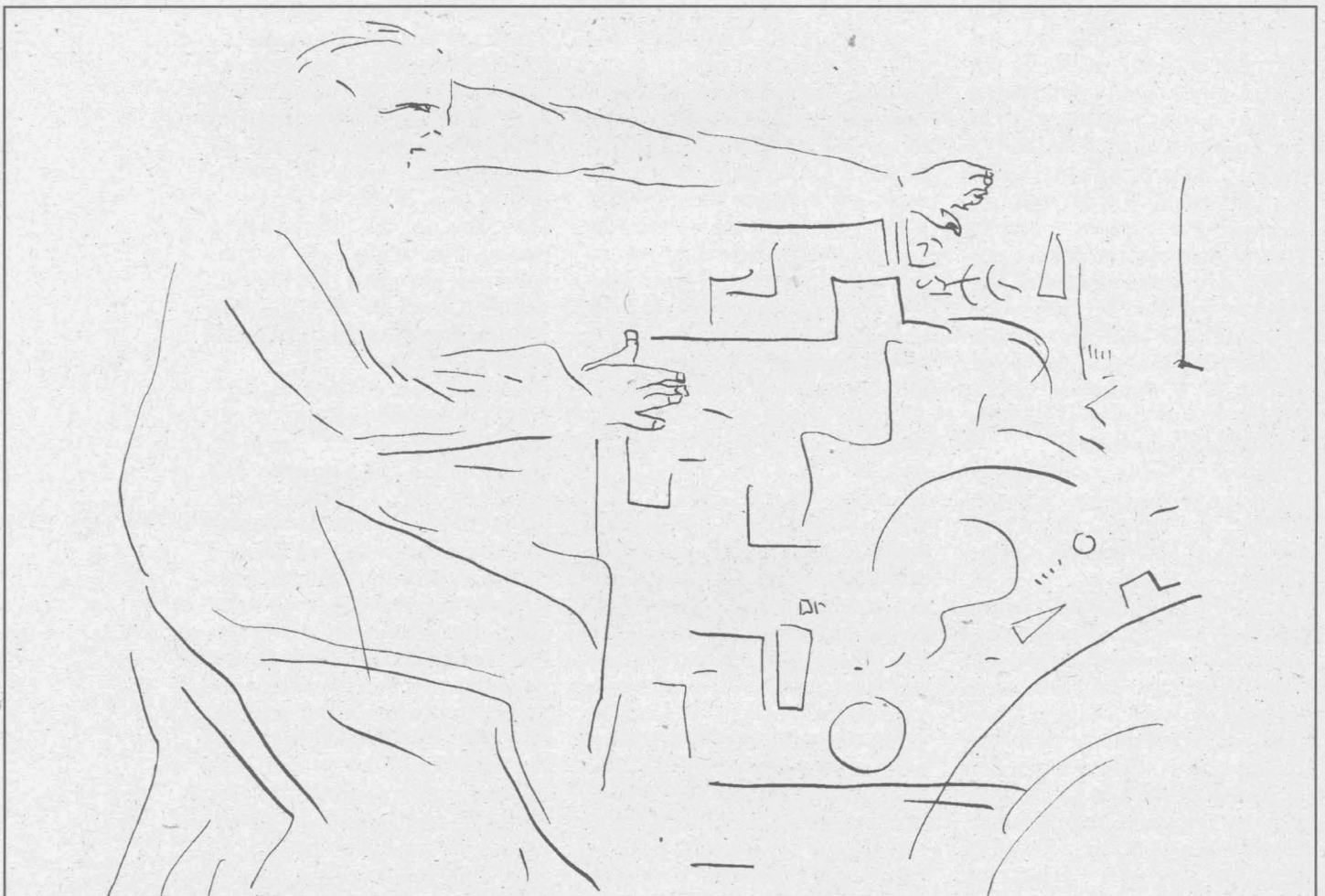
aulas. Para logralo procuraremos facer compatible o traballo colectivo coa necesaria (e lenta) interiorización individual dos cambios que se propoñen e debaten, sendo o grupo firme, pero comprensivo, coas individualidades e estas, á súa vez, respectuosas co grupo. Para conseguilo é útil acudir á formación de comisións, aínda que nelas se integran habitualmente as persoas máis proclives aos cambios. Para evitar a súa posible disintonía cómpre formalas coas condicións que se expoñen máis adiante e ter en conta ademais que serán fructíferas se o colectivo non delega permanentemente na comisión, pois nese caso cando as decisións se queren executar son sentidas como alleas e pouco vinculantes polos demais.

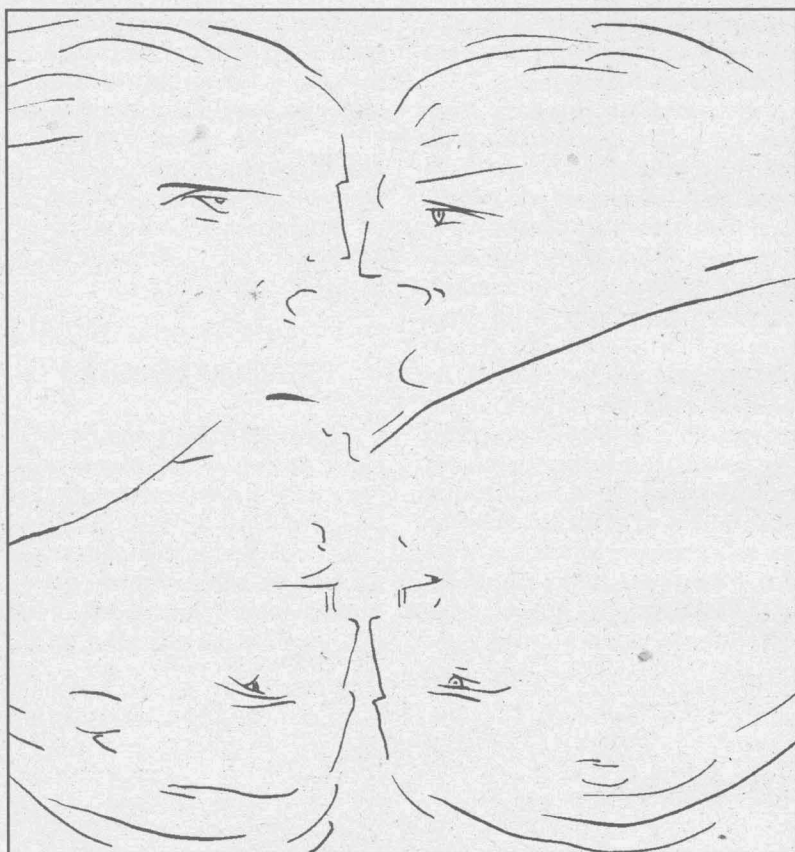
**ESTRATEGIAS PARA  
DESENVOLVELOS**

Antes de planear cales son as formas máis frecuentes de iniciar a elaboración dos Proxectos de Centro, existen una serie de decisións e traballos previos que é imprescindible abordar:

*Fase formativo/informativa:* É necesario tomarse un certo tempo en coñecer as propostas que se nos fan, tanto por parte da Administración como pola de outros axentes relacionados coa Escola, e tamén as experiencias doutros compañeiros e centros. A lectura e discusión compartida dos documentos é unha estratexia favorecedora, tanto porque optimizamos esforzos, como porque o traballo profesional colaborativo é parte do espí-

PEPE CARREIRO





PEPE CARREIRO

rito de calquera Proxecto de Centro.

*Elección do tipo de proxecto a elaborar:* Para facelo debere- mos ter en conta tódolos elementos que consideremos relevantes:

*O traballo previo do equipo de profesores e profesoras.* Esta parte, se hai un sentimento compartido no centro de estar a facer un traballo orixinal e valioso, pode constituír o primeiro punto de reflexión, previo á fase formativo/informativa.

- O tempo e medios dispoñibles.

- As axudas reais internas ou externas.

- As experiencias anteriores de traballo en común.

- O tipo de implicación esperable das diferentes persoas, etc.

*Formación dunha comisión impulsora:* Establecendo unha comisión para impulsar e coordinar o proceso. Pode coincidir

ou non coa Comisión de Coordinación Pedagóxica, que establece a Administración para elaborar o PCC. Esta sería eficaz nunha situación ideal, pero se o que queremos é que o sexa na nosa situación concreta, debere- mos establecela con criterios como os seguintes:

- Que teña carácter voluntario.

- Que se inclúa a máxima representación posible do equipo directivo.

- Que formen parte da mesma persoas de diferentes visións e talentos.

- Que se nomee un responsable da propia comisión, proporcionándolle os apoios que sexan necesarios, dentro das posibilidades do Centro.

- Que se garantice a conexión con Seminarios, Departamento de Orientación, ...

- As funcións desta comisión poderían ser:

- Marcar a estratexia de ela-

boración, ou propoñela simplemente.

- Presentar iniciativas e propostas, cando así o aconselle a situación.

- Coordinar os traballos.

- Non suplantar ao resto do profesorado nas decisións e/ou reflexións que este debe facer colectivamente.

### ESTRATEGIAS DEDUCTIVAS

Vamos a plantealas para a elaboración do PEC, aínda que a súa aplicación sexa similar para o PCC. Supoñen un nivel de racionalización do proceso e unha xerarquización lóxica das diferentes fases, tanto é así que en moitas ocasións se percibe como a única posible, sendo ademais ata hoxe a preferida e aconsellada pola maioría das Administracións. A súa vantaxe é pois o seu nivel de formalidade, pero pode converterse nunha desvantaxe pois o paso a traducirse en medidas concretas tarda bastante en darse; en definitiva correse o risco de quedar soamente no papel. Os temas a abordar serían:

1.- Contextualización.- Análise do profesorado (titulación, situación administrativa, domicilio, idade media,...),

*Sería desexable*

*que a comunidade educativa*

*participara na elaboración,*

*pero iso forma parte*

*das decisións estratéxicas*

*a tomar nun primeiro momento*



alumnado (procedencia xeográfica e social, idioma,...), pais e nais (nivel cultural e social, implicación na vida do Centro,...) e do propio Centro (historia, situación, instalacións, funcionamento, ...).

2.- Notas de identidade.- Seleccionando aquelas coas que nos podemos sentir identificados, e que poden constituír una certa singularidade. Por exemplo: Liña metodolóxica, pluralismo e valores democráticos, coeducación, lingua de uso, xestión do Centro, etc. Este debe de ser o apartado fundamental do P.E.C.

3.- Formulación de obxectivos e medidas para conseguir ser coherentes coas notas de identidade. O máis razoable se-

ría intentar medidas factibles, e non moitas para empezar, para estimular as seguintes.

4.- Aprobalo coa participación de toda a comunidade educativa, e difundilo. Sería desexable que a comunidade educativa participara na elaboración, pero eso forma parte das decisións estratéxicas a tomar nun primeiro momento; a implicación prematura doutro sector, por exemplo dos pais e nais, foi nalgún caso un impedimento insuperable; débemola propoñer inescusablemente, pero ser pragmáticos na decisión que adoptemos. A difusión entraña un compromiso público para todos, e é un paso imprescindible.

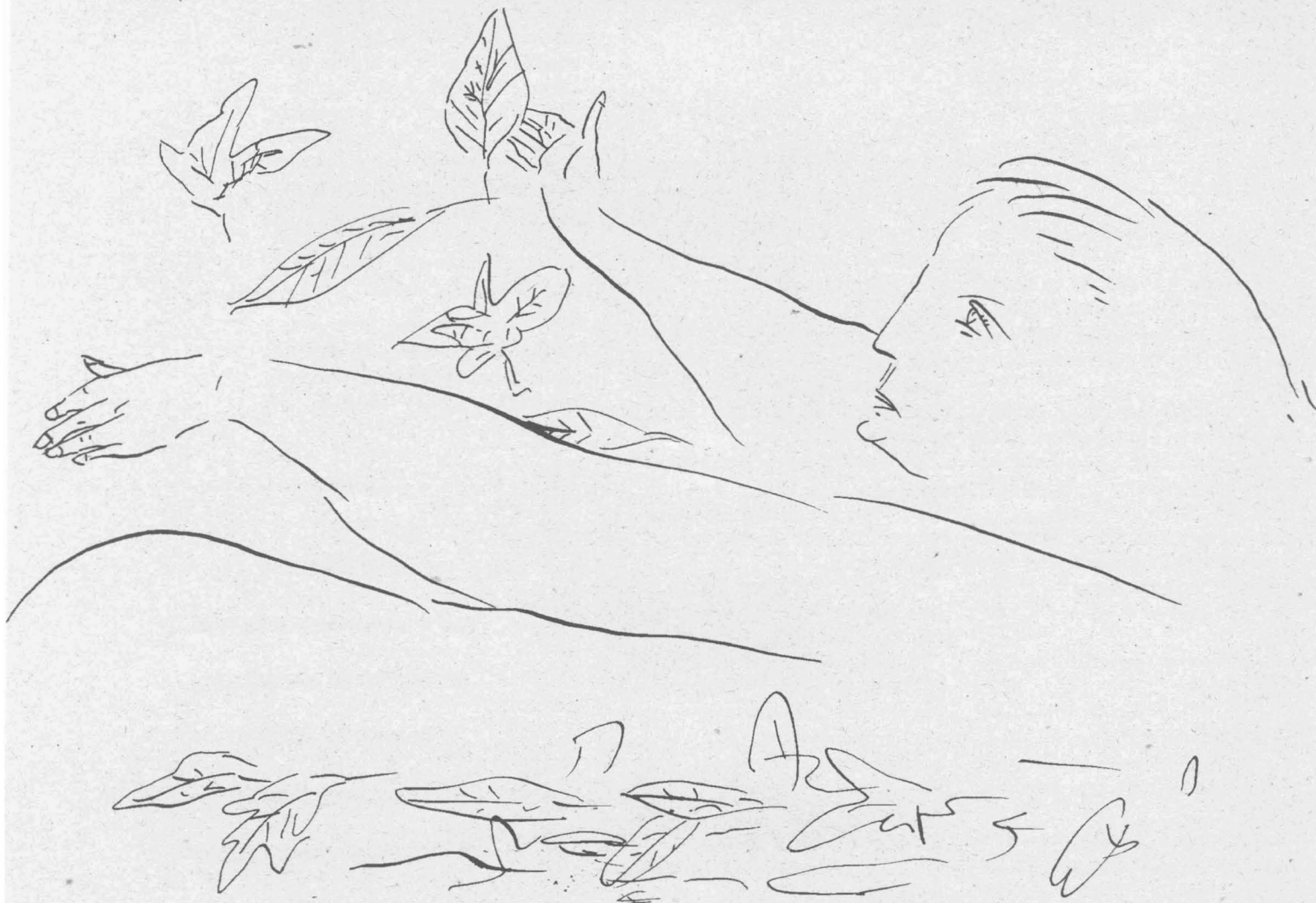
5.- Avalialo. O P.E.C. é un documento permanente pero

dinámico, o que implica unha reflexión continua sobre o mesmo e fundamentalmente sobre as medidas concretas da súa posta en práctica. Este é o segundo momento no que se pode converter nun papel inútil, se chegamos á toma de decisións, pero non valoramos o seu cumprimento e eficacia.

### ESTRATEGIAS INDUCTIVAS

Implican unha toma de decisións posiblemente prematura, pero posibilitan uns resultados prácticos que invitan a continuar, rompendo coa sensación de que estamos sempre escribindo papeis e facendo reunións que ao final non cambian nada.

PEPE CARREIRO



Poderíamos exemplica-las coa seguinte secuencia:

1.- Elección dun reducido número de decisións consensuadas (de 2 a 5) que supoñan un certo cambio na práctica. Convén tocar aspectos variados: organizativos, metodolóxicos, de funcionamento, etc. Estas decisións, ademais de ser susceptibles de provocar consenso, deberían ser tamén factibles e de certo rango ou transcendencia para a vida do Centro.

2.- Adoptar formalmente e con publicidade as medidas e os prazos, o seguimento e a avaliación de súa posta en práctica.

3.- Reflexionar sobre a súa eficacia. Se a experiencia é satisfactoria ou se ve claramente o que se debe modificar, pasar a:

4.- Incluír no aspecto que corresponda esta iniciativa. Se é metodolóxica, de contidos ou de avaliación deberemos facela figurar tamén no P.C.C. Se ten a transcendencia suficiente a incorporaremos como nota de identidade, de non ser así pode aparecer como unha medida que complete unha das notas de identidade posibles.

5.- Completar a elaboración do P.E.C. Unha vez que teñamos un pequeno banco de experiencias comúns neste sentido, podemos completalo elaborando a contextualización, e o que nos falte do resto.

### ESTRATEGIAS MIXTAS

Son moi recomendables, porque poderíamos recoller o mellor das anteriores: a formalización das deductivas e a practicidade das inductivas. Consistiría en tomar algo das dúas. Vexamos dous casos representativos:

Caso "a": se nos esixen, ou desexamos, un documento con conclusións, e estamos en plena estratexia inductiva, poñendo en práctica algunha decisión, poderíamos paralelamente iniciar un traballo de busca compartida de sinais de iden-

tidade, e efectuar un traballo dentro da Comunidade Educativa para fundamentar a contextualización.

Caso "b": Se decidimos iniciar de forma deductiva o PEC, e non somos quen de saír da contextualización con enquisas, ou se o debate sobre os sinais de identidade faise fundamentalista e con posturas perigosamente intransixentes, sería útil aparcar nese punto o traballo e iniciar un proceso de toma de decisións para propostas prácticas a executar e avaliar. No segundo caso, chegar no debate a posturas enfrontadas irreversiblemente, produce en moitas ocasións o abandono do consenso, que é case tanto como dicir o abandono do propio proxecto.

Para rematar penso que é saudable que nos demos conta de que a responsabilidade do proceso de elaboración dos Proxectos é dos propios Centros, porque é a eles a quen lles vai demandar directamente a sociedade o seu bo funcionamento. Mesmo moitos centros

públicos, por razóns demográficas entre outras, propóñense xa hoxe a necesidade de competir na captación de alumnado. Non nos servirá escudarnos na actuación da Administración, aínda dando por certo sempre que os seus condicionantes convértense en graves impedimentos e as axudas que proporciona son ás veces insignificantes; teremos que utilizar os recursos que pon ao noso alcance (económicos, asesoramento, difusión,...) por escasos que sexan, e evitar no posible as dificultades que nos crea, esixencias apresuradas, formalismos estériles, etc., explotando outros camiños e iniciativas por medio da Comunidade Educativa, que é a primeira interesada no éxito destes traballos.

X.R.R.

\* Asesor de CC. Sociais do CEFOCOP de A Coruña.

### BIBLIOGRAFÍA

ANTÚNEZ, S. (1987): *El Proyecto Educativo de Centro*. Ed. Graó. Barcelona.

DEL CARMEN, L.; MAURI, T.; SOLÉ, I.; ZABAÑA, A. (1990): *El currículum en el centro educativo*. ICE/ Ed. Horsori. Barcelona.

BELTRÁN, F. (1992): La reforma del currículo. En *Revista de Educación*, número extraordinario: "La Ley General de Educación veinte años después". MEC. Madrid.

REY, R.; SANTAMARÍA, J. M. (1992): *El proyecto educativo de centro: de la teoría a la acción educativa* (2ª ed.). Ed. Escuela Española. Madrid.

VIDAL, J. G.; CARAVE, G.; FLORENCIO, M. A. (1992): *El proyecto educativo de centro: una perspectiva curricular*. Ed. EOS. Madrid.

XUNTA DE GALICIA (1993): *O Proxecto Curricular de Centro*. Santiago.

ZABALZA, M. (1991): *Diseño y desarrollo curricular* (4ª ed.). Narcea. Madrid.



Xesús R. Jares\*

# A Participación nos Centros Escolares. Reflexións para saír dunha crise

Tradicionalmente a cuestión da participación, tanto no plano social en xeral como no educativo en particular, é unha das constantes do discurso progresista e democrático. En efecto, non podemos obviar que a finais dos sesenta e en toda a década dos setenta prodúcese un importante movemento de carácter progresista a prol da participación e a democratización dos centros de ensino.

**E**NTRE OS pronunciamentos máis destacables, están a chamada **Alternativa democrática**, que foi aprobada pola maior parte dos Colexios de Doutores e Licenciados (Seminario de Pedagogía de Valencia, 1975); diferentes documentos dos sindicatos de clase do ensino, de asociacións

de pais e nais de alumnos/as e, cecais moi especialmente dos Movementos de Renovación Pedagóxica. Destes últimos non podemos pasar por alto, no caso galego, o documento **Unha escola pública galega. Proxecto educativo de Nova Escola Galega**, elaborado no ano 1989; os propios Estatutos da asociación de 1983 e máis a atención que este tema ten nas

páxinas desta Revista, especialmente no referente á participación dos pais.

Este proceso a prol da participación e a democratización dos centros, que se ben nunca acadou extenderse dun xeito maioritario, comeza o seu declive a finais dos anos oitenta, chegándose á crítica situación actual de languidez da participación, e en xeral do compromiso polo

PEPE CARREIRO



.....

*O obxectivo educativo de formar  
unha cidadanía democrática  
ten máis que ver coa propia  
organización democrática do centro  
que con "calquera cousa que poidan dicir  
o libro de texto ou o profesor sobre  
"democracia", "convivencia"  
e outros temas asociados"*

.....

público e os valores comunitarios, tanto no interior do sistema educativo como no conxunto da sociedade (a relación escola-sociedade, neste, como nos demais temas educativos, amósa-se ineludible). Neste senso podemos dicir que a participación está de "triste actualidade". Por iso, así como por certas posicións tecnicistas que están a proliferar, non está de máis lembrar as razóns que historicamente suscitaron este debate antes de analizar o seu significado, situación e as posibles alternativas.

### 1. AS RAZÓN DA PARTICIPACIÓN

Non faltan voces críticas que pretenden responsabilizar á participación dunha certa ingobernabilidade dos centros; aumento da conflictividade; frustración e desánimo dunha parte do profesorado; etc. Algúns mesmo chegan a establecer unha falsa e demagóxica relación entre aumento da participación e unha inconcreta perda de eficacia. Fronte a este tipo de argumentación, entendemos que a participación é necesaria por dúas razóns fundamentais:

#### a) Organizativo-Educa-

**tivas:** Entendemos a participación non só como un recurso para a xestión, senón tamén, e sobre todo, para a educación (Bates, 1987; Fernández Enguita, 1992; San Fabián, 1994). Como sinala San Fabián, "desde el punto de vista de una organización educativa, la participación es también un proceso de aprendizaje, un medio de formación, y no sólo un mecanismo al servicio de la gestión" (1994:18).

Como teñen insistido diversos autores, desde os clásicos (Dewey; Freinet; etc.) ós máis recentes (que citamos neste artigo), a búsqueda dunha sociedade plenamente democrática require non só que o sistema educativo fomenta unha actitude libre e participativa para a vida social senón que a propia organización escolar sexa articulada baixo os principios que di fundamentarse. Noutras palabras, debe buscarse a coherencia entre os fins e os medios. É máis, o obxectivo educativo de formar unha cidadanía democrática ten máis que ver coa propia organización democrática do centro que con "calquera cousa que poidan dicir o libro de texto ou o profesor sobre "democracia", "convivencia"

convivencia" e outros temas asociados" (Fernández Enguita, 1992:59).

Por conseguinte, a escola ten que "ser un espacio no que as alumnas e alumnos se vexan obrigados a reflexionar e a actuar en consecuencia acerca do que implica a convivencia e a participación democrática en todas as esferas da vida social" (Torres, 1994:44). Un espacio que fomenta o compromiso cos valores públicos, democráticos e solidarios, que forzosamente entrarán en conflito con certos valores e prácticas sociais perversas nestes tempos de posmodernismo e mercantilización da democracia.

**b) Etico-políticas:** Pola importancia social e política do tema, en tanto que a participación é requisito da cidadanía no exercicio democrático. Como sinala Santos Guerra (1994b:5), "a participación é o principio básico da democracia. Participación que non pode reducirse ó instante do voto, senón que esixe o diálogo permanente, o debate aberto, o control das decisión e a capacidade de crítica efectiva".

Por outro lado, non só hai que fomentar a participación da comunidade educativa na xestión e o control do centro escolar —así como do Sistema Educativo no seu conxunto—, senón que o propio centro debe impulsar, en todos os sectores da comunidade educativa, a **participación como valor social**. Para iso, ademais de activar a participación interna nos asuntos do centro, o propio centro debe integrarse e participar nos asuntos da comunidade na que está ubicado.

Noutro senso, a participación nos centros escolares tén, nunha sociedade democrática, unha necesaria e inequívoca lectura de control sobre o que sucede nos centros escolares. O control, como sinala Beltrán (1991), non é antitético á democracia, senón que, pola contra, "o exercicio do control nos cen-



tros escolares constitúe unha condición inexcusable da democracia” (Beltrán 1991:58). Contra do que cree un sector do profesorado, “o control democrático da comunidade non se opón ó exercicio profesional do ensino; pola contra, pode servirille de acicate” (San Fabián, 1994:19).

## 2. ¿DE QUE PARTICIPACIÓN ESTAMOS A FALAR?

Tal como se pode comprobar nos diversos autores que teñen reflexionado sobre esta temática, a participación non só é susceptible de ser conceptualizada de distinta forma e en distintos graos, senón que ademais a ela téñense referido con distintas funcións -participación para a xestión; formación democrática; etc. -e con axentes e contextos diferentes -participación referida á participación do alumnado

na aula; participación referida ó papel dos pais, escolas de pais, etc; participación referida ó Consello Escolar; participación referida ó conxunto do Sistema Educativo, Consellos Escolares Municipais, etc. Nesta entrega centramos a **análise da participación nos centros escolares e, dentro destes, referida á xestión dos mesmos**. Neste ámbito de traballo, precisamos o **contexto da participación** enmarcado no triángulo política educativa, sistema educativo e administración educativa. Dentro do mesmo situamos un novo triángulo, cuos vértices son o poder exercido no centro, a estrutura e a cultura organizativa. Vexámolo no seguinte cadro de elaboración persoal:

A partir desta idea situamos a participación arredor das seguintes características e requisitos:

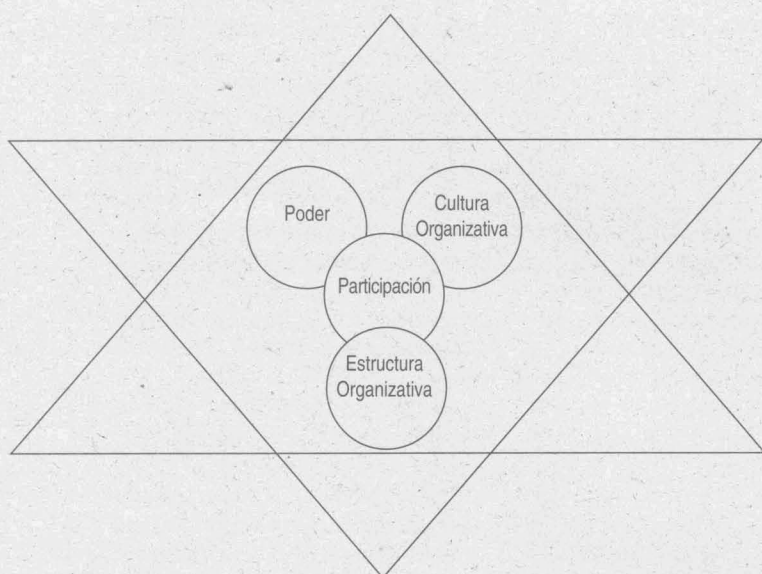
a) En primeiro lugar, **máis que unha tecnoloxía de xes-**

**tión, entendemos a participación formando parte dunha “política cultural”** (Bates, 1987). Neste senso apreciamos como non só ten decaído o debate e as propostas en torno á participación, senón que, ademais, boa parte do pouco que se está a producir faise desde coordenadas eficientistas e tecnolóxicas. Este último uso, ten que ver co que denominamos **acepción tecnocrática da participación**, isto é, aquela que se sitúa como estratexia para manter os intereses do poder establecido (Cfr. Fernández Enguita, 1993; Martínez Rodríguez, 1993 y 1994; ...).

b) En segundo lugar, consideramos a participación, tanto na súa dimensión de xestión como na súa dimensión educativa, como **un dereito e unha necesidade do proceso educativo institucional escolar**. Dereito e necesidade de todos os sectores educativos, e non só do profesorado, a “sentir que teñen unha aposta na escola e deben confiar en que a organización da escola realizará ou mellorará esas apostas, ou de que se darán boas razóns no caso de que iso no ocorra” (Bernstein, 1990:124).

c) En terceiro lugar, non se pode entender a participación sen analízala en relación ó **poder**, e, con el, á **toma de decisións**. Falamos da participación nun centro escolar onde a relación entre e dentro de cada un dos colectivos é unha relación de poder, desigual e potencialmente conflictiva. Por conseguinte a participación atópase mediatizada polos diferentes tipos de poder que se producen nun centro. Con iso queremos dicir que a posibilidade de participar, tanto a nivel de centro como no conxunto da sociedade, está ligada, como posibilidade, ó maior ou menor poder que se posúa, influencia, etc., sabendo, claro está, que dito poder e capacidade de influencia non son estáticos.

**CADRO 1**  
**El Marco da participación**



d) Pero, en cuarto lugar, o poder e a súa incidencia na participación, pode estar matizado ou **"cruzado" por outras variables como son o sexo, a clase social, a raza, etc.** Neste senso, a construción "dunha cultura participativa require fomentar a participación dos grupos menos influentes -alumnos, pais de baixo nivel cultural, mulleres, ..." (San Fabián, 1992:113). Como sinala Bernstein en relación ó alumnado e que nós extendemos ó conxunto dos sectores do centro escolar, "¿cál é a voz á que se presta atención?, ¿quén fala?, ¿quén é chamado por esta voz?, ¿para quén é familiar?" (Bernstein, 1990:126).

e) Por conseguinte, a participación, fronte ás concepcións "técnicas" que a ven como incompatible co conflito (vexáse ó respecto, entre outros, a Franco Martínez, 1989; Gento Palacios, 1994), debemos situala e analízala desde un **contexto de conflito**. Por conseguinte, a aposta pola participación democrática non debe levarnos a posturas idílicas, alonxadas da realidade, que poidan asociar dita participación e vida democrática a unha ausencia de tensións, conflitos e contradicións (un exemplo recente do que dicimos, referido ós órganos colexiados e por conseguinte á participación, atópase en Camacho Pérez, 1993). Pola contra, non podemos esquecer a natureza conflictiva da escola (Jares, 1993a e 1993b); as súas dinámicas micropolíticas, ascendentes e decedentes (Ball, 1989; 1990); así como o choque de culturas curriculares e organizativas que se dan no sistema educativo. É máis, anque resulte paradoxal, unha maior autonomía, democracia e participación producirán unha maior visibilidade da conflictividade, situación por outra parte xeralizable a todo tipo de organizacións (Cfr. March e Simon, 1977).

### 3. A SITUACIÓN DA PARTICIPACIÓN

O panorama sombrío e desmotivador cara a participación, ó que facíamos referencia na introducción, concretámolo en dous aspectos. **En primeiro lugar nos aspectos cuantitativos da participación.** Esta situación visualízase e explícase, polo menos en parte, tanto pola falta de candidatos a representantes no Consello Escolar de profesores, pais e mesmo alumnos, especialmente en Bacharelato, como pola falta de candidatos a directores.

Respecto da **primeira cuestión**, o problema non son só as porcentaxes de participación, especialmente baixas no sector de pais e nais de alumnos/as e do alumnado no Bacharelato -nas últimas eleccións no territorio MEC votaron o 9,90% dos pais e nais, e o 40,13% do alumnado (San Fabián, 1994)-, senón que ademais **a tendencia dende as primeiras eleccións en 1986 é o continuo declive da participación.** A pesar destes datos o Consello Escolar do Estado utiliza o eufemismo de "algúns problemas" (CEE, 1992: 31). Non obstante neste mesmo *Informe*, prodúcense varios votos particulares de conselleiros nos que se fai unha análise máis crítica sobre esa paulatina baixa da participación en todos os sectores e niveis educativos, e non como simples problemas; solicitando o impulso dun amplo debate entre todos os sectores implicados e, por último, a creación de incentivos por parte da administración que favorezan a participación.

En Galicia, o Informe elaborado polo ICE da Universidade de Santiago para o Consello Escolar de Galicia (ICE, 1994), ademais de resaltar "a carencia de estudos e informes" sobre esta realidade (p.51), constata nas últimas eleccións celebradas en novembro de 1992, e en rela-



*Apreciamos como non só ten decaído o debate e as propostas en torno á participación, senón que, ademais, boa parte do pouco que se está a producir faise desde coordenadas eficientistas e tecnolóxicas*



ción co ensino básico, "índices considerables de participación", agás dos pais e nais de alumnos/as. No que atinxe á participación deste sector, según información da Consellería de Educación recollida no citado *Informe*, **rexístrase unha porcentaxe menor de participación nas eleccións de representantes de pais e nais nos Consellos Escolares de Centro cas rexistradas no conxunto do Estado español**, tal como se pode observar no seguinte cadro da propia Consellería de Educación (ICE, 1994:52):

CADRO2.		
Participación nas eleccións de representantes de pais nos Consellos Escolares de Centro, 1992		
	EXB	E. Medio
A Coruña	28 %	14%
Lugo	28%	13%
Ourense	29%	12%
Pontevedra	29%	13%
E. Español	35%	33%



Cómpre reseña-las razóns que se dan no citado Informe para explicar estes baixos índices de participación: “a reducida articulación dese diverso tecido social existente, o escaso apoio e impulso ofrecido pola administración educativa autonómica a tal dinámica asociativa, segundo expoñen diversos sectores e entre eles as Federacións de Asociacións de Pais en diversos momentos de expresión pública, e incluso unha deficiente valoración do funcionamento e efectividade dos Consellos Escolares” (p.52).

Con respecto ó **índice de directores elixidos polos Consellos Escolares**, o MEC (1994:22), para o seu ámbito de xestión, reconece un 47% global de directores de ensino Primario e Secundario que teñen que ser nomeados directamente pola administración, fundamentalmente por falta de candidatos. Asimesmo o MEC reconece que o número de candidatos a director foi diminuindo nas sucesivas convocatorias.

En Galicia, segundo os datos da Consellería de Educación recollidos no Informe do ICE, o índice de directores nomeados pola administración é lixeiramente inferior ó do resto do Estado. Exactamente, para os centros de EXB, é dun 42%.

En segundo lugar, a **calidade da participación**, coincidimos con San Fabián (1992:79) cando sinala que, “a democracia non impregnou en profundidade o funcionamento dos centros, isto é, as relacións entre profesores e alumnos, entre profesores e pais, entre profesores e administradores. O traballo cooperativo segue a ser unha excepción dentro e fóra da aula. Fálase de participación ficticia non só dos alumnos e pais senón tamén do profesorado, o cal non chegou a exercer un maior control sobre as condicións do seu traballo”.

Nesta análise certamente nada alentadora, coinciden diversos autores e informes, entre eles os do Consello Escolar do Estado (1990; 1991),

Fernández Enguita (1992 e 1993); Franco Martínez (1989); Gil Villa (1993); Peñalver Gómez e González Monteagudo (1994); San Fabián (1992); San Martín Alonso (1990); Liga Española de la Educación y Cultura Popular (1988); ... De todos eles o máis crítico é, sen lugar a dúbidas, o de Fernández Enguita (1993) que chega a afirmar que se trata da “quebra dunha idea”. Só a voz do MEC se alza en un sentido contrario. En efecto, no último documento ministerial, “**Centros educativos y calidad de la enseñanza. Propuesta de actuación**”, máis coñecido polas 77 *Medidas para mellora do ensino*, afirma-se nun tono triunfalista –que, como dicimos, non se axusta á realidade dos feitos, en parte constatados no propio documento–, que “o funcionamento dos Consellos Escolares ten sido enormemente positivo” (MEC, 1994:21).

Dos **obstáculos ou razóns da non participación** alegados por cada un dos sectores, entendemos que hai dous que teñen un maior protagonismo. Por un lado, o conflito entre profesionalismo docente e participación dos pais e nais nos centros (Fernández Enguita, 1992 y 1993; Gil Villa, 1993; San Fabián, 1992). Por outro, o desequilibrio numérico que por lei se dá entre os tres sectores representados no Consello Escolar, o que supón ó mesmo tempo unha desigual distribución de competencias e de poder entre eles.

Outros problemas detectados, e que cómpre solventar, son o escaso asociacionismo de pais-nais e alumnado fronte ó funcionamento do Claustro de profesores; as condicións que rodean as reunións dos Consellos Escolares, tales como a distancia ó centro, especialmente en zonas rurais, e moi particularmente a hora en que se celebran as reunións; a duración media das reunións; os propios



.....

**Compre impulsar un proceso de  
análise colectiva das diversas  
administracións e os diferentes  
sectores educativos sobre a  
cuestión da participación e  
xestión dos centros**

.....

temas a tratar, e, por último, tamén se constatan diferenzas significativas nas intervencións dos distintos sectores representados en favor do profesorado. Incluso chega a utilizarse o termo "convidados de pedra", especialmente no sector do alumnado.

**4. SETE MEDIDAS SETE**

Como podemos deducir do punto anterior, hai catro grupos de obstáculos: **ideolóxicos** (descenso na incidencia social de ideoloxías comunitarias fronte ó ascenso das ideoloxías meritocráticas neoliberais; determinadas concepcións do profesionalismo docente; etc.); **políticos** (ausencia dunha política real de incentiación da participación); **culturais-profesionais** (escasa incidencia tanto na formación inicial como na permanente; establecemento de falsos conflitos como profesionalismo versus participación; etc.) e **organizativos** (burocratización, celularismo; horas de reunión; ordes do día; nº de representantes de cada sector; etc.).

Fronte a esta situación, propoñemos a continuación sete

medidas que na nosa opinión compre afrontar para intentar transformar o actual estado no que se atopa a participación nos centros escolares:

*Primeira medida: Impulsar/esixir un proceso de análise participativo en torno á participación e xestión democrática dos centros.*

Entendemos que sería máis útil que se a administración educativa estatal segue apostando pola xestión democrática e participativa consagrada no LODE, reconeza a actual situación e que, tal como se expresa no último como nos anteriores Informes do Consello Escolar do Estado, se impulse un proceso de análise colectiva, coas diversas administracións e os diferentes sectores educativos. Reclamación que en diversos votos particulares se ten recollido nos citados Informes. É máis, tanto no último Informe, curso 92-93, como nos anteriores -cuestión que non debería pasar desapercibida-, sinalase que moitos consellos escolares "distan aínda bastante de ter logrado unha efectiva democratización dos centros ou de ter asegurado a participación de tódolos sectores da comunidade educativa".

*Segunda medida: reclamar apoio institucional para a participación.*

Intimamente ligada á anterior. Débese solicitar á administración un decidido apoio á participación. Ésta non pode quedar reducida a sacar unhas axudas, sempre insuficientes, para as APAs e as Asociacións de Alumnos/as. Neste proceso non podemos esquecer-lo papel certamente indiferente e incluso contrario que, en xeral, polo menos en Galicia, ven xogando tanto o poder político educativo como o administrativo, como é, neste último caso e salvando as excepcións de rigor, a Inspección.

*Terceira medida: a descentralización do sistema educativo e a autonomía dos centros escolares.*

.....

**A participación esixe a  
descentralización do sistema  
educativo e a autonomía dos  
centros escolares**

.....

A participación esixe a descentralización do sistema educativo e a autonomía dos centros escolares. "Sen descentralización nin autonomía, a participación tórnase en rixidez burocrática, creando un permanente conflito entre os aspectos xerárquicos e os democráticos da organización escolar" (San Fabián, 1994:20). A descentralización do sistema educativo non afecta soamente ás comunidades autónomas ou locais senón que debe chegar ós propios centros.

*Cuarta medida: dirección participativa.*

A cuarta medida, relaciona a participación con tipo ou modelo de dirección. É contradictorio, ou sí se fai de forma consciente non deixa de ocultar unha certa perversidade, propugnar un modelo de xestión participativa dos centros escolares e ó mesmo tempo propugnar un modelo de dirección xerarquizado, burocratizado, eficientista, etc.

*Quinta medida: estrutura organizativa participativa.*

Para isto cómpre, por unha banda, modifica-los plantexamentos burocráticos e eficientistas da organización escolar, ós que ultimamente volve a recorrerse con maior énfase, por



.....

**Con ser moi importante, a participación nos centros  
escolares non empeza nin termina  
nos Consellos Escolares**

.....

outros máis descentralizados, participativos e democráticos. Como sinala Rizvi, "a esperanza dunha escola democrática está obstaculizada pola persistencia da racionalidade burocrática, que non só está asumida en gran parte pola teoría e a práctica da administración escolar, senón que tamén inflúe na forma en que se analizan os problemas educativos, e incluso no xeito en como se formulan os programas de reformas democráticas na educación" (Rizvi, 1993:60).

Esta estrutura organizativa participativa, debe afectar desde o funcionamento cotián das clases, á coordinación do profesorado á xestión do centro. Con ser moi importante, a participación nos centros escolares non empeza nin termina nos Consellos Escolares.

*Sexta medida: formación participativa.*

A sexta medida, lévanos inevitablemente á formación inicial e permanente do profesorado. No primeiro caso, os centros de formación do profesorado continúan sendo en xeral pouco dados a fomenta-la participación e a preparación en temas e dinámicas favorecedoras da participación. No segundo caso, a oferta de formación do profesorado en exercicios practicamente ignora, polo menos en caso

galego, o aspecto que nos ocupa, así como a formación en temas organizativos en xeral.

*Séptima medida: compromiso organizativo ou a transformación da cultura organizativa.*

Esta medida quere ser tamén unha exhortación, especialmente ó profesorado no sentido de asumir un **compromiso coa participación e a xestión democrática dos centros**. En efecto, a participación tamén leva parello, ou, se se prefire, esixe a idea da **responsabilidade e do compromiso organizativo** (San Martín, 1990:67).

### CONCLUSIÓN

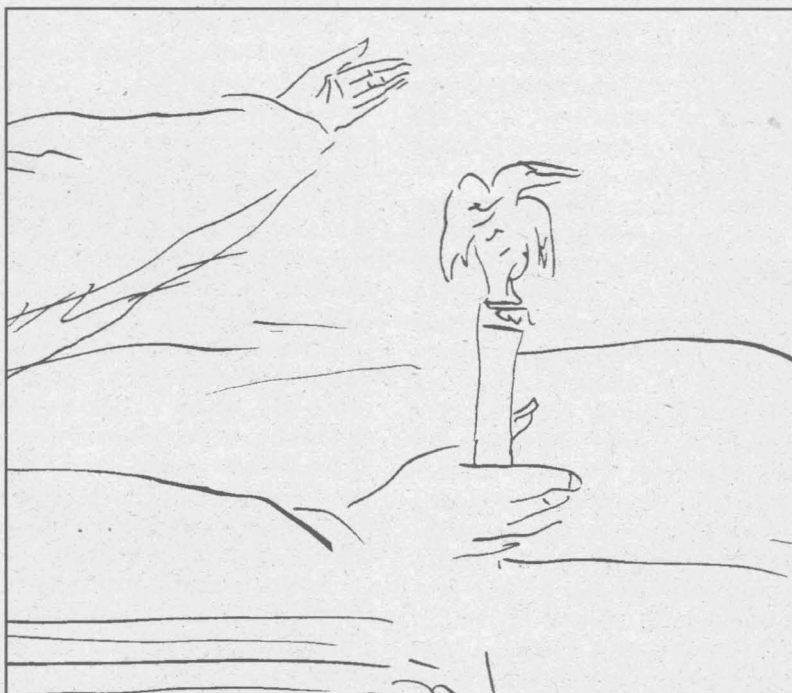
En definitiva, pola situación social en xeral e a educativa en particular que estamos a vivir, cómpre desde a sociedade civil dar un novo impulso rexenerador ó que denominamos **cultura democrática**. No noso ámbito, a LODE consagraba uns valores claramente favorables á unha escola democrática e resoltamente favorable á participación de tódolos sectores da comunidade educativa. Pero a

lexislación, como as boas intencións, non bastan para transforma-la realidade. Como acertadamente sinala Barry McDonald, "a cidadela da práctica establecida non sucumbirá simplemente cando chame á súa porta, educadamente, unha boa idea...".

Por conseguinte, e ante a actual situación de desbeboxamento daqueles principios democráticos e diante das resistencias a estendelos e practicalos nos centros, cómpre impulsar unha política que asuma esta realidade para analizala e toma-las medidas necesarias para a súa transformación obvia ou negala con retóricas autocompracentes, non deixa de ser, máis que un descoñecemento ou miopía política, un caso máis de perversa dobre moral.

**X.R.J.**

\*Prof. de Didáctica e Organización Escolar.  
Universidade de A Coruña.



BIBLIOGRAFÍA

- BALL, S. J. (1989): *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona. Paidós - M.E.C.
- BALL, S. J. (1990): "La perspectiva micropolítica en el análisis de las organizaciones educativas". En AA.VV.: *I Congreso Interuniversitario de Organización escolar. Actas*. Barcelona, Areas y Dtos. de Didáctica y Organización Escolar de Cataluña, pp. 129-145.
- BATES, R. (1987): "Corporate culture, schooling, and educational administration", *Educational Administration Quarterly*, 23 (4), 79-115.
- BELTRAN, F. (1991): "Democracia y control en el sistema educativo". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 188, enero, pp. 58-62.
- BERNSTEIN, B. (1990): *Poder, educación y conciencia*. Barcelona, El Roure.
- BOZAL, V. (1977): *Una alternativa para la enseñanza*. Madrid, Centropress.
- CONSEJO ECOLAR DEL ESTADO (1990): *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1988-89*. Madrid, MEC - Consejo Escolar del Estado.
- CONSEJO ECOLAR DEL ESTADO (1991): *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1989-90*. Madrid, MEC - Consejo Escolar del Estado.
- CONSEJO ECOLAR DEL ESTADO (1992): *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1990-91*. Madrid, MEC - Consejo Escolar del Estado.
- FERNANDEZ ENGUIA, M. (1992): *Poder y participación en el sistema educativo. Sobre las contradicciones de la organización escolar en un contexto democrático*. Barcelona, Paidós.
- FERNANDEZ ENGUIA, M. (1993): *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid, Morata-Paideia.
- FRANCO MARTINEZ, R. (1989): *Claves para la participación en los centros escolares. (Ocho secretos para Consejos Escolares, equipos directivos, CEPs, claustros de profesores, APAs, etc.)*. Madrid, Escuela Española.
- GIL VILLA, F. (1993): "La participación democrática en los centros de enseñanza no universitarios". *Revista de Educación*, nº 300, enero-abril, pp.49-61.
- GENTO PALACIOS, S. (1994): *Participación en la gestión educativa*. Madrid, Santillana.
- INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (1994): *o sistema educativo en Galicia (Niveis non universitarios). Curso 1992-93. Informe soporte para o Consello Escolar de Galicia*. ICE, Universidade de Santiago.
- JARES, X. R. (1993a): "El lugar del conflicto en la organización Escolar". *Revista de Educación*, nº 302; sep.-dic., pp. 113-128.
- JARES, X. R. (1993b): "Los conflictos en la organización escolar". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 218, octubre, pp. 71-75.
- L.E.E.C.P. (1988): "Manifiesto por los Consejos Escolares". Madrid, Liga Española de la Educación y la Cultura Popular.
- MARCH, J. y SIMON, H. (1977): *Teoría de la organización*. Barcelona, Ariel.
- MARTINEZ RODRIGUEZ, J. B. (1993): "La participación democrática, piel de dordero de la domesticación". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 214, maio, pp. 61-67.
- MARTINEZ RODRIGUEZ, J. B. (1994): "Participación y negociación en el aula: aprender a decidir". *Kikiriki*, nº 31-32, diciembre, pp. 69-76.
- MEC (1994): *Centros educativos y calidad de la enseñanza. Propuesta de actuación*. Madrid, Mec.
- PEÑALVER GOMEZ, C. y GONZALEZ MOTEAGUDO, J. (1994): "La educación como práctica ética y democrática". *Kikiriki*, nº 31-32, pp. 13-21.
- RIZVI, F. (1993): "La racionalidad burocrática y la esperanza de una escuela democrática". En CARR, W. (Cdor.): *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. Sevilla, Diada, pp.41-63.
- SAN FABIAN, J. L (1992): "Gobierno y participación en los centros escolares: sus aspectos culturales" En AA.VV.: *Cultura escolar y desarrollo organizativo. II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Sevilla, Universidad de Sevilla, pp. 79-118.
- SAN FABIAN, J. L. (1994): "La participación". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 222, febrero, pp. 18-21.
- SAN MARTIN, A. (1990): "El compromiso de los consejos". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 187, diciembre, pp. 67-71.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1994a): "El estado de la cuestión". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 224, abril, pp. 66-67.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1994b): "La escuela: un espacio para la cultura". *Kikiriki*, nº 31-32, pp. 4-10.
- SEMINARIO DE PEDAGOGIA DE VALENCIA (1975): *Por una reforma democrática de la enseñanza*. Barcelona, Avance.
- TORRES, J. (1994): "Algunos rastros de conservadurismo en la institución escolar. El olvido de los valores laicos". *Kikiriki*, nº 31-32, pp. 38-46.



Francisco Beltrán  
Llavador\*  
Universidade  
de Valencia

# A Dirección das Organizacións Escolares

O autor realiza un percorrido polos vellos e os actuais modelos propostos para o exercicio da dirección escolar. Desde o papel de xestión ata o de impulso organizacional cara unha nova visión dos centros educativos.

## 1. DIRECCIÓN E CONTROL DESDE A PERSPECTIVA TRADICIONAL DAS ORGANIZACIÓNS

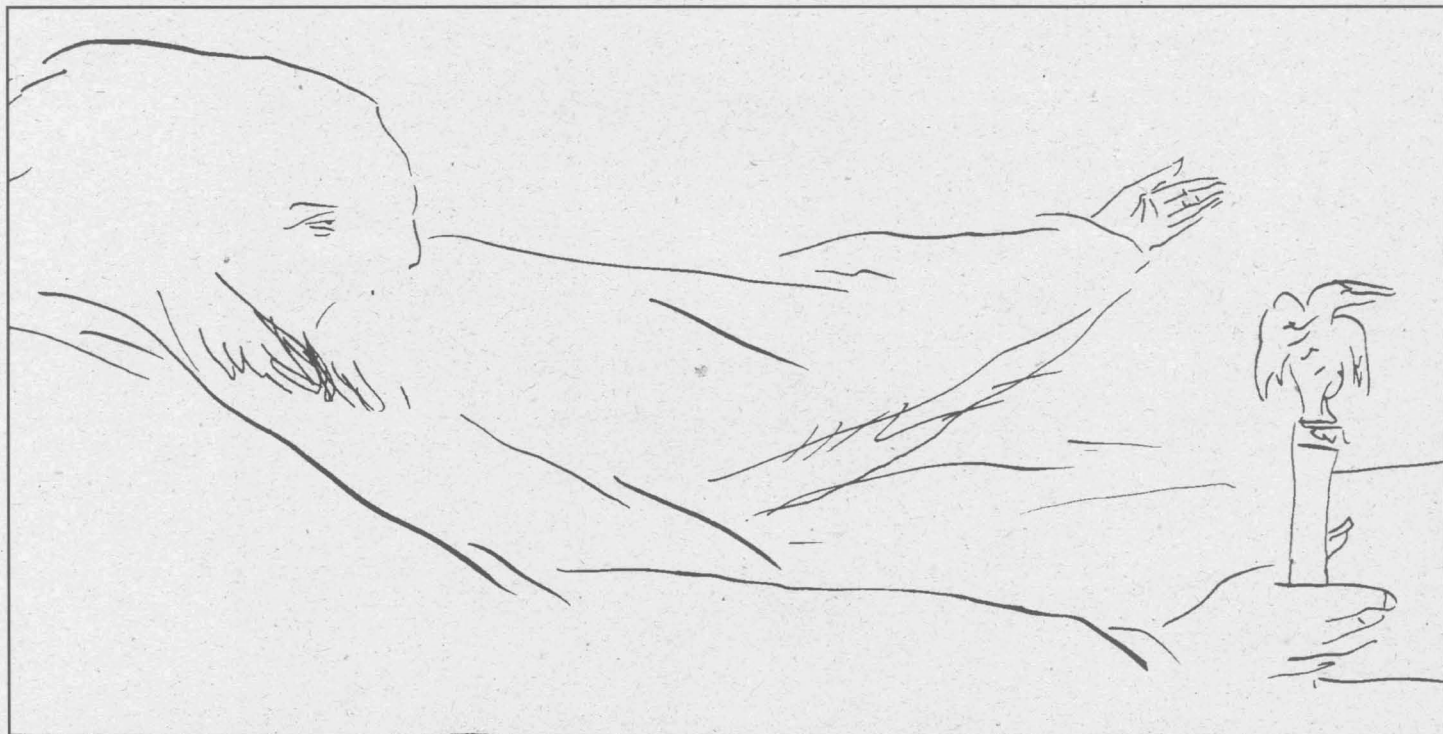
Nas formulacións teóricas máis xerais adoita falarse da dirección como un dos principios da organización, naturalizando deste xeito a función e substraendoa ás súas orixes. Esta posición remóntase ós primeiros tempos das agora chamadas teorías clásicas das organizacións, por referencia ó taylorismo, fayolismo e fordismo; aínda que

con toda propiedade o principio atópase formulado en Fayol (1985). O certo é que as orixes da dirección atópanse no industrialismo dos séculos XVIII e XIX, épocas nas que estivo asociada á propiedade da empresa ou ás persoas (técnicos ou non) en quen ésta delegaba a vixianza do proceso productivo (Pollard, 1987). Deste dato histórico despréndense polo menos dúas importantes consideracións. En primeiro lugar, que a dirección non é unha función connatural a tódalas organizacións, sexan

estas cales sexan, senón que está asociada a un de entre os moitos modelos de organización posibles; en segundo lugar, que a dirección responde orixinalmente a propósitos de control dos procesos e finalidades establecidos para a organización. Ámbalas dúas cuestións resultan de especial interese para entender a dirección escolar no presente.

No noso país o tema da dirección escolar comeza a plantexarse a raíz da introducción da gradación escolar, a finais do

PEPE CARREIRO



.....

***A evolución dos sistemas educativos dentro do marco das sociedades capitalistas estendeu ás escolas o modelo organizativo baseado na división técnica do traballo. Ao igual que o propio sistema, os centros escolares configuráronse segundo unha estrutura xerárquica***

.....

século pasado (Viñao Frago, 1990). Deica entón as escolas eran "unitarias"; pero a pretensión de separar ós nenos por razóns de idade, coñecementos, ou outras implicaba a presenza de varios mestres, o cal podemos supoñer que requiriría unha mínima coordinación (principal xustificación ofrecida por Fayol para a existencia da dirección). Non eran eses, sen embargo, os argumentos que entón manexaron para impoñer a figura do director. A documentación e argumentos presentados por Viñao mostran que o problema da dirección residía non xa na coordinación necesaria senón no control, desprazado pola nova figura do director desde as instancias tradicionais (inspección central) ata o seo dos centros. Para os profesores a figura do director resultaba ameazante porque representaba introducir unha inspección permanente das súas tarefas cotiáns, a diferenza da inspección tradicional que visitaba as escolas unha ou, ó sumo, dúas veces ó ano.

Actualmente a meirande parte dos argumentos que intentan explicar a figura do director prescinde das orixes históricas da función e recorre á división do traballo, sen precisar se se trata dunha división social, económica ou técnica do traballo. Estas últimas (división entre as tarefas de concepción, planificación e execución; entre diferentes fases dun mesmo pro-

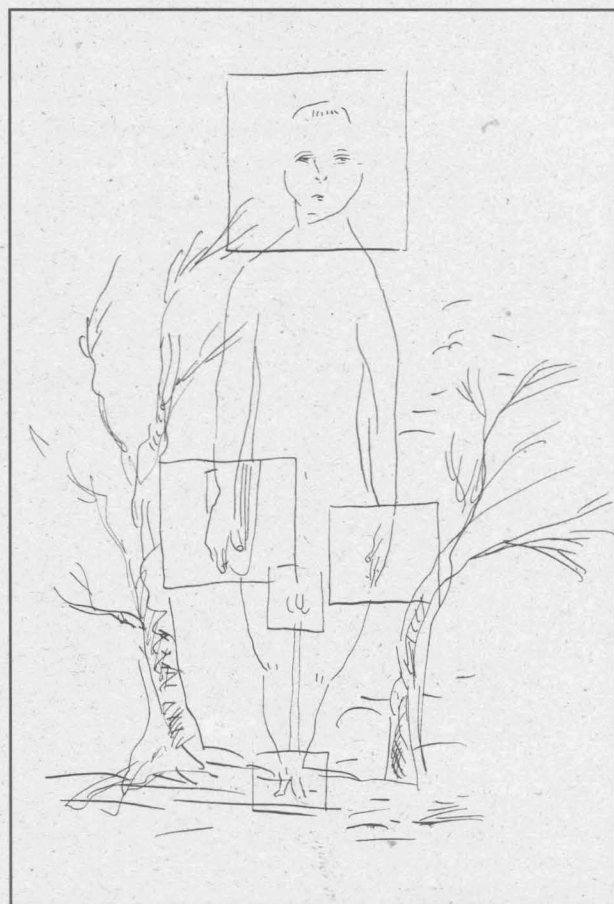
ceso productivo; entre quen posúe o capital, quen produce, quen almacena ou quen vende; etc.) son propias das formacións sociais capitalistas que ó privilexiar os modos de produción asociados á fragmentación das tarefas, esixen a coordinación das diferentes fases dos procesos de elaboración. Pero, sobor de todo, fan vecesaria a vixianza do propietario quen, para obter plusvalía no proceso de produción, debe asegurarse a máxima "eficacia", isto é, a produción do maior número de unidades coa mínima inversión (no menor tempo, pero tamén ó menor coste). Iso significa forzar ás máquinas, e tamén ós traballadores —como se estes fosen máquinas humanas— a facer máis e máis cada vez.

A evolución dos sistemas educativos dentro do marco das sociedades capitalistas estendeu ás escolas o modelo organizativo baseado na división técnica do traballo. Ao igual que o propio sistema, os centros escolares configuráronse segundo unha estrutura xerárquica. A esa adaptación do mecanismo das organizacións productivistas haberílle que engadirle, para completar a explicación do proceso de configuración da dirección escolar no presente, a adopción de pautas burocráticas e a vulgarización de certas teorías psicolóxicas, didácticas e curriculares da aprendizaxe escolar que fan de esta un mecanismo

simple: dadas determinadas materias ou contidos que deben ser aprendidos polos alumnos, o profesor ensínaos e o alumno apréndeos sendo esta última fase susceptible de comprobación.

A dirección é en si mesma un exponente da división técnica do traballo, por canto se explica pola necesidade de aunar e dirixir coordinadamente os esforzos individuais cara o logro dun fin que se supón, falazmente, compartido por tódolos membros da organización, á vez que se ocupa de verificar se, ou en que grao, se acadou tal fin. No que respecta ós profesores individuais sobreentendeuse sempre que dirixían e controlaban á vez os procesos de aprendizaxe dos seus alumnos; non así en relación cos centros escolares tomados no seu conxunto e moito menos en relación co traballo dos profesores. O coidado disto último asignouse a "técnicos", "especialistas".

PEPE CARREIRO





**2. NOVAS FORMAS  
DE ENTENDER AS  
ORGANIZACIÓNS**

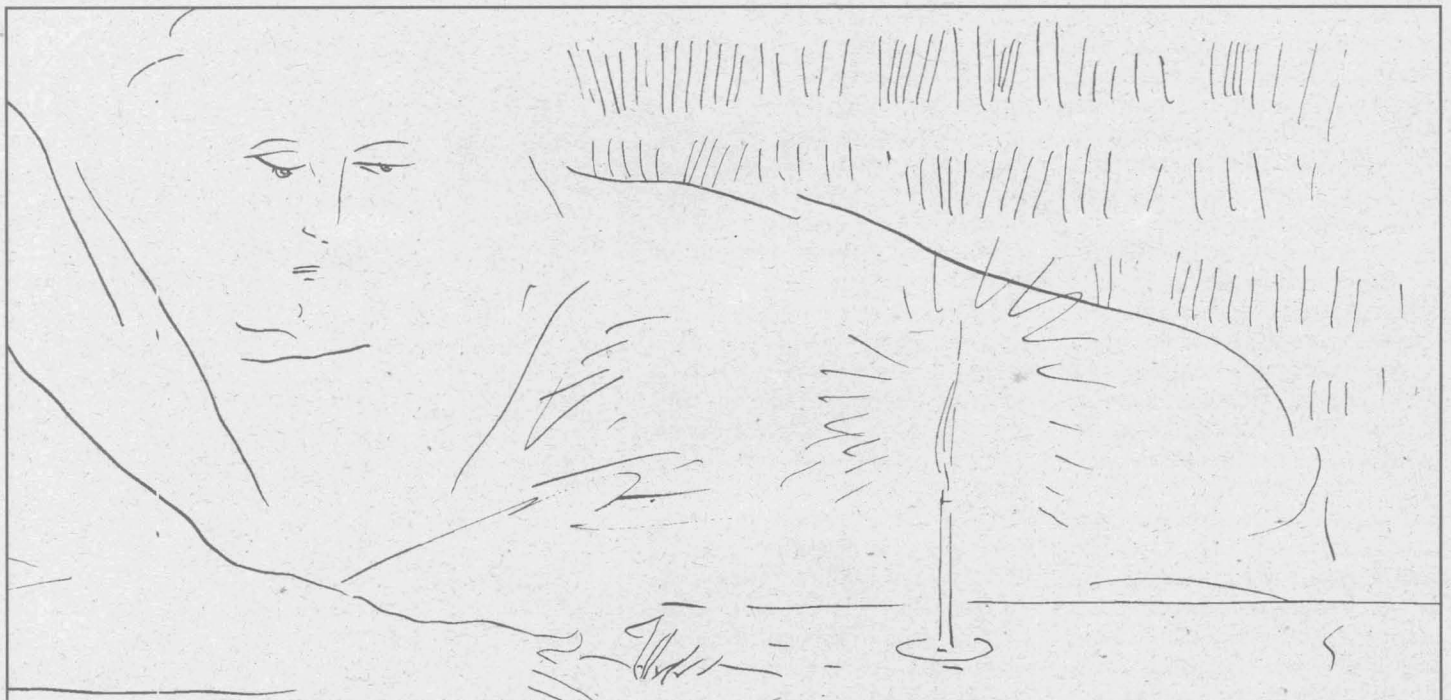
A partir de finais dos anos sesenta danse unha serie de circunstancias que fan posible un xiro na concepción tradicional das organizacións escolares. En primeiro lugar, as perspectivas teóricas que se viñan adoptando para a análise das organizacións comezan a comoverse ó vérense desafiadas por modos de describir, explicar e entender as organizacións de orientación máis sociolóxica. En segundo lugar, os plantexamentos relativos ó currículo comezan tamén a cambiar sufrindo o que xa entón se chamou unha "reconceptualización", someténdose a discusión mesmo as bases psicolóxicas do ensino e a aprendizaxe escolar aceptadas deica entón. En terceiro lugar, os supostos democratizadores nos que se fundamentaban os gobernos dos países máis desenvolvidos van extendéndose cara outros ámbitos, xerándose así unha ampla demanda de participación da base social nos procesos de toma de decisións.

PEPE CARREIRO

*Resulta posible demostrar que,  
calquer proposta ou actuación curricular  
manifesta un xeito de entender  
as organizacións escolares*

A partir deses anos cóbrase progresivamente conciencia da suxección das organizacións escolares a unha dinámica só explicable desde dimensións macro e micropolíticas. Noutras palabras, saír das estreitas marxes da aprendizaxe permite explicar o que acontece nas escolas situándoo no contexto das relacións entre o Estado, as clases sociais, a economía, a administración, a sociedade civil e os seus diferentes grupos de interese, etc. Un segundo contexto de explicación é o xogo de relacións entre esa primeira rede e outra máis tupida tecida polo currículo (os procesos de selección, transmisión e valoración do coñecemento), o profesorado (formación inicial e en

exercicio, condicións laborais do exercicio da profesión) e a estrutura organizativa dos centros. Á comprensión da dimensión macropolítica contribuíron fundamentalmente os teóricos das correntes estruturalistas desde posicións conservadoras, como os funcionalistas, ou radicais, como os neomarxistas; as principais aportacións ás análises da dimensión micropolítica foron obra, sobre todo, de plantexamentos máis individualistas e subxetivistas, herdeiros da tradición interpretacionista (fenomenoloxía, interaccionismo simbólico, hermenéutica, etnometodoloxía, etc.). Todo isto sentou as bases para superar o tratamento tradicional do curricular e organizativo, que conside-



raba os dous ámbitos como complementarios, pero independentes; en consecuencia, agora resulta posible demostrar que, calquera proposta ou actuación curricular manifesta un xeito de entender as organizacións escolares, do mesmo xeito que calquera estrutura organizativa pon tamén de manifesto un xeito particular de entender a educación.

Subsiste, pese ó anterior, a falacia da naturalización que afecta ó educativo institucional cando se presenta como algo cuxas formas son connaturais á propia natureza humana ou social. Iso pese a que a existencia de xeitos moi diferentes de entender a educación ó longo da historia, as sociedades e as culturas, os pobos e as clases sociais, mostre que cada resposta educativa non é en realidade senón unha manifestación de como se foron construíndo socialmente a idea da propia natureza humana e as relacións dos homes entre si e co mundo natural. Así, poidemos presenciar ó longo das épocas e lugares desde potentes formas de socialización acompañadas pola educación máis negativa (en senso roussoniano) fundadas na bondade natural, ata os procedementos máis coactivos e mesmo violentos, fundados na necesidade de domar a perfidja da natureza humana, herdeira do pecado orixinal. Tampouco as formas da educación institucional reflecten con toda fidelidade un modelo; máis ben podemos rastrexar, a través das mesmas, a presenza soterrada de elementos procedentes de diversos modelos, a maior parte das veces contrapostos. O mesmo pode dicirse das formas que adopta o estrutural organizativo. En cada manifestación concreta do escolar (cada centro, cada aula) estamos fronte a unha diferente configuración organizativa, singularidade resultante da existencia subxacente dun conxunto abigarrado,

complexo, confuso e contradictorio, de elementos procedentes de diferentes modelos educativos e organizativos. Algúns deses elementos destacan como dominantes fronte ó resto e iso é o que permite que o conxunto cobre certa aparencia de unidade e sentido. Pero o sentido, a coherencia, non o presta a dirección, como tampouco o mínimo estrutural garantizado polas disposicións normativas, nen tan sequera a necesidade de artellar todos os ensinos sobre dun currículo común. Ó igual que a macropolítica amósanos as tendencias centrípetas do currículo e a organización, que permiten explicar a tendencia uniformadora das diferentes manifestacións escolares, as investigacións sobre a micropolítica dos centros (Ball, 1989) indican que todos eses aspectos son reinterpretados ó reacomodalos nas prácticas, posibilitando que cada singularidade escolar manifeste un aspecto nidamente diferenciado respecto do resto.

Esa constatación volve a desprazar o acento cara os suxeitos que hai tralo currículo e organización, enfatizando o seu papel como constructores das realidades educativas institucionais. Trátase dun xiro que se produce por igual noutras realidades organizativas e ámbitos laborais, quedando caracterizada a súa dimensión aparentemente informe baixo o rótulo común de "cultura organizativa". Agora ben, así como a explicación do estrutural-organizativo atópase no substrato xurídico-normativo, ¿onde poderíamos emprazar a explicación da emerxencia e presenza do cultural nas organizacións escolares? Porque se é este o aspecto configurador dos centros, o que lle presta a súa identidade diferencial por enriba e máis alá do estrutural, parece evidente que é aí onde deberemos indagar para actuar cambios verdadeiramente significativos, habida conta, ademais, que a dimen-



PEPE CARREIRO

sión estrutural substráese a acción profesional entrando máis ben no terreno da política xeral. Este é un aspecto que non está suficientemente documentado pola investigación, mais pode apuntarse que a explicación que buscamos se atope na socialización profesional, isto é, no xeito en que os profesores aprenden a actuar como tales desde o propio exercicio profesional. Non se trata, polo tanto, da formación inicial, á que, por

.....

*En cada manifestación concreta  
do escolar (cada centro, cada aula)  
estamos fronte a unha diferente  
configuración organizativa*

.....



outra banda, xa se accede tras unha serie de anos de socialización vicaria; trátase máis ben do que acontece a cada profesor no seo de cada un dos centros nos que sirve, en cada configuración organizativa; das sutiles pero efectivas presións que sofre por parte do grupo en que se integra para que actúe profesionalmente dunha determinada maneira e non doutras posibles, dos consellos que recibe por parte doutros profesores máis experimentados ou que gozan de certa autoridade, recoñecemento ou prestixio por parte do resto, do modo en que traduce persoalmente as pautas –case sempre implícitas– que rexen a vida dese centro, etc.

A organización non é un medio no que traballan as persoas; non é un lugar, un espacio, polo que transitan unhas horas duns días da súa vida unhas determinadas persoas. Se así fora poderíamos pensar en cómo “modelar” desde fora as organizacións para facer delas lugares máis productivos ou máis sans, habitables ou felices, tanto da; as persoas que foran membros das mesmas serían reempraza-

bles, intercambiabes, sen que isto afectase ó funcionamento da organización, porque cada un tería claramente asignada unha posición que ocupar e unha tarefa clara, precisa, que realizar; abondaría con ter un exército

readaptación das persoas a esas novas condicións estruturais. A organización non é eso, anque sexa precisamente esa a concepción implícita dela que predomina, onde se estrelan todos os intentos de introducir cambios significativos e/ou perdurables, a que xenera entre os seus membros a sensación de estar aprisionados nunha dinámica alleante coa que se resisten a identificarse, a indiferencia ou o pasotismo dos “queimados”.

Organización non é só o nome que lle damos a un obxecto; é tamén un proceso constante. O constitutivo da organización non son os seus membros ou os elementos que aparentemente a compoñen, senón as relacións sempre fluidas, inapresables, que se establecen entre aqueles que están ligados polos lazos organizativos. Por expresalo doutro xeito, podemos establecer a distinción entre o organizado e o organizante. O organizado viría ser todo aquilo que atopamos prefigurado a modo do armazón básico en torno ó cal se articularan as diferentes persoas, obxectos e relacións; é a parte máis clara-

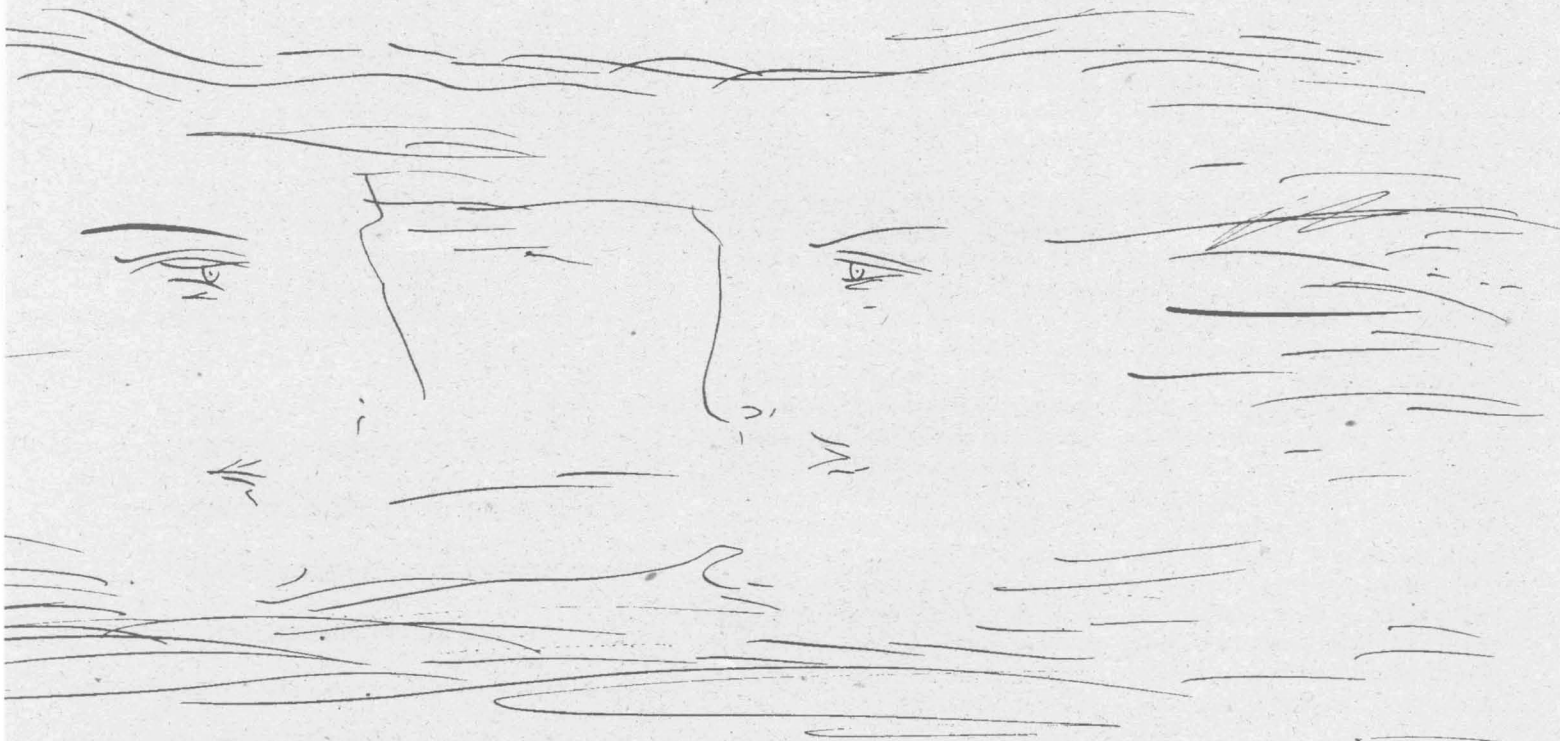


**O constitutivo  
da organización  
son as relacións  
sempre fluidas**



laboral de reserva ben instruído para o desempeño de cada un deses papeis. E poderían dictarse novas disposicións que modificarían algún aspecto da súa estrutura, podería modificarse a súa “tecnoloxía” para aumentar a súa eficiencia organizativa, sen outro requisito que unha

PEPE CARREIRO



mente identificable coa dimensión estrutural; nos nosos centros actuais serían os marcos horarios, a división entre cursos, ciclos e materias, a plantilla mínima, as condicións para o acceso á profesión, etc. O organizante, sen embargo, non é algo do que poidamos dicir "está constituído por ..." posto que se vai trabando e destrabando mediante o facer cotiá de uns e outros; é o modo en que nós dotamos de vida ó organizado, imprimíndolle un ou outro carácter. Cando dicimos "organización" estamos nomeando non só un conxunto de persoas e cousas senón, fundamentalmente, cómo esas persoas son e actúan nun contexto determinado. A organización "organizante" tende a cristalizar en formas máis sólidas e estables, en pautas de comportamento e relación consolidadas que reforzan certos modos de entender e vivir o organizativo, do mesmo xeito que inhihen outros. Posto que na organización se proxecta o propio desenvolvemento persoal e profesional dos seus membros, as pretensións de mellora non poden limitarse ó intercambio ou a substitución dos seus elementos, nin a inducir cambios na organización "organizada". A idea de dirección, que implica planificar e mandar sobre os elementos (personas e cousas) para conducir a organización cara algunha meta, correspóndese máis co organizado que co organizante e o mesmo pode dicirse do control exercido sobre o "obxecto" organización. Se adoptamos a perspectiva macro, descubrimos os vínculos tendidos entre cada organización e o espazo social, político e económico co que se traba e que xustifican a pretensión da escola de converterse nun ámbito de desenvolvemento que trascende ós suxeitos que a integran. Desde a perspectiva micro, é irrenunciable a apelación a valorar as posibilidades de desenvolvemento persoal e profesional.

### 3. DIRECCIÓN, CONTROL E DEMOCRACIA ORGANIZATIVA

Considerar a organización como un ámbito de desenvolvemento social, profesional e persoal, compromete a adoptar pautas organizativas sensibles a esas necesidades de desenvolvemento. Neste contexto, a democratización organizativa cobra un novo significado que vai máis alá de ampliar as estruturas de participación para dar cabida a outros axentes sociais nos procesos de toma de decisións; a perversión do noso actual sistema regulador da participación social no goberno dos centros escolares, por exemplo, garante a presenza mínima nos órganos de decisión, pero non o debate en torno á política xeral do centro (San Martín, 1990). O senso positivo da democracia organizativa é a redistribución do poder acumulado en sectores da organización, xa sexa a causa da súa estrutura, ben debido ó seu funcionamento. Democratizar as organizacións significa procurar procedementos que posibiliten o reparto do poder existente e inhihan a súa vez certa tendencia á acumulación, propia do seu compoñente estrutural ou de tradicións culturais. A democracia organizativa non pode prescindir do control; pero o control neste caso, como espuxen noutro lugar (Beltrán, 1991), sométese ás mesmas esixencias de democratización, a primeira das cales, se se quere dotar de coherencia o traballo educativo na escola, é sacar á luz ós supostos que subxacen ás distintas actuacións, isto é, explicitalos modelos sobre os que supostamente se fundamentan. Existen diferentes formas de análise, revisión e avaliación das organizacións que o farán posible, sempre que se evite a trampa de acometer formas de avaliación organizativa cuxo único obxecto sexa describir pormenorizadamente a organiza-

.....

### *Democratizar as organizacións significa procurar procedementos para o reparto do poder*

.....

ción "organizada", esquecendo as forzas e tensións do organizante.

A selección e formación para a dirección escolar, á que últimamente se pretende converter nun problema de natureza técnica, é, en definitiva, unha cuestión de índole política que implica pronunciarse sobre o modelo de escola que se pretende para a nosa sociedade no presente. Non cabe reemprazar unha auténtica cidadanía por unha dirección formada en coñecementos de lexislación, técnicas manipulatorias do personal e outras de "xestión" (introducción ó manexo de programas informáticos para levalos rexistros, bases de datos ou certificacións, etc.); ¿garantizaría, acaso, a sensibilidade e o debate dos cidadáns cara os problemas educativos e sociais da comunidade na que a escola está emprazada e a que serve? Unha formación como a que se pretende incorre, ademais, en importantes erros: tende a consolidar un modelo organizativo que mesmo nos sectores productivos está xa abandonándose desde hai anos; ó basearse nas estruturas existentes, refórzaas impedindo as posibilidades de transcendelas; destaca algún dos membros por enriba do resto, atribuíndolle unha autoridade que é só de tipo legal, sobre a cal, en consecuencia, nunca pode fundarse a moral ou académica que é a única respectada en contextos educativos. Por omisión, nega ós non elixidos ou seleccionados a capacidade de acceder a eses coñecementos "técnicos" co que os sitúa en posición de inferioridade, de dependencia, ademais



.....

**Outro modo de entender  
a administración educativa,  
que vexa que a servidume do papeleo  
é só un aspecto intrascendente, menor,  
pero que asumido colectivamente  
pode converterse tamén  
en ocasión educativa**

.....

de inhibir a súa responsabilidade nas decisións que se adopten; a súa persistencia na imaxe mecanicista ignora a dimensión cultural da organización minguando a capacidade organizante que dota de viveza e identidade propia a cada centro escolar; incrementa o exercicio dun control antidemocrático, que debería chamarse mellor vixianza represiva; por último, ignora totalmente o currículo que é o verdadeiro núcleo da organización escolar, onde se atopa a xustificación das decisións arredor do modelo organizativo que debe ser adoptado. A dirección escolar debe estar, en calquera caso, estreitamente ligada ó desenvolvemento curricular, sendo este, en último extremo, o elemento diferenciador para o recoñecemento da autoridade por parte de profesores, alumnos e pais.

¿En que senso se pode seguir falando de dirección no contexto dunha organización democrática? Aceptado que o senso da organización é en boa medida o que lle outorgan os seus compoñentes, non será difícil recoñecer á organización capacidade

para determinar por si mesma os seus movementos estratéxicos. A complexidade das organizacións escolares non reside precisamente na súa magnitude, senón máis ben na delicada trama das relacións que se tecen entre os seus membros. A estrutura burocratizada e os procesos técnicos propios doutras organizacións poderían non afectar de maneira moi significativa a calidade dos seus logros. Nas organizacións escolares, cuxas pretensións-educativas non implican saber facer cousas senon aprender paulatinamente a situarse en e fronte ó mundo (os outros, a natureza e as cousas), inhibir ou sequera vixiar a libre expresión das ideas e impulsos creativos significa reforzar a súa imaxe de prisión psíquica (Morgan, 1990). Non existindo tales constriccións, calquera dos membros da organización escolar, individual ou colectivamente considerado, é susceptible de ser o suxeito a quen os demais recoñecen capacidade e autoridade moral para levar adiante un determinado proxecto, para facer fronte a un desafío. Esta é a auténtica clave da nova dirección: reemprazar ó director-xestor do organizado pola dirección impulsora do organizante. Esta forma de dirección das organizacións escolares esixirá outras estruturas; pero sobre todo reclama xa outra cultura profesional, outro modo de entender o ensino escolar que non estea baseado na vella crenza segundo a cal o profesor lle compete mostrar, e ós alumnos reter o mostrado. Outro modo de entender o currículo que permita debater e decidir colectivamente non xa que imos ensinar senón por que imos ensinar o que imos ensinar e por que do modo en que pensamos facelo. Outras prácticas que non consistan en protexer as incapacidades acuartelándose no espazo, tantas veces asfixiante, da aula pechada. Outro modo de entender a administra-

ción educativa, que vexa que a servidume do papeleo é só un aspecto intrascendente, menor, pero que asumido colectivamente pode converterse tamén en ocasión educativa. Outro modo de entender o espazo escolar, rescatándoo como illa de liberdade na que, pola propia condición da educación, temos a oportunidade de practicar a tolerancia, a igualdade, a libre expresión de ideas e crenzas que con tanta frecuencia atopamos vilipendiadas fóra do mesmo.

**F. .B. L.**

\*Dto. de Didáctica e Organización Escolar. Universidade de Valencia.

#### BIBLIOGRAFÍA

BALL, S. J. (1989): *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona. Paidós-M.E.C.

BELTRAN, F. (1991): "Democracia y control en el sistema educativo". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 188, pp.58-62.

FAYOL, H. (1985): *Principios de la administración científica*. Barcelona, Orbis.

MORGAN, G. (1990): *Imágenes de la organización*. Madrid, Ra-Ma.

POLLARD, S. (1987): *La génesis de la dirección de empresa moderna*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

SAN MARTIN, A. (1990): "El compromiso de los consejos". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 187, pp.67-71.

VIÑAO FRAGO, A. (1990): *Innovación pedagógica y racionalidad científica*. Madrid, Akal.

# Por que non hai vento favorable. Causas que dificultan a Avaliación dos Centros Escolares

Miguel A. Santos Guerra\*  
Universidade de Málaga

Fálase moito de avaliación de centros.

¿De que se fala?; ¿en que consiste?; ¿que poden facer os claustros e os profesores?

A presente colaboración enfrenta todas estas cuestións.

**N**INGÚN vento é favorable para un barco que vai á deriva. E vai á deriva se non hai un proxecto de viaxe, se non hai forma de controlar o barco ou se non se sabe se está a navegar na dirección correcta.

Sírvome da metáfora para presentar a necesidade da avaliación dos Centros escolares, que son institucións que frecuentemente perviven sen se preguntar polo éxito, definindo

por tal as porcentaxes de aprobados e, as veces, sen sequera definir en que consiste.

A **racionalidade** esixe que, se se ten un proxecto de viaxe, comprobemos si se está a seguir a bo ritmo, co esforzo adecuado, sen efectos secundarios negativos... E se non se está a conseguir, haberá que saber por qué, co fin de endereitar o rumbo ou de modificar o proxecto inicial. A **responsabilidade social** esixe tamén a avaliación. Porque esta viaxe non é un cruceiro

de pracer que se realiza co diñeiro particular senón que está en xogo diñeiro público, moitas necesidades, medios limitados, beneficiados e damnificados... A **coherencia institucional** leva consigo a esixencia da avaliación, xa que é necesario reflexionar para comprender e non atribuír só a responsabilidade do fracaso a causas arbitrariamente concibidas. O **perfeccionamento profesional** é outra razón que xustifica a necesidade da avaliación. O desenvolve-

PEPE CARREIRO





motivación do profesorado é un obstáculo decisivo. O primeiro requisito para emprender unha avaliación é querer facela.

#### 4. RUTINIZACIÓN INSTITUCIONAL

¿Como funciona un centro escolar? Como funcionou en anos anteriores. Esta dinámica da repetición, da automatización, está na base da ausencia da avaliación. Fanse as cousas que se viñan facendo independentemente do seu éxito ou do seu fracaso. Repitense os criterios de actuación sen pensar se resultaron os máis eficaces para o que se pretendía, danse por bos os modos de acción polo feito de ser os que se utilizaron ata o presente.

Se non se rachan as rutinas, se non se incorpora a incertidume, se non se concibe o currículo como unha investigación, é difícil que xurda un proceso de reflexión institucional sobre a práctica.

#### 5. MEDO ÓS RESULTADOS

Alguns profesores e profesoras senten a avaliación como

unha ameaza, non como unha axuda. Desde esta perspectiva, ¿como impulsar unha avaliación que pode poñer en evidencia as limitacións, os erros, os problemas, ...?

Por eso é imprescindible que a transparencia da avaliación sexa completa, que o control democrático dos informes estea garantido, que sexan os mesmos profesionais os que establezan as condicións en que se desenvolve o proceso.

#### 6. FALTA DE TRADICIÓN SOBRE AVALIACIÓN DEMOCRÁTICA

O feito de que non se teña incorporado á cultura organizativa dos Centros a práctica da avaliación fai que sexa dificultoso poñer en marcha procesos que entrañan complexidade e que son vividos con temor.

Cando se ten feito a avaliación no noso contexto escolar ten sido a través de cuestionarios (case sempre elaborados e aplicados pola Inspección educativa, que recollían só a opinión do profesorado e que raras veces supoñía nunha información relevante para a propia

.....

**O feito de que non se teña incorporado**

**á cultura organizativa dos Centros**

**a práctica da avaliación**

**fai que sexa dificultoso**

**poñer en marcha procesos**

**que entrañan complexidade**

**e que son vividos con temor**

.....

comunidade educativa), que non propiciaban un coñecemento profundo da realidade. A información non era coñecida polos protagonistas de xeito que se cortocircuitaba a retroalimentación respecto á mellora da práctica. Este feito constitúe un rémora para pór en marcha outro tipo de procesos, de maior calado pedagóxico e de maior participación democrática.

PEPE CARREIRO



.....

*Se non se concibe o Centro  
como unha unidade integrada  
será difícil abordar a reflexión colexiada  
sobre o funcionamento do Centro*

.....

mento profesional prodúcese, ó meu xuízo, a través dunha reflexión rigurosa e intensiva sobre a práctica. Isto é precisamente a avaliación.

Sendo tan necesaria a avaliación institucional (non só a dos alumnos, non só a dos profesores), ¿por que non se fai con máis frecuencia e con máis rigor? Intentarei presentar algunhas das razóns que provocan a ausencia da avaliación sistemática dos centros escolares. O estudio da etiología das accións e das omisións é sempre complexo. Moitas das causas están interrelacionadas, outras teñen unha forza ocasional decisiva ... Refirome cando falo aquí da avaliación (a polisemia do termo é moi grande) a unha avaliación emprendida polos profesionais, de carácter cualitativo, que da voz ós participantes, que se preocupa polo valor educativo da acción, que ten como obxectivo a mellora, que está comprometida cos valores, que entende que ninguén ten o privilexio da valoración correcta da realidade ...

**1. O INDIVIDUALISMO PROFESIONAL**

A concepción individualista da actividade dificulta a preocupación pola reflexión sobre o funcionamento do Centro como unidade de planificación, intervención, avaliación e cambio. O individualismo é unha limita-

ción moi grave que fai esquecer as posicións globais, os intereses comúns, as esixencias de coordinación, a perspectiva altruísta, o éxito colectivo fronte ós intereses particulares ...

Se non se concibe o Centro como unha unidade integrada por preocupacións comúns e esforzos compartidos, será difícil abordar a reflexión colexiada sobre o funcionamento do Centro. No mellor dos casos, cada un preocuparase da súa intervención particular. Pero, algunhas veces, o éxito individual é precisamente o obstáculo maior para o éxito colectivo.

**2. TEMPO ESIXIDO**

Realizar a avaliación require un tempo considerable do que, as veces, non se dispón ou que, si se ten, non se desexa dedicar a este quefacer.

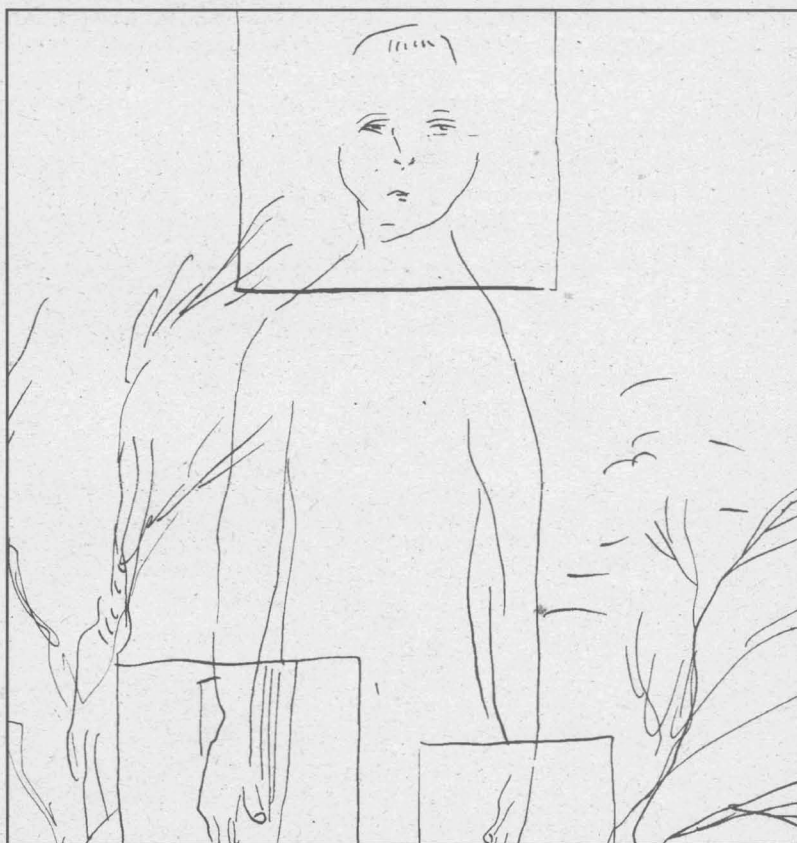
A urxencia da acción, os premios da práctica, fan difícil dedicar o tempo á preocupación

esencial: ¿Imos ben? Fai falta todo o tempo para facer navegar o barco. Non hai tempo para informarse do rumbo que leva e das condicións en que fai a travesía. Ese é o paradoxo.

**3. MOTIVACIÓN SUFICIENTE**

¿Existen interese, desexos de realizar unha tarefa complexa, esixente, arriscada como é a avaliación? Se non se supera a desmotivación será difícil poñerse a negociar a avaliación, a recoller datos, a triangular a información, a redactar documentos, a elaborar informes, etc. Impor a avaliación de forma xerárquica é contraproducente, xa que se rompe a súa capacidade transformadora.

Xerar condicións para o compromiso dos profesores e profesoras, para o entusiasmo pola mellora, para o desexo de perfeccionamento, é un xeito de facer viable a avaliación. A des-





.....

*Algúns profesores pensan que xa  
aprenderon o que tiñan que aprender  
e que ninguén pode decirlles  
cómo mellorar o que están a facer*

.....

### 7. EXCLUSIVIZACIÓN DA AVALIACIÓN DOS ALUMNOS

A avaliación ten sido entendida como un proceso de control, selección e comprobación do traballo que realizan os alumnos e alumnas. Este é un risco grave, xa que parece dar a entender que o fracaso ou o éxito do que se pretende só depende da capacidade e do esforzo dos alumnos e alumnas. Como se non influíra nun e outro a estrutura organizativa, a actuación profesional, a abundancia ou escasez de medios, o currículo prescrito, ...

PEPE CARREIRO



Realizar a avaliación referida samente ós alumnos e alumnas (e deles preferentemente os coñecementos adquiridos) entraña unha concepción xerárquica e simplista da actividade e impide unha comprensión global da calidade da actividade realizada.

### 8. ESCEPTICISMO DO PROFESORADO

A escasa confianza nas posibilidades de cambio real, o desalento respecto a que as condicións de traballo poidan modificarse, o pesimismo respecto á sensibilidade da Administración para introducir os cambios e facilitar as axudas que a avaliación descubra como necesarias, fai que os profesionais se resistan a poñer en marcha procesos de avaliación. Se nada vai cambiar, ¿para qué molestarse?, virían dicir os escépticos.

O escepticismo amplíase, as veces, cara ós compañeiros e compañeiras. Ninguén o di de si mesmo, máis prodúcese unha desconfianza na vontade e na capacidade dos demais para o

cambio e a mellora. Desde a incredulidade na capacidade de transformación dos demais, ¿qué senso ten reflexionar sobre a práctica? Se todos van seguir igual, ¿para que imos perder o tempo?

### 9. APREMIOS E URXENCIAS DA PRÁCTICA

A actividade dun Centro esixe unha dedicación as veces frenética. A preparación e a planificación conxunta, a intervención directa, a coordinación co equipo, a corrección de exercicios, a atención ós pais e nais, fai que todo o tempo estea ocupado. De feito, poucas veces, aparece un tempo especificamente adicado á avaliación institucional.

Estamos tan ocupados en realizar a práctica que non queda tempo para saber como se fai e que ten que modificarse para poder melloralas. Como en tantas outras parcelas da vida, o urxente fai que non poida atenderse o importante.

### 10. FALTA DE RESPONSABILIDADE SOCIAL

O feito de ser igual facer as cousas dun xeito ou doutro, o feito de que os fracasos poidan atribuírse arbitrariamente a causas interesadas, o que sexa difícil esixir responsabilidades polo mal funcionamento, o tratarse dunha profesión de tecnoloxía problemática (na que estímulos e respostas non se suceden de forma inequívoca) fai que cada un poida actuar impunemente.

Se esa responsabilidade se plantexa desde o punto de vista colectivo é aínda máis difícil esixila cando se produce un fracaso ou erro. Noutras profesións é máis patente o problema: un médico é demandado por un paciente cando lle amputa a

perna san ou cando realiza un diagnóstico equivocado que provoca unha consecuencia desastrosa ...

### 11. SÍNDROME DOS TRAJOS SUCIOS

Hai profesionais que actúan co criterio de que os trajos sucios lávanse na casa. Non queren proxectar unha mala imaxe do Centro como se a peor imaxe non fora a resistencia a unha reflexión rigorosa que persegue a mellora da práctica profesional.

O medo a que os informes se filtren, o temor a quedar mal se alguen coñece o que se coce no Centro, o desexo de aparecer diante dos pais e nais, diante das autoridades académicas ou diante da sociedade en xeral como un Centro de calidade (ou polo menos non como un Centro vergoñosamente malo) fai que se evite a avaliación, argüindo que todo vai ben ou que non fai falta a avaliación para saber o que vai mal.

### 12. A AUTOSUFICIENCIA PROFESIONAL

Os profesores corremos o risco de que, por selo, entenda-



*A avaliación da que falo*

*esixe un esforzo considerable.*

*Non se trata de encher*

*un cuestionario*



mos que só temos que ensinar e que nada temos que aprender. Algúns, de feito, din que como van poder dicir os alumnos e alumnas se os profesores e profesoras o fan ben ou o fan mal.

Algúns profesores pensan que xa aprenderon o que tiñan que aprender e que ninguén pode decirlles cómo mellorar o que están a facer. Sería dramático que o feito de ensinar se entendese como unha actividade asimétrica que non levase consigo a esixencia de aprender e de perfeccionarse, non só nos contidos do ensino senón na forma de realizala.

### 13. FALTA DE PRESUPOSTO ECONÓMICO

A avaliación é unha actividade complexa que conleva numerosas horas de traballo que costan diñeiro sexa o patrocinador ou patrocinadora, sexa ós interesados e interesadas. Cando se planifica a acción profesional parece que só son rentables (e por eso se paga) as horas de clase impartidas. Parece que as horas adicadas á reflexión, á avaliación, ó diálogo profesional, son horas sen importancia para a eficacia. Por eso só se fan se queda tempo, se sobra diñeiro.

Cando se desexa contar con facilitadores externos complica-se a cuestión económica xa que é unha actividade que require, lóxicamente, unha remuneración polo traballo especializado. ¿Hai diñeiro para isto? ¿Hai convicción que xustifique o emprego de medios económicos nese mester?

### 14. AS CONCEPCIÓN SOBRE A AVALIACIÓN

Existe un problema de partida que é o que se entende por avaliación. Cando falamos, en abstracto, de avaliación pode ser que cada un teña nos miolos unha realidade diferente.

PEPE CARREIRO





.....

**Os Centros mastodónticos  
en canto ó número de profesionais  
que alí traballan  
dificultan unha tarefa  
que ten que ser compartida**

.....

¿É control externo?; ¿é asesoría técnica?; ¿é autorreflexión compartida?; ¿é comparación para a obtención de escalas clasificatorias?; ¿é comprobación do acerto?; ¿é auditoría?; ¿é un xuíz?

Esa dificultade, que existe no que pensan dúas persoas, agrábase cando se presenta un traballo que ten que compartir un equipo amplo de persoas, agrupadas en estamentos (profesores e profesoras, pais e nais, alumnos e alumnas), con escasa experiencia no tema e nula formación especializada na preparación inicial.

**15. PEREZA DOS PROFESIONAIS**

A avaliación da que falo esixe un esforzo considerable. Non se trata de encher un cuestionario. Non se trata só de observar a práctica. Hai que dialogar cos compañeiros, hai que redactar informes, hai que negociar os resultados.

O esforzo que require a avaliación etnográfica non é só de carácter técnico; é principalmente de natureza psicolóxica e ética. O contido substancial da avaliación é o compromiso cos valores, á a valentía política e é o amor a verdade. Todo iso require unha ruptura coa pasividade, coa indiferencia e coa pereza intelectual e emocional. Nada dá igual. Todo é interpelación e compromiso.

**16. PREOCUPACIÓN  
POLA MERITOCRACIA**

A obsesión por conseguir credenciais, a inquietude por acumular títulos e acreditar a realización de cursos, fai que o esforzo maior (se é que é un esforzo matricularse nun curso, acudir de vez en cando e sentarse a escoitar pasivamente) consista en estar atento ás convocatorias de xornadas, congresos, seminarios, etc., nos que se poidan conseguir puntos para incrementar o curriculum.

Así, é difícil que se dediquen horas e esforzos a tarefas que non teñen recoñecida a acreditación polas instancias que expeden os certificados. Así xérase unha cultura na que se considera inxenuo e é incluso parvo a quen se esforza por mellorar a súa práctica sen que diso quede constancia, sen que se reciba por iso recompensa nas acreditacións correspondentes.

**17. MALAS EXPERIENCIAS**

Cando se teñen realizado experiencias e resultaron fallidas, é máis difícil emprender outras. Unhas veces como excusa e outras como argumentación pretendidamente rigorosa, utilízanse aqueles intentos para non voltar a comezar outros.

Se se frustrou unha experiencia de avaliación quedando inconclusa, se se furtou a información ós protagonistas, se se suscitaron conflitos graves, se se enganou ós participantes, se resultou estéril en canto ó cambio, se ..., será difícil persuadir ós que o viviron de que nesta ocasión resultará diferente.

**18. AUTOIMAXE NEGATIVA**

Crer que non se sabe facer, que faltan recursos técnicos, concepcións elaboradas, instrumentos contrastados, habilidades profesionais, ..., é un impe-

dimento para realizar a avaliación.

Alguns entenden que este tipo de avaliación é cuestión de expertos, de técnicos con experiencia, de persoas que teñen unha preparación específica da que carecen os interesados e interesadas.

Pensar que non se vai saber redactar o informe, que non paga a pena o que alí se descubre, que antes hai que formarse de maneira intensa, é un obstáculo ás veces insuperable.

**19. CONFLICTO INTERNO**

Cando existe un conflito no seo da comunidade escolar, resulta difícil chegar ó acordo de realizar unha avaliación, a non ser que se solicite axuda externa para facer a análise da situación e poder saír da mesma. Nese caso é fácil que se pretenda utilizar a avaliación por cada unha das faccións como un modo de conquistar o respaldo dos especialistas a súa particular posición no conflito.

En calquera caso, o conflito converterase facilmente nun obstáculo para chegar ó acordo. Sobre todo se se pretende facer da avaliación un proceso de reflexión rigorosa compartida sobre o que sucede.

**20. MOVILIDADE DO PERSOAL**

A provisionalidade dos integrantes dalgúns cadros de persoal fai que non se sinta interese por acometer a avaliación dun Centro no que non se vai continuar.

Cando o proceso de avaliación se prolonga moito e os que facilitaron información teñen sido obxecto de observacións non poden recibir os informes porque xa se foron, pérdese unha parte importante do beneficio. Ese temor disuade a quen pensan que non vai ter a posibilidade de chegaren ó final do proceso.

## 21. TAMAÑO DOS CENTROS

Non é o mesmo un cadro de persoal de quince profesores e profesoras que un de case douscentos. É difícil chegar ó acordo cun grupo moi numeroso, non só polas posibles e inevitables discrepancias, senón polo tempo que esixe.

Os Centros mastodónticos en canto ó número de profesionais que alí traballan dificultan unha tarefa que ten que ser compartida. O paradigma da colexialidade encárnase con dificultade en institucións cuxo tamaño fai incluso difícil a presenza simultánea de todos os integrantes.

## 22. A ACTITUDE DO EQUIPO DIRECTIVO

Os directivos e directivas teñen un papel importante na dinamización do Centro e, por conseguinte, nos posibles procesos de avaliación do mesmo. Se o equipo directivo se amosa indiferente, se se pretende amparar na xerarquía para quedar á marxe ou protexerse, se queren manipular a avaliación desde a

súa posición, será difícil que os profesores e profesoras queiran participar nun xogo desigual.

O equipo directivo, co seu compromiso, coa súa actitude aberta, co seu exemplo, pode poñer en marcha ou facilitar un proceso no que se ten que buscar información privilexiada ou potenciar intereses mezquinos.

## 23. DIFICULTADE PARA A REDACCIÓN DE INFORMES

Hai profesores e profesoras que manifestan unha dificultade grande para escribir. "Eu cóntocho, pero non me pidas que escriba", din. Pensan que a avaliación esixe unha linguaxe técnica, especializada, científica.

O desexable é utilizar nos informes unha linguaxe sinxela e clara. O mesmo que usan os informantes cando dan a súa opinión sobre o funcionamento do Centro. Os informes da avaliación teñen que ser comprensibles, non só para os que informaron senón para outros lectores non especializados que teñen interese (e dereito) por saber qué calidade ten a educación.

## CONSIDERACIÓNS FINAIS

Planteei aquí as dificultades co ánimo de que, ó explicitalas, ó ver a súa inconsistencia, poidan superarse e desarticularse. Moitas delas non son máis que excusas.

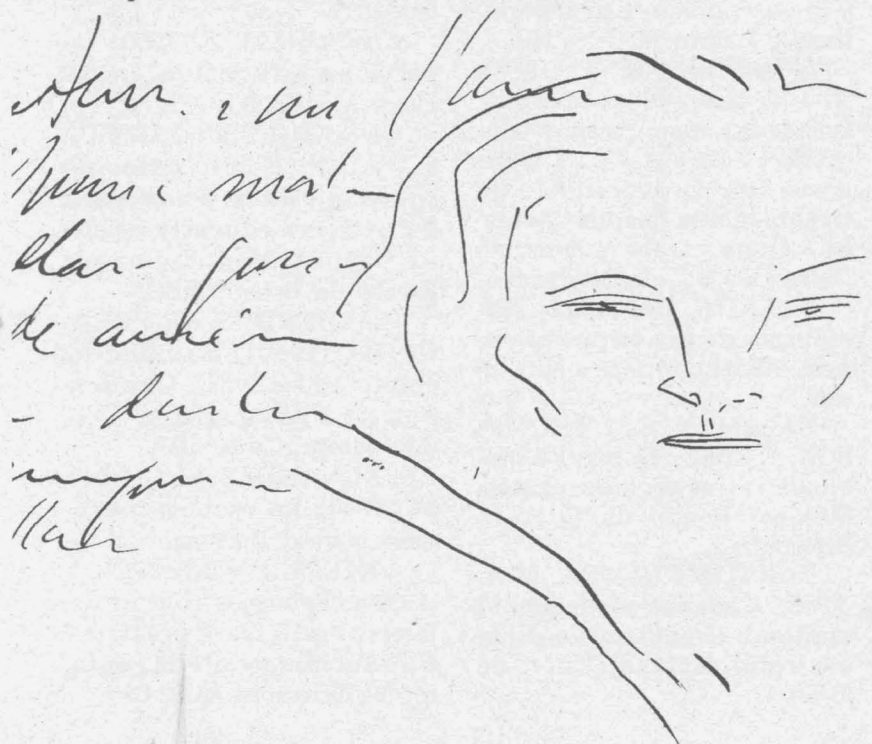
Comezei cunha metáfora mariñeira. Quero agora rematar con outra que tamén fala dun barco cuxa tripulación, despois dunha longa travesía, estaba ó borde da morte pola carestía de auga. Despois de varios días de penuria extrema e de moitos intentos de contactar con outros barcos que lles poideran prestar axuda, recibiron resposta ó seu S.O.S. A contestación que reciben por cable déixaos desconcertados:

– Botade os cubos a auga.

Cando recaban maior información enteranse de que están a navegar sobre auga doce. A solución estaba nas súas máns. Pero esperaban a que se lles trouxera de afora.

M. A. S. G.

\* Dto. de Didáctica e Organización Escolar. Universidade de Málaga.



un barco  
deplora a fal  
ta de auga  
Na expresión  
de protexer



Xesús R. Jares\*

# "Hai que leer.. sobre Organización Escolar"

**P**RANTEXARSE unha necesaria bibliografía que amplie e complete este "Tema" resultábanos a todas luces obrigado, máxime cando é o primeiro número da *RGE* adicado á Organización Escolar.

Agora ben, como é sabido toda selección implica poñer en xogo uns determinados criterios, explícitos ou non, que a xustifican. E iso tanto no seu contido como no seu continente. Así que, postos a isto, non tardaron en aparecer os dous primeiros conflitos. O primeiro é inherente a toda selección, non só hai que facer unha escolla senón que a outros temos que deixalos fóra. O segundo é a forma da presentación. Finalmente optamos por resolver estes dous dilemas utilizando os seguintes criterios:

1º. Ir a unha relación bibliográfica ampla, polo menos ó que soe ser habitual neste tipo de publicacións.

2º. Matizar esta opción, no caso dos libros, colocando un sinal de asterisco (\*) para sinalar aqueles títulos que no noso entender son fundamentais neste campo.

3º. Agrupar dita relación en cinco grandes apartados ou áreas:

**I. Marco teórico da organización escolar**

**II. A dimensión político-institucional e administrativa da escola**

**III. A dimensión práctica da escola como organización**

**IV. Dirección e xestión dos centros educativos**

**V. Avaliación de centros e do sistema educativo**

## MARCO TEÓRICO DA ORGANIZACIÓN ESCOLAR

BATES, R. Et ALT. (1989): **Práctica crítica de la administración educativa**. Valencia, Universidad de Valencia (\*)

BERNSTEIN, B. (1990): **Poder, educación y conciencia**. Barcelona, El Roure (\*)

COSTA RICO, A. (1985): **Organización e administración educativa: Fundamentos**. Santiago de Compostela, Tórculo Textos.

ETKIN, J.R. (1993): **La doble moral de las organizaciones. Los sistemas perversos y la corrupción institucionalizada**. Madrid, McGraw-Hill.

GONZALEZ, Mª T. (1990): "Nuevas perspectivas en el análisis de las organizaciones educativas". En AA.VV.: **I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar**. Actas. Barcelona, Areas y Dtos. de Didáctica y O.E. de Cataluña.

PERROW, Ch. (1992): **Sociología de las organizaciones**. Madrid, McGraw-Hill, 2ª edic.

SALAMAN, G. y THOMPSON, K. (1984): **Control e ideología en las organizaciones**. México, Fondo de Cultura Económica.

SANTOS GUERRA, M.A. (1989): **Cadenas y sueños: el contexto organizativo de la escuela**. Málaga, Univ. de Málaga.

SANTOS GUERRA, M. A. (1990): **Investigar en organización**. Málaga, Universidad de Málaga.

TYLER, W. (1991): **Organización escolar. Una perspectiva sociológica**. Madrid, Morata (\*)

VARELA, J. (1983): "The Marketing of Education: neotaylorismo y educación". **Educación y Sociedad**, nº 1, pp.167-177.

## A DIMENSIÓN POLÍTICO-INSTITUCIONAL E ADMINISTRATIVA DA ESCOLA

BELTRAN, F. (1991): **Política y reformas curriculares**. Valencia, Universidad de Valencia (\*)

CARBONELL, J. (1990): **La reforma educativa... a lo claro**. Madrid, Popular.

CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (1992): **Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1990-91**. Madrid, Consejo Escolar del Estado, MEC.

CUADERNOS DE PEDAGOGIA (1990): "Las nuevas etapas educativas". **Cuadernos de Pedagogía**, nº 183, julio-agosto, monográfico.

FERNANDEZ ENGUITA, M. (1990): **La escuela a examen**. Madrid, Eudema.

GIMENO SACRISTAN, J. (1992): "Reformas educativas. Utopía, retórica y práctica". **Cuadernos de Pedagogía**, nº 209, diciembre, pp.62-68.

LAPASSADE, G. (1977): **Grupos, organizaciones, instituciones**. Buenos Aires, Granica.

POPKEWITZ, Th. S. (1994): **Sociología política de las reformas educativas**. Madrid, Morata-Paideia (\*).

TORRES SANTOMÉ, J. (1991b): "La reforma educativa y la psicologización de los problemas sociales". En AA.VV. (1991): **Sociedad, cultura y educación**. Madrid, CIDE-Universidad Complutense.

#### A DIMENSIÓN PRÁCTICA DA ESCOLA COMO ORGANIZACIÓN

AA.VV. (1992): **Cultura escolar y desarrollo organizativo. II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar**. Sevilla, G.I.D. (Conten as ponencias do II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar) (\*).

BALL, S. J. (1989): **La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar**. Barcelona, Paidós-M.E.C. (\*).

BELTRAN, F. y SAN MARTIN, A. (1994): "Flexibilidad y cambio educativo". **Cuadernos de Pedagogía**, nº 222, febrero, pp.14-17.

CARIDE GOMEZ, J.A. (1993): **A xornada escolar de sesión única en Galicia. Estudio avaliativo: Conclusións xerais e criterios de actuación**. Santiago, ICE Univ. de Santiago.

DOMENECH, J. y VIÑAS, J. (1991): "Propuestas para salir de la crisis". **Cuadernos de Pedagogía**, nº 189, febrero, pp. 28-30.

ESCUADERO MUÑOZ, J.M. (1992b): "La escuela como espacio de cambio educativo: estrategias de cambio y de formación basadas en el centro escolar". En ESCUDERO, J.M. y LOPEZ, J. (Com.): **Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para**

**el cambio**. Sevilla, Arquetipo Edc., pp.263-299.

ESCUADERO MUÑOZ, J.M. (1994): "La escuela como comunidad crítica al servicio de los valores de una sociedad democrática". **Kikiriki**, nº 31-32, Dic.93-mayo,94, pp.47-58.

ESTEBAN FRADES, S. y BUENO LOSADA, J. (1988): **Claves para transformar y evaluar los centros: Más allá y más acá de las reformas**, Madrid, Popular.

GAIRIN, J. e ANTÚNEZ, S. (Comps.): **Organización escolar. Nuevas aportaciones**. Barcelona, PPU. (Contén as ponencias e unha selección de comunicacións do I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar)(\*).

GONZÁLEZ, M<sup>a</sup>. T. (1992a): "Centros escolares y cambio educativo". En ESCUDERO, J. M. y LOPEZ, J. (Com.): **Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio**. Sevilla, Arquetipo Edc., pp.71-95.

JARES, X.R. (1993a): "El lugar del conflicto en la organización escolar". **Revista de Educación**, nº 302, sep.-dic., pp.113-128.

JARES, X.R. (1993b): "Los conflictos en la organización escolar". **Cuadernos de Pedagogía**, nº 218, octubre, pp.71-75.

JARES, X.R. (1994a): "El centro como unidad de cambio". **Comunidad Educativa**, nº 215, mayo, pp. 10-14.

JARES, X.R. (1994b): "El lugar de lo organizativo en la educación institucional". **Comunidad Educativa**, nº 215, mayo, pp. 6-9.

LEDERACH, J.P. (1985): **La regulación del conflicto social: Un enfoque práctico**. Barcelona, Dossier CIDOB.

LOUGHLIN, C.E. y SUINA, J.H. (1987): **El ambiente de aprendizaje: Diseño y organización**. Madrid, Morata-MEC (\*).

NOVA ESCOLA GALEGA (1992): "Nova Escola Galega ante a xornada escolar". **Revista Galega de Educación**, nº 14, pp.41-48.

RIZVI, F.(1993): "La racionalidad burocrática y la esperanza de una escuela democrática". En CARR, W. (Cdor.): **Calidad de la enseñanza e investigación-acción**. Sevilla, Diada, pp.41-63.

SABIRON, F. (1993a): "El conflicto en las relaciones escolares". En LORENZO DELGADO, M. y SAENZ BARRIO, O. **Organización escolar. Una perspectiva ecológica**. Alcoy (Alicante), Marfil, pp.259-282.

SAN FABIAN, J.L. (1991): **Estructura y organización del trabajo en los centros docentes. Curso de Formación de Equipos Directivos**. Unidad III. Madrid, Subdirección General de Formación del Profesorado, MEC.

SUÁREZ PAZOS, M. (1987): "Organización espacial del aula". **Revista de Educación**, nº 282, pp.301-311.

#### DIRECCIÓN E XESTIÓN DOS CENTROS EDUCATIVOS

ALVAREZ, M. (Cdor.)(1992): **La dirección escolar: formación y puesta al día**. Madrid, Escuela Española.

ALVAREZ, M. (1993b): "Perspectiva jurídica de la evolución del perfil del director". **Trabajadores de la Enseñanza**, nº 142, abril, pp.6-10.

ALVAREZ, M. (1994): "Otra alternativa más profesional". **Cuadernos de Pedagogía**, nº 222, febrero, pp.70-71.

ANTUNEZ, S.(1987): **El Proyecto Educativo de Centro**. Barcelona, Graó.

ANTUNEZ, S. (1993): **Claves para la organización de centros escolares**. Barcelona, ICE-Horsori.

BELTRAN, F. (1994): "¿Directores o dirección funcional?"



**Cuadernos de Pedagogía**, nº 222, febrero, pp.72-73.

BERNAL, J.L. (1991): "Aspectos legales". **Cuadernos de Pedagogía**, nº 189, febrero, pp.20-25.

BERNAL, J.L. (1994): "El estado de la cuestión". **Cuadernos de Pedagogía**, nº 222, febrero, pp.68-69.

CANTO SANCHEZ, J.M. (1992): "Equipo directivo: status y poder". **Cuadernos de Pedagogía**, nº 200, febrero, pp.86-88.

COSCOJUELA, R. y SUBIAS, R. (1993): "¿Hombres dirigentes y mujeres ejecutoras?". **Cuadernos de Pedagogía**, nº 211, febrero, pp.65-67.

ESCUDERO MUÑOZ, J.M. (1994): "La elaboración del Proyecto de Centro". **Comunidad Educativa**, nº 215, mayo, pp.20-29.

FEITO, R. (1991): "CONCAPA y CEAPA: Dos modelos de intervención de los padres en la gestión de la enseñanza". **Educación y Sociedad**, nº 9, pp.35-58.

FERNANDEZ ENGUITA, M. (1992): **Poder y participación en el sistema educativo. Sobre las contradicciones de la organización escolar en un contexto democrático**. Barcelona, Paidós (\*).

FERNANDEZ ENGUITA, M. (1993): **La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro**. Madrid, Morata-Paideia.

GAIRIN, J. (1991): "La dirección participativa". **Cuadernos de Pedagogía**, nº 189, febrero, pp.26-27.

GIL VILLA, F. (1993): "La participación democrática en los centros de enseñanza no universitarios". **Revista de Educación**, nº 300, enero-abril, pp.49-61.

GLATTER, R. (1990): "La dirección como agente de innovación y cambio de los centros educativos". En PASCUAL, R. (Ed): **La gestión educativa ante la innovación y el cam-**

**bio**. II Congreso Mundial Vasco. Madrid, Narcea, pp.169-188.

GONZALEZ, M<sup>a</sup>. T. (1994): "El Proyecto de Centro: ¿Qué pasa con la dimensión organizativa de la escuela". **Comunidad Educativa**, nº 215, mayo, pp.15-19.

MARTINEZ RODRIGUEZ, J. B. (1993): "La participación democrática, piel de cordero de la domesticación". **Cuadernos de Pedagogía**, nº 214, mayo, pp.61-67.

RAMOS, X. (1994): "Reflexión desde la práctica sobre la estrategia de elaboración de Proyectos de Centro". **Comunidad Educativa**, nº 215, mayo, pp.31-36.

SANCHEZ ALONSO, M. (1986): **Metodología y Práctica de la Participación**. Madrid, Popular.

SAN FABIAN, J. L. (1991): **Estructura y organización del trabajo en los centros docentes. Curso de Formación de Equipos Directivos**. Unidad III. Madrid, Subdirección General de Formación del Profesorado, MEC.

SAN FABIAN, J. L. (1994a): "La participación". **Cuadernos de Pedagogía**, nº 222, febrero, pp.18-21.

SAN FABIAN, J.L. (1994b): "Participar más y mejor". **Cuadernos de Pedagogía**, nº 224, abril, pp.70-71.

SAN MARTIN, A. (1990): "El compromiso de los consejos". **Cuadernos de Pedagogía**, nº 187, diciembre, pp.67-71.

SANTOS GUERRA, M.A. (1993): **Agrupamientos flexibles. Un claustro investiga**. Sevilla, Diada.

SANTOS SANZ, M. (1993): "La participación y el liderazgo pedagógico de la mujer". **Trabajadores de la Enseñanza**, nº 142, abril, pp.17-18 y 35.

VILLALTA, M. et ALT. (1987): **Los padres en la escuela**. Barcelona, Laia (\*).

VILLALTA, M. et ALT. (1990): "Materiais para melloramento dos Consellos

Escolares. Centros Públicos de EXB". **Revista Galega de Educación**, nº 11, pp.39-50.

#### AVALIACIÓN DE CENTROS E DO SISTEMA EDUCATIVO

ANGULO RASCO, J. F. (1992): "El caballo de Troya. Calidad de enseñanza y tecnocracia". **Cuadernos de Pedagogía**, nº 206, septiembre, pp.62-67.

ANGULO RASCO, J. F. (1993a): "Anotaciones al Instituto de Calidad y Evaluación". **Cuadernos de Pedagogía**, nº 219, noviembre, pp.33-39.

ANGULO RASCO, J. F. (1993b): "Evaluación del sistema educativo. Algunas respuestas críticas". **Cuadernos de Pedagogía**, nº 219, noviembre, pp.8-15.

ANGULO RASCO, J. F. (1994): "El gato por la liebre o la descentralización en el sistema educativo español". **Cuadernos de Pedagogía**, nº 222, febrero, pp.74-83.

AA.VV. (1993): "Manifiesto por una evaluación democrática del sistema educativo". **Cuadernos de Pedagogía**, nº 219, noviembre, pp. 40-42.

BELTRAN, F. (1991): "Democracia y control en el sistema educativo". **Cuadernos de Pedagogía**, nº 188, enero, pp.58-62.

BELTRAN, F. y SAN MARTIN, A. (1992): "Autoevaluación escolar. Hacer posible la democracia organizativa". **Cuadernos de Pedagogía**, nº 204, junio, pp.66-71.

BELTRAN, F. y SAN MARTIN, A. (1993): "La organización escolar. ¿Evaluación o devaluación?". **Cuadernos de Pedagogía**, nº 219, noviembre, pp.16-21.

CASANOVA, M<sup>a</sup> A. (1992): **La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo**. Zaragoza, Edelvives.

ELLIOT, J. (1986): "Autoevaluación, desarrollo profesional y responsabilidad". En GALTON, M. y MOON, B.: **Cambiar la escuela, cambiar el curriculum**. Martínez Roca, Barcelona, pp. 237-259.

ELLIOTT, J. (1992): "¿Son los "indicadores de rendimiento" indicadores de la calidad educativa?". **Cuadernos de Pedagogía**, nº 206 y 207, pp.56-60 y 44-47.

HOUSE, E. R. (1992): "Tendencias en evaluación". **Revista de Educación**, nº 299, sep.-dic., pp.43-56.

McDONALD, B. (1983): "La evaluación y el control de la educación". En GIMENO SACRISTAN, J. y PEREZ GOMEZ, A. (1983): **La enseñan-**

**za: su teoría y su práctica**. Madrid. Akal. pp. 467-478.

MESTRES, J. (1989): "Gestión y evaluación de centros escolares". **Apuntes de educación**, nº 33, abril-junio, pp.2-4.

MEURET, D. (1992): "¿Por qué hay que evaluar, en la medida de lo posible, el funcionamiento de los centros escolares?". **Revista de Educación**, nº 299, sep.-dic., pp.201-220.

MORTIMORE, P. (1986): "Autoevaluación escolar". En GALTON, M. y MOON, B.: **Cambiar la escuela, cambiar el curriculum**. Martínez Roca, Barcelona.

SABIRON, F. (1990): **Evaluación de centros docentes. Modelo, aplicaciones y guía**. Zaragoza, Central de Ediciones.

SABIRON, F. (1993): "La evaluación de centros docentes en el marco de la Reforma educativa. Entre cambio y reforma, evaluación, crítica y mejora". **Kikiriki**, nº 30, sep.-nov., pp.33-40.

SANTOS GUERRA, M. A. (1990): **Hacer visible lo cotidiano**. Akal, Madrid (\*).

SANTOS GUERRA, M. A. (1993): **La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora**. Málaga, Aljibe.

\* Prof. de Didáctica e Organización Escolar. Universidade de A Coruña.



## REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN

Publicación de Nova Escola Galega  
Editada por Edicións Xerais de Galicia

Un medio para estar informado sobre as novidades educativas  
Un instrumento de intercambio de experiencias de renovación pedagóxica.  
Un espacio de debate e reflexión sobre a educación en Galicia

### Un tema monográfico en cada número

- |  |  |  |
|--|--|--|
| 1- A formación do profesorado                  | 10- O ensino das ciencias                    | 19- O Xogo                             |
| 2- As novas tecnoloxías e a escola:<br>a imaxe | 11- O profesorado                            | 20- Educación e televisión             |
| 3- A escola rural                              | 12- A educación das persoas adultas          | 21- A organización do centro           |
| 4- Globalización e interdisciplinariedade      | 13- Educación ambiental                      | 22- A Educación Secundaria Obrigatoria |
| 5- A Reforma das Medias                        | 14- Ensinar a aprender                       |  |
| 6- Os pais na escola                           | 15- Literatura infantil                      |  |
| 7- A educación matemática                      | 16- A Educación Primaria                     |  |
| 8- Socioloxía da educación                     | 17- A dimensión internacional da<br>Educação |  |
| 9- A saúde na escola                           | 18- Os contidos transversais                 |  |

Pódense solicita-los números atrasados, contrarreembolso a:

**REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN**

Edicións Xerais de Galicia

Doutor Marañón 10, baixo - 36211 Vigo / Teléfono: (986) 29 61 16 / Fax: (986) 20 13 66



Quen somos?  
De onde vimos?  
A onde imos?  
Estamos sós na  
galaxia ou acompañados?  
(SINIESTRO TOTAL)

## Normalización e dinamización escolar

# De Monte Alto ó mundo

Equipo de  
Normalización  
I. F. P. Monte  
Alto  
A Coruña

### ¿QUEN SOMOS?

**E**STAMOS nun instituto de Formación Profesional da Coruña, situado ao pé da Torre de Hércules, no barrio de Monte Alto. Cunha poboación escolar aproximada de 1.500 alumnos e 100 profesores, distribuídos en dous réximes —diurno e nocturno—, impártense nel as ramas de Sanitaria con gran parte das súas especialidades (Auxiliar de Enfermería, Prótese Dental, Hixienista Dental, Anatomía Patolóxica, Laboratorio de Análises Clínicas e Radiodiagnose), e Servizos á Comunidade (Módulo III de Educación Infantil e Xardín de Infancia).

En relación coa lingua e a cultura do país, somos herdeiros de seculares prexuízos que están na base da dificultade de mudar de hábitos e comporta-

mentos lingüísticos, condicionantes da nosa práctica escolar, e verdadeiros atrancos do proceso de normalización.

Somos ademais produto dunha cultura curricular, pouco propiciadora de cambio e da experimentación, negadora do desexo e da reflexión crítica, pero, tamén somos sabedores dunha grande tradición humanista e educativa, utópica e progresista, na que habemos de buscar referentes educativos ilusionantes.

### ¿DE ONDE VIMOS?

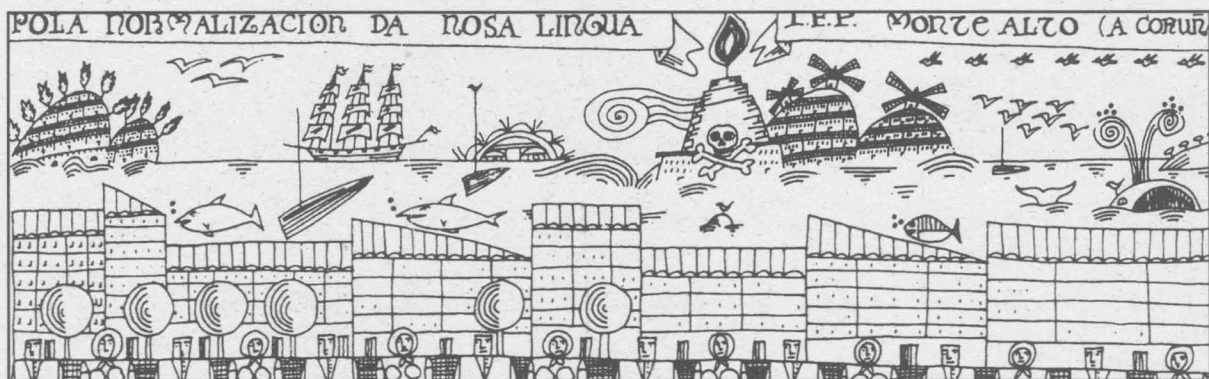
O proceso de normalización no ensino ten os seus procedentes nos movementos galeguistas históricos, na derrotada ilustración galeguista, e nas iniciativas modernas de importantes sectores sociais e do profesorado, así como nos movementos de renovación pedagóxica que desde sempre vencellaron a renova-

ción do ensino á construción dunha escola galega e democrática. **Nesta liña nós tamén entendemos a normalización lingüística dentro do panorama xeral, máis amplo, de dinamización do ensino e da sociedade.**

Queremos estar inmersos no noso xeográfico e sociocultural, e a partir da nosa realidade escolar concreta, incidir na sociedade, contribuír á súa galeguización, á súa normalización, ofrecendo as producións materiais e intelectuais que desde a escola poidamos aportar.

No noso Instituto, a tarefa de normalización vén sendo un labor tradicional e continuado. Sen remontármonos ao traballo voluntarioso que alumnos e profesores preocupados polo tema da galeguización do ensino levaron adiante desde hai xa moitos anos, imos facer referencia ao labor desenvolvido de xeito formal ao longo dos últimos catro anos.

No noso  
Instituto, a tarefa  
de normalización  
vén sendo un  
labor tradicional  
e continuado.



# o estado da lingua

Recollemos unha tradición de traballo cooperativo, que foi tomando corpo no curso 88/89 e 89/90, través dos Seminarios Permanentes Interdisciplinares de Lingua Galega (SPILG), que se converteron en espazos de reflexión e análise crítica sobre temas didácticos e de normalización lingüística. Estes SPILG que funcionaron nos cursos 88/89, 89/90, 90/91 e 91/92, desenvolveron distintas actividades, que serviron de base para sedimentar o traballo de Equipo de Normalización Lingüística (ENG) que se creou no curso 90/91. A normalización de documentos oficiais, as campañas de normalización lingüística na vida escolar, a elaboración de distintos materiais didácticos, a organización de conferencias e concursos, as viaxes didácticas, a prensa escolar, o desenvolvemento de cursos de formación lingüística do profesorado, o asesoramento lingüístico... foron abrindo distintas liñas de traballo que fixeron posible que o ENG se asentase sobre unha base real.

O primeiro ano, o funcionamento, sen ningún tipo de apoio económico e material, puido ser posible precisamente por esa tradición de traballo acumulado.

No curso 91/92 constituímos xa formalmente o equipo con profesores, alumnos e persoal non docente e arredor deste equipo reducido formamos un equipo amplo con tódalas persoas do centro que desexaron integrarse no proxecto cultural e educativo que se xera arredor do Departamento de Actividades Culturais cara ó cal imos canalizando as nosas propostas os diferentes grupos e organismos que están a traballar no Centro. Englobados dentro dese marco educativo amplo, a nosa intención é ir perfilando un proxecto lingüístico de Centro.

No actual curso 92/93 seguimos crendo na necesidade de afondar na procura desa nova sensibilidade lingüística de

modo que todo o traballo do ENG vaia perfilando as directrices lingüísticas que conformen o futuro Proxecto Educativo do Centro e os restantes proxectos Curriculares. Toda esta continuidade vai dando froitos lentamente; observamos que ás distintas propostas de actividades, van sumándose ano a ano novos profesores e alumnos, a pesar das dificultades...

Hoxe en día forman o ENG catro profesores, tres alumnos e un membro do persoal non docente, cada día máis identificados coa filosofía do mesmo, que non poderían levar a cabo o seu labor sen a presenza do Equipo Amplo de Normalización formado por uns trinta profesores e profesoras, (aproximadamente un 25% do claustro) que en **grande medida** usan o galego na súa actividade docente e axudan a materializar as actividades na medida da súa vontade e compromiso persoal.

Neste Equipo amplo tamén van entrando paseniñamente os alumnos, e buscamos a incorporación máis activa do persoal de administración e servicios. Chegados a este punto, no que xa consolidamos a presenza do Equipo no Centro, é a hora de plantearmonos un novo reto: **Como estruturar o traballo para, aproveitando todo este caudal acumulado, abrir novas perspectivas de funcionamento?** É o momento de que os esforzos se coordinen, e de que xurdan grupos de traballo –desde os distintos estamentos do Centro– que enriquezan o proceso de Normalización. **No presente curso é inevitable que deamos resposta a este interrogante.**

## ¿A ONDE IMOS?

En canto á concepción do traballo de normalización, entendemos que a normalización lingüística ha de estar en estreita relación coa renovación didáctica,



ca, coa dinamización escolar e coa nosa integración no entorno socio-educativo.

O camiño que vimos recorrendo pretendemos que nos leve á materialización deste obxectivo que formulamos desde unha perspectiva aberta e flexible:

1. Profundizar paseniñamente no labor de normalización na vida escolar, cun espírito de integración, de cooperación, intercambio e reflexión compartida, establecendo no Centro espazos de diálogo e reflexión crítica sobre o proceso de normalización.

2. Procurar unha nova educación lingüística, unha nova sensibilidade educativa, superadora de vellos prexuízos e discriminacións latentes no ámbito escolar e social.

3. Educar para a estimación da dignidade e perfección de todas as linguas, de todos os pobos, estimación baseada na comprensión da diferenza e da pluralidade lingüística e cultural.

4. Estimular alternativas didácticas facilitadoras de novas prácticas lingüísticas e educativas que propicien unha real capacitación dos alumnos nas distintas linguas curriculares.

5. Fomentar o uso da lingua a todos os niveis e transferir este uso á vida cotiá de alumnos e profesores.



.....

**É urxente un maior compromiso e entendemento entre a Administración e o mundo editorial cara a elaboración e publicación de material didáctico**

.....

6. Favorecer a vontade de uso da Lingua, o gosto por recoñecerse no río da memoria histórica, e o compromiso, lúcido e libre de prexuízos, co país.

7. Procurar un contacto permanente e fluído con todos os compoñentes e organismos da comunidade escolar, sensibilizándoos co proxecto de normalización e animándoos para que progresivamente se vaian comprometendo no uso da Lingua en toda relación e actividade educativa.

8. Integrar no proxecto todas as propostas normalizadoras xurdidas desde as diferentes instancias do Centro, procurando que o deseño e o desenvolvemento do proxecto de normalización, sexa un proceso aberto e integrador asumido como propio polo maior número posible de integrantes da comunidade escolar.

9. Compartir experiencias normalizadoras con outros centros educativos, institución, asociación e movementos cidadáns para acadar unha dinámica normalizadora enmarcada nun proxecto social máis amplo.

10. Orientar o conformar as directrices lingüísticas que han de impregnar o futuro P.E.C. e diversos P.C.C.

**¿Qué vías serían as máis eficaces para acadar estes obxectivos?** Durante estes anos fomos ensaiando distintas estratexias cara á normalización, cun espírito de búsqueda e experimentación:

Estas son algunhas das vías de actuación:

*- Cursos de Formación do Profesorado*

Esta actividade de formación lingüística en colaboración coa Dirección Xeral de Política Lingüística é xa un punto de referencia obrigado para os profesores e o persoal do Centro, pois desde hai anos véñense celebrando cursos de iniciación e perfeccionamento.

O feito de que a totalidade do profesorado e persoal do Centro teña realizado estes cursos; o feito de que o nivel de competencia e de uso formal da Lingua sexa xa evidente na vida do Instituto; o feito de que tamén os alumnos xa desde as etapas iniciais teñan un aceptable nivel de coñecemento do código ao ser a Lingua unha materia curricular, aínda que non sexa tan evidente o nivel de uso non académico, fai que todo isto favoreza, por lóxica, o progresivo emprego do galego e a súa instalación na vida escolar.

Evidénciase un progresivo avance na competencia lingüística do profesorado, pero, **¿estase conseguindo por medio destes cursos a incorporación do profesorado ao ensino en galego nas diversas materias do curriculum?** A experiencia dinos que isto non se produce e que, polo tanto, cómpren novas vías de actuación. Estas pasarían por unha reorientación dos Cursos dirixíndoos aos sectores específicos das diferentes etapas, achegándoos á didáctica das distintas materias de Área, potenciando Seminarios de Renovación e Asesoramento Didáctico a nivel de centros, cidades, comarcas,

primando as dimensións comunicativas da lingua, ..., co obxectivo de facilitar a capacidade de intervención pedagóxica do profesorado nas distintas materias, usando o galego como lingua vehicular ao tempo que se potencian o uso informal, non estritamente académico da lingua, evitando a especialización do galego como lingua curricular e o seu emprego litúrxico e neodiglosico.

Nestes Cursos e Seminarios de Formación Lingüística do Profesorado, (nos que os C.E.F.-O.C.O.P. terían que cumprir un papel relevante) non poden deixar de introducirse, desde unha óptica interdisciplinar, os contidos de carácter literario, artístico, histórico e cultural de Galicia, se queremos superar o reduccionismo gramaticalista que sofren na actualidade.

Tamén para superar a súa trivialización cómpre unha nova reorientación que evite que se convirtn nun elemento máis de consumismo curricular, co obxectivo de favorecer unha real incorporación do profesorado á docencia en galego. Para isto a Administración debe favorecer a dedicación plena do profesorado á formación lingüística, cubrindo con substitucións as ausencias durante os periodos de formación, contemplando ésta dentro do horario lectivo e procurando un compromiso do profesorado na utilización posterior da lingua na aula, e valorando este compromiso.

*- Asesoramente lingüístico e técnico:*

É un labor cotián que exercen os membros dos equipos, pois son moitas as persoas que procuran esta axuda para a correcta confección de apuntes, elaboración de material diverso, traballos de secretaría e administración interna, etc. Este contacto cotián cos compañeiros do centro ten de seu un grande valor porque permite avaliar a sensibilidade lingüística e edu-

# o estado da lingua

cativa da comunidade escolar e os avances puntuais no proceso de normalización.

– *Elaboración, publicación e exposición de Material Didáctico:*

É este un dos aspectos centrais do traballo normalizador. É evidente a falta de material didáctico alternativo, atractivo, en galego, a escasa aportación da Administración neste aspecto clave, e a febleza e/ou falta de interés do mundo editorial. Neste senso é **urxente un maior compromiso e entendemento entre a Administración e o mundo editorial cara a elaboración e publicación de material didáctico.**

É utópico pensar que os profesores a nivel individual, ou os centros cubran este baleiro. Con todo, desde o noso Equipo vense facendo o posible para difundir o material de enorme valor, elaborado polo profesorado do Instituto.

Durante estes anos confeccionamos vocabularios, unidades didácticas, obras de teatro e outros materiais elaborados por profesores e alumnos (murais, textos de creación, carteis, folletos informativos, pegatinas, calendarios, material audiovisual...).

Os Equipos de Normali-

zación han de estar atentos a estas iniciativas tratando de compartilas e apoialas na súa materialización, o mesmo que facilitar a súa distribución interna. **Sería de agradecer que a Administración coñecese e respaldase este traballo voluntario de profesores e alumnos, e xestionase a publicación do material máis necesario e interesante.**

– *Teatro:*

Na experiencia educativa que está tendo no instituto de F.P. Monte Alto xa non se pode prescindir do teatro. Para valorar a súa importancia botamos man dos seguintes aspectos:

a) É importante considerar o teatro por ser el un xénero literario e formar parte do obxecto de estudo nas asignaturas de Lingua e Literatura. Contribúe decisivamente á dinamización do centro.

b) É clara a capacidade integradora do grupo de teatro:

1. Integra nunha mesma empresa a profesores, alumnos e conserxes. No teatro, como no resto das actividades culturais (que non queremos chamar extraescolares nin complementarias), deixamos de ser profesores, alumnos e conserxes, para ser compañeiros nuns mesmos proxectos, onde cada un aporta libremente o que pode e quere.

Apréndese, polo tanto, a traballar en equipo.

2. Integra recursos de luces e son, fotografía, expresión gráfica (cartelismo, deseño de decorados), recursos lingüísticos de expresión escrita (creación e recreación de textos) pero sobre todo oral (entonación, volume, ritmo), diversas manualidades (na elaboración de decorado e vestuario).

3. Integra disciplinas. En “Noite Máxica” abórdase o mundo da Física integrada na historia, co cal se está facendo un importante favor á didáctica de ámbalas dúas, pois é habitual presentar á Física á marxe da Historia e viceversa.

O teatro é unha actividade nucleadora doutras actividades, pois alí onde haxa un grupo de teatro hai capacidade para facer moitas máis cousas: excursións, organización de xornadas, comunicación con outros centros, etc.

En fin, o teatro é un poderoso axente de renovación didáctica, de dinamización e integración escolar e de normalización lingüística.

– *Prensa escolar:*

Os xornais, o mesmo que outras formas de expresión e comunicación (murais, paneis, exposicións, radio escolar), son canles a través das cales se pode difundir a produción didáctica e creativa, e constitúen plataformas de potenciación da nova sensibilidade lingüística que debe florecer nos centros.

– *Concursos literarios e de creación:*

Esta actividade polo que supón de enriquecemento persoal e colectivo, e de sensibilización lingüística, é unha vertente que debe ter cabida dentro de calquer proxecto de normalización.

É interesante consolidar nos centros educativos experiencias de creación, facendo un segui-





# o estado da lingua

mento das mesmas, mellorándolas ano a ano, pois deste xeito conséguese ao final o respecto e a participación da comunidade á que van dirixidas. Esta é a lección que se tira da experiencia que esta vertente creativa está a ter no noso centro.

### - Conferencias e recitais:

Cun afán de coordinar esforzos e compartir recursos e gastos, de darlle un sentido globalizador á tarefa de normalización, o Equipo ha de participar da programación que a este respecto se elabore desde o Departamento de Cultura e desde os distintos Seminarios, ou outras instancias do Centro.

Os distintos temas tratados polos conferenciantes poden ser susceptibles dun trabalo ou análise multidisciplinar, na medida en que profesores de distintas áreas e alumnos de distintas especialidades poden tirar proveito das temáticas abordadas. O emprego da lingua como instrumento vehicular en todo este conxunto de

actividades esta indirectamente reflexando que no Centro se está a valorar de forma positiva e espontánea o seu uso.

### - Itinerarios Didácticos:

Non estamos faltos en Galicia de experiencias no campo das ciencias experimentais e sociais que no seu momento estiveron á vangarda da educación e da investigación europea. Neste senso tratamos de recoller a idea deas xeiras, tan queridas polos membros do Seminario de Estudos Galegos, viaxes de estudo do espazo xeográfico e humano do país, concibidos desde un punto de vista interdisciplinar. Son recorridos pedagóxicos que repetimos durante os últimos anos, dun grande valor didáctico, e ó mesmo tempo favorcedores do proceso de normalización, no senso en que profesores e alumnos imos coñecendo o noso medio, e daquela, valorándoo e estimándoo.

Sobre estas viaxes de estudo elabórase un interesante material gráfico e audiovisual, dando lugar a múltiples propostas educativas, de traballo compartido por distintos membros de diferentes seminarios, constituíndo unha tarefa inacabada na que cada ano se pode profundizar.

**Son un instrumento moi suxerente cara á normalización lingüística e unha forma de vinculala ao coñecemento do entorno e á vivencia persoal.**

### - Intercambio de experiencias:

Como comentamos en apartados anteriores, faise especialmente necesario consolidar o traballo colectivo, a coordinación e o intercambio de iniciativas e experiencias entre todos os participantes na tarefa de normalización.

Compartir este labor de maneira formal ou informal con outros compañeiros, en xuntanzas, reunións, encontros, congresos, etc. proxectando a tarefa normalizadora fóra do Centro, e saber doutras propostas é unha

vía indispensable para avanzar e fortalecer estes ideais.

Estes son os camiños que nos vai abrindo a nosa experiencia, son hipóteses de traballo non extrapolables necesariamente, conscientes de que cada centro ha de buscar os seus propios camiños en función da súa realidade.

## ¿ESTAMOS SOS OU ACOMPAÑADOS NA GALAXIA/GALICIA?

*¿Con que medios contamos e con que carencias nos enfrentamos?*

No noso caso concreto os distintos órganos unipersoais e colectivos do Centro foron sempre moi receptivos co tema de normalización e co esforzo do Equipo; o seu apoio administrativo e material foi determinante nos momentos iniciais nos que as propostas de actividades carecían de orientación e apoio institucional e económico. Tamén foi determinante a receptividade que o labor do equipo tivo en parte significativa do claustro e posteriormente do alumnado, o que permitiu crear ese Equipo Amplo de Normalización sen o cal non tería sentido nin eficacia o proxecto.

*O feito de integrarnos nunha estrutura máis ampla, xeradora dun proxecto educativo global, para desde aí reflexionar sobre o sentido e os camiños da normalización, permitiunos establecer uns nexos sólidos coa comunidade escolar. De aí xurdiu a posibilidade de desenvolver desde unha perspectiva constructiva, continuada e colectiva un proxecto de normalización lingüística. O seguimento e consolidación de experiencias, a tradición de traballo en equipo, e unha grande dose de utopía fixeron posibles os modestos logros acadados.*

Pero o tempo e o esforzo non son hoxe moi valorados e reco-



# o estado da lingua

ñecidos. No actual contexto curricular, xa non abonda coa utopía. Tamén hai que reivindicar o pragmatismo. Se queremos que os diferentes proxectos de normalización teñan a mínima posibilidade de viabilidade é necesario reconsiderar os medios que se poñen á súa disposición, e mesmo as condicións organizativas e institucionais –ademais das extraeducativas– nas que os profesores desenvolvemos a nosas funcións.

Pensamos que no momento actual é difícil que as persoas se ilusionen nun proxecto de normalización se non se contemplan aspectos importantes:

– Un incremento dos recursos materiais e económicos para o desenvolvemento destes proxectos.

– Unha valoración curricular do traballo desenvolvido polos profesores integrados formalmente nos Equipos e tamén para aqueles que desenvolven a súa actividade educativa en Galego desde hai moitos anos ou que poderían incorporarse no presente.

En canto á **implementación económica** obsérvase un cambio positivo nos últimos exercicios. Desde o primeiro ano, no que non había dotación económica, ata o presente curso, as cousas parecen mellorar. O curso pasado recibíuse unha

dotación (aínda que fose co curso xa cumprido), e este ano xa se lles notificou ós centros a cantidade estipulada, e mesmo se adiantou o 50% do presupostado para poder facer fronte ás necesidades inmediatas, téndose cumprimentado neste momento a totalidade da axuda. Sería interesante que existisen uns criterios claros respecto das axudas económicas, que tivesen como fin último o funcionamento efectivo dos distintos Equipos.

**Unha clara redución horaria, e unha valoración curricular expresa, como méritos, nos distintos baremos que hoxe en día son tan determinantes (traslados, oposición...).** É un mínimo recoñecemento que hai que contemplar se desexamos a consolidación... ¿ou a supervivencia? destes equipos.

*¿U-las estrelas que nos orienten? Propostas para avanzar.*

Ó longo do traballo fomos explicitando distintas consideracións sobre a nosa concepción da normalización e sobre o proceso seguido no noso Instituto, facendo observacións críticas sobre aspectos concretos (a necesidade de vencellar a normalización lingüística coa dinamización da escola e a renovación didáctica; a contribución á galeguización cos nosos recursos como centro educativo inmerso no seu con-

texto xeográfico e sociocultural, e, a insuficiencia dos apoios legais, materiais e curriculares; a reorientación dos cursos de normalización lingüística; a estrutura formal dos Equipos, etc.)

É chegado o momento de facer unhas propostas críticas para o debate que nos leven a reflexionar sobre estes e outros aspectos, uns puntuais e outros de carácter máis estrutural, que xa foron planteados noutros espacios por diferentes persoas e colectivos:

1.– Cómpre unha planificación da política lingüística a seguir, por parte dos poderes públicos, cuns obxectivos normalizadores claros e unha análise da realidade sociolingüística en Galicia, o deseño dun Plan Normalizador Global e dun Plan normalizador do Ensino.

2.– Cómpre potenciar unha rede de Equipos de Normalización a nivel de centros, cidades, bisbarras, etc., favorecendo a súa autonomía de funcionamento e a súa interconexión horizontal, procurando superar a tendencia unívoca na relación Administración-Equipos de Normalización. A Administración debe favorecer esta autonomía evitando a burocratización destas relacións, favorecendo a fluidez de comunicación desta rede de Equipos.





# o estado da lingua

.....

**Avogamos pola súa integración  
dentro dun marco  
socioeducativo e cultural máis  
amplo e máis en conexión co  
entorno vivo e con outras  
institucións e colectivos sociais  
sensibilizados coa problemática  
da Normalización.**

.....

Propoñemos un Boletín de Normalización na que se vaian recollendo e publicando aqueles materiais, experiencias e iniciativas elaborados nos centros e que requiren unha difusión social que doutro xeito sería inviable.

A estas e outras iniciativas a Administración debe ser sensible e proporcionar o apoio necesario.

3.- Cómpre unha implementación do apoio legal humano e económico que faga viables eses proxectos.

4.- Cómpre buscar uns modelos avaliativos do traballo de Normalización que axuden á comprensión dos propios procesos e que sirvan tamén para a súa orientación; isto daría unha lectura moito máis fidedigna do que está a acontecer realmente no contexto educativo.

5.- Cómpren campañas de sensibilización cunha orientación específica para o profesorado e os distintos sectores sociais.

Desde cada ámbito escolar, partindo da súa especificidade docente, pódense levar a cabo campañas normalizadoras, con incidencia social sobre problemas concretos (Campañas de Saúde Buco-dental, Educación Infantil, orientación profesional, etc).

6.- É urxente un maior entendemento entre a Administración, e a industria editorial cara á elaboración e publicación de material didáctico.

7.- Cómpre que a Administración asuma a propia lexislación, axudando a cumprila e incrementando as Áreas nas que sexa obrigado o uso do galego como lingua vehicular.

8.- Cómpre revisar a propia lexislación en canto á súa limitadora concepción dos Equipos.

Parece un reduccionismo limitar a 5 o número dos seus compoñentes (nós falamos sempre de Equipo Amplo de Normalización); cremos oportuno que os coordinadores dos Equipos sexan elixidos polos compoñentes dos mesmos, non tendo por que identificarse a figura do coordinador coa dun profesor do Seminario de Lingua Galega, co que se axudaría a romper cunha actitude, moi interiorizada nos centros, de identificación da tarefa de normalización lingüística cos profesores de Lingua.

9.- É urxente superar a concepción dos Equipos como meros entes administrativos, descontextualizados, sen referentes educativos e culturais máis amplos. Nós avogamos pola súa integración dentro dun marco socioeducativo e cultural máis amplo e máis en conexión co entorno vivo e con outras institucións e colectivos sociais sensibilizados coa problemática da Normalización. Pensamos que con esta perspectiva se racharía con esa concepción academicista da normalización (esta non pode reducirse a como poñelo guión ou cumprimentar unha memoria ritual e rutinaria). O fin último é estimular o uso do idioma, e a súa valoración íntima e social.

10.- Cómpre debater e elaborar Proxectos Lingüísticos de Centro que orienten e conformen as directrices lingüísticas que modelarán a comunicación na comunidade escolar.

Rematamos mostrando a nosa satisfacción polo labor desenvolvido no noso medio escolar, e co desexo de que desde as diferentes instancias educativas e sociais poidamos seguir abrindo fronteiras.

Equipo de Normalización  
I.F.P. Monte Alto  
A Coruña



# Sen excusas Sen excepcións Sen isencións

"... só en Cataluña a proporción dos que teñen a língua da Comunidade como língua principal supera claramente a dos que a falan ou falaban con seus pais. O cal significa que un certo número dos que na súa nenez comezaron a falar en castellano adoptaron o catalán como língua principal e habitual. No País Vasco advirte-se un certo equilibrio, quizás con unha pequena aventaxe para o euskera; e nas restantes Comunidades máis ben un retroceso..."

*(extracto do estudo  
"Coñecemento e uso das  
línguas". C.I.S. 1993)*



## Ensino en galego para avanzar

Asócia-te

Nome:  
Apelidos:  
Enderezo:  
Localidade:  
C.P.: Telf.:  
Profesión:  
Centro de Traballo:

### Domicialización bancaría

Caixa / Banco (\*)  
Sucursal:  
CTA. CTE. / Libreta de Aforro (\*)  
Titular:

### Orde de Pagamento

Sr. Director/ a:  
Sirva-se en atender até novo aviso, e con cargo á miña conta Corrente ou Libreta de Aforro (\*), os recibos anuais que por valor de 3.000 / 4.000 / 5.000 pts  
Ile presente **A Mesa pola Normalización Lingüística**

Atentamente  
(sinatura do titular)



Unha experiencia interdisciplinar

# Análise de cómics na escola

Xosé Ramón  
Fernández  
Vázquez  
C.P. López  
Ferreiro  
Santiago

Relátase unha experiencia desenvolvida nun Colexio de Santiago con rapaces de 7º e 8º de EXB. Tarefas de análise de cómics a niveis formais, conceptuais e ideolóxicos.

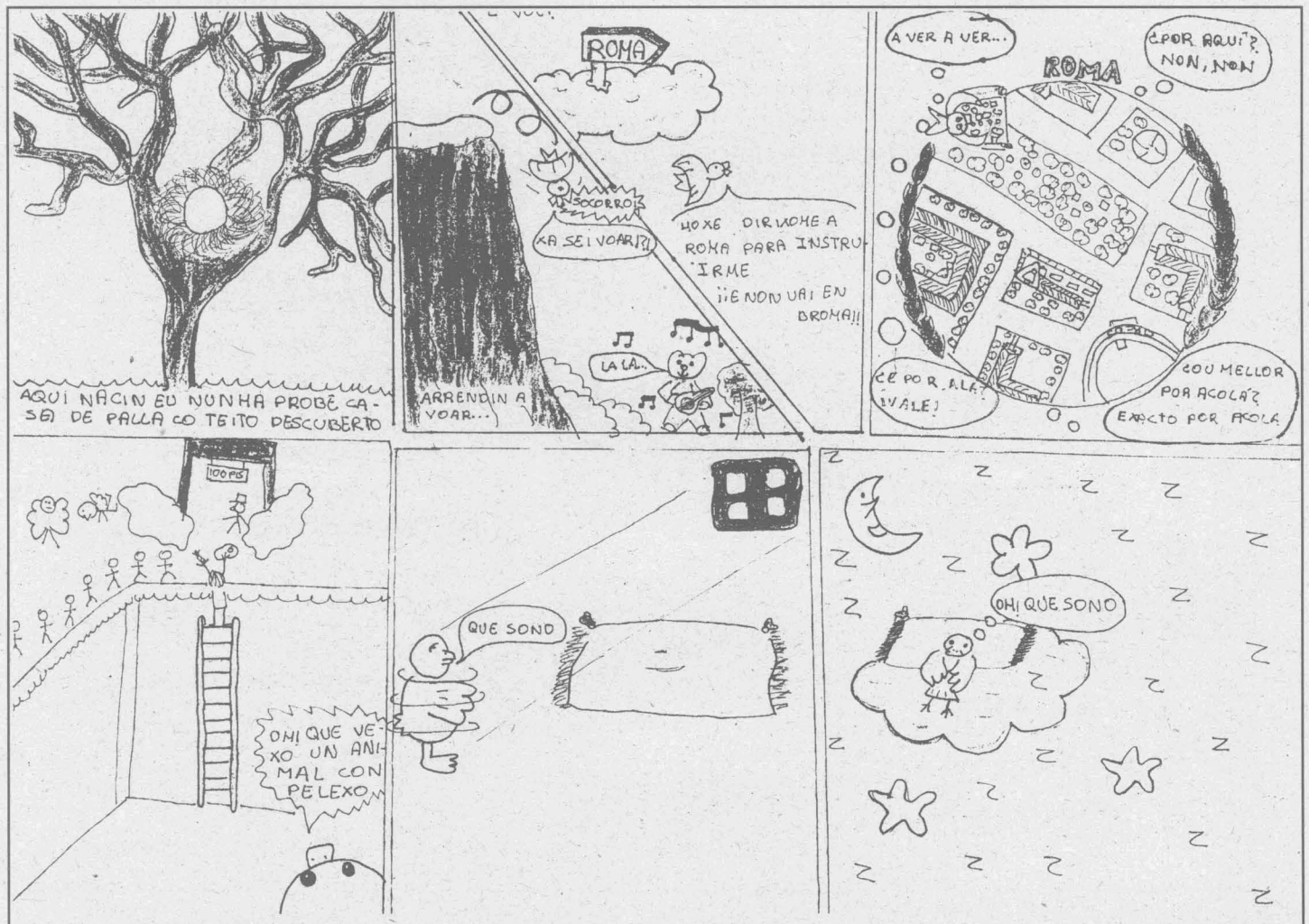
## A EXPERIENCIA

**C**OMO PUNTO de arranque desta experiencia desenvolvida polos alumnos de 7º e 8º de EXB do Colexio Público "López Ferreiro" de Santiago de Compostela, cre-

ouse un obradoiro de cómics nas instalacións do propio centro no que se introduciron os procedementos técnicos elementais (confección de guións, enmarcado, procedementos de debuxo, técnica de rematado...), elaborouse material para a posterior aplicación didáctica en diferen-

tes eidos curriculares e tratouse de achega-lo mundo da banda deseñada ós rapaces (evolución histórica, tendencias, autores...).

Ademais da posta en marcha do obradoiro activáronse outras accións de apoio: creación da comiteca escolar, realización de exposicións, celebración dunha



.....

**Desenvolvimos aspectos integrados en tres ámbitos curriculares: lingua galega, lingua estranxeira e lingua española**

.....

“semana do cómic”, montaxes fotográficas, cómic-forum, etc.

## ANÁLISE DE COMICS

A experiencia vertebrouse en torno a tarefas de análise de cómics a niveis formais, conceptuais e ideolóxicos. Para iso realizamos previamente un labor de entreno dos alumnos nestes procedementos analíticos.

Este traballo levouse a cabo sobre materiais producidos no obradoiro do centro e sobre soportes bibliográficos de produción editorial. Apoiámonos en fichas que desenvolveron detalladamente catro aspectos: códigos formais (encadres e planos, viñetado, elementos gráficos, debuxo, “globos” ou “bocadillos”, onomatopeias, marcas de movemento, globos icónicos...), recursos semántico-lingüístico (textos de apoio, estudo dos códigos lingüísticos empregados...), elementos icónico-expresivos (debuxo, cor, marcas de movemento, equilibrio imaxe-palabra...), aspectos ideolóxicos (esquema argumental, rasgos tipolóxicos dos personaxes e das súas relacións, valores positivos e negativos implícitos en cada historietta...).

## CIENCIAS SOCIAIS

A propia caracterización da banda deseñada e a presenza

recorrente de elementos narrativos supón un extraordinario arco de posibilidades dentro da área das ciencias sociais. Ó longo da experiencia centrámonos prioritariamente en:

– **Aproximación conceptual e motivación:** o feito de que os cómics en xeral se ubiquen dentro do marco de referencia dunha época concreta e conteñan alusións, máis ou menos explícitas, a un espazo xeográfico no que se desenvolven as accións, implica para os alumnos un achegamento lúdico a algunhas claves desa etapa histórica ou dese medio xeográfico. Todo iso supón facilitación didáctica para o profesor e un factor substantivo de motivación para os alumnos.

– **Sucesión temporal:** dentro do estudo referido a cada historietta é importante a percepción dun tratamento do factor tempo que axude a madurar e a internaliza-lo esquema temporal, toda vez que é frecuente presenza de déficits referidos á configuración do tempo histórico en alumnos destas idades.

Nesta experiencia completámonos as tarefas de análise de bandas deseñadas coa oferta de actividades referidas a: clasificación en razón da época descrita, ordenación de viñetas temáticas, confección grupal de bandas deseñadas referidas a épocas diferentes, etc.

– **Causas e consecuencias:** a análise argumental de cada historietta implicou establece-las relacións causa-efectos nos acontecementos descritos na súa estrutura argumental. Traballamos esta dimensión en base a técnicas de secuenciación de argumentos, emprego do “final libre”, etc.

– **Usos e costumes:** os alumnos achegáronse a un mosaico feito de características culturais e etnográficas: atouros, usos lingüísticos, normas de conducta, usos económicos... A consecución deste obxectivo pasou por instrumentalizar

unha bibliografía (“comicteca”) ampla e diversificada, capaz de dar unha visión rica dos elementos culturais e momentos históricos.

– **Estudio de valores:** aínda que a produtividade sería maior nun espectro de idades máis elevadas cás dos alumnos que participaron na experiencia, achegámonos ós elementos ideolóxicos dos cómics dende o referente do substrato que subxace en cada banda deseñada: valores positivos e negativos percibidos baixo argumentos, personaxes e contextos. Inicialmente esta análise resultou complexa para os alumnos por mor das súas limitacións evolutivas, polo que se fixeron necesarios mecanismos de apoio.

– **Medios de comunicación:** ubicámonos neste eido mediante a realización en formato cómic, e posterior utilización de estratexias comparativas, sobre diversas versións de noticias difundidas en medios de comunicación (prensa, televisión...). En idéntica dirección tratámonos as características das viñetas de humor na prensa diaria.

## LINGUA E LITERATURA

Desenvolvimos aspectos integrados en tres ámbitos curriculares: lingua galega, lingua estranxeira e lingua española.

– **Aspectos lingüísticos (oral e escrita):** proxectáronse dúas liñas de actividade: a análise dos rexistros lingüísticos nos cómics e a interpretación dos factores lingüísticos nos seus principais elementos formais. No primeiro espazo planxámonos accións dirixidas a analizar textos de apoio nas bandas deseñadas, a súa pertinencia lingüística, os niveis de redundancia, etc. No segundo eido centrámonos na tradución verbal das metáforas visuais



(globos de imaxes), creación dun dicionario de onomatopeas recollidas de diferentes cómics, replantexamento do contido de globos, etc.

– **Literatura:** tomamos como vectores preferentes a análise das técnicas narrativas (elipses), a traducción a formato cómic de producións literarias dos propios alumnos ou de textos literarios escolmados, a comparación de textos traducidos á linguaxe icónica segundo se trate de formatos narrativos ou descriptivos, o estudo do cómic como subxénero literario (características, escolas e autores, incidencia...).

– **Conflicto lingüístico:** a banda deseñada manifestouse nos como un axente polivalente e funcional para o tratamento de aspectos lingüísticos tan presentes na realidade galega coma o bilingüismo, diglosia ou o proceso de normalización.

Desenvolvimos actividades referidas á historia da lingua galega, produción literaria propia, graficación de situacións diglósicas, estudo da produción de cómics en lingua propia, tratamento de conflitos lingüísticos puntuais, etc.

## EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Dende o obradoiro de cómics do centro, fundamental nunha proposta diversificada de actividades, deseñamos actuacións de análise de banda deseñada a dous niveis:

– **Elementos formais gráficos:** baseándonos no estudo e comparación de viñetas, globos, enmarcado e rematado de cómics con plantexamentos estilísticos diferentes, conseguimos estudia-los elementos que conforman a eficacia estética da historieta.

– **Recursos icónico-expresivos:** buscamos o obxectivo de analizar, cun mínimo de sistematización, os elementos que aportan características

expresivas ó cómic. En primeiro lugar estudiamos, mediante cómic-fórum, o tipo de debuxo e as súas características (planos, encadres...). En segundo lugar analizámo-lo efecto dos tons cromáticos na historieta, examinámo-la expresividade dos globos de imaxes, o efecto das marcas de movemento (marcas cinéticas), a expresividade xeral, etc.

Xuntamente con estas tarefas desenvolvéronse actividades complementarias dentro do campo da educación artística tendo ó cómic como referente: elaboración de bandas deseñadas, actividades de caricaturización, etc.

## ESPACIOS TRANSVERSAIS

Aínda que tódolos ámbitos transversais recollidos na nova ordenación educativa poden ser desenvolvidos perfectamente empregando o cómic como de apoio, a efectividade é maior naqueles que presentan unha estruturación secuencial narrativa.

Na experiencia centrámonos no desenvolvemento específico e interdisciplinar de temas (con referentes sobre todo a aspectos ideolóxicos) e no tratamento de monografías específicas (dereitos humanos, medio ambiente, consumo...).



# experiencias

## A XEITO DE REFLEXIÓN

Cabe indicar, en primeiro lugar, o incremento das posibilidades de acción que con este procedemento se nos abriron nos diferentes espacios curriculares: un amplo espectro de actividades avala a efectividade como estratexia de apoio.

Incrementouse a motivación para o alumno dado que o feito de traballar cun instrumento aberto, de elevada desestructuración, supuxo un elemento de reactivación positiva cara os conceptos e procedementos desenvolvidos.

Constatamos un maior dominio dos alumnos sobre meca-

nismos de análise e modelos críticos, así como a súa instalación progresiva en hábitos de proceder analítico cara a estruturas e produtos. Deste xeito esta experiencia pódese asimilar a un proceso formativo con mentalidade crítica, obxectivo esencial nunha educación estruturada.

Non menos notoria foi a adquisición de bagaxes culturais significativos formados por coñecementos relativos ó mundo do cómic en canto xénero autónomo (evolución, correntes e autores, redes de produción...) e por noções técnicas propias do tratamento formal da banda deseñada (guións, planos, metá-

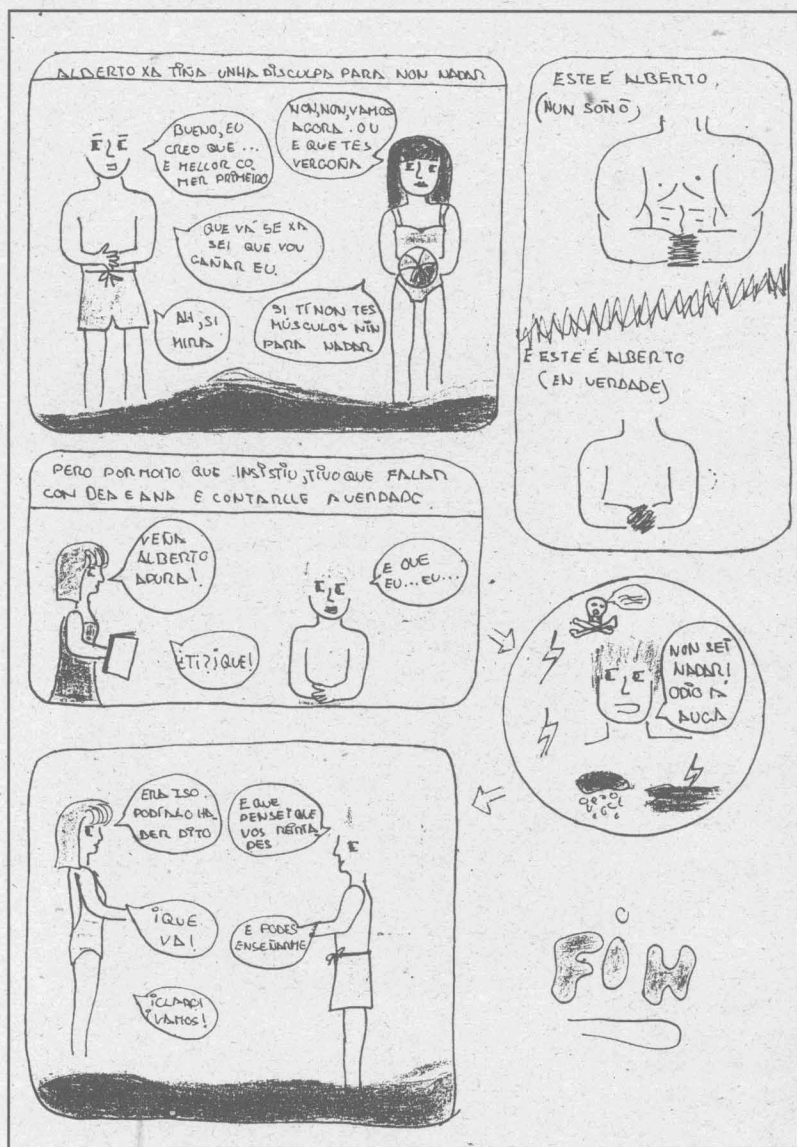
foras visuais, textos de apoio, onomatopeias...).

Por fin salientáremo-la diferenza substantiva dos rendementos obtidos en función da propia estruturación interna, narrativa ou descriptiva, de cada espacio curricular.

.....

**A banda deseñada manifestóusenos como un axente polivalente e funcional para o tratamento de aspectos lingüísticos tan presentes na realidade galega...**

.....



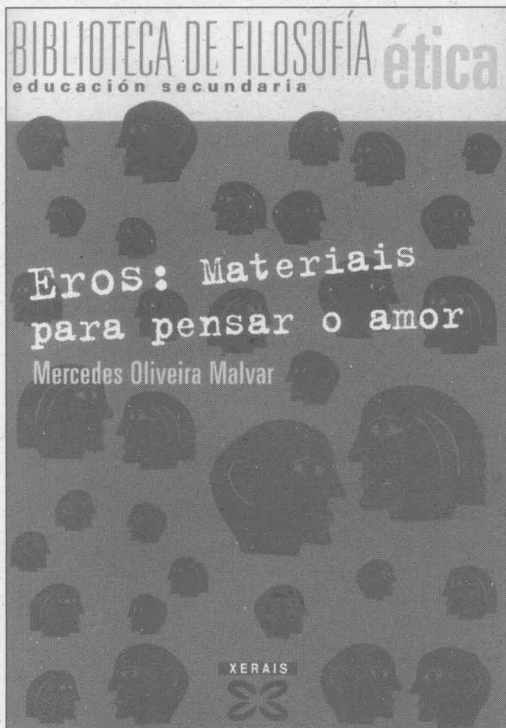
## BIBLIOGRAFÍA

- ACEVEDO, J. (1992): *Para hacer historietas*. Popular, Madrid.
- ALIBES, M.D. (1990): *Como es fa un cómic*. Onda, Barcelona.
- APARICI, R. (1993): *El cómic y la fotonovela en el aula*. Ed. de la Torre, Madrid.
- BARBIERI, D. (1993): *Los lenguajes del cómic*. Colección "Instrumentos". Ed. Paidós, Barcelona.
- ECO, U. (1968): *Apocalícticos e integrdos ante la cultura de masas*. Lumen.
- FERNÁNDEZ PAZ, A. (1989): *Para lermos cómics*. Consellería de Cultura, Santiago de Compostela.
- FERNÁNDEZ PAZ, A. (1992): *Os cómics nas aulas*. Xerais, Vigo.
- MARTÍN, A. (1988): *Historia del cómic español (1875-1939)*. Ed. Gustavo Gili, Madrid.
- RENARD, J.B. (1981): *A banda desenhada*. Ed. Presença, Lisboa.
- ROLLAND, M. e SASTRE, E. (1986): *El cómic en la escuela. Aplicaciones didácticas*. ICE, Valladolid.
- V.V.A.A. (1988): *Cómics clásicos y modernos*. El País, Madrid.



# NOVOS MATERIAIS PARA O ENSINO DA ÉTICA

Educación Secundaria (1º, 2º e 3º de BUP, 4º ESO)

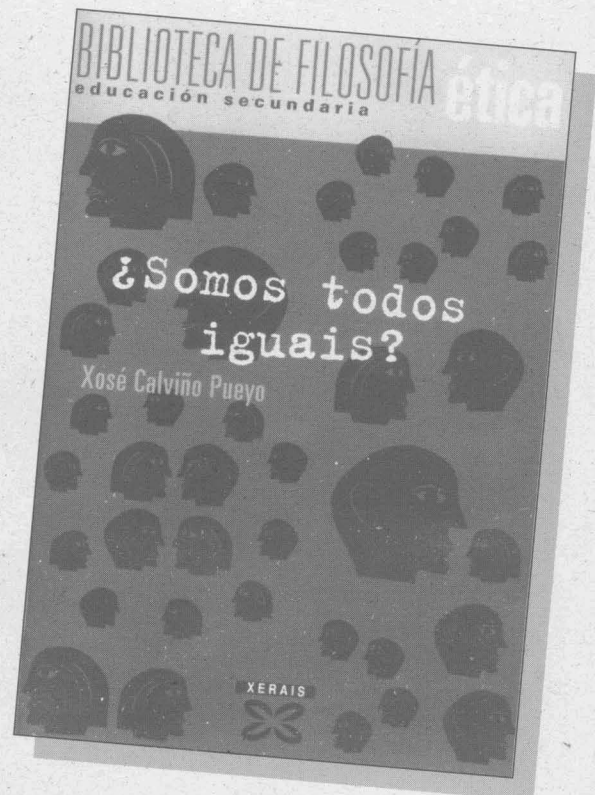


*Eros: materiais para pensar o amor*  
Mercedes Oliveira

Unidade didáctica pensada para realizar unha reflexión colectiva sobre a vivencia do amor e acadar unha relación de iguais entre os dous sexos. Unha proposta para aborda-la educación afectivo-sexual e as diferencias sexo-xénero desde unha perspectiva constructivista. Inclúe textos filosóficos, traballo coa imaxe e información explicativa.

*¿Somos todos iguais?*  
Xosé Calviño Pueyo

Unidade didáctica pensada para analiza-las manifestacións da desigualdade, discriminación e violencia que caracterizan ó noso mundo, cunha especial atención ó problema da pobreza, e cunha clara denuncia da estrutura e intereses económicos que subxacen ás manifestacións de desigualdade.



XERAIS



Andaina  
Escola Infantil  
A Coruña

## O Antroido

Resulta difícil transmitir en poucas liñas a experiencia da festa do Antroido na nosa escola, pois lonxe de reducirse a uns días de celebración, enchoupa a vida das aulas durante un longo período de tempo. Ademais, no curso 93-94, a experiencia realizada, abriu importantes interrogantes educativos dentro da comunidade de adultos (pais, nais e educadores), que foron motivo de debate tanto no claustro como nas asambleas de aula.

### CONTEXTO EDUCATIVO

Todas as festas populares teñen un lugar moi importante ao longo do curso, e trabállanse a través dos Centros de Interese que culminan o día da festa. Son experiencias vivas, moi motivadoras para os nenos e nenas, que veñen dunha tradición que non debemos perder: O Magosto, O Nadal, O San Xoán e, por suposto, O Antroido.

No Antroido, ademais de

todo o referente ao “disfrazarse e transformarse” traballamos, dun xeito específico, a IMAXINACIÓN e a FANTASÍA. E unha festa que nos permite converter soños e contos en realidade.

Xa no inicio do curso cada aula elixe o seu nome, que sempre responde a unha temática común para toda a escola. Así, este ano, fixemos referencia aos distintos CONTOS, e partindo desa idea de converter a An-

daina no mundo dos contos os **piratas, porquiños e porquiñas, lobos e lobas, parrulos e parrulas, feos/as, dragóns e dragonás**, e por último, **os habitantes do castelo**.

Cada unha das aulas vai coñecendo aspectos relativos aos personaxes, escenarios e historias dos contos relacionados coa súa denominación.

Trátase de que cada un se interese polo mundo dos contos a partires da identificación con aquel que máis directamente vai vivir dende o comenzo do curso por “ser a súa aula a que é”. Este obxectivo, que se irá acadando ao longo do curso, cobra especial relevancia cando chega o Antroido. Esta festa, coa súa fantasía, ofértnos a posibilidade de “transformarnos” nesas personaxes dos contos. E para iso precisamos:

\* *O disfraz*: cada clase confecciona o disfraz que corresponde ao seu nome, cheo de significado para o neno.

Evitamos así reproducir esquemas consumistas e estereotipados (supermán, dinosauros, “bellas e bestias”...).

\* *Os materiais*: que empregamos para a elaboración dos disfraces son sinxelos e sobre todo máis baratos: cartón, bolsas de lixo, papeis diversos... unha grande dose de gañas de traballar e moitas ideas coas





.....

**O ambiente que se crea nos días previos á festa**

**resulta extraordinario...**

.....

que facemos disfraces vistosos e orixinais.

\* *Os pais e nais*: teñen un papel protagonista. Así queremos que sexa, e así o demandan eles.

En cada clase, créase un obradoiro permanente ao que acuden os pais e nais, que queiran e poidan, para axudar a deseñar e elaborar os "traxes" dos cativos e deles mesmos. Resulta impresionante para todos ver que, tanto pais, nais, mestres e rapaces, estamos disfrazados.

O ambiente que se crea nos días previos á festa resulta extraordinario. Ademais, sempre hai unha sorpresa: o persoal non docente da escola tamén se disfraza. Todos agardamos impacientes ver o que lles suxire o tema dos **CONTOS** á secretaria, á cociñeira...; son

sorpresas que agardamos todos os anos.

Dende as aulas créanse diferentes comisións como a dos fotógrafos, reporteiros de vídeo... que se encargarán non só de plasmar a festa, senón os preparativos... Sempre resulta un recordo fantástico!

\* *O escenario*: o patio interior da escola prepárase tamén para celebrar o Antroido. Pais, nais, mestras, xunto cos cativos imos decorando con murais e diversos motivos o espacio que o gran día transformárase no **PAÍS DOS CONTOS**.

E, pois, unha festa que reúne e aglutina e toda a escola.

## DESENVOLVEMENTO DA EXPERIENCIA

Xa no mes de Xaneiro vivimos unha serie de situacións que foron introducíndonos nunha historia que resumimos a continuación:

"Nun pais moi lonxe de aquí viven as fadas. Hai unha que é a que fai os contos. Eses contos que nós coñecemos e que nos gustan tanto (Carapuchiña vermella, Brancaneves...).

Un día, un bruxo envexoso dese poder da fada fixo un encantamento convertindo á fada nun montón de barro, en *lama*, arrebatándolle así os seus poderes.

En Andaina, que é o *pais dos contos*, está a solución dese problema, e por iso, na nosa escola acontecerán moitos fenómenos fantásticos".

*Imos ver:*

1.- **Apareceron unhas pegadas estranas** de cor marrón, discorrían por todo o patio da escola e parte do xardín.

Ao preguntarlles á que poderían deberse os cativos maiores (os de catro e cinco anos) facían as seguintes apreciacións:

- "Será dunha pantasma"
- "... Ou dunha frecha que lanzou Lucky Luck". Pénsao mellor e di "Lucky Luck só lanza tiros". Entón confórmase con: "Serán dun ladrón que ao entrar deixou pintura".
- "Foi un oso"
- "Ou unha escavadora con barro que foi manchando todo"
- "Ou un pintor que veu de noite"
- "Ou un toupo que saiu polo burato (xardín)"
- "Ou un mostro"
- "Ou un xigante"
- "Ou un marciano".

Suxírolles que non hai pegadas cos dedos, están din:

— "Os camiños ían ás clases, ¿por qué non os seguimos?"

Facémolo e descubrimos, tras preguntar en todas as clases, que non hai ninguén. Comprobamos tamén que os camiños achéganse ás portas das clases, pero que non entran... ¡O que fose quedou na porta ollando!

2.- **Aparece unha árbore** de papeis de moitas cores con raíces que saían do teito do patio.

Máis adiante LAMA (a fada enmeigada) deixará nela unha mensaxe na que di o que lle



## Traballamos o Mundo dos

## Contos *redescubriendo o lugar*

## *que ocupan entre nós*

aconteceu, e que precisa da nosa axuda.

A partir disto, a árbore converterase no MEDIO DE COMUNICACIÓN entre LAMA e nós.

3.- A estes elementos sumóuse algo que trascendeu ao ámbito familiar e que logo revisaremos. Trátase da **desaparición dos contos**, tanto nas casas como na escola.

Chegan os primeiros nenos comentando que na súa casa desapareceran os contos. Falamos no curro, nalgúnhas casas aínda non pasara iso, e na escola tampouco. Anímoos a facer unha poción (lembrando unha receita do obradoiro de cociña do día anterior) para evitar que desaparezan os que aínda temos. ¡Quedamos en agardar ao día seguinte! pero... a poción non funcionou. Os contos desapareceron en todas partes.

A partires deste feito, provocamos a elaboración dos nosos propios contos; en cada aula vaise perfilando un conto alusivo ao nome da mesma. Estes contos levarémolos á casa (haberá un para cada neno/a); cubrirán o corredor da entrada da escola (podéndoos comentar en grupo), regalarémollos aos amigos e amigas doutras aulas,...

Ademais, e visto que a poción non funcionara, facemos a reflexión sobre a necesidade dun **MEIGO** para que funcionen estas cousas. Así é como os **HABITANTES DO CASTELO** (os maiores da escola) falamos de ir na búsqueda dun meigo... ¡A

onde?, pois a un castelo. Comentamos que eu coñezo un que vive no Castelo de Santa Cruz (no concello de Oleiros), que falarei con el para ver se nos pode recibir.

E... ¡houbo sorte! Chegamos alí, contámoslle o que ocorría, díxonos que "logo de que a lúa se deitara dúas veces, viría vernos á escola, con algunha solución".

E tal e como el dixo, así o fixo. Traía un papel onde viña escrito (con símbolos), esta mensaxe: para desfacer o "engado" do bruxo debes...

— *Chamar a Lama colocando unha folla na árbore estrana.*

— *Prepararlle unha pócima con: un anaco de seta dos trasnos, unha pluma do loro Isidoro dos piratas, cemento da casa dos tres porquiños, un pelo dos lobos unha pluma das parrulas, lume dos dragóns e palabras máxicas do castelo.*

— *Ademais, Lama terá que escoitar unha canción e recibir un conto de cada clase.*

Ao cabo de varios días chamamos a LAMA, e ao día seguinte ela contestou dicindo que nos visitaría o día da FESTA DO ANTROIDO. Con esa mensaxe viña un calendario no que nos sinalaba o día... ¡Qué emoción!

E todo rematou coa festa na que vimos como LAMA se convertiu de novo na FADA DOS CONTOS, e, ao tempo, como ían saíndo dunha montaña unha morea de CONTOS.

## OBJECTIVOS DA EXPERIENCIA

Centrarémonos nos comúns a toda á escola, deixando á marxe os específicos dos niveis, por non ser o obxecto deste relato. Neste sentido, ademais dos que se deducen do que vimos de contar, estas vivencias permitiríannos achegarnos, a través da imaxinación e a fantasía, a unha serie de personaxes, tanto negativos (bruxo) como positivos (fada e meigo) que rodean a nosa vida a través de múltiples historias narradas dun ou doutro xeito. Tentaríamos superar, coa axuda do grupo, as inseguridades e angurias que ás veces nos provocan. E experimentaríamos valores como a cooperación na resolución dun problema propio, pero tamén alleo.

Por último, traballariamos o MUNDO DOS CONTOS, redescubriendo o lugar que ocupan entre nós, e o moito que os botamos





.....

## *A chegada de Mago Merlin reforzou a idea de neutralizar os poderes do bruxo*

.....

en falla cando non están. Neste sentido, habería que “desenvolver a creatividade” buscando outras actividades alternativas aos contos, tanto por parte dos pais e nais como das educadoras. ¡Recuperariamos por un intre os “xeitos da tradición oral”!

Isto, cos matices que aportamos a continuación, resultou así.

### **AVALIACIÓN, PERSPECTIVAS E CRÍTICA**

Como experiencia témola que avaliar globalmente positivamente, xa que nos permitiu:

– Achegarnos a unha experiencia divertida para a maioría, e interesante para todos, en canto que falamos en todo momento dos sentimentos e emocións que nos estaba a provocar.

– Ademais, axudounos tanto a pais e nais como ao equipo educativo, a extraer conclusións importantes do emprego da FANTASÍA, a partir das situacións provocadas nos rapaces.

Centrarémonos no concreto da experiencia relatada, para logo ir a conclusións máis xerais.

Comezaremos polo feito da DESAPARICIÓN DOS CONTOS, debido ao papel que xogou. Pensemos en que era un “bruxo” o autor disto. Para certos nenos e nenas o saber que era ALGUÉN, que só coñecían polos debuxos dun conto (creado por nós para apoiar toda a

experiencia) que entrara na súa casa, provocou certas angurias. Estas fóronse resolvendo segundo cada caso.

Algunhas das respostas foron:

— Aparecían de novo os contos nas casas

— Falabamos de que o bruxo facía isto dende o país onde el vive, pero ningún bruxo pode saír de alí nunca.

Neste sentido, a chegada do MAGO MERLÍN serviu de tranquilizador, xa que reforzou esa idea de neutralizar os poderes do bruxo.

Chegados a este punto, é necesaria a análise e valoracións seguintes cara a extraer conclusións xerais desta experiencia:

1. Optamos por facer vivir aos rapaces **unha historia que non lles pertence**, pero que considerabamos de interese educativo no seu contido, posibilitando así unha serie de experiencias distintas ao cotiá, con motivo da festa do Antroido.

Neste momento, reafirmámonos nesta liña, facendo dúas consideracións:

A. Estas historias deberán partir do desenvolvemento da creatividade e da imaxinación infantil, así como do incuestionable protagonismo das nenas e nenos en toda experiencia educativa. E dicir, facer que esa experiencia estea, aínda que provocada polo adulto, máis ligada aos seus intereses.

B. Sería interesante complementar estas historias con outras que, a diferenza das primeiras, aparezan con meras dramatizacións nas que as personaxes mesmo se podan vestir diante dos propios nenos...

2. O estar demasiado preocupadas pola contextualización das personaxes (lugar onde aparecerían, cousas que farían...) fíxonos esquecer, o que debera ser prioritario dende os ollos dos nenos. Isto é **os límites necesarios da historia** (tempo de duración, trascendencia ao ámbito familiar...) e a **funcionalidade de cada personaxe** (derivacións na vida cotiá, proximidade aos nenos e nenas,...).

3. Aínda que a desaparición dos contos fíxose de forma diferente nas distintas casas (xa que cada adulto adecuou a situación segundo as problemáticas que suscitou na casa e na escola), isto plantexou máis interrogantes nos nenos e nenas que se solucionaban de xeitos moi distintos.

Vemos necesario sinalar que ante as preguntas dos nenos e nenas sobre a existencia ou non das personaxes, a resposta dos adultos ha de ser, dende a ética e a responsabilidade profesional, de aproximación á realidade, máis que a de alimentar o engano.

Ata aquí chegamos. E continuamos.

**Escola Andaina**

.....

*Estas historias deberían partir  
do desenvolvemento da creatividade e da imaxinación infantil,  
así como do protagonismo das nenas e nenos  
en toda experiencia educativa*

.....

# NORMAS

PARA A REDACCIÓN E PRESENTACIÓN DE COLABORACIÓN

r e v i s t a  
GALEGA DE EDUCACIÓN

**1** As colaboracións, que serán inéditas, terán unha extensión máxima de seis folios mecanografados (30 liñas de 60 espazos cada unha). Os traballos deberán presentarse mecanografados e, a ser posible, en copia informática (entornos Pc ou Apple), acompañados da súa copia en papel. Prégase que nas copias en soporte informático non se introduzan tabulacións de ningún tipo.

**2** Na cabeceira do artigo figurará o título e nome do autor/a ou autores/as. E ó final, o enderezo postal e o teléfono de contacto.

**3** Nas referencias e citas bibliográficas de libros procederase polo seguinte modelo: apelidos; nome ou inicial, con punto, do autor; paréntese para o ano de publicación; punto; título do libro subliñado, páxinas de referencias se as hai, entre parénteses; punto; cidade; dous puntos, editorial; punto.

Fernández Paz, A. (1992). Os cómics nas aulas. Vigo: Edición Xerais de Galicia.

**4** Nas referencias e citas bibliográficas de artigos de revistas procederase polo seguinte modelo: tralo autor e ano, título do artigo; punto; nome da revista subliñado; número entre paréntese; coma; páxinas con guión intermedio; punto.

Rozas Caeiro, A. (1992). A Educación Ambiental e outros programas educativos. Revista Galega de Educación (13), 6-9.

**5** As notas, numeradas correlativamente sempre entre paréntese ou con grafía saltada, deben incluírse ó remate do traballo. A continuación das notas pode facerse unha lista bibliográfica ordenada alfabeticamente, seguindo os criterios anteriores, coa excepción de que se houberse varios traballos publicados por un autor ou autora no mesmo ano, despois do ano porase coma e logo a, b etc.

Fernández Paz, A. (1992). Os cómics nas aulas. Vigo: Edición Xerais de Galicia.

Rozas Caeiro, A. (1992). A Educación Ambiental e outros programas educativos. Revista Galega de Educación (13), 6-9.

Vázquez Freire, M (1992,a). ¿Que é a Reforma? Vigo: Edición Xerais de Galicia

Vázquez Freire, M (1992,b). O currículo. Vigo: Edición Xerais de Galicia

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

(Fernández Paz, 1992)

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

(Fernández Paz, 1992, p.32)

**7** Evitarase no posible o uso de abreviaturas. Cando dentro do corpo do artigo se citen frases textuais, estas irán en cursiva do seguinte xeito:

Se a frase textual ocupa menos de dúas liñas redactarase de corrido no texto, entre comiñas.

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

**8** Poderanse acompañar ilustracións (gráficos, fotos, figuras e cadros) en follas independentes, sinalándose claramente no texto o lugar onde deben reproducirse. No caso de que se inclúan pés de fotos, deberán presentarse en folia á parte.

**9** No caso de dar conta dunha proposta ou experiencia pedagóxica práctica pódese empregar-lo seguinte esquema (coas adaptacións precisas):

- Contexto do centro e da experiencia,
- Nivel educativo,
- Obxectivos da experiencia,
- Desenvolvemento concreto: actividades realizadas ou que se propoñen,
- Comentarios sobre o seu desenvolvemento,
- Avaliación por parte do alumnado e do profesorado; reflexión sobre o realizado,
- Perspectivas abertas a partir de aquí, crítica, cambios necesarios, etc.,
- Referencias bibliográficas.

**10** Os traballos deberán estar escritos en lingua galega, atendendo ós criterios ortográficos vixentes. A Redacción resérvase o dereito de elixir os títulos e subtítulos que, considere máis oportunos, como tamén o de facer pequenas correccións para mante-lo estilo da revista.

**11** Por cada colaboración o autor/a recibirá un exemplar gratuito do número da Revista onde aparece o seu traballo.

**12** A Revista comunicará a cada un dos autores ou autoras a recepción do seu traballo, e no seu momento a súa aceptación para a publicación.

**13** Para poñerse en contacto coa redacción da Revista poderase chamar ó teléfono: (986) 290195, ou ó Fax: (986) 201366.

**14** Os traballos enviaranse a:  
Revista Galega de Educación - Edicións Xerais de Galicia / Dr. Maraño 10 baixo / 36211 Vigo



J. Eladio Ferro  
Fontenla  
Manuel Armas  
castro  
Caridad  
Camarero  
Suances

# Equipos Psico-pedagógicos de Apoio.

## Unha perspectiva ecolóxica

Este artigo pretende reflexar como uns profesionais dun Equipo Psicopedagógico de nova creación, a partir da reflexión diaria sobre o seu propio traballo dentro dun proceso de investigación-acción, foron evolucionando dende un modelo de actuación sinxelo e pechado cara outros modelos máis complexos e abertos, pero sen dúbida máis enriquecedores.

### CONTEXTUALIZACIÓN. O EQUIPO 'PSICOPEDAGÓXICO DE CEE

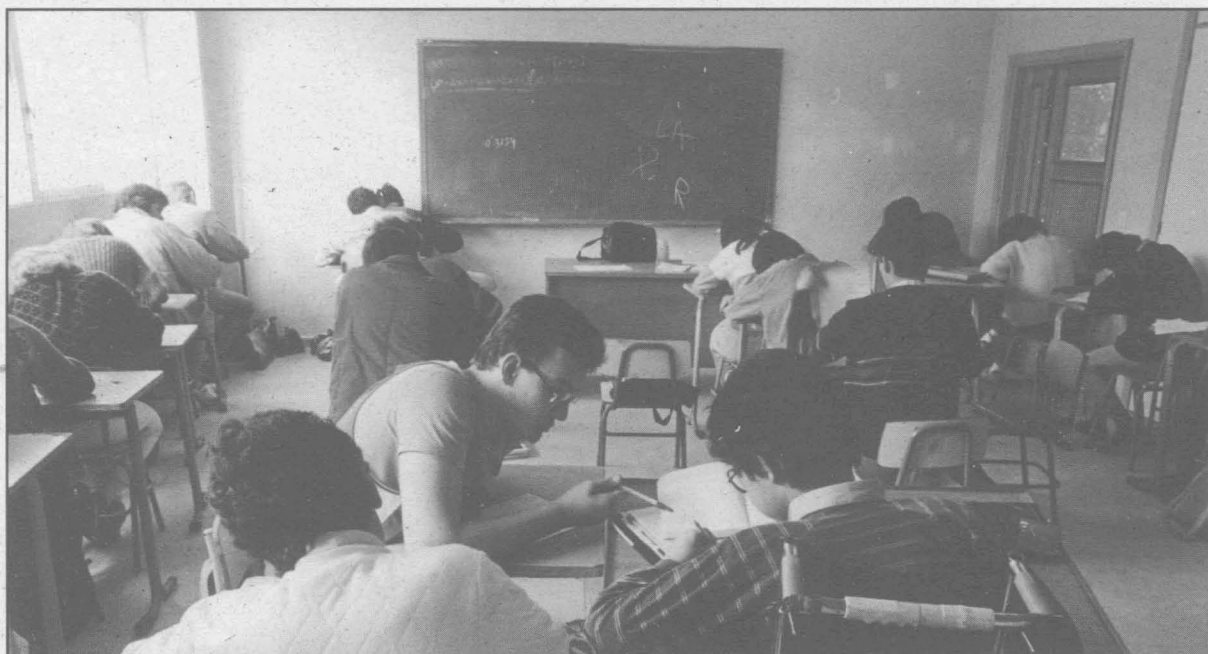
Este Equipo Psicopedagógico ten unha historia recente empezando a súa rodaxe no curso 1990-91.

Está composto de tres membros: un psicólogo, un pedagogo e unha logopeda. Os tres sen experiencia previa nos Equipos

Psicopedagógicos de Apoio pero sí cunha dilatada experiencia docente, directiva e orientativa a nivel de Centros.

O Sector que abrangue, nun principio, estaba formado polos concellos de Camariñas, Vimianzo, Zas, Muxía, Dumbria, Cee, Corcubiión, Fisterra, Carnota, Mazaricos e Muros. No ano 92, os concellos de Cama-

riñas, Zas e Vimianzo pasaron a formar parte do Equipo Psicopedagógico de Vimianzo. Atópase incrustado no mesmo corazón do que coñecemos como "A COSTA DA MORTE", no N.O. galego. Representa este Sector unha das zonas costeiras máis desfavorecidas da Galicia actual. Destaca fundamentalmente a carencia de infraestructuras en



xeral, e moi particularmente no referente a todos aqueles servizos que dun xeito externo á escola van incidir directa ou indirectamente no proceso de integración escolar daqueles nenos que presentan Necesidades Educativas Especiais:

## MODELOS DE INTERVENCIÓN:

A evolución do modelo de traballo dende un enfoque máis reduccionista cara a posturas máis amplas ó longo dos catro

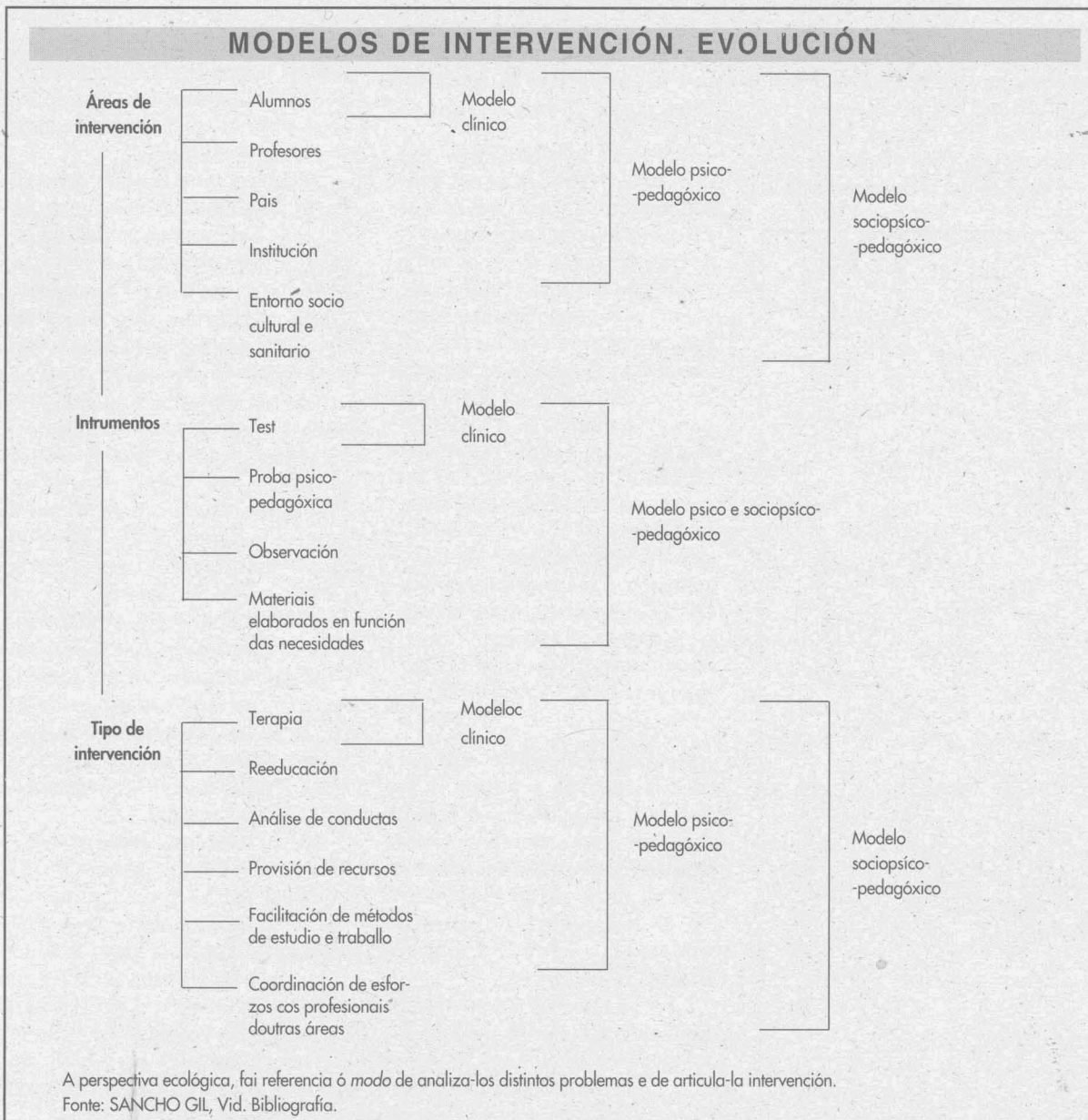
anos de funcionamento do E. Ps.A. ven condicionada por diversas variables contextuais, entre outras:

- a amplitude do sector a atender;
- a numerosa demanda inicial;
- a posta en marcha do Equipo Psicopedagóxico;
- as expectativas dos Centros enfocada á diagnose dos alumnos-problema;
- a desorganización dos sistemas de Apoio;
- a escasez de recursos humanos e materiais;

- a escasa sensibilización social sobre os alumnos con Necesidades Educativas Especiais;

- a desconexión entre os profesionais das distintas institucións que puideran incidir sobre o neno.

A existencia de todos estes elementos vai influír notablemente no modelo de intervención psicopedagóxica, que inicialmente estará dirixida á atención de casos puntuais. Inda sen pretender grandes cambios, déixase ve-la necesida-





de de que a actuación do Equipo iría enfocada a intervir sobre a situación que subxenta o problema e non somentes sobre o individuo. Este enfoque vai supoñer unha reflexión conxunta dos axentes educativos o que levará a unha redefinición do problema implicando modificacións en aspectos como: as expectativas do profesorado, a demanda e a propia intervención psicopedagóxica.

## MODELO CLÍNICO

Baseado nunha concepción bioloxicista e médica, céntrase no alumno-problema. A intervención vai dirixida cara o propio alumno. Os problemas son explicados por causas intrapsíquicas. O contexto no que aparece o problema é despreciado e

avaliase case exclusivamente con técnicas psicométricas, que aportan máis información. Serve fundamentalmente para patoloxizar, etiquetar e clasificar ós alumnos polo seu coeficiente intelectual ou polo seu déficit. A intervención vai dirixida ó alumno, mediante un modelo diádico terapeuta-alumno (Sánchez, 1991).

O profesor e os pais só teñen que sinala-lo caso e agarda-lo resultado da intervención dos especialistas, que afectará só ó alumno tanto a nivel de diagnose como de tratamento. Sendo mínima a implicación dos profesores, da familia, do Centro e do entorno, sen contemplar para nada o carácter interactivo tanto da disfunción como da súa solución.

“O sinalamento do “caso” soe ser descarnado: ás veces contén xa elementos diagnósticos aproximativos, pero mais a miúdo limitase a unha indicación de carencia intelectual ou de baixo rendemento escolar, ou ben de trastornos de conducta. A experiencia ensina que na meirande parte dos casos, a escola só espera do psicólogo que confirme a súa indicación, engadindo un pouco de “cientificismo” para poder xustificar así as medidas disciplinarias ou de marxinación (clases diferenciais). De tódolos xeitos, quen sinala o síntoma non ten case nunca conciencia de se-lo portador dun problema”. (Selvini Palazzoli, 1990).

A nosa experiencia confirma que a demanda a partir deste modelo é maior do que o Equipo de Sector pode atender cunhas mínimas garantías de eficacia. A “lista de espera” o primeiro ano de funcionamento desbordou tódalas posibilidades de atención.

Nembargantes, témo-la impresión de que é este modelo clínico o máis sinxelo, o máis agardado pola maioría dos profesores que solicitan a intervención

.....

**Témo-la impresión de que é este modelo clínico o máis sinxelo, o máis agardado pola maioría dos profesores que solicitan a intervención dos Equipos Psicopedagóxicos**

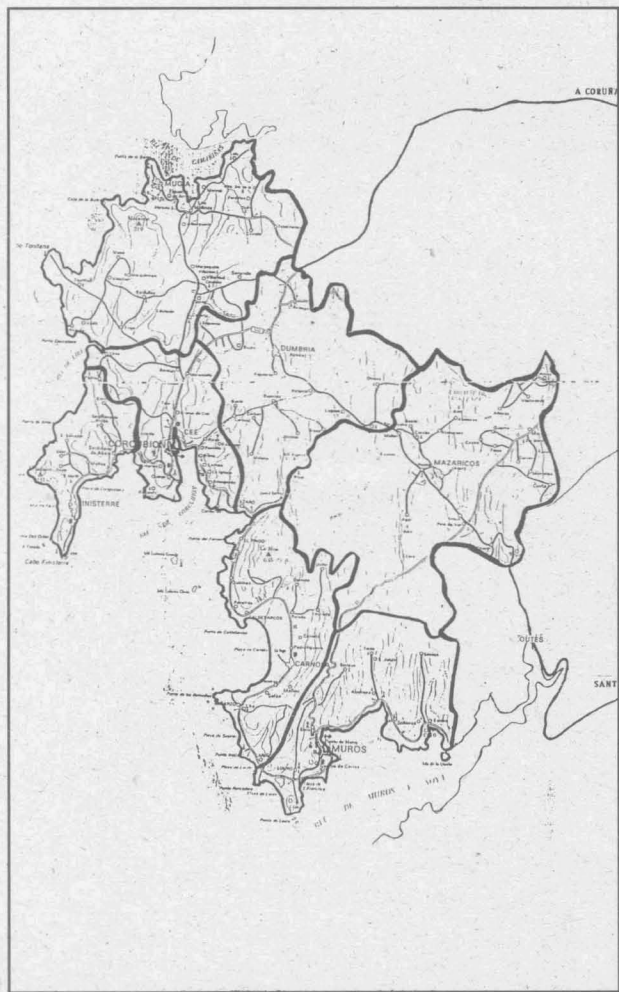
.....

dos Equipos Psicopedagóxicos e tamén o que menos posibilidades de friccións ou conflitos pode plantexar entre os Centros e estes profesionais.

O obxectivo final –dentro deste Modelo Clínico–, semella ser que tódolos nenos relacionados na lista remitida ó Equipo, teñan un Informe Psicopedagóxico. Informe que nalgúns casos, desvaece as expectativas de “resolvo-lo problema” e que a miúdo se converte nun estigma para o neno e nun documento xustificativo de moitas actitudes e actuacións desafortunadas. Por outra banda, o Informe é preceptivo para que o alumno poida disfrutar dos apoios necesarios dentro do Centro.

Nesta liña e abundando no dito anteriormente, o labor do Equipo centrouse nunha primeira fase en diagnosticar e facer Informes ós alumnos con N.E.E., nova escolarización de alumnos e organización das aulas de Educación Especial.

As actuacións deste modelo son necesarias, urxentes ás veces e útiles para cubri-las necesidades educativas especiais dos alumnos, pero necesitan ser complementadas cun enfoque orientado á prevención e mellora da calidade do ensino, da intervención na aula, no Centro, na familia e no contexto onde vive o neno.



.....

**O modelo psicopedagógico  
lévanos a contempla-lo Centro  
como unidade de intervención  
requerindo a realización de  
actividades complementarias**

.....

En consecuencia, simultaneamente comezáronse a realizar unha serie de accións todas elas enfocadas a crear unha infraestructura suficiente no Sector que nos permitira evolucionar cara un modelo de actuación máis amplo.

**MODELO  
PSICOPEDAGÓXICO:**

Sen abandonar de todo o modelo clínico e a partir dunha reflexión conxunta sobre o propio traballo foise avanzando cara a un modelo de intervención psicopedagóxica. O obxecto de estudo segue sendo o neno con Necesidades Educativas Especiais pero a avaliación e a intervención non vai dirixida só ó alumno-problema, senón tamén ó contexto onde se desenrola a aprendizaxe. Esta dinámica acaba implicando ós profesores, ós pais e a propia Institución docente.

Neste sentido a escola necesita unha redifinición en base ós seguintes principios (GARCIA VIDAL, 1933):

- modelo de escola comprensiva, aberta / modelo pechado, segregacionista;
- a concepción do proceso educativo como formativo / unha mera transmisión de coñecementos;
- a concepción da aprendizaxe

sobre a base do constructivismo e do social;

- un compromiso de educar na diversidade;
- unha organización escolar aberta, participativa e flexible. Facilitadora na atención ás necesidades educativas dos alumnos;
- un novo modelo de formación do profesorado onde se tenda a unha formación cualitativa / á formación cuantitativa.

Este modelo de intervención psicopedagóxica que se corresponde aproximadamente co segundo ano de funcionamento do Equipo (curso 1.991-92), supuxo un novo concepto de avaliación sistémica desenrolado a través dunha serie de actividades como poden ser: entrevista cos profesores, entrevista cos pais, observación do alumno na aula e patio de xogo, análise dos traballos escolares, análise do rol do mestre, metodoloxía utilizada, estilo de aprendizaxe, ... e aplicación de probas psicopedagóxicas cando a información non se considerara suficiente.

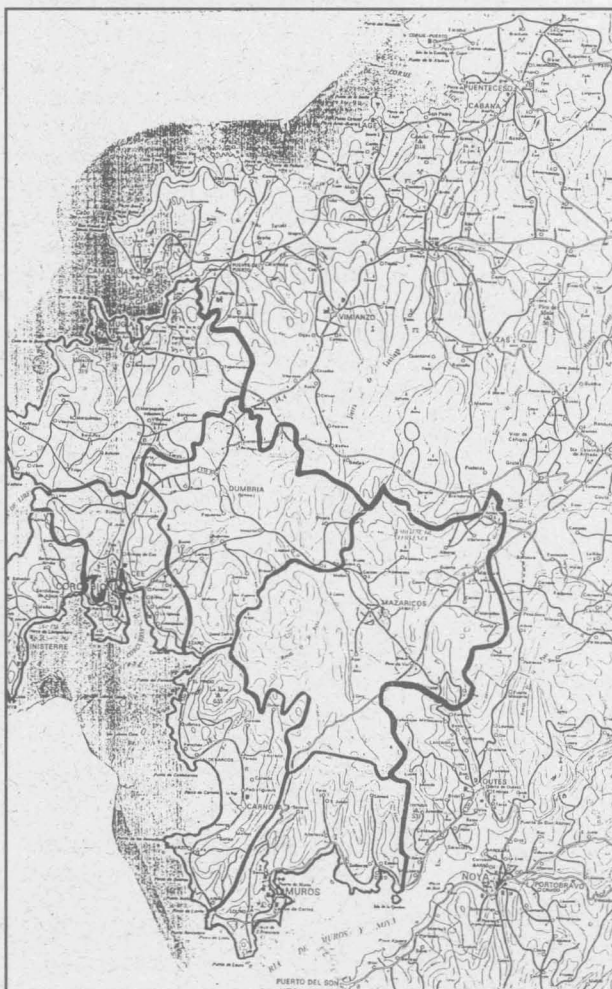
Como consecuencia, este modelo de actuación lévanos a contempla-lo Centro como unidade de intervención requerindo a realización de actividades complementarias que dun xeito concurrente verterían sobre a Institución escolar. Entre as máis salientables destacamos:

- Avaliación inicial de necesidades do Sector;
- Establecemento das bases para unha axeitada coordinación interprofesional en temas como: asistencia sanitaria, axudas económicas e sociais, servizos de diagnose e tratamentos a nivel privado e municipal, apoios de equipos sectoriais;
- Constitución da Comisión Técnica Interinstitucional de Atención ó Menor con carácter local en Cee;
- Xuntas de directores e profesores para dinamizar os Departamentos de Orientación nos Centros;
- Organización de Cursos de

formación do profesorado do Sector sobre: "Metodoloxías nas dificultades da aprendizaxe" e "O tratamento do neno con Necesidades Educativas Especiais";

- Sensibilización e dinamización nos Claustros do Plan Experimental de Integración Escolar, que levou a que durante o curso 1.992-93 se concedera o Plan Experimental a sete colexios do Sector: Carnota, O Pindo, Antes, Fisterra, Vilarmide, Muros e "M. Rial" de Cee;
- Animación de seminarios e proxectos de formación e innovación educativa;
- Adecuación de recursos;
- Informatización do E.Ps.A.;
- Perfeccionamento dos membros do E.Ps.A.;

Agora ben, inda así a solución dos problemas céntrase







demasiado na escola e hoxe falamos en termos de necesidades educativas e estas son entendidas dentro da interacción que o suxeito establece co seu entorno, tanto escolar como paraescolar. Necesitamos, pois, botar man de modelos de intervención o máis amplos posibles que, sen deixar de intervir directamente co alumno nos permitan implicar e establecer as coordinacións necesarias entre os distintos servizos e institucións existentes nas diferentes comunidades educativas que complementen dun xeito efectivo a actuación da escola á que, sen dúbida algunha, lle vai correspondelo principal papel na atención ás necesidades educativas dos alumnos.

### MODELO SOCIO-PSICOPEDAGÓXICO

O modelo sociocomunitario ou socio-psicopedagógico (Bassedas e Huguet, 1983; Sancho Gil, 1987; Gallego e López Cabanas, 1989;...), intenta responder a esta liña de actuación que viña-

mos comentando no apartado anterior no sentido que nos permite actuar sobre os distintos elementos da comunidade ou sobre aqueles outros que poden intervir nela. Trátase de coordinar a actuación dos distintos profesionais que interveñen nunha empresa común: o neno.

Abarcará, xa que logo, os eidos de: a educación, a cultura, os servizos sociais, a sanidade e a xustiza. Así elementos como: a escola, a familia, os grupos de iguais, os servizos sociais, a inspección educativa, os servizos externos de tratamentos, unidades de atención temperá, servizos médicos escolares, servizos de neuroloxía, residencias, equipos psicopedagógicos municipais, servizo social substitutorio (obxectores de conciencia), comedores, transportes, etc. cobran todo o seu valor como unidades (subsistemas) dentro dun macrosistema onde a interacción que se consiga establecer entre elas vai ser fundamental na solución da problemática que presente o alumno.

Este modelo de actuación vains permitir abordar as dis-

tintas situacións dende un enfoque sistémico da realidade, máis global, onde se poidan ter en conta todos aqueles elementos que dun xeito ou doutro estean a intervir no problema. Esta forma de entendelo noso traballo, sen que isto signifique que non se aborden directamente as necesidades que presente un determinado suxeito (Castro e Ortega, 1993), vai orixinar unha visión interactiva tanto dentro da propia escola como sistema, canto fóra dela, entre todos aqueles elementos que están incidindo ou poden incidir na situación. A idea da responsabilidade vai estar presente e calquera profesional se poderá considerar responsable na medida en que o seu campo ou área de traballo se vexa complementado polo labor doutros profesionais implicados.

A realidade demostra que o camiño a percorrer é longo e difícil. Elementos como a implantación dos Departamentos de Orientación nos Centros, o funcionamento das escolas de país, o labor de información e desdramatización dos distintos

profesionais, a apertura da escola ó seu entorno, ... contribuirán a normaliza-la situación tanto escolar como familiar e, incluso máis importante, contribuirán á creación dunha conciencia social que fará posible que estes alumnos poidan ter un proxecto de vida en sociedade no seu entorno natural. En definitiva, todos temos que aprender a educar con intelixencia a diversidade.

E de destaca-la normalización na escolarización de alumnos con Necesidades Educativas Especiais que supón este modelo. Os datos deste Equipo reflexan que durante os tres últimos anos tódolos alumnos avaliados foron escolarizados en Centros ordinarios do Sector establecendo distintas modalidades de escolarización (progresiva, compartida, total,... nas súas diferentes modalidades), en función das necesidades do alumno e da resposta que podía oferta-lo Centro.

Lorenzo Delgado (1993), sinala as seguintes características definitorias do paradigma ecolóxico-sistémico:

- Síntese de ciencias diversas e métodos de investigación diferentes.

- Carácter interdisciplinar.

- Enfoque holístico, global. Sistema integrado de partes interdependentes.

- Baseado nunha concepción interactiva dos fenómenos e da realidade, todo está relacionado con todo.

- Leva implícita unha concepción ética, centrándose no home pero abríndose tamén ó medio.

A Teoría Xeral de Sistemas de Bertalanffy (1949), aportáranos un marco teórico para este tipo de intervención contextualizada tanto a nivel intraescolar como extra-escolar. A perspectiva ecolóxica proclamada por Bronfenbrenner (1987) leva á conceptualización da escola como un mesosistema do desenvolvemento humano, que envolve ó microsistema da aula, que é

condicionado por exosistemas como a familia e macrosistemas como os sistemas escolar, sanitario, legal,... implantado no Estado.

Como un intento para dar cabida a todos estes elementos que acabamos de mencionar e sen pretender caer en ningún tipo de reduccionismo, constituíuse no ano 1991 a Comisión Técnica Interinstitucional Local de Cee.

Estas Comisións teñen unha estrutura sectorial, tomando como núcleo básico ós Sectores de cada Equipo Psicopedagóxico. Dependén dunha Comisión Provincial e foron creadas polo Decreto 437/1990, do 6 de setembro.

Agrupan ós profesionais das distintas administracións que ata agora viñan traballando na atención ós nenos aillada e separadamente como eran: Presidencia e Administración Pública, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, Consellería de Traballo e Servizos Sociais, Consellería de Sanidade, Cultura e Xuventude e Xustiza.

Na práctica a Comisión Local de Cee quedou formada inicialmente en xaneiro de 1991 polos tres representantes do Equipo de Cee, asistentes sociais dos Concellos do Sector, asistentes sociais do Instituto Social da Mariña, representante do Centro de ASPADEX, dous directores de Colexios Públicos, médico-pediatra de Cee, a Xuíza de Corcubión, representante do Centro Social de Muros, representante do STAND (Servicio de tratamento a nenos con discapacidades) de Noia, mantendo un carácter aberto.

As xuntas celébranse unhas tres veces ó ano, unha por cada trimestre.

Entre as realizacións desta Comisión podemos citar:

- á elaboración dun censo de alumnos con necesidades educativas especiais;

- elaboración dun mapa de recursos do sector;

- a valoración dos casos graves e propostas de intervención para a Comisión Provincial;

- o intercambio de informacións entre os distintos profesionais;

- as relacións interinstitucionais;

- a coordinación e elaboración de pautas comúns de actuación;

- a elaboración de dossiers a nivel de axudas económicas, lecer, centros de acollida, etc.

Sen dúbida, a influencia máis significativa deste modelo foi a evolución na forma de traballar, pois que amais da creación dunha sensibilidade imprescindible, se consolidou a avaliación interdisciplinar e as propostas de intervención interinstitucional. Deste xeito o fluxo de información entre o Equipo, servizos de pediatría, foniatría, médico-neurolóxicos, xustiza, asistentes sociais, servizos de apoio externos,... chegou a enriquece-la propia experiencia profesional, converténdose nun costume as relacións profesionais máis alá das xuntas e do establecido nos trámites burocráticos. Este nivel de entendemento, non chega sen antes rompe-la incomunicación de tantos anos entre institucións que traballaban paralelamente. Así o diálogo entre os distintos profesionais implicados require da superación dos prexuízos e susceptibilidades que xorden da incomunicación e desinformación que temos uns profesionais respecto a outros, o que redundará nunha mellora na formación como profesionais.

Esta dinámica evidentemente orixinará modificacións en aspectos tan elementais como a demanda (xa non procederá exclusivamente dos Centros escolares, aínda que sempre se canaliza a través deles), na recollida de información, na avaliación e, por suposto, na intervención.

A perspectiva interdisciplinar ou ecolóxica non é tanto



desenrolar unhas funcións determinadas, senón un xeito de traballar no desenrolo das funcións encomendadas, e que frecuentemente acaba abrindo máis o abanico de funcións e campos de traballo:

“ A utilización do término 'perspectiva ecolóxica' para designa-la cualidade do carácter das intervencións dun psicólogo educacional nun centro educativo, non se refire tanto a especificación das funcións a levar a cabo por él, como ó tratamento das mesmas. Isto refírese especialmente ó modo de analiza-los distintos problemas que se manifestan nos distintos planos da institución, así como ás estratexias utilizadas no intento de resolución dos mesmos” (Sancho Gil, 1987).

Así a avaliación de nenos-problema dende a perspectiva ecolóxico-sistémica levaría ademais das orientacións para a elaboración da Adaptación Curricular Individualizada, a promover cambios curriculares e organizativos e probablemente a un perfeccionamento do profesor que realiza unha

aprendizaxe profesional a partir da participación na toma de decisións sobre o problema, e incluso a cambios institucionais a nivel de Centro coa inclusión no Proxecto Educativo ou no Proxecto Curricular dando prioridade ó factor educativo fronte o meramente instructivo. Todo isto ademais de contribuír a resolve-lo problema dun alumno, evita e actúa de prevención para que a falla de contextualización do currículo ás necesidades dos alumnos siga “produíndo” cada ano máis alumnos con necesidades educativas especiais.

“A ensinanza non depende exclusivamente da vontade individual de cada profesor, senón tamén das medidas colectivas que dende o Proxecto Educativo e Curricular se tomen, sobre todo nas referidas ó tratamento da diversidade”. (M. E.C., 1992).

O papel do Equipo achégase ó de iniciador, promotor de cambios a partir dunha demanda da propia institución, redefinindo o problema pasando dun enfoque individual a un problema inter-institucional.

Dende esta óptica, cobra unha gran importancia a intervención contextual e ós profesionais dos Equipos Psicopedagóxicos que inciden na escola vailles corresponder un papel nuclear como instigadores e axentes de cambio (SELVINI, 1985).

Neste sentido os Informes Psicopedagóxicos como documentos facilitadores de pautas de actuación cobran unha enorme importancia para a elaboración das correspondentes Adaptacións Curriculares Individualizadas non só a nivel do “que, como e cando ensinar e avaliar” senón tamén, e seguindo o enfoque ecolóxico sistémico que vimos comentando, a nivel doutros aspectos como poden se-la demanda, as condicións previas do alumno, o seu desenrolo xeral, o nivel competencial, o estilo de aprendizaxe e orientacións para a toma de decisións, moi lonxe do cientificismo e do papel que nalgúns casos se lle concede na actualidade.

Un esquema de Informe Psicopedagóxico en consonancia con este enfoque, podería se-lo seguinte:



## INFORME PSICOPEDAGÓXICO

ALUMNO/A:.....  
 IDADE: ..... anos ..... meses .....  
 COLEXIO PÚBLICO DE.....  
 .....  
 DATA NACEMENTO: .....  
 DATA DE EXPLORACIÓN: .....  
 CURSO: .....

### 1- DEMANDA

Solicitude de:  
 Motivo da demanda:

### 2- ANAMNESE:

- 2.1. DATOS FAMILIARES:
- 2.2. DATOS MÉDICOS E EVOLUTIVOS:
- 2.3. DATOS ESCOLARES:
- 2.4. INFORMES PREVIOS:

### 3- SÍNTESE DIAGNÓSTICA:

No proceso de diagnose psicopedagóxica realízanse as seguintes accións:

- Análise da folla de derivación da Demanda.
- Entrevista cos pais
- Entrevista coa profesora de Educación Especial
- Entrevista co profesor tutor, co Director
- Entrevista cos servizos de apoio externo
- Entrevistas interdisciplinares con outros profesionais
- Recollida de informes previos
- Observación do alumno na aula e no patio de recreo
- Análise dos traballos escolares
- Aplicación de probas psicopedagóxicas

A información relevante recollida pódese sintetizar nos seguintes aspectos:

#### 3.1. DESEÑO XERAL DO ALUMNO:

#### 3.2. NIVEL ACTUAL DE COMPETENCIA CURRICULAR (N.A.C.):

### 3.3. ESTILO DE APRENDIZAXE E MOTIVACIÓN:

### 3.4. DETERMINACIÓN DAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS:

### 4- ORIENTACIÓN PARA A ELABORACIÓN DA ADAPTACIÓN CURRICULAR INDIVIDUALIZADA:

#### 4.1. PROPOSTA DE ESCOLARIZACIÓN:

#### 4.2. PROPOSTA CURRICULAR INDIVIDUALIZADA:

- A) A nivel de Centro
  - A.1. Emprazamento
  - A.2. Persoas implicadas
  - A.3. Accesos e materiais
  - A.4. Actividades de Centro
  - A.5. Organización de espazos e tempos
  - A.6. Organización dos Apoios
  - A.7. Criterios de avaliación e promoción
  - A.8. Implicacións a nivel de P.E.C. e P.C.C.

- B) A nivel de Aula
  - B.1. Organización
  - B.2. Intervención doutras persoas

- C) A nivel individual
  - C.1. ¿Que ensinar?
  - C.2. ¿Como ensinar?
  - C.3. ¿Cando ensinar?

- D) A nivel familiar
- E) A nivel de Servizos Externos ó Centro

### 5. BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA:

### 6. SEGUIMIENTO

Temas tratados e acordos tomados nas xuntas de seguimento e avaliación. Participantes e datas destas xuntas.

DATA: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_



## REFLEXIÓNS FINAIS:

De tódolos xeitos, pouco a pouco foise pasando da priorización burocrática do Informe escrito, ás longas e frecuentes conversas cos profesores, pais, alumnos e servicios de apoio externo. Recoñecendo que a información vertida no Informe, tan só reflexa parte da información e tal vez nin sequera a máis viva e útil. Sen dúbida o tempo empregado en falar coas persoas implicadas, escoitar, avaliar, negociar e consensualos problemas e propostas de intervención está a se-lo núcleo do traballo, algo que ocupa a meirande parte do tempo e que ás veces inclúe cousas que poderían ser consideradas como "folcklore" semellantes a: falar con alcaldes, concellais de educación e cultura, contactos con obxectos de conciencia, negociar axudas económicas, entrevistas de diagnose nas lareiras, etc. etc.

Constatamos que a medida que o Equipo ía traballando deste xeito sistémico, os propios centros ían cambiando a súa demanda, pasando da solicitude da diagnose individual,

que por outra parte xa estaba atendida nos casos máis notables, á solicitude de que o Equipo orientara ós profesores sobre problemas de conducta, técnicas instrumentais básicas, a elaboración de Adaptacións Curriculares Individualizadas, intervención en problemas de linguaxe, a elaboración do Proxecto Educativo e Proxecto Curricular de Centro, orientación ós pais a través de charlas e entrevistas, actuar de enlace con outros profesionais que traballan cos alumnos,...

Finalmente, cando o profesorado acadou un nivel de empatía óptimo cos membros do Equipo, chega a demanda indirecta ou directamente formulada, de apoio profesional e persoal ó propio profesor. A saúde non só física, senón integral do profesorado, nun contexto de reforma educativa e procesos de cambio, con escasos recursos de apoio materiais e humanos, require unha formación para que os conflitos que forman parte sustancial da organización escolar, sexan fonte de innovación e non se xeren cotas de estrés preocupantes.

Este camiño de tres grandes etapas que debuxamos neste artigo, non é algo irreversible, nin consolidado. Pola contra, pensamos que neste intre conviven no noso traballo algo dos tres modelos: clínico, psicopedagóxico e sociopsicopedagóxico. Hai factores do contexto: a estrutura organizativa e cultura da escola, a urxencia dos casos, os trámites burocráticos, o tratamento da diversidade no Proxecto Educativo,... que poden levarnos a estar máis cerca dun ca doutro, pero que en definitiva apuntan a que a intervención debe estar sempre contextualizada. O que constatamos é que esta forma de traballar permite abordar os temas dun xeito máis global cun nivel de profundidade e rigor necesarios para acadar un nivel de eficacia suficiente. Nembargante, este enfoque

ecolóxico-sistémico é hoxe aínda un largo camiño por percorrer, recoñecer e reforma-lo ensino.

A modo de conclusións finais podiamos salientar:

- Un novo perfil do orientador como iniciador de cambios no entorno escolar e dinamizador de procesos de avaliación e intervención interinstitucional para dar resposta ás necesidades educativas da sociedade.

- Unha redefinición das funcións dos Equipos Psicopedagóxicos no contexto da LOXSE.

- Unha maior formación do profesorado en temas relativos a atención á diversidade, prioritariamente sobre: problemas de conducta, técnicas instrumentais básicas, a atención á diversidade a nivel institucional no PEC e PCC, a Integración escolar, as ACI,...

- Posta en funcionamento e potenciación dos Departamentos de Orientación nos centros.

- Maior formación dos membros dos Equipos e do profesorado sobre os modelos de intervención interdisciplinar.

- Ampliación dos Equipos que permita ter Sectores de intervención máis asequibles.

- Maior flexibilización sobre modelos de escolarización: escolarización progresiva, escolarización compartida entre colexios e unitarias, colexios ordinarios e centros específicos, colexios e servicios de tratamento, flexibilización en canto á intervención no centro de persoal externo en funcións de cuidadores,...

- Un rebrandamento da estrutura organizativa da Orientación nesta Comunidade Autónoma.

- Un rebrandamento da coordinación interinstitucional, creando as canles de comunicación axeitadas así como a base legal suficiente e posterior desenrolo.

**J.E.F.F./M.A.C./C.C.S.**

## BIBLIOGRAFÍA

- BASSEDAS, E. e outros: *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico*. Paidós. Barcelona, 1991.
- C.N.R.E.E.: *Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y Adaptaciones Curriculares*. M.E.C. Madrid, 1992.
- GARCÍA VIDAL, J.: *Guía para realizar adaptaciones curriculares*. EOS. Madrid, 1993.
- GOMEZ CASTRO, J.L. & ORTEGA, M<sup>a</sup>. J.: *Programas de intervención psicopedagógica en Educación Infantil y Enseñanza Primaria*. Escuela Española. Madrid, 1991.
- LORENZO DELGADO, M. & SAENZ BARRIO, O.: *Organización escolar. Una perspectiva ecológica*. Marfil. Madrid, 1993.
- SANCHEZ RIESGO, O.: " Los Equipos Interdisciplinares de Sector. Hacia un modelo de intervención". En *Papeles del psicólogo* Nº 51. Madrid, 1991.
- SANCHO GIL, J. M<sup>a</sup>.: *Entre pasillos y clases*. M.E.C. Madrid, 1987
- SELVINI PALAZZOLI, M.: *El mago sin magia*. Paidós. Barcelona, 1990.

## Un maxisterio cansado de promesas

Antón Costa Rico

A historia do ensino e da educación en Galicia ten páxinas notabeis aínda non suficientemente recoñecidas ou mesmo descoñecidas do público, tal e como están a poñer de manifesto as investigacións neste campo.

**A** ESTE número da *Revista Galega de Educación* estiveron a punto de vir as referencias a profesores e profesoras de Galicia que en número de varias ducias fixeron estadias de estudio e de visita pedagóxica en Europa entre o principio do presente século e 1936, pero por brevidade veñen outras referencias.

“Pasar máis fame cun mestre de escola” era o dito. Constatacións apareceron xa nas obras escritas en particular por

Narciso de Gabriel ou por quen escribe esta columna. Ao caso hoxe traemos aquí a transcripción dun texto enviado pola Asociación de Mestres de Pontevedra en 1902 ao Ministro de Educación recordando que o soldo mínimo da maioría dos mestres non acadaba aínda as 750 ptas. anuais, en tanto que unha “inmensidade de palabras” e promesas derramadas tiña cubierto xa os ceos de España e as bancadas parlamentarias en diversas ocasións.

Os mestres de Pontevedra, como logo en 1917 farían os de

Tui –cun texto similar do que se reproduce a primeira páxina– poñen de relevo o que significa a acción dos docentes para o porvir social.

Esta é, pois, unha pequena páxina máis da nosa historia educativa.

\* O texto transcrito procede do Arquivo Central do Ministerio de Educación, sito en Alcalá de Henares, mazo 6219. “Asuntos administrativos de Pontevedra”. A tal localización corresponde tamén o texto de 1917.

**Excmo. Sr. Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes**

**Excmo. Señor:**

La Asociación Provincial de Maestros de Pontevedra, creada para defender los intereses profesionales, á V.E. dice respetuosamente:

Todos los hombres políticos de nuestro país, sin distinción de colores ni matices, han hecho hace mucho tiempo la afirmación de que el profesorado español de primera enseñanza vive en la miseria más lamentable y que es insoportable tal estado de cosas por el desprestigio que entraña para la clase y para la patria. Desde las esferas del gobierno, desde el parlamento, desde la prensa, desde las tribunas populares se ha repetido en todos los tonos esa inmensa verdad que ha sonado en nuestros oídos como una nota de consuelo en medio de esta amarga atribulación económica en que vivimos los encargados de la enseñanza... ¿Pero ha hecho alguien el menor esfuerzo para imprimir realidad á aquellos asertos consoladores? ¿Se dió el más pequeño paso por llevar á la práctica tan hermosas predicciones lanzadas todos los días por tironos y troyanos?

Hay que confesar dolorosamente que han transcurrido los años y que el profesorado español de primera enseñanza se encuentra á la postre con una inmensidad de palabras, de pro-

mesas, de cantos de sirena, pero, sin realidades vivientes que hayan cambiado las condiciones deplorables en que nos vemos hace tan largo tiempo.

Existe sin embargo, entre esas promesas, una muy importante y significativa que no habrá olvidado seguramente el respetable Ministro á quien nos dirigimos y que nosotros tenemos también muy grabada por haber salido de las autoradísimos labios de V.E. Hace ahora un año que los maestros españoles nos reunimos en una Asamblea convocada en Madrid por la Liga de la Educación Nacional y que V.E. se dignó honrar inaugurándola, deferencia que agradecemos profundamente no sólo por lo que tenía de lisonjera para nosotros, sino porque simbolizaba una esperanza de amparo para las decisiones que sugieran de aquella colectividad.

Una de las bases aceptadas por la Asamblea dice textualmente:

“El sueldo mínimo de los maestros, cualquiera que sea la índole de las localidades, será desde luego de 750 pesetas y más adelante de 1.000. La Asamblea expresa su deseo de que lo primero á que se atienda sea á que desaparezcan los sueldos inferiores á 750 pesetas y á mejorar las condiciones económicas y profesionales de los maestros de las poblaciones rurales”.

Terminadas sus tareas, la Asamblea Nacional creyó en el deber de acudir á V.E. y darle cuenta respetuosa de aquello que constituía el sentir unánime del magisterio, predicado y





**Título:** *A Escola Normal de Pontevedra (1845-1940). O contexto social e Curricular na formación do profesorado.*

**Autor:** A.S. Porto Ucha

**Edita:** Servicio de Publicacións da Universidade de Santiago, 300 páxs.

**A**NGEL PORTO, profesor da Escola de Maxisterio de Santiago, constrúe con trazos limpos unha monografía de historia institucional, en concreto, relativa á Escola de Maxisterio onde el mesmo estudiara.

res anexos, ademais da seleccionada dimensión gráfica que o acompaña; a obra constitúe a primeira monografía sobre o tema desenvolvida en Galicia.

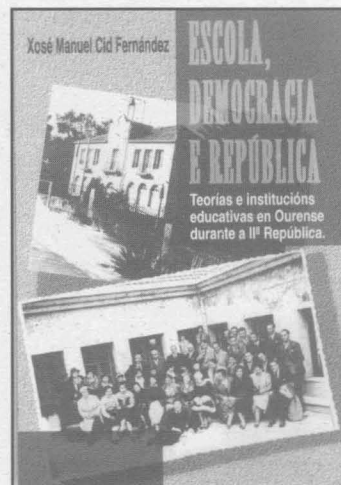
De 1840 a 1901, de 1901 ao 31 e do 1931 ao 39 son os arcos cronolóxicos que en-

**Título:** *Escola, Democracia e República. Teorías e institucións educativas en Ourense durante a 2ª República*

**Autor:** X. M. Cid Fdez.

**Edita:** Universidade de Vigo Concello de Ourense, 1994, 280 páxs.

**O**AUTOR, que hai cinco anos detivérase sobre o binomio educación e ideoloxía no mesmo contexto, aborda agora unha visión interpretativa acerca da consistencia das transformacións educativas acadadas nun espazo interior de Galicia no tempo da IIª República, analizando para iso como eixes de controversia os propósitos e realizacións, os debates políticos e pedagóxicos, os logros e as frustracións, as perspectivas



dores ante a política educativa republicana; a emerxencia das remozadas institucións de goberno político provincial e dos novos órganos democráticos de xestión do ensino. Recepción e emisión de discursos modulados polos mesmos avatares políticos republicanos.

## *A primeira monografía*

### *sobre as escolas normais galegas*

Ao longo de tres capítulos abórdanse as incidencias sucedidas nun centro de formación do profesorado en Galicia ao longo de tres cuartos de século. Non falta unha introducción de balance sobre os estudos históricos españois acerca deste sector de investigación, e de presentación do enfoque e orientación do presente; non faltan tampouco as conclusións pertinentes, o recorrido polas fontes bibliográficas e de arquivo —o da propia Normal Normal analizada, case sempre— e uns enriquecido-

marcan o capítulo central: plans de estudo, profesores e profesoras, o alumnado, as influencias teórico-pedagóxicas, a efectivización dos plans de modernización, os aspectos infraestructurais e de dotación técnica... todo iso acompañado con censos, estatísticas e diversas nóminas... permitennos unha achega interesante anque nos deixa con algunha fame analítica e interpretativa a que dan lugar moitos dos materiais recopilados e expostos.

A.C.R.

## *Un estudio sobre a escola ourensá*

### *no período republicano*

da administración e as visións dos administrados, os avances e os retrocesos. Entre a teoría e a práctica social da educación. Os discursos ideolóxicos e o dinamismo intelectual rexistrado na sociedade ourensá, espallados na efectiva práctica educativa operada tanto polos distintos grupos ideolóxico-sociais como pola Administración Educativa provincial.

Análise interpretativo o anterior que se vai abrindo paso a través de tres capítulos. O primeiro para dar conta da dinámica das ideas: protagonistas, debates e axencias de penetración ideolóxica. Republicanos, liberais, galeguistas e conserva-

No segundo capítulo pásase revista a unha realidade escolar en efectiva transformación, pensando sobre todo no xeral desenvolvemento escolarizador, apoiado desde a dinámica extraescolar e de animación cultural social, como o autor pon de relevo no terceiro capítulo.

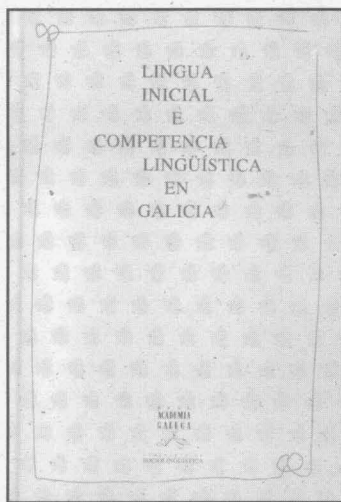
“A escola nova que puido ser “sintetiza as conclusións. Foi un tempo excesivamente breve e mesmo angosto, anque esperanzado, para poder construír un modelo escolar suficientemente ben labrado. Quedaron os apuntes e un regueiro de pedagogos e mestres con excepcional conciencia profesional.

A.C.R.



## Un libro imprescindible

**Título:** *Lingua Inicial e competencia lingüística en Galicia*  
**Autores:** Equipo coordinado por Mauro Fernández Rodríguez e M. Rodríguez Neira.  
**Edita:** Seminario de Sociolingüística, da Real Academia Galega



**D**ENDE OS últimos días de setembro está nas librerías o traballo *Lingua inicial e competencia lingüística en Galicia*. Trátase dunha publicación do Seminario de Sociolingüística, da Real Academia Galega, elaborada por un equipo coordinado por Mauro Fernández Rodríguez e Modesto Rodríguez Neira.

Este libro é un compendio do primeiro volume do tan agardado **Mapa Sociolingüístico de Galicia**, do cal xa tiveramos un adianto no ano 1993, cando aparecera o traballo piloto *Estudio sociolingüístico da comarca ferrolá*. A este primeiro volume, no que se analizan,

como se indica no título, a competencia lingüística e a lingua inicial, seguirán outros dous: un dedicado ós usos lingüísticos e outro, ás actitudes lingüísticas.

O traballo ábrese cunha explicación minuciosa da metodoloxía empregada na elaboración do Mapa Sociolingüístico, incluíndo nun apéndice o amplísimo cuestionario utilizado, no que se detallan as 148 preguntas feitas ás 38.897 persoas que definen o tamaño da mostra. O conxunto de Galicia subdividiuse en 34 sectores, agrupados combinando os criterios xeográficos cos poboacionais. O libro ofrece só información detallada de seis deses trinta e catro sectores, seleccionados por consideralos representativos da variedade existente.

Logo da ampla explicación inicial, o estudio artéllase ó redor de tres núcleos temáticos: a) a lingua inicial, b) a competencia lingüística en galego e a súa evolución, e c) os ámbitos de aprendizaxe do galego. Cunha claridade desacostumada (na que se combinan textos, cadros estatísticos, gráficos de todo tipo e esclarecedores mapas), ofrécese unha información exhaustiva sobre os tres temas sinalados. Unha información que, como din os autores, “confirma, desde

Os datos configuran un espello veraz

no que a sociedade galega pode comprobar

o drama que a percorre neste fin de século:

o retroceso acelerado

da lingua propia do país

unha perspectiva empírica, certas premisas coas que se viña caracterizando a situación sociolingüística de Galicia”.

A certeza de que o galego como lingua inicial está en veloz regresión, a presión desgalegizadora nos ámbitos urbanos, o papel asimilador da institución escolar, a perda de galegofalantes nas novas xeracións, a mellora da competencia na lectoescritura, froito da presenza do galego no ensino... todos estes datos están nas páxinas do libro. Pero é unha información que, na miña opinión, obriga a ir moito máis alá; non só porque agora temos os datos, fiables e verificables, que nos permiten substentar as nosas análises, senón tamén porque estes datos están ofrecidos dun xeito tal que traspasan a dimensión informativa e, quizais sen querer, configuran un espello veraz no que a sociedade galega pode comprobar o drama que a percorre nesta fin de século: o retroceso acelerado da lingua propia do país.

Como se ve, estas liñas só son unha descrición mínima dos contidos deste libro imprescindible (para o profesorado, debiera ser de obrigada lectura), sobre o que haberá que volver unha e outra vez. Un libro que, coa presentación dos datos obxectivos, deixa ó descuberto a falacia dos que, dende as súas tribunas, denuncian unha e outra vez “la imposición del gallego”, mentres refregan as mans con satisfacción ó comprobaren a aceleración que está a experimentar o proceso desgalegizador. Creo que todas as persoas comprometidas coa lingua galega temos a obriga de estudar e divulgar os contidos deste libro (e dos outros dous volumes que os autores anuncian), ofrecéndolle a toda a sociedade galega unha información que corre o perigo de quedar só nos ámbitos académicos e non chegar ós seus potenciais destinatarios.

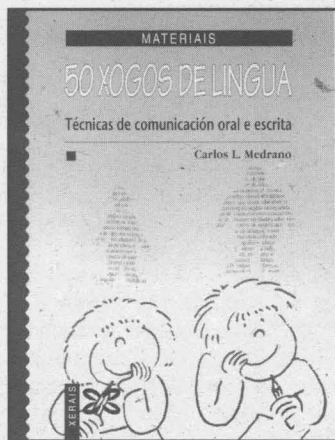
Agustín Fernández Paz

# outros materiais

**Título:** 50 xogos de lingua.  
*Técnicas de comunicación oral e escrita*

**Autor:** Carlos L. Medrano

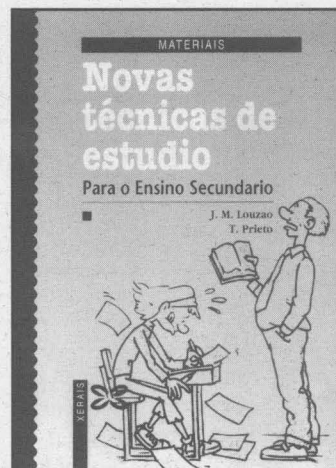
**Colección:** Materiais,  
**Editorial:** Edicións Xerais  
de Galicia  
88 páxs.



**Título:** *Novas Técnicas de estudio. Para o Ensino Secundario*

**Autores:** J. M. Louzao e  
Teresa Prieto

**Colección:** Materiais,  
**Editorial:** Edicións Xerais  
de Galicia  
Vigo, 1994



**O** ENFOQUE comunicativo no ensino das linguas parece que- re determinar unha maior difusión de libros que tive- ron unha escasa trascenden- cia no mundo dos ensinantes ata o de agora. A aparición en castelán dunha serie de libros que despois dun plantexamento teórico, case inexistente e impulsado debilmente hai algún tempo pola introducción das linguas propias de cada nacionalidade histórica no sistema escolar, puxeron de actualidade a cuestión da comunicación oral nas aulas, cousa radicalmente diferente do que sucedeu coa expresión escrita.

Se ben aquí se conta coa extensa bibliografía que se pode consultar na tradución de libros de lingua inglesa, empezamos a ver intentos de sistematizar a cuestión. Este libríño contén 50 propostas variadas que abarcan todo o abano de procedementos comunicativos; unha ampla gamma de contidos gramaticais (léxicas, semánticas, morfolóxicas e sintácticas) e variadas situacións comunicativas, tanto formais como informais. En cada unha das actividades aparecen reseñado o tipo de agrupación que se require, a duración aproximada, os contidos que se traballan e algunhas exemplificacións. Amais disto recóllense nas primeiras páxinas uns cadros de dobre entrada con toda a

información relativa ós contidos e procedementos traballados, de xeito que a secuenciación das actividades, xa por definición do propio libro abertas, permiten un estudio doado das secuenciacións que a realidade de cada aula require. A proposta práctica é francamente interesante. Agora ben, seguen botándose en falla os principios teóricos dos que se parte. Sería baseados nos que se recollen propostas para actuar sobre a nosa realidade lingüística concreta e que convirían o ensino da lingua galega non nunha mera recopilación de normas gramaticais, senón en materia de uso cotián. De momento, benvidos sexan libros coma este que de tanto han servir ós mestres e mestras interesados no ensino real da nosa lingua.

*Actividades de lingua*

*baseadas no enfoque*

*comunicativo*

*Un caderno útil para o  
traballo das técnicas de  
estudio en Secundaria*

**J. M. Louzao e T. Prieto**, ámbolos dous profesores orientadores de ensino secundario, prepararon o *Caderno de técnicas de estudio* que publicado a comezos do pasado curso, tivo unha grande acollida no seo da comunidade educativa. Conscientes de que aquel era un material de iniciación ó tema e respondendo á demanda de moitos profesionais do ensino aparece este novo caderno titulado *Novas técnicas de estudio*, que servirá para completalo entrenamento nesta actividade tan importante dos alumnos e alumnas de idades comprendidas entre os 14 e os 18 anos.

En *Novas técnicas de estudio* preténdese que os rapaces e rapazas reflexionen sobre as súas capacidades, sobre a súa actitude cara ó centro escolar, sobre

aspectos tan importantes como a comprensión e a memoria, a forma de encara-los exames, a realización de resumos e esquemas gráficos e numéricos, a utilización do subliñado, a confección de fichas... Con esa finalidade, os autores elaboraron un cuestionario que cada alumno ou alumna autoavaliará e corrixirá.

Neste novo caderno faise especial fincapé no traballo das técnicas de lectura rápida e comprensiva, de lectura eficaz. Os rapaces e rapazas que non comprenden o que len están abocados a obter un rendemento académico baixo. Por iso, ensinarlles a ler a unha velocidade axeitada e de modo comprensivo é unha tarefa fundamental.

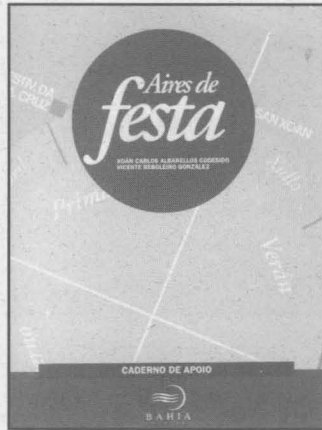
Todo o caderno segue unha metodoloxía activa. Con poucas explicacións vai levando ó alumno ou á alumna cara á reflexión sobre o seu traballo escolar e, despois, proponlle en cada apartado a realización de exercicios prácticos. Amósaselles, pois, o camiño para que estudien de maneira viva e desenvolvan a súa capacidade de razoamento. Un caderno útil e práctico para profundizar no traballo das técnicas de estudio, ideal para ser empregado na hora de tutoría do Ensino Secundario.

M.B.



# outros materiais

**Título:** *Aires de Festa*  
**Autores:** X. C. Albarellos Codesido e V. Reboleiro González  
**Editorial:** Bahía, 1993.  
Inclúe cartafol con diferentes materiais e láminas de apoio



**A** PRESENCIA das festas populares no currículo vén sendo un feito e unha práctica nos nosos centros desde hai anos. Nos planos anuais contéplase a celebración das mesmas, sendo momentos, habitualmente, de aumento de esforzos e convivencia da comunidade escolar. Pero cabería cuestionarse, fóra da mera mentalidade festiva e folclórica coa que en moitas ocasións soen tratarse, e entrando nun plano educativo, o sentido e vivencia que destas manifestacións populares se fai, podendo, fronte ó anteriormente dito, correr tamén o risco dunha excesiva "escolarización" das mesmas, nun afán de aproveitar verdadeiros centros de interese para traducilos en experiencias didácticas que moitas veces non fan senón desvirtuar o verdadeiro sentido que teñen como manifestación cultural do noso pobo.

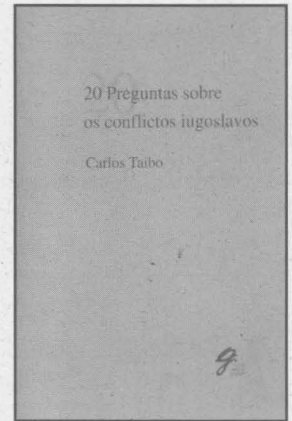
Nesta liña reflexionan os autores sobre a consideración, no seu tratamento, dun obxectivo fundamental: o entralazamento do feito educativo coa tradición popular, partindo necesariamente dos supostos básicos da consideración da práctica educativa enraizada na realidade e da necesidade de ofertar recursos para que este enraizamento se produza, radicando aquí o verdadeiro aproveitamento educativo.

Preséntanse unha serie de propostas exemplificadas, supoñendo un material de referencia proveitoso e un bo apoio na programación: ofértanse actividades para traballar sobre as festas do Magosto, Entroido, Maios e Lume Novo, contendo o cartafol un caderno para o/a docente con información etnográfica, orientacións didácticas e diversa documentación. Igualmente, o material inclúe catro carpetas de fichas para o alumnado de Educación Primaria nas que se desenvolven aspectos como o traballo en grupo, actividade lúdica, investigación no medio, creatividade, percepción sensorial e comunicación. Complétase o material con láminas de observación que teñen como motivo as festas citadas.

Conforman todos estes elementos no seu conxunto un material de apoio completo e interesante para o profesorado, non tanto por responder a características innovadoras como polo labor de escolma que supón o ser quen de recompilar e presentar experiencias didácticas motivadoras e referencias bibliográficas e discográficas de suma utilidade para a actividade educativa no tratamento das festas populares.

**Victoria García Álvarez**

**Título:** *20 preguntas sobre os conflitos iugoslavos*  
**Autor:** Carlos Taibo  
**Edita:** Nova Escola Galega, Vigo, 1994



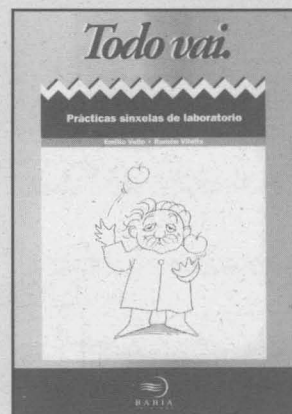
**E**STE NOVO material editado por Nova Escola Galega a instancia doseu grupo Educadores pola paz, sección de Ourense, pretende ofrecer en poucas páxinas unha información básica, global e sintetizada do conflito bélico que desde fai xa catro anos está a se producir nos territorios da ex-Iugoslavia. Ademais da súa contextualización histórica e xeográfica, a publicación pretende responder a preguntas básicas, e tamén centrais, como as causas do conflito, os contendentes, as tácticas empregadas, a "limpeza étnica", o papel da comunidade internacional en xeral e de Europa en particular, a situación dos refuxiados, o papel do movemento pacifista, as perspectivas de futuro, etc.

Para responder a estas preguntas ningunha mellor que o noso colega e paisano

Carlos Taibo, Profesor de Cincia Política na Universidade Autónoma de Madrid, autor de diversos libros, en galego e castelán, sobre os países da Europa do Leste (no nº 6-7 do Boletín *Novapaz* reseñase un dos seus libros, premio da Crítica de Ensaio 1992). Con esta nova entrega **Nova Escola Galega**, continúa o seu labor de divulgación e compromiso cunha educación e unha cultura de paz. As persoas interesadas en recibir esta publicación, poden solicitarla a: Educadores pola Paz. Apartado 577. Vigo (o custe é de 300 ptes. máis gastos de envío).

**X. Jares**

**Título:** *Todo vai. Prácticas sinxelas de laboratorio*  
**Autores:** Emilio Vallo e Ramón Vilalta  
**Editorial:** Bahía, 1993



**T**RÁTASE DUNHA recopilación de experimentos demostrativos de Física e Química. O libro contén 64 actividades de Física e 18 de Química empregando sempre materiais e instrumentos sinxelos presentes nos equipos máis básicos de laboratorio. En cada actividade hai un comentario dos fundamentos teóricos, unha descripción do material e o procedemento de realización. O nivel dos traballos corresponde coa nova E.S.O. e pode ser de grande axuda para os profesores de Ciencias da Natureza á hora de programar unidades didácticas.

## Revista de innovación educativa

Entre a publicística pedagóxica periódica elaborada desde as institucións universitarias de Galicia, xunto á Revista *Adaxe* editada pola Escola de Maxisterio de Santiago, traemos hoxe a estas páxinas a *Revista de Innovación Educativa* que baixo a dirección do profesor Carlos Rosales ven elaborando un amplo grupo de profesores con forte vinculación ao Departamento de Didáctica e Organización Escolar da Universidade de Santiago.

A iniciativa nada en 1991 co número 0 conta hoxe xa con cinco volumes (1994: nº4), con máis de 200 páxinas editadas en promedio en cada volume.

Estamos ante unha publicación que combina os estudos e a dimensión teórica coa presentación de experiencias innovadoras e co apartado de documentación, onde se recollen recensións de libros e recopilações bibliográficas, entre outros asuntos.

Entre as cuestións abordadas dentro dos estudos teóricos encontramos referencias a: comunicación escrita e estratexias de aprendizaxe, a estimulación cognitiva dos procesos de esquematización perceptiva, escalas de madurez lectora, orientación e aprendizaxe, educación bilingüe do neno xordo e integración, interacción e comunicación educativa, a formación de formadores, o cambio educativo e a cultura escolar, curriculum e

innovación, desenvolvemento profesional dos docentes, a formación en Cataluña, procesos e estilos cognitivos e de aprendizaxe, análise dos procesos de integración, agrupamento do alumnado, o protagonismo dos profesores na avaliación interna dos centros educativos, actitudes lingüísticas e as imaxes mentais no tratamento da lecto-escritura. Traballos asinados, entre outros, polo propio Carlos Rosales, S. Alvarez, Saturnino de la Torre, Ramón Cabanach, Alfonso Barca, Xosé R. Alberte, Carmen V. Aleman, Eduardo Fuentes, Euloxio Penas, González Fontao, A. Bolivar, Angel Porto Ucha, R. Boix, R. Salas, S. Parra, Nuria Borrell, H. Molina, A. Medina, C. Marcelo... combinando a presenza de nomes galegos, con firmas procedentes das universidades de Barcelona, de Granada, de Sevilla, da UNED, e de Madrid.

No que respecta á experiencias innovadoras, algunhas das temáticas ata aquí abordadas foron: o psicodrama, aprender a escoitar, multiplicar con números en cor, o Colexio Fingoy, as Escolas Taller, aprendizaxe e resolución de problemas, as escolas asociadas da UNESCO, o colexio Jerónimo Emiliani, a educación intercultural en América Latina, manipulación do cálculo, interdisciplinariedade en terceiro de ESO, museo e educación, autoinformación e orientación

## Boletín das ciencias

*Asociación de Ensinantes de Ciencias de Galicia.* De aparencia modesta, o *Boletín* que vai xa para o número 19 ten unha notable incidencia e relevancia nos aspectos relativos a unha didáctica das ciencias en Galicia. Desde o punto de vista comunicativo alimenta a unha ampla asociación: 700 profesores e profesoras de ciencias de grande parte dos centros de ensino medio de Galicia.



Cun número de 60-70 páxinas en cada ocasión e con saída cuatrimestral, o *Boletín* a través das súas seccións (Información da Asociación, grupos de traballo, experiencias didácticas, colaboracións, novas ciencias e ocio) permite manter un espazo de difusión en galego sobre astronomía, bioloxía, ciencia e sociedade, ecoloxía, experiencias didácticas, física, historia da ciencia, informática, matemáticas, ademais de manter un fondo de documentación.

Entre o conxunto de números editados poderíamos salientala existencia de números extraordinarios relacionados cos Congresos realizados en Betanzos, Ribadavia, Monforte, Tui, Carballo e Ourense.

ENCIGA ten como modelo á asociación inglesa "Association for Science Education" (ASE).

escolar, o seminario permanente de orientación, a elaboración dos PECs, Integración Escolar en Fene, a formación continua en Galicia... contando entre outras, coas seguintes autorías: Rey Chao, Cando Vazquez, C. Cortizas, Pino Juste, C. Mariño, E. Pereira, J.R. Fernández Vazquez, N. C. Fernandez Bustabad, A. Nunes, Vazquez Armada, M Armas, M<sup>a</sup>. T. Pulido, M<sup>a</sup> A. Cábajo.

O volume de páxinas

publicadas e a súa temática permiten contemplar un panorama amplo de traballos e preocupacións moi cinguido á vertente da investigación didáctica. E pois, sen dúbida, unha publicación a ter en conta.

Facémo-la suxerencia de que se incremente o nivel de uso escrito do galego, cousa que ás veces deixan á beira unha parte dos autores, desde unha preocupación por dar "boa imaxe". Adiante.

A.C.R.



# outros materiais

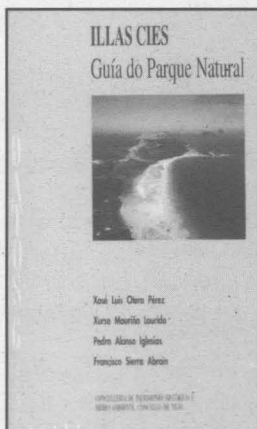
## Outras novidades

### Para a educación ambiental

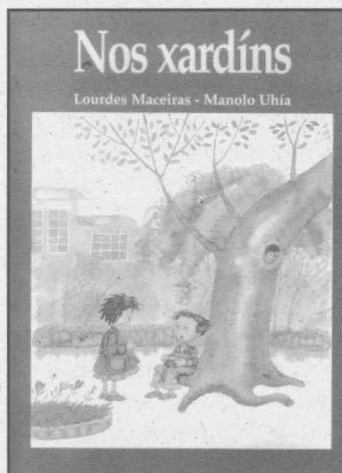
VVAA., *Carnota. Guía de Itinerarios. 1*, Concello de Carnota, 1994.

DE VIVERO, *Un ano nos Ancares*, Xerais, 1994.

OTERO PEREZ et alii, *Illas Cies. Guía do Parque natural*, Concellería de Medio Ambiente do Concello de Vigo, 1994.



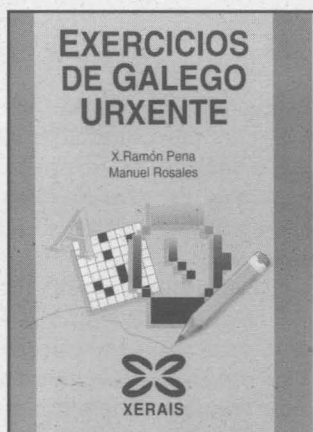
MACEIRAS, L., UHÍA M., *Nos Xardíns*, Consellerías de Sanidade e Educación, Santiago, 1994.



### Ensino galego

RIVAS CID, X., *Galego para vos*, E. Fontel, A Coruña, 1994

PEÑA X. R. e ROSALES M., *Exercicios de galego urxente*, Xerais, Vigo, 1994.



### Para o ensino de xeografía e historia

AGRAFOXO X., *Didáctica da historia antiga e medieval*, Toxos Outos Ensino, Santiago, 1994.

GARCÍA VIDAL, *Investigando na vila. Didáctica da xeografía urbana*, Toxos Soutos Ensino, Santiago, 1994.

### Gabinete da Reforma

*Deseños Curriculares Base de Bacharalato*

1. Materias comúns
- 2, 3. Materias propias de modalidade
- 4, 5. Materias optativas

### Para o ensino físico-químico

VALLO, E. e VILALTA, R., *Todo vai. Prácticas sinxelas de Laboratorio*, Bahía E., A Coruña, 1994.

PEREIRA CORDIDO, *Aplicacións industriais e educativas de fenómenos físicos*, E. do autor, 1994.

### Para o ensino musical

PATIÑO, Fátima, *Cantigas para unha pedagogía coral*, Consellería de Educación, DXPL, Santiago, 1994.



### Materiais didácticos da editorial Penta

Ciencias Sociais. ESO  
A Coruña, 1993

E. ULLOA FERNANDEZ SANMAMED et alii:

1. *As orixes e a prehistoria*, 36 páxinas
2. *O mundo antigo. As culturas urbanas*, 24 páxinas
3. *A antigüidade clásica. Sociedades escravistas*, 46 páxinas
4. *A Idade Media. Sociedades feudais*, 40 páxinas
5. *A Idade Moderna. Sociedades do antigo réxime*, 52 páxinas
6. *O mundo contemporáneo*, 48 páxinas

REBOREDO PAZOS, *Climogramas de España. Material de traballo. Prácticas*, 26 páxinas

REBOREDO PAZOS, SANTIDRIAN ARIAS, O *Románico. Material de traballo*.

### Consellería de Pesca, Marisqueo e Acuicultura

Dirección Xeral de Formación Pesqueira e Investigación, Xunta de Galicia, 1992.

Dirección Técnica e coordinación: Miguel A. Cuña, A. Pérez Camacho.

# outros materiais

Unidades didácticas de acuicultura, 30 - 60 páxinas

1. Jerónimo CORRAL, *As rías galegas como ecosistema*

2. Juan BLANCO, *O fitoplancto: o seu cultivo*

3. Aurelio ORTEGA GARCÍA, *Zooplancto: o seu cultivo*

4. Enrique POZA DOMÍNGUEZ, *Crustáceos comerciais*

5. Enrique POZA DOMÍNGUEZ, *A Cetária*

6. Aurelio ORTEGA GARCÍA, *A planta de cultivo de peixes*

7. Alicia ESTEVEZ GARCÍA, *Reproducción de peixes cultivados*

8. Aurelio ORTEGA GARCÍA, *Desenvolvemento larvario e desteta en peixes cultivados*

9. Alicia ESTEVEZ GARCÍA, *Preengorde e engorde en peixes cultivados*

10. Alicia ESTEVEZ GARCÍA, *Alimentación de peixes cultivados*

11. Ricardo GIGUEIRO CASAS, M.A. CUÑA CASABELLAS, *A batea como sistema de cultivo*

12. Alejandro PÉREZ CAMACHO, *Cultivo do mexilón na batea*

13. A. PÉREZ CAMACHO, CUÑA CASABELLAS, *Cultivo de bivalvos en batea*

14. A. PÉREZ CAMACHO, *Cultivo de ameixas en praia*

15. CUÑA CASABELLAS, *Instalacións no criadeiro de moluscos*

16. Isabel FERNANDEZ ALVAREZ, *Reproducción e acondicionamento de bivalvos no criadeiro*

17. L. FERNANDEZ ALVAREZ, M.A. CUÑA CASABELLAS, A. PÉREZ CAMACHO, *Cultivo de bivalvos en criadeiro*

18. M.A. CUÑA CASABELLAS, *Depuración de moluscos*

19. Marina ALBENTOSA VERDÚ, *A acuicultura no mundo*

20. M.A. CUÑA CASABELLAS, *Caderno de prácticas*

21. *Glosario de acuicultura*

- Fóra de colección e como volume aparte editado polo Plan de Ordenación de Recursos Pesqueiros e Marisqueiros de Galicia (Xunta de Galicia, Santiago, 1993) cómpre anotar polo seu excepcional contido gráfico e tratamento didáctico a obra de I. FERREIRO GARCÍA, R.A. CUÑA CASTROVIEJO e C. DURÁN NEIRA, *As algas en Galicia. Alimentación e outros usos*.

*cación. Textos comentados*, Tórculo, Santiago, 1994, 160 páxinas.

2. CID FERNÁNDEZ, X.M., *Escola, Democracia e República. Teorías e institucións educativas en Ourense durante a IIª República*, Universidade de Vigo, Concello de Ourense, 1994, 280 páxinas.

3. MARTINEZ-RISCO DAVIÑA, L., *O ensino da historia no bacharelato franquista*, E. do Castro, 1994, 249 páxinas.

4. PORTO UCHA, A.S., *A Escola Normal de Pontevedra (1845-1940). O contexto social e curricular na formación do profesorado*, Publicacións da Universidade de Santiago, 1994, 179 páxinas.

5. RIVERA VAZQUEZ, E., *Colegio Apostol Santiago. Historia de una larga peregrinación*, Artes Gráficas Galicia, Vigo, 1993.

## Historia da educación

1. BARREIRO RODRÍGUEZ, PEÑA SAAVEDRA (Coords.), *Historia da edu-*

## BOLETÍN DE SUBSCRICIÓN

Desexo unha subscrición anual (catro números, por importe de 3.500 pesetas) á REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN, a partir do número.....

- Envíolle-lo importe (xiro, cheque).  
 Desexo domicilia-los pagos no Banco (cumprimento boletín)



EDICIÓNS XERAIS DE GALICIA

Don/Dona

Enderezo

Código Postal

Poboación

BANCO OU CAIXA DE AFORROS Nº.....

.....Sucursal.....

Enderezo da sucursal.....

Poboación.....

Titular da conta.....

Prégolles a Vds., que tomen nota de que, ata novo aviso, deberán adeudar na miña conta con esta entidade os recibos que ó meu nome lle sexan presentados para o seu cobro por EDICIÓN XERAIS DE GALICIA-REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN.

Saúdaos atentamente.

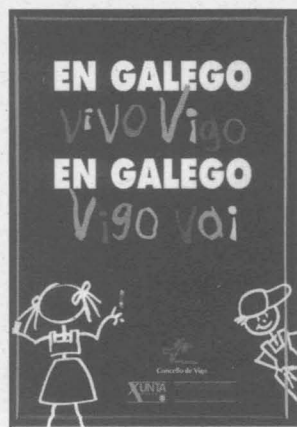
(Sinatura)

Don/Dona.....  
Enderezo.....Poboación.....



# Unha campaña para a muda de actitudes

Agustín Fernández Paz



**A** PRIMEIROS DO pasado mes de maio, a cidade de Vigo ameceu chea duns fermosos carteis nos que se lía unha frase que, a primeira vista, semellaba un trabalinguas: "En galego vivo Vigo, en galego Vigo vai". Eses carteis anunciaban o inicio dunha Campaña que se viña preparando dende había varios meses, e que se prolongará durante o resto do ano 1994 e primeiros meses do 95.

## 1. DESCRICIÓN DA CAMPAÑA

A campaña está promovida e financiada pola Dirección Xeral de Política Lingüística, da Consellería de Educación, e o Concello de Vigo. Consta de cinco actuacións diferenciadas, dirixidas ás comunidades educativas dos centros públicos e dos privados concertados do Concello de Vigo.

Aínda que o destinatario final sexa a comunidade educativa, preténdese que teña unha incidencia especial no profesorado dos centros.

A Campaña está coordinada por Agustín Fernández Paz (Coordinador Docente de Galego) e Marta Souto González (responsable do Servicio de Normalización do Concello). Cóntase, ademais, cun Equipo Asesor, formado por máis de trinta profesores e profesoras de centros de Ensino Primario e Medio de Vigo, e coa colaboración dos Equipos de Normalización.

## 2. OS OBXECTIVOS DA CAMPAÑA

Definíronse, dende o primeiro, catro grandes obxectivos xerais:

\* *Sensibilizar ó conxunto da comunidade educativa de cada Centro sobre todos os aspectos relacionados coa normalización lingüística no ensino.*

\* *Contribuír á muda de actitudes do profesorado, de maneira que desaparezan os prexuízos e actitudes negativas relacionados coa lingua galega, abrindo o camiño á*

*consolidación de actitudes positivas.*

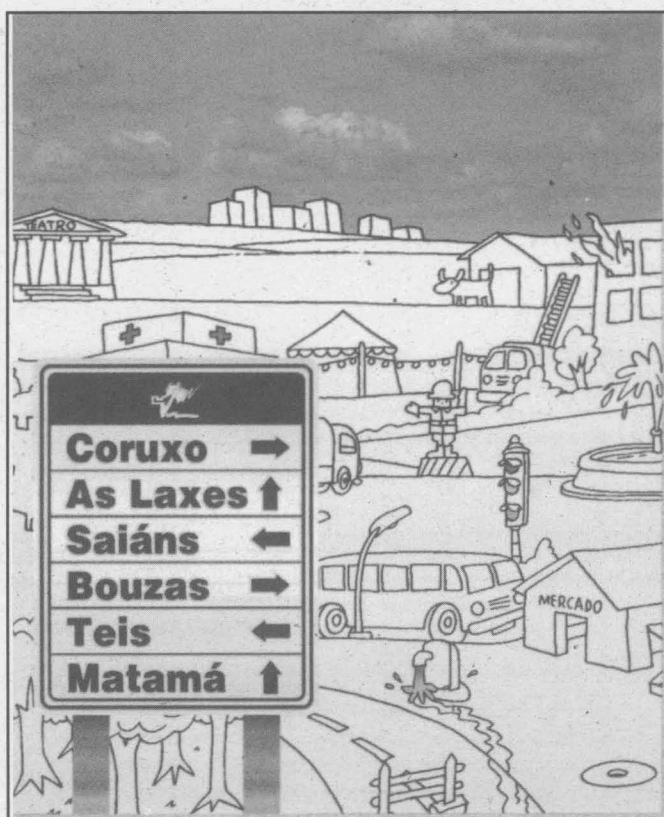
\* *Contribuír á muda de actitudes dos alumnos e alumnas, dos pais e nais e, por extensión, da comunidade máis inmediata na que está situado o Centro.*

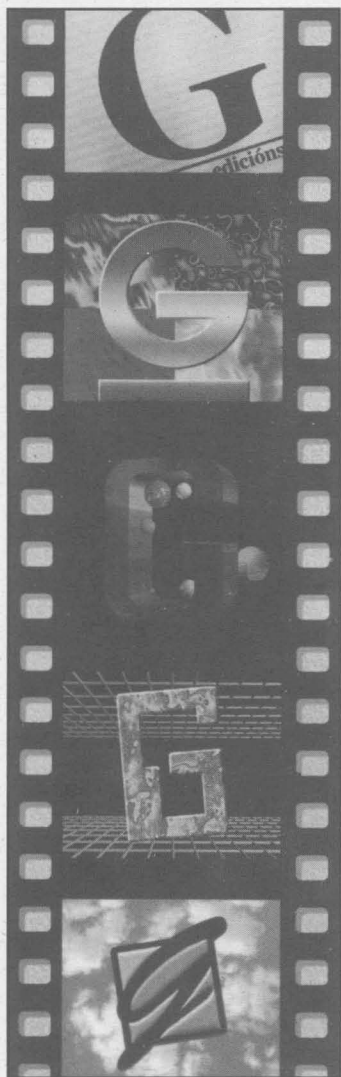
\* *Contribuír á formación do profesorado nun aspecto esencial: a planificación lingüística, que se debe plasmar no PEC e no PCC.*

## 3. ¿POR QUE ESTES OBXECTIVOS?

Estes obxectivos (e, en realidade, toda a Campaña) nacen da convicción de que as actitudes lingüísticas do profesorado son unha das causas principais que hoxe están a impedir un avance real da normalización lingüística nos Centros. (Neste sentido, son de moito interese as respostas de máis de cen profesores e profesoras de Vigo, que participaron nos Encontros para membros dos Equipos de Normalización, celebrados o curso 1992-93). Calquera persoa é consciente de que non é esta a única causa, nin sequera a principal, xa que a carón dela poderíamos sinalar moitas outras externas ós Centros: as que teñen a súa orixe no entorno social, na Administración educativa, nos medios de comunicación, nas familias do alumnado, etc.

Temos a certeza de que





se no profesorado houbera, dun xeito xeneralizado, actitudes positivas cara á lingua galega e á normalización lingüística, sería moi doado que se producisen avances significativos no ensino. Por iso nos pareceu urxente traballar para que se dese unha muda de actitudes.

Un cambio de actitudes que, entre outras cousas, faría posible a planificación lingüística dos Centros. Unha planificación hoxe inexistente, pero que é imprescindible para decidir cales son os vieiros que cada Centro elixirá, en función das súas características, para acadar finalmente o

obxectivo que sinala a normativa legal: conseguir que os nenos e nenas sexan competentes nas dúas linguas oficiais, do que estamos aínda moi lonxe.

#### 4. AS ACTUACIÓNS QUE CONFIGURAN A CAMPAÑA

A Campaña, como xa dixemos, consta dun conxunto de actuacións, complementarias entre si, que comparten o fío común de contribuíren á consecución dos obxectivos xerais antes citados.

Estas actuacións –unhas cun carácter puntual e outras cunha dimensión continuada– son as seguintes:

*Actuación 1:* Campaña inicial de sensibilización, que servirá ademais para a presentación pública do conxunto do proxecto.

*Actuación 2:* Distribución dun ficheiro informativo (consta de carpeta e vinte fichas) para o profesorado.

*Actuación 3:* Unha oferta de charlas para o profesorado dos Centros (e, por extensión, para os pais e nais do alumnado).

*Actuación 4:* Distribución dun conxunto de “periódicos” dirixidos ó alumnado e ás familias.

*Actuación 5:* Organización dunha Exposición pública do material didáctico existente na actualidade para o ensino en galego.

#### 5. UNHA CAMPAÑA URXENTE E NECESARIA

A ninguén se lle oculta a imprescindible necesidade de dar algún paso adiante na normalización lingüística no ensino. A lexislación actual fala dun uso equi-



brado das dúas linguas, pero isto está moi lonxe de ser unha realidade (mesmo está xeneralizada a idea de que o cumprimento dos mínimos legais xa é suficiente para o proceso normalizador). Na realidade, as inercias e os prexuízos levan a que a maior parte da aprendizaxe e das actividades se desenvolvan só en castelán, correspondéndolle ó galego unha posición residual e subordinada. Hai algunhas excepcións, certamente, pero, falando en xeral, os centros educativos non son hoxe o “nicho ecolóxico” que a lingua galega precisa, non son un lugar no que se dean as condicións para que o galego poida manifestarse con normalidade.

Como consecuencia disto, os nenos e nenas para os que o galego é a lingua familiar vense, en moitísimas ocasións, obrigados a ocul-

tala: as paredes do Centro actúan de fronteira lingüística, e dentro delas hai que se expresar en castelán, agás nesas horas anecdóticas nas que entra o galego na aula (cando entra). Do mesmo xeito, os nenos e nenas que teñen o castelán como lingua familiar interiorizan que o galego é algo polo que non vale a pena ocuparse seriamente, véndose así privados da posibilidade de aprendelo e utilízalo nun ámbito no que esa aprendizaxe e esa utilización terían o encaixe idóneo.

Fronte a un panorama así, do que xa son manifestos os seus froitos desgaleguizadores (véxanse os datos do informe “Lingua inicial e competencia lingüística en Galicia”), ¿fará falta engadir algo máis para entender a necesidade e a urxencia de campañas coma esta?





## Actualidade educativa Ano 1994

### Arredor do mundo da literatura infantil

– Celebrouse na Coruña na primavera o 7º *Salón do libro Infantil e Xuvenil* cun notable éxito de participación en resposta a un programa de actividades ben interesante.

– O noso compañeiro Agustín Fernández Paz que xa gañara o Premio Lazarillo con *Contos por Palabras* gañou o Premio Edebé coa súa nova obra *Un ano con Branca*, unha vez máis competindo en galego. Chámalle facer patria.

– A nosa compañeira Marilar Aleixandre gañou o



da profesora Helena Villar Janeiro foi seleccionada entre 200 títulos de todo o mundo pola Biblioteca de Munich, unha obra en lingua galega, no medio de obras publicas en 28 linguas de todo o mundo.

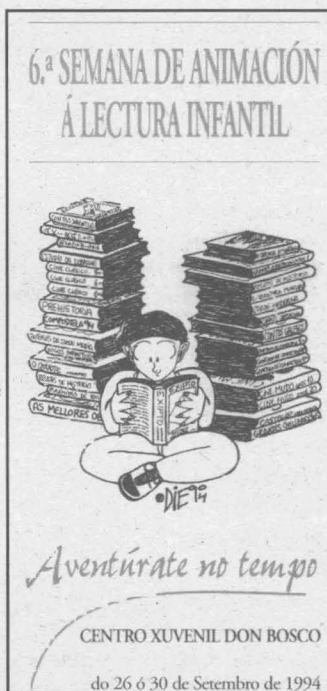
– No XX Aniversario da Biblioteca Nova 33 patrocinada por Caixa Galicia en Santiago, desenvolveuse un notable Seminario dirixido por Miguel Vazquez Freire, sobre a Historia da Literatura Infantil e Xuvenil, coa participación de personalidades como Teresa Durán, Agustín F. Paz, Anja Geisher, Luisa Mora, Antonio Torrado e o propio coordinador. Ocurriu no mes de febreiro pasado.

– Noraboa ao Concello de Oleiros, teimudo que é nas súas accións educativas e difusoras da literatura infantil e xuvenil.



Premio Merlin coa súa obra *A Expedición do Pacífico*.

– *A Canción do rei*, obra publicada na colección "Árbore" de Galaxia por parte



– Noraboa tamén ao Centro Xuvenil Don Bosco de Santiago, que organizou no mes de setembro a "6ª Semana de Animación á Lectura Infantil"

– ... e de seguro que haberá outras novas que se nos escapen. Excusas. Rógase enviar información.

### Móvense os sindicatos

– Un saúdo desde a *Revista Galega de Educación* para o nacemento da *CIG Ensino*, xunguindo ao SGEI e á UTEG, como consecuencia da fusión sindical da CXTG e da INTG, dando a CIG no pasado mes de maio. Que sexa para ben e que dure. Longa vida.

– Felicitación á Federación do Ensino de CC.OO. por levar adiante e xuntar 600.000 firmas, moitas deles en Galicia para unha iniciativa parlamentaria popular para a consecución dunha lei de financiación do sistema educativo. Sen ela, ¿Para onde vai a Reforma? Que saia adiante.

### Vai de encontros

– A finais de decembro do 93 celebrouse en Santiago un *Congreso Internacional no campo da Educación Especial*, presentándose alí novos enfoques para a comprensión dos problemas de aprendizaxe cognitivo nos nenos con problemáticas específicas.

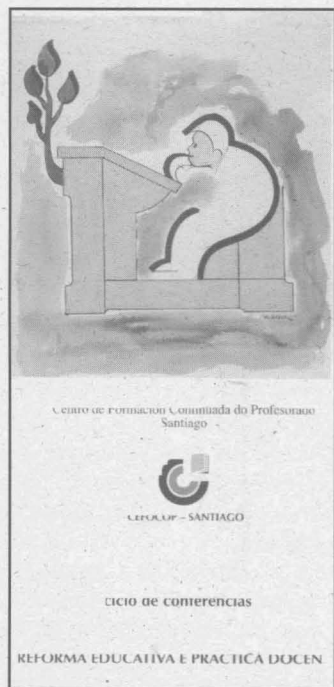


– En febreiro pasado celebráronse na Coruña unhas notables xornadas sobre a Didáctica do Inglés na Reforma.

– Na mesma altura tivo lugar en Santiago o 1º Congreso de *Educación Social* con máis de 200 participantes e con organización a cargo do Dpto. de Teoría e Historia da Educación.

– O Instituto de Ciencias Humanas e Sociais organizou no mes de marzo en Santiago un simposio sobre as *altas capacidades intelectuais*.

– No mes de abril a ASPG e a CIG organizaron as *IVª Xornadas de Lingua*



e literatura e as II<sup>a</sup> Xornadas de Xeografía e Historia. Déronse cita un bó número de profesoras/es e da experiencias didácticas.

- As consellerías de Sanidade e de Educación organizaron conxuntamente no mes de maio as II<sup>a</sup> Xornadas de Educación para a Saúde, presentándose nelas variadas experiencias e ponencias neste eido de educación transversal.

- No mesmo mes o CEFOCOP de Santiago organizou un ciclo de conferencias sobre *Reforma Educativa e Práctica docente*, nas que interviron: Gonzalo Anaya, Ignasi Vila, Santos Guerra, Gimeno Sacristán e J.M. Escudero, cunha notable participación de profesores e de estudantes.

- O Dpto. de Didáctica e Organización Escolar da Universidade de Santiago organizou no mes de xuño unhas xornadas de Educación Especial arredor da temática *Escola e Diversidade*.

- Xa en xullo na Escola de Maxisterio da mesma

cidade celebrouse un curso sobre aspectos da *Educación Infantil*, no que se presentaron un modelo portugués desenvolvido por profesores da Universidade de Braga desde a teoría piagetiana, a as experiencias levadas a termo na cidade italiana de Módena. Participou tamén o profesor Franco Frabonni da Universidade de Bolonia e director da Revista *Riforma della Scuola*.

- No mes de setembro celebráronse distintas xornadas e escolas de verán. A Federación de Ensino de CC.OO. celebróu seellos encontros sobre *formación profesional e Reforma*. A Escola de Verán de Lugo organizou *Xornadas en Lugo*. Nova Escola Galega convocou *encontros en Oleiros e no Morrazo*. Escola Viva, ASPGP e outros organizaron tamén encontros en diversas localidades. E así tamén a ASPG, en ocasións coa colaboración da CIG desenvolven tamén 10 actividades de *Encontro e Xornadas* noutras tantas localidades, nas que se presenta-

ron numerosas experiencias e cursos.

- No mesmo setembro a Asociación Escola Crítica da Coruña organizou o *V Encontro de Proxectos de Experimentación e Innovación Educativa*.

- Tamén entre os días 12 e 19 de setembro o Instituto Galego do Socio-Pedagogía (ISPG) organizou en Ourense as súas IX<sup>a</sup> *Xornadas Pedagóxicas Galegas*

## Para unha didáctica das ciencias

- E do caso deixar constancia do paso por Vigo da *Carpa da Ciencia* da Caixa de Barcelona. Foi visitada por milleiros de familias, nenos e rapaces.

- A Asociación de Ensinantes de Ciencias de Galicia (ENCIGA) organizou no mes de marzo o II<sup>o</sup> *Rally Matemático* sen fronteiras, coa participación de 50 centros e uns 4000 estudantes.

- Notables foron as actividades do Instituto de Cambre arredor da convocatoria *Divertíndonos coa Ciencia*.

- Hai que salienta-la organización das *Xornadas sobre Matemáticas Recreativa* a cargo do CEFOCOP de A Coruña, coa instalación de 23 talleres prácticos e a participación de 450 profesores de toda Galicia.

## Dinámicas asociativas

- Na primavera a Asociación *Nova Escola Galega*, celebrou a súa XI<sup>a</sup> *Asamblea Anual Ordinaria*, nomeado aos profesores Xosé Álvarez Castro e

Cecilia Bello Rodríguez, como Presidente e Secretaria da Asociación respectivamente.

- No mes de marzo constituíse en Santiago a *Asociación de Profesores de Español en Galicia*, e tamén se constituíu o Colectivo de *Mulleres Ensinantes* do Rosa ao Violeta.

## Experiencias e iniciativas pedagóxicas

- O profesor Antonio Matías Vazquez ven realizando múltiples actividades de iniciación á astronomía para moitos escolares desde o Planetario do IFP "A Pinguela" de Monforte.

- A través do Programa Lingua-Acción estiveron en Galicia en distintos Institutos 10 profesores británicos de Cornualles realizando actividades de formación. A súa volta, alá viaxan 22 docentes de inglés en Galicia.

- Os profesores Rosa Loriga e Mario Aller do C.P. Milladoiro de Malpica mereceron recoñecemento polo xogo de composición de poemas "A bruxa malauva" con nenos de 3<sup>o</sup> de primaria, no Concurso de Experiencias Escolares de E. Santillana.

- Un ben para a Escola Obradoiro de Restauración de Tui e para tódalas demais.

- INTERMÓN desenvolveu moitas iniciativas educativas a prol da solidariedade con África e con América Latina.

- A Coordinadora ferrolana de Equipos de Normalización Lingüística levou a cabo no mes de maio un ciclo de teatro nos centros da Bisbarra.

**XORNADAS de Educación ESPECIAL**

**Escola e Diversidade**

8, 9 e 10 de Xuño de 1994

AULA DE CULTURA  
Carreira do Conde, 18  
Santiago de Compostela

Organiza: DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA E ORGANIZACIÓN ESCOLAR UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

Apoia: EXCMA. DEPUTACIÓN PROVINCIAL DA CORUÑA

Colabora: FUNDACIÓN CAIXA GALICIA



- No verán pasado estiveron con nós 150 nenos saharauis. Un aplauso para o Concello de Tui.

- A Confederación Galega de Minusválidos (CO GAMI) ven contribuíndo ao desenvolvemento dun curso de Informática de Xestión con 11 alumnos galegos no marco do Proxecto Delfos / Iniciativa Horizon promovido pola Unión Europea.



- Sen esquecerse do extraordinario programa de Santiago "Ferradura Aberta" de animación do tempo libre ou da existencia do Programa PIX (Puntos de Información Xuvenil) a través do que 16 xoves colaboran cos diversos centros de ensino.

- A Asociación para Integración do Neno Diminuído (AIND) organizou o 3º Certame de Integración Escolar.

### Chegan as reivindicacións

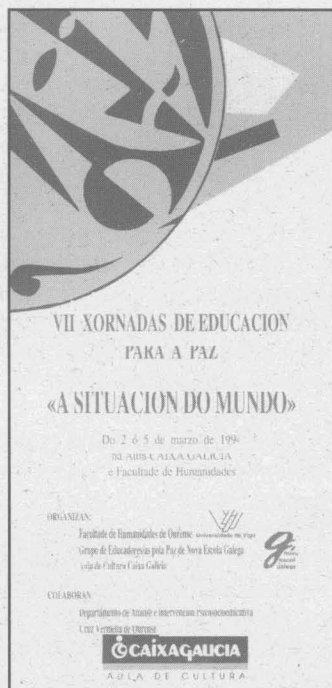
- Este pasado curso estivo marcado pola conflictividade no ensino medio público. Non abundan as partidas económicas para poder dispoñer de servizos suficientes para un ensino de calidade. Parece que as conversacións coa Administración non serviron de nada. Abertas as aulas en setembro os problemas estiveron recrudecidos, ao tempo que faltan postos escolares aló onde se necesitan. ¿U-la planificación da Administración? Entre tanto, a iniciativa privada non fai máis que construír e construír... ¿por que será? mentres, non foi moito o que logrou a Plataforma en defensa do ensino público.

- Houbo tamén reivindicacións a prol da normalización lingüística. Máis de 3000 firmas de apoio a un manifesto elaborado pola Mesa recordan o que hai que andar.

### Actividades de educación para a paz

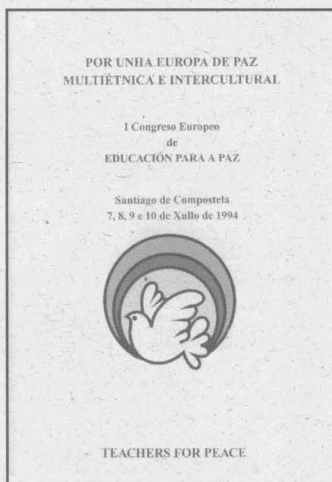
Foron ben importantes as actividades desenvolvidas e moi viradas para a *dimensión internacional*. A destaca-lo Programa levado a cabo polo Seminario *Ponte Internacional Tui* posibilitando a participación de 750 nenos e rapaces de colexios portugueses e dos galegos de Tui e Tomiño.

A destacar tamén o *1º Encontro Galego de Educadores por un mundo solidario* organizado por INTERMON e a convocatoria do Seminario do SGEI co



lema *Unha luz para Bosnia* e as VIIª Xornadas organizadas por Nova Escola Galega en Ourense arredor da situación do mundo.

No mes de abril, Nova Escola Galega e o Grupo portugués de Educación para a Paz organizaron en Lisboa o *1º Encontro de Educação para a Paz galego-portugués*. Alá foron máis de 100 galegos e galegas. Leváronse a cabo distintas dinámicas de grupo, presentáronse cinco audiovisuais con experiencias didácticas;



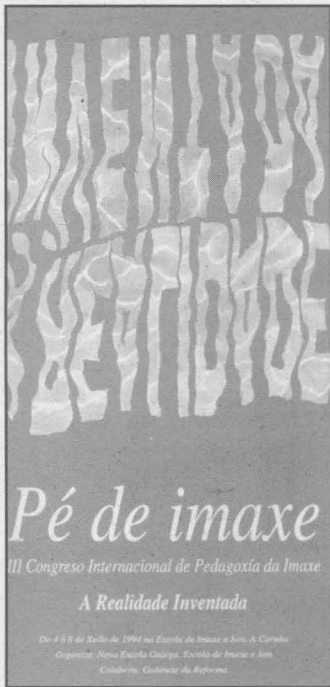
entre outras cabe destacar desde a parte galega as de Oleiros, a do C.P. Bergantiños, a do grupo Ecolóxico do Louro, e a da Obxección Fiscal.

Foi no conxunto unha experiencia interesante e que continuará, co soporte e apoio de Nova Escola e do Boletín *Nova Paz*.

- O máis importante foi sen dúbida a celebración do *1º Congreso Europeo de Educación para a Paz* celebrado en Santiago entre os días 7 e 10 de xullo, reunindo a 700 participantes de 28 países. Foron moitos e importantes os ponentes e as experiencias presentadas. Foi tamén importante o grupo organizador galego a partir do Seminario de Educación para a Paz do SGEI, coa colaboración da Federación do Ensino de CC.OO., Movements de Renovación Pedagóxica e outras organizacións, contándose co apoio da UNESCO, do MEC e da Consellería de Educación. O Medios de comunicación resaltaron o acontecemento.

### Pé de imaxe. O vídeo na escola

Entre os días 4 e 8 de xullo celebrouse o IIIº Congreso Internacional de Pedagogía da Imaxe organizado por Nova Escola Galega coa colaboración de Escola de Imaxe e Son de Coruña. Os máis de 100 participantes analizaron na presente ocasión "a realidade inventada". Ponencias, mesas redondas, comunicacións e talleres marcaron o ritmo das apretadas sesións de traballo. Puidéronse ver tamén máis de 40 cintas de vídeo presentadas ao IIº certame de vídeo na escola e



diversos documentais elaborados polo CGAI. Interviron entre outros Manolo Sendón, Celina Ramos, Roberto Aparici da UNED, o portugués Abí Feijó, Daniel Dominguez, Matilde Serna, Angel Cordero, a australiana Robyn Quin, Len Masterman, Elvira Varela, o mexicano Guillermo Orozco e Margarita Ledo.

Manifestouse a importancia de que a educación poña de manifesto ese papel de realidade inventada e construída que xogan os medios audiovisuais de grande audiencia.

IIº certame galego de video na escola. Pe de Imaxe. Grupos participantes con cintas elaboradas:

- Centro Educativo A Sangriña de A Guarda
- IFP de Teis, Vigo
- IESP de Ponteceso
- IFP A Xunqueira de Pontevedra
- C.P. Fernández Flores de A Coruña
- C.P. Monte Sanguineda de Mos

- Colectivo Natrix de Ferrol
- C.P. Mondego de Sada
- Grupo Travelling de Pontedeume
- C.P. de Bande
- C.P. de Celanova
- C.P. Sta. María de As Pontes
- IFP Monteporreiro de Pontevedra
- C.P. de Leirado
- IFP A Pinguela de Monforte
- C.P. de Lovios
- Instituto Politécnico de Lugo
- I.B. Puga Ramón de A Coruña
- IESP de Celanova
- Centro de Recursos de Noia
- C.P. Armenteira de Meis
- Equipo Psico-pedagóxico de O Carballiño
- I.B. de Cambre
- Grupo Juan Florez de A Coruña
- IFP Val Miñor / I.B. de O Porriño
- IFP A Farixa de Ourense
- IFP de Ribadeo

Un total de 27 grupos cun total de 46 cintas presentadas, case sempre elaboradas en lingua galega, dito sexa de paso.

Estamos ante unha experiencia moi notable.

E do caso poñer aquí de relevo que a ASPG foi merecedora dun Premio concedido polo MEC a unha das súas producións video-gráficas.

Noutra orde de cousas, a Consellería de Educación concedeu no mes de xuño o 1º Premio de Video Escolar á cinta *Os amores que o Miño separa* feito entre colexios de Salvaterra do Miño e Monçao, pola parte portuguesa.

### Incidencias político-administrativas

- Constituíuse no mes de marzo o Consello Galego de Educación e Promoción de Adultos.

- Naqueles momentos comenzaba a producirse un

pequeno cambio de rumbo, para mellor, na Mesa Sectorial de Educación. Alí, a Consellería de Educación valoraba en 95.000 millóns de pts. o custe de aplicación da Reforma en Galicia ata a fronteira do ano 2000.

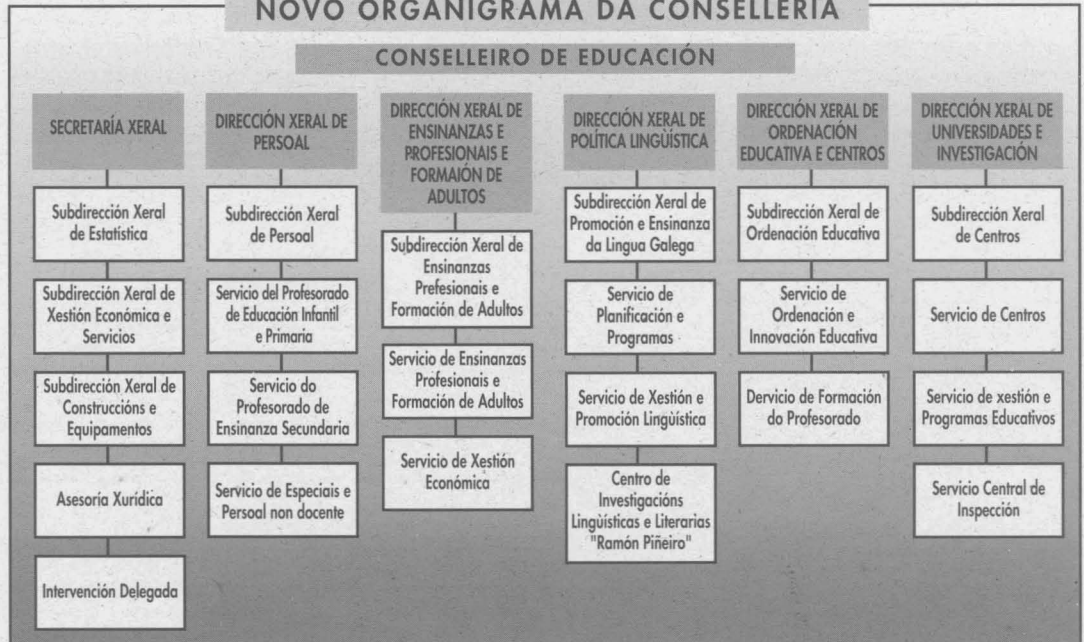
- En maio rexistramos o 2º Acordo Autonómico sobre Centros privados en crise, que afecta a 28 profesores recolocados.

- Recrudescense o debate sobre as probas de selectividade universitaria arredor da súa nova convocatoria no mes de xuño. Como tamén o debate sobre as oposicións en Galicia: asuntos como a valoración das interinidades, a non obrigatoriedade da aprobación do galegø e o calendario de convocatoria.

- O día 14 de xullo finalmente foi aprobado o 1º Informe Oficial sobre o estado e situación do sistema educativo en Galicia, a partir dun Informe inicial elaborado polo ICE.

- O 15 de xullo quedaría aprobada a nova e máis correcta estrutura orgánica da Consellería de Educación.

## NOVO ORGANIGRAMA DA CONSELLERÍA





### Asuntos relacionados coa Reforma

– Outra volta máis e van tras ao calendario de aplicación. Agora as cousas serán curso a curso na vez de ciclo a ciclo. Así, o calendario é o seguinte:

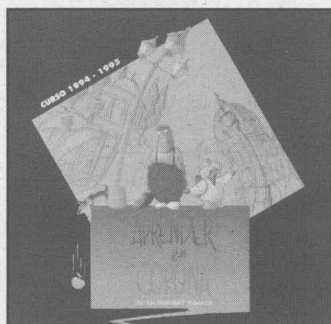
- 1991-92: E. Infantil (3-6)
- 1992-93: Primeiro ciclo de primaria (1º e 2º)
- 1993-94: Segundo ciclo de primaria (3º e 4º)
- 1994-95: 5º de primaria
- 1995-96: 6º de primaria
- 1996-97: 1º curso de secundaria
- 1997-98: 2º curso de secundaria
- 1998-99: 3º curso de secundaria e 1º de bacharelato
- 1999-2000: 4º de secundaria e 2º de bacharelato

Mentres un número cada vez maior de centros van sendo autorizados a anticipar as ensinanzas de ESO, de bacharelato e de módulos profesionais, á beira do progresivo desenvolvemento das ensinanzas especiais.

E' así que 37 centros de toda Galicia foron autorizados a partir deste curso para anticipar os novos currícula de bacharelato nas súas catro modalidades. Deles 34 son centros públicos e fundamentalmente institutos de FP e IESP, por so dous institutos de bacharelato.

### A Coruña Servicio Municipal de Educación

Un curso mais, o Servicio Municipal de Educación de A Coruña remitiu a tódolos interesados unha completa guía do conxunto de servicios e actividades educati-



vas incluídas e implicadas dentro do Programa *Aprender en Coruña*: descubri-los libros, sección á que accederon case 10.000 nenos no pasado curso, promoción de bibliotecas escolares, descubri-la Coruña, onde participan case 30 institucións e empresas, ciclos de concertos didácticos, actividades da banda municipal nos colexios, coros nas colexios públicos, actividades teatrais incluíndo a VIIª Semana Internacional de Teatro para nenos e a mostra de Teatro Escolar –na que participaron 25 grupos escolares durante o pasado curso–, escolas deportivas municipais, as visitas ao Museo Arqueolóxico e Histórico e á Casa das Ciencias, programas de información e formación en relación cos xoves, coa orientación e co tempo libre, posibilidades de uso das bibliotecas, arquivos e outros servicios da cidade e

información sobre os centros de saúde mental infantil, o de orientación familiar e a unidade de servicios sociais.

### Planos provinciais de formación do profesorado

En tempo e forma, un ano máis se presentaron os Planos Provinciais de formación do profesorado para o presente curso 1994/95.

Para este curso as liñas prioritarias definidas son, entre outras, as seguintes:

- potenciación dos programas de formación nos centros,
- favorece-la creación e continuidade de seminarios permanentes,
- actualización científica, didáctica e técnica do profesorado de educación infantil,
- proseguir co proceso de actualización do profesorado de educación primaria,
- continua-lo proceso de formación do profesorado que impartirá formación profesional e tecnoloxía na educación secundaria, como tamén do profesorado dos centros de ESO e das de-

mais modalidades e niveis do sistema educativo,

– potencia-la formación de aqueles que realizan funcións de apoio ou de desenvolvemento de programas complementarios ou de recente incorporación aos currículas: equipos directivos, orientadores/as, equipos psicopedagóxicos de apoio, educación de adultos, educación compensatoria, educación para a saúde, educación ambiental, educación para o consumo, coeducación, entre outros,

– fomenta-la autoformación,

– e, a propia formación dos asesores/as técnico-pedagóxicos e directores/as dos CEFOCOPs.

Con este horizonte, a Consellería de Educación convoca directamente e para toda Galicia un conxunto de cursos e xornadas entre as que se contan as seguintes: formación de equipos directivos, formación de orientadores e titores, educación para a saúde, xornadas do mar, para as ensinanzas de réxime específico, e o programa experimental de novos medios audiovisuais e informáticos.

Pola súa parte o conxunto de CEFOCOPs de Galicia convocan un notable número de actividades:

CEFOCOP	Cursos	Xornadas	Ciclos de Formación	Encontros	Cursos-Obradoiro	Total xeral
A Coruña	63	8	8	3	3	
Santiago	45	6	6	1	3	
Ferrol	41	5	6	2	2	
Total Coruña	149	19	20	6	8	202
Lugo	47	9	2	4	4	66
Ourense-O Barco	54	3	6	2	4	69
Pontevedra	54	10	6	1	2	
Vigo	78	4	3	2	4	
Total Pontevedra	132	14	9	3	6	164
Total xeral	382	45	37	15	22	501

# ENCUENTRO POR LA UNIDAD DE LOS EDUCADORES LATINOAMERICANOS

La Habana, do 6 o 10 de febreiro de 1995



## COMISIONES E LÍÑAS TEMÁTICAS

- |   |                                     |
|---|-------------------------------------|
| 1. CIENCIAS PEDAGÓXICAS                             | 12. EDUCACIÓN PREESCOLAR            |
| 2. DESENVOLVEMENTO DA INTELIXENCIA E A CREATIVIAD E | 13. EDUCACIÓN PRIMARIA              |
| 3. SOCIEDADE, FAMILIA E ESCOLA                      | 14. EDUCACIÓN MEDIA                 |
| 4. MARTÍ E A EDUCACIÓN                              | 15. EDUCACIÓN TÉCNICA E PROFESIONAL |
| 5. EDUCACIÓN LABORAL                                | 16. EDUCACIÓN DE ADULTOS            |
| 6. FORMACIÓN E SUPERACIÓN DO PERSOAL DOCENTE        | 17. EDUCACIÓN ESPECIAL              |
| 8. ENSINANZA DA HISTORIA E A EDUCACIÓN CÍVICA       | 18. EDUCACIÓN FÍSICA                |
| 9. ENSINANZA DAS CIENCIAS EXACTAS                   | 19. SAÚDE ESCOLAR                   |
| 10. ENSINANZA DAS CIENCIAS NATURAIS                 | 20. PEDAGOXÍA DA EDUCACIÓN SUPERIOR |
| 11. EDUCACIÓN DAS LINGÜAS E A ARTE                  | 21. SUPERVISIÓN ESCOLAR             |
|   | 22. TECNOLOXÍA EDUCATIVA            |

### COTA DE INSCRIPCIÓN:

Delegados..... 100 U\$S  
Acompañantes..... 50 U\$S

### PROGRAMAS DE VIAXE Ó CONGRESO:

Dende..... 107.550 ptas., 8 días  
(Estancia en réxime de media pensión e traslados á sé do evento)

### INFORMACIÓN E RESERVA



**Casa Central:**  
CARIBE, Internacional Tours, S.A.  
Paseo de La Habana, 56 - 1.ª A  
28036 MADRID  
Tels.: 563 06 11 - 563 06 71  
Telex: 45123 - CAIN E  
Fax: 563 59 49

**Oficina en Barcelona:**  
Casanova, 118  
08036 BARCELONA  
Tel. 323 63 12 - 323 64 52  
Fax: 323 65 55

**Oficina en La Habana:**  
Palacio de las Convenciones  
Teléf.: 21 55 88  
Fax: 33 00 72  
La Habana (CUBA)

AGENTES GENERALES DEL PALACIO DE LAS CONVENCIONES DE CUBA



Do 6 ó 10 de febreiro de 1995 realizárase o Encontro por la Unidad de los Educadores Latinoamericanos

# Cuba: a educación ten aínda un sentido.

Antón Costa Rico  
En representación da Revista Galega de Educación e de Nova Escola Galega

Convocados por *Cuadernos de Pedagogía* varios profesores e profesoras de diversos lugares de toda España, pertencentes a organizacións pedagóxicas e sindicais viaxamos a Cuba nos primeiros días de novembro para visitar os seus centros de educación e coñecer así a actualidade educativa cubana. A viaxe, por invitación do Ministerio de Educación cubano, inscríbese no conxunto de actos e iniciativas previas ao que pretende ser un gran encontro de educadores latinoamericanos e españois a celebrar no próximo mes de xaneiro, segundo un Programa do que en síntese se informa na páxina publicitaria que acompaña esta breve crónica.

Case ninguén de nós estivera previamente en Cuba, pero case todos tivemos mesmo un chisco idealizada a revolución socialista cubana. E agora algúns levabamos medo, acrecentado aínda máis logo da última crise dos balseiros.

Fomos recibidos por unha Habana noite a media

Unha delegación de educadores de diversas partes do Estado foron convidados polo Ministerio de Educación de Cuba para coñece-la actual realidade educativa da illa



luz ou ás veces sen ela, con moitos viandantes, con ciclomotores, con bicicletas a esgalla, tamén con coches, case todos vellos, agás os dos numerosos turistas.

Tamén fomos recibidos pola simpatía das súas xentes, mozos e mozas, nenos e nenas e por xentes que fixeron a revolución e as campañas contra o analfabetismo. Fomos recibidos pola tenrura nos ollares e por xentes falangueiras, cousa que nos tirou parte do medo.

Efectivamente, la Habana, cidade atlántica, luminosa e aberta, está a pasar momentos difíciles, hai carestía, a fame anda a rondar moitas portas e o malecón, longo e potente, acolle polas tardes unha tensa espera e largacías miradas ao horizonte. Mais, con todo, La Habana resiste; mentres outros caeron, Cuba aínda non, e polo que vimos, non ten trazas de caer. O que vimos non foi policía nin exército, nin medo a falar contradicindo...; o que vimos di que non se arrepiñen de ter loitado

*Cuba aguanta coa fronte alta,  
sabendo que veñen mal dadas nesta hora*

contra Batista e a dictadura; non se arrepiñen de seren humildes, pero soberanos, fronte ó Tío Sam, a menos de 200 Km., Tío Sam cunha man de ferro arredor de Cuba; non se arrepiñen de practicar unha democracia de base e por "cuadras", alí onde se coñecen todos antes de ser dirixentes elixidos para o Concello, a Provincia ou o Parlamento Nacional -acordeime algo de candidatura dos veciños de Oleiros, entre outras-; non se arrepiñen de ter a máis baixa taxa de mortalidade infantil de todo centro e Sur América; non se arrepiñen de ter practicado por extenso a solidariedade co resto dos países do Terceiro Mundo, cos seus médicos, educadores ou mesmo soldados; non se arrepiñen por querer contruír unha sociedade máis xusta, e por todo iso, Cuba aguanta coa fronte alta, sabendo que veñen mal dadas nesta hora.

Non é que non se arrepiñan de nada. Tamén din que parte dos seus males veñen de ter "copiado" a mala burocracia "socialista" da URSS; de non aproveitar os bos tempos para desenvolver o aparato productivo, da rixidez nos discursos marxistas-leninistas.

A man de ferro négalles tecnoloxía e capacidade de intercambio comercial. Mais aínda así, en tempo de penuria, hai sinais elocuentes e cargadas de promesas. Xunto ao turismo, está a biotecnoloxía, a farmacia, a presenza de investigadores cubanos en abundante número por todo América; de tal xeito que, como eles din, volve a haber algunha actividade económica. Móvense dólares.

A vivenda segue a agardar. A sanidade e a educación non teñen o sólido pulso que tiveron todo ao longo dos anos 80, pero aínda así Cuba segue a ser un exemplo.

Visitamos escolas infantís, primarias, secundarias básicas e superiores, a Facultade de Educación de La Habana (ou Universidade Pedagóxica, cun rótulo que a preside: "Ser culto para ser libre"), o Centro de Documentación Pedagóxica, o Ministerio de Educación e falamos con profesoras e profesores, directoras e directores, nenas e nenos, e detectamos, que a pesar dos intres amargos a educación ten aínda un sentido, asentado no mellor da Revolución e sobre o impulso do pai da Patria, José Martí, aquel que soñou *A idade de Ouro* para todos os nenos de Cuba e de América.

No Encontro de Pedagogía do 93 reuniron máis de 4000 profesoras e profesores e educadores de toda América incluídos máis de 100 españois; agora agardan superar a cifra, particularmente os que acudan de toda España. Teñen a infra-

estructura necesaria, dende o sorprendente e tecnoloxicamente ben dotado Palacio de Congresos, sede central do Encontro -conferencias, actos, presentacións, stands de todos os países de América- ata as Residencias, Hoteles e transportes ao servizo de congresistas.

O Encontro pode ser ocasión de visitar La Habana, parte de Cuba, o turístico Varadero, andar con tranquilidade polas rúas, visitar escolas e centros de secundaria, falar coa xente, de portas abertas. De paso, a ocasión para visitar o Centro Galego, no Km. 0, e poder dicir a boca chea: "Isto fixérono os galegos".

A volta foi triste por perder de vista aquela calidade de relacións humanas, con mágoa e sentimento polas amarguras do actual vivir, e con menos medo do que levaba, trocado agora en esperanza.



*Detectamos, que a pesar  
dos intres amargos a  
educación ten aínda un  
sentido, asentado no mellor  
da Revolución*





## O regreso

Hai quen leva moi mal isto do retorno ás aulas. Profesores e profesoras que viven a ruptura entre o tempo vacacional e o tempo laboral como unha dualidade esquizofrénica que cada ano que pasa se lles fai máis e máis inaceptable. Como querendo darlle a razón ó vello Marx: "o traballador, cando traballa non vive; e cando vive, non traballa." ¿Poden se-las cousas de outro xeito neste mundo sometido á lei deshumanizadora do capital? O mellor dos mundos posibles, proclaman os profetas redivivos do paraíso liberal. Se cadra é. Pero cumpriría dicir que o **mellor** mundo segue a ser un mundo **peor**.

Eu estiven na India. Outro mundo. Nin mellor nin peor. Outro. Indescifrible e fascinante. Quizais máis adiante amosarei o meu álbum de fotos.

Mentres, falemos da **rentrée**. A Consellería tiñanos preparada, en relación cos centros de ensino medio, a previsible festa de recepción: unha brutal redución de plantilla que non tiña en conta, nin os acordos asinados por ela mesma coas direccións dos centros, nin as **ratios** profesorado/alumnado establecidas legalmente pola Reforma. Así, por pór exemplos concretos, Institutos de Bacharelato como Pontepedriña en Santiago ou Coruxo, en Vigo (que están a aplicar os programas reformados), atopáronse coa imposición de ratios superiores ós 35

alumnos/as por aula (ratios, por outra parte, habituais nos centros de bacharelato que non están a anticipa-la Reforma). Nestas condicións, calquera discurso sobre a mellora da calidade do ensino carece de toda credibilidade. Seica a Consellería vai recuar fronte á protesta xeralizada de tódolos centros. Veremos. Entre tanto, as intencións quedaron claras.

## Cine

Días de cine en Santiago. Interminable cine. As veces insoportable. Non fun ver **Asasinatos**, do Stone. Négame. Non quero vela. ¿Como pode un home facer compatible o noxo consciente e recoñecido contra a violencia —a guerra, o crime colectivo, abenzado polo deus dos exércitos, o Estado; o asasinato, o crime da ignorancia desesperada do individuo que, no canto de apuntar ó corazón do enemigo, o Estado, sempre o Estado, apunta á vulnerable indefensión do seu veciño—co espectáculo estetizante desa mesma violencia? Stone, que hai anos denunciara ó imperialismo aliado da dictadura en Nicaragua, e en **Platoon** espira a crueldade insoportable da guerra colonial de Vietnam, apúntase agora á moda dos asasinatos en serie. Seica para denuncia-la violencia. No canto de analizar, simplemente amosar. Que cada quen xulgue. ¿Xulgue o que?

¿Para que serve o cine?  
¿Para que imos ó cine?

Cineuropa. A cita de cada ano no Principal de Santiago. Dúas películas para reconciliarse co poder do cine como instrumento intelixente para o coñecemento crítico da vida e o mundo. ¿Excesivo? Ide ver **Caro diario** de Nanni Moretti. Ou **Grand Canyon** de Lawcenc Kasdam. Unha coincidencia nestas dúas películas radicalmente diferentes: as dúas inclúen unha protesta explícita contra a recentísima moda do cine violento. Na do italiano, despois de saír dun cine de ve-lo terrible film **Retrato dun asasino**, o protagonista exerce unha irónica violencia contra o crítico que, coa súa louvanza desa película na que se ofrece unha visión fría e indiferente dun asasino que mata polo simple placer de matar, lle levou a pasar dúas insoportables horas fronte á pantalla. Na do americano, un produtor de películas violentas de serie, despois dun intre de dúbida tras ser el mesmo vítima do asalto por un navalleiro, segue a infectar as conciencias cos seus sub-productos, só interesado polo resultado económico.

Denuncia contra o cine mercadoría. Cine violento. Cine masculino. Cine fascista. Pero, mentres o cine de Moretti e Kasdam é un cine minoritario, o outro bate récords de asistentes. ¿Por que o poder do feitizo da violencia como espectáculo? ¿A quen complacen estas películas desprovistas de toda tensión moral? ¿É esaxerado pensar que os xoves admiradores dos Stallone e os Van Dam (¿escribese así?) están a medrar na indiferencia diante da dór allea, senón no relouco sádico fronte a ela? As

camadas do fascismo alimentan o seu irracional ideario nese pesebre.

## Imaxes galegas

A Consellería de Cultura da Xunta de Galicia e o Centro Galego de Artes da Imaxe (CGAI) organizou Imaxe Galega 90-94, unha exhibición de todo o material audiovisual de produción propia que fora realizado en Galicia estes últimos catro anos. Entre este, de novo dúas longametraxes, **Dame lume**, un digno film comercial, e **A metade da vida**, un cobizoso experimento que quizais queda grande para as posibilidades de que dispuña o seu novel realizador. O cine galego, un proxecto polo que aínda cómpre teimar.

## Teatro

En Santiago hai dúas salas que semellan un milagre. Dúas salas de teatro independente, que manteñen ademais unha aposta por unha estética determinada, arriscada, lonxe dos camiños habituais no reiterativo teatro galego. Na sala NASA, o grupo Chévere. Na sala Galán, o grupo Matarile. Esta última, a Galán, foi noticia este outono porque os problemas económicos case forzan o seu peche. Unha vaga de solidariedade da profesión permitiu que atopase o osíxeno imprescindible para sobrevivir. ¿Ata cando? Eu fun ver un **Buscando a**

**Beckett** do grupo Teatro del Azar, de Valladolid. E un insólito espectáculo de danza, **Le temps attend son heure**, do grupo marsellés Itinerances. Que sobreviva a Galán.

Mentres, Chévere estrea **Annus horribilis**, na súa liña de humor personalísimo e sempre diferente. Agora é unha ópera bufa, que é, dobre volta de trécola, a versión irónica dunha seria ópera bufa. Catro actores e unha actriz, máis un pianista que os acompaña en directo, cantan durante as dúas longas horas de duración con magníficas voces e solvente estilo.

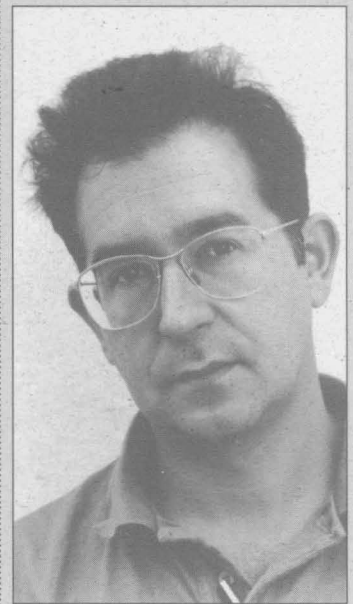
ópera. Aínda que sexa tamén unha ópera bufa.

Circula tamén un **Macbeth** do Teatro do Atlántico e a versión para monicreques que o Kukas vén de facer do **Mariscal** de Cabanillas. Non as puiden ver. Anúnciase tamén a inmediata estrea de **Doberman**, o último Reixa polo Teatro do Morcego. Haberá que ir vela.

O teatro que se resiste a morrer. E nós, ¿seriamos quen de vivir sen teatro?



envoltos nun dramático silencio. Chámase, o poema da dor campesiña, "Miña casaña, meu lar". De certo que non será o mellor de tódolos poemas deste gran poemario. Pero para min, que me confeso desexosa de ver como "o verso hermético decaí", é o preferido, mellor entre os mellores. Porque este é un tempo para que moitos berremos, coas nosas voces unidas ás voces dos homes e mulleres da terra inxustamente danados:



Que maldito sexa o día en que fomos nados nesta terra de lobos e de poetas mortos  
ai Dios Mío!  
ai Dios Mío!  
ai Dios Mío!

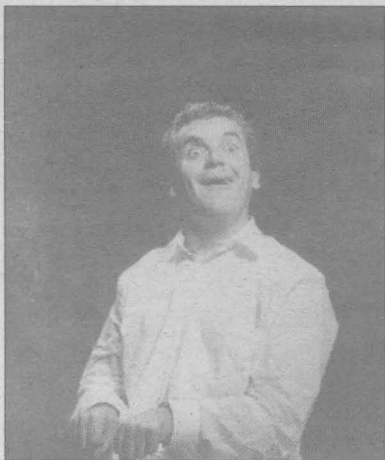
Isolina Lobelos

## Libros

Tres nomes. Se cadra, dirédesme, soñ os nomes que todos sabemos. ¿E que? As veces, hai nomes que cómpre

repetir. Porque están aí con tódalas razóns para estaren aí. Manolo Rivas, Suño de Toro e Méndez Ferrín. Os dous primeiros son, para moitos, os dous narradores da súa xeración cón voces máis persoais e seguras. Non sei. En todo caso, ata o de agora deixáranos un feixe de relatos, narracións fragmentarias, esceas dispersas. Agora chegan con dúas novelas. Dúas grandes novelas. Xa sabedes os títulos, ¿non si? **En salvaxe compañía** e **Tic, tac**. Aínda non atopei as palabras para describi-la emoción da súa lectura.

Ferrín deixábanos, á fin do pasado curso, un novo libro de poemas, **Estirpe**, dun alento épico que mestura un pasado entre a historia e a lenda cun presente, entre a crónica e, case, o panfleto. Eu quédomme, por sobre de todo, con ese doroso poema que lle escoitei recitar a Anxo Angueira diante dunha moza de mozos e mozas bachareles, que comezaron a escoita con risas, e remataron

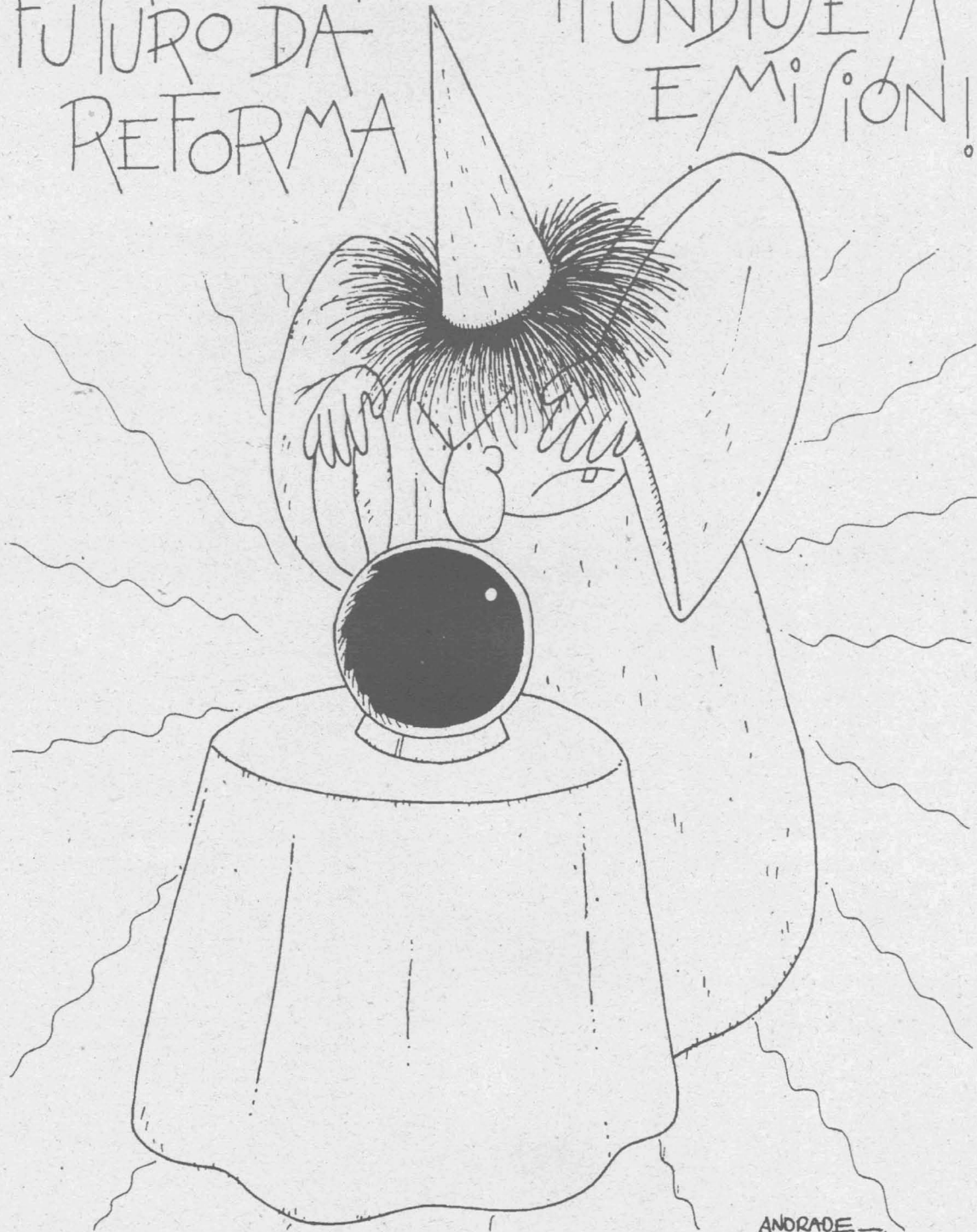


Por aí anda tamén Roberto Vidal Bolaño e o seu Teatro de Aquí atrevéndose coa **Opera de a patacón** brechtiana. Hai mérito no xeito en que Vidal Bolaño consegue meter, con grande respecto, o complexo drama brechtiano nun xogo de monicreques para catro actores. Pero... estes catro, dous actores e dúas actrices, non saben cantar. E, a verdade, unha ópera interpretada por cantantes que non saben cantar paréceme a min que non se pode dicir que sexa unha boa



¡RAIOS! NON ME IDES  
CERER, MAIS CON SO CONCENT-  
TRARME NO FUTURO DA  
REFORMA

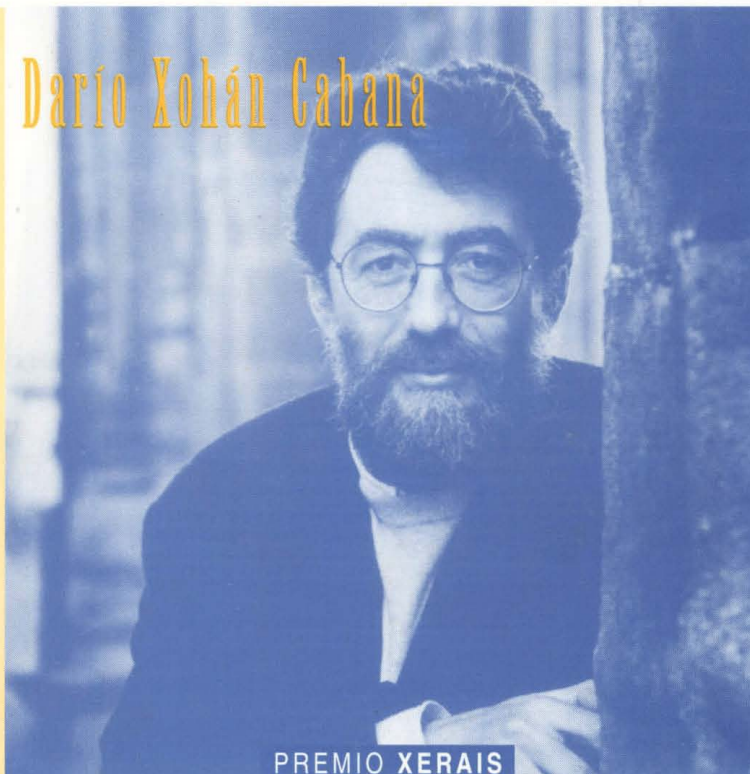
¡FUNDIUSE A  
EMISION!





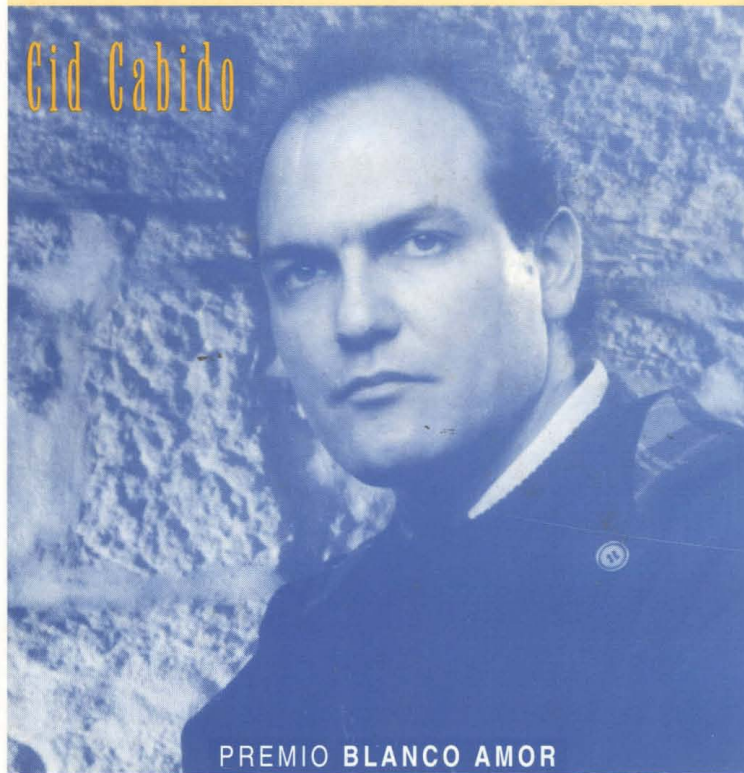
Os  
PREMIOS  
1994

Darío Xohán Cabana



PREMIO XERAIS

Cid Cabido



PREMIO BLANCO AMOR

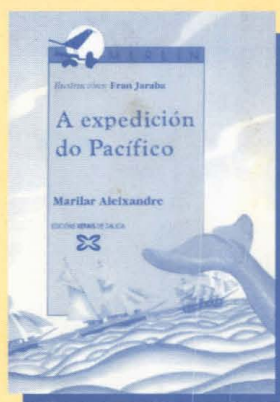
Marilar Aleixandre



PREMIO MERLÍN



Unha novela que rescata as ideas básicas de fraternidade, liberdade, igualdade.



Toda a maxia das novelas de aventuras nesta historia fascinante



O executivo dunha gran Empresa contra un simple oficinista.





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 concorrència 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.

