



intercambio cultural • os muiños • ideas previas
• documentalismo social • rafael dieste •
intercambio cultural • os muiños • ideas previas
• documentalismo social • rafael dieste •

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN

23 - Abril / Maio / Xuño de 1995
Publicación de Nova Escola Galega
Impresa en papel reciclado
Prezo 1100 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 Candedo Gunturiz, Xosé M. Cid,
Agustín Fernández Paz, Narciso de Gabriel,
Emilio González Legazpi, Xulio Gutiérrez Roger,
Marilar Jiménez Aleixandre, Pedro Membiela,
Xosé Ramón Lago Martínez, Xosé Lastra Muruais,
Ramón López Facal, Josefina Mosquera Roel,
Xabier Puente Docampo, Xosé Ramos Rodríguez,
Antón Rozas Caeiro, Carmen Soto Carballada,
Mercedes Suárez Pazos, Manuel Vieites,
Francisco Veiga García, Elixio Villaverde.

Deseño interiores e maquetación:

Diana Reiter / Xan Leira

Fotografías:

Cal 3, Celina, Manuel Sendón, Marga Sampaio,
Anxo Iglesias, Manuel Vicente, Xexé.

Ilustracións "o tema"

Marcela Santorun Ardone



CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN
E ORDENACIÓN UNIVERSITARIA
Dirección Xeral de Política Lingüística

Edición patrocinada pola Dirección Xeral
de Política Lingüística.

Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.
Xunta de Galicia

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

23

revista galega de educación

editorial

Pé de Imaxe A urxencia de afrontar o novo desafío 2
Novas Corporacións locais e sistema educativo 3

firmas

Proemio interrupto 4

o tema

Necesidades Educativas Especiais 5

Por un debate desde a globalidade
FRANCISCO INSUA 6

Apoios á integración

HIPÓLITO PUENTE CARRACEDO, ELIGIO A. DOMARCO ALVAREZ 17

A formación permanente do profesorado
JUAN IGNACIO PÉREZ MÉNDEZ 26

Documentación sobre Necesidades Especiais

FRANCISCO INSUA MEIRÁS, JUAN IGNACIO PÉREZ MÉNDEZ, LUIS PÉREZ RIVAS 37

experiencias

Favorecer o intercambio cultural mais alá dos EE.UU.
ROSA MARÍA ARRUFFAT 38

Os muíños: unha especie en perigo de extinción
XULIO PÉREZ PÉREZ 43

O estudo de ideas previas do alumnado
AZUCENA ARIAS CORREA, DOLORES ARIAS CORREA 48

estudios

Epistemoloxía, constructivismo e ensinanza das ciencias
JUAN CURRAIS PORRUA, MARGARITA PÉREZ FROIZ 52

Intervención ante dificultades en lectoescritura
ANDRÉS SUÁREZ YAÑEZ 55

arrincata

XV Encontro Estatal de Movementsos de Renovación Pedagóxica 52

informe

Muller e deporte
MARÍA DEL PINO DÍAZ PEREIRA 70

reforma

¿Que está a pasar en Galicia?
ALFONSO GARCIA TOBIO, JUAN CARLOS PARDO PÉREZ 78

historia

O labor educativo de Rafael Dieste nas Misións Pedagóxicas
EUGENIO OTERO URTAZA 90

aula audiovisual

Documentalismo Social e representación fotográfica
MANUEL SENDÓN 94

literatura infantil 101

libros 105

outros materiais 108

panoraula

IX Encontro Galego e II Galego-Portugués de Educadoras/es pola Paz 116

sindical

Máis alá da Lei Pertierra
XOSÉ G. BARRAL SÁNCHEZ 122

tachola 124

humor 128

A urxencia de afrontar o novo desafío

NA ALBA do século XVII, o polaco. Comenio, coa súa proposta de interrelacionar textos escritos con imaxes nos libros escolares, trazaba unha divisoria na historia da didáctica escolar. Remátaa coa ilusión vana da educación literaria humanista á hora de enfrentar os retos da educación popular. Abría así as portas ao que se coñece como "realismo pedagóxico".

Percorremos ata o presente un longo camiño feito de "realismo pedagóxico", de métodos intuitivos, con algunhas pingas de socioloxía infantil e a súa tradución na psicoloxía da aprendizaxe; o paradigma da psicoloxía xenética e do constructivismo coa súa invitación a promover aprendizaxes significativas viñeron, se cadra, a dar cabo á maduración dun enleado e dificultoso proceso no rumbo da educación e da escola.

Ata aquí chegamos. Pero estamos ante novos e non sospeitados desafíos. Agora que parecería que tiveramos definido o territorio e o marco de roles das profesións educativas, ocorre que novas demandas sociolóxicas están a destrozar a nosa definición de reais ensinantes. Neste marco mesmo estabamos a punto de dominar "o realismo pedagóxico". Pero unha vez máis destrúen a nosa fermosa construción, o noso castelo (de área). Chamada agora "realidade virtual" e nada ten que ver co "realismo pedagóxico".

O desafío é extraordinario. Para nós, para a nosa cultura, para os nenos, moi pronto novos cidadáns galegos; europeos e cidadáns do planeta, anque non se quixera. De pouco valen desta hora fronteiras e valados. ¿Quen comparten máis identidade, os rapaces de Vigo cos de Riotorto, un fermoso contorno natural que garda aínda vellos e arcedentes cheiros da

"nosa tradición", ou eses mesmos rapaces de Vigo cos de Bristol? Se cadra, a resposta non é clara e tampouco é maniquea. Pero a pregunta non é retórica. E, polo contrario, unha pregunta necesaria e urxente, que debemos tomar en consideración, enfrontados como estamos cun mundo planetario de imaxes servidas por unha complexa tecnoloxía que chega ao atrevemento da "realidade virtual".

Xa non se trata de "ler imaxes" nun exercicio docente artesanal. Dentro desta mercadoría ensina bamos a facer un conto en diapos e cousas así. E está ben, Podemos seguir. Pero se cadra isto sexa só un pequeno divertimento, un gozoso enredo para unha tarde de mércores en que non hai quen atenda aos nenos, que están moi malos de aguantar.

O que está caendo e moito máis. Os nenos xa o intúen. E nós, os ensinantes non deberamos comportarnos nin como as avestruces,

nin tampouco como persoas medoñentas.

Polo contrario, debemos reaccionar e afrontar en positivo o novo desafío. Debemos repensar, pois, a "escola galega" que queremos "nova", introducindo os novos retos como ingredientes inexcusables.

Vén esta reflexión a conto do Encontro **Pé de Imaxe**, que incorpora neste ano, nestes días, a dimensión internacional que é consubstancial a este reto. Unha iniciativa de reflexión que puxeron derriba da mesa a Escola de Imaxe de A Coruña e Nova Escola Galega e que desexablemente debe ser unha tarefa de reflexión e de elaboración para todos, absolutamente todos, en nome da autonomía e da participación.

○ 28 de Maio

Novas Corporacións locais e sistema educativo

TRALAS ELECCIÓNS municipais do pasado 28 de maio, cumpríronse dezaseis anos de concellos democráticos. A previsión que tiñamos, no remate da década dos setenta, dun fondo cambio nos concellos que os convertese en institucións dinámicas, fortemente participativas, xeradoras dos servizos mínimos indispensables para unha mellora das condicións de vida, como outras cousas, non foi suficientemente acadada.

Con todo, e como non podía ser menos, ó longo deste período producíronse evidentes melloras nas

instalacións dos centros escolares públicos de Educación Primaria e Educación Infantil, tanto polas obras de mellora promovidas pola Administración Educativa, como polo labor de mantemento que teñen asignado os concellos. Isto non impide que aínda pervivan nalgúns outros condicións de escolarización pouco acordes cos mínimos establecidos pola nova Reforma Educativa, froito dun sistema de mantemento dos centros continuísta, baseado na política de parches e non na confección de planos municipalizados, con obxectivos a medio e longo prazo que garanticen un

adecentamento definitivo de tódolos centros da rede escolar pública.

A outra grande tarefa municipal en materia educativa, a participación na programación xeral do ensino, segue tamén, en moitos casos baldeira de contido. É certo que algúns concellos constituíron os seus Consellos Escolares Municipais. Nalgúns poucos destes Consellos realízase un traballo continuado e planificado, que coordina os esforzos das comunidades educativas locais. Sen embargo, na maior parte dos nosos 314 concellos, están pendentes de constitución e de converterse en ferramenta de primeiro orde da participación popular no ensino.

A participación dos Concellos nos consellos escolares de centro continúa sendo outra asignatura pendente da maior parte das Corporacións que se limitan a enviar ó concelleiro de turno as súas sesións trimestrais, sen asumir o seu necesario papel de dinamización e de conexión do centro coa comunidade local.

Os Consellos Escolares Territoriais están aínda pendentes de desenvolvemento, agardando o regulamento definitivo da organización comarcal de Galicia. A importancia destes Consellos Escolares Territoriais é, agora, aínda máis evidente, a piques de discuti-lo novo mapa de centros de ESO; cando esta será unha decisión política e educativa de primeira orde, para poder asegura-lo éxito, xa moi incerto, da reforma educativa na nova etapa de extensión da educación obrigatoria.

Por último, e no que atinxe ó desenvolvemento de programas de

dinamización educativa por parte dos Concellos, nestes últimos anos non só non se avanzou, senón, e, en casos moi significativos, se chegou a retroceder. Agás dalgunhas cidades e vilas onde existen departamentos ou servizos municipais de educación que desenvolven programas educativos relacionados co aproveitamento didáctico do territorio, a educación cívica, sanitaria, a orientación profesional, a animación lectora, a educación ambiental, a galeguización ou a promoción de publicacións sobre o entorno, etc. —por poñer só algúns exemplos de programas modélicos deste tipo—, a situación está baixo mínimos e na grande maioría dos concellos galegos non se pasa dun episódico e consabido concurso de redacción polas letras galegas ou da celebración dalgunha festividade de carácter etnográfico ou folclórico a nivel municipal.

Resulta certamente evidente, que diante deste panorama, e despois de transcorridos dez anos desde a celebración das primeiras Xornadas Galegas sobre Concellos e Educación, que tinguiron de sabor municipalista e renovador a intervención en materia educativa, non se teñan aplicado nin remotamente as indicacións alí contidas, senón que se teñan privatizado algúns servizos, ou mesmo, noutros casos, pechado o chiringuito da chamada “dinamización educativa”.

Fronte a esta cativa perspectiva, é hora xa de retoma-lo rumbo e que as novas corporacións poñan a proa de cara á mellora da escola e dos servizos educativos.

Vinte anos de Cuadernos de Pedagogía

Proemio interrupto

Fabrizio Caivano

Director de Cuadernos de Pedagogía

OS AMIGOS de Nova Escola Galega pídenme que escriba catro liñas con ocasión do vinte

aniversario de *Cuadernos de Pedagogía*. E como son iso, amigos, aquí me teñen vostedes, arrependido e dubidoso. Podería botar a voa-lo botafumeiro e perfumar esta páxina co arrecendo da gabanza, propia e allea. Non vexo con que argumentos. Esta revista ten vinte anos. ¿E que? Os méritos deste feito son cronolóxicos, pertencen ó ineluctable paso do tempo, e os que houberen en canto ós contidos da revista, son os habituais en calquera publicación, incursas as galegas. Fixemos, nós e os nosos miles de amigos e colaboradores, cousas boas, regulares e malas. Como todo deus... E no relativo ó papel da revista no que, con algunha fachenda, poderíamos chamar "cultura pedagóxica", a aportación e todo ese rolo, pois xa virá algún estudioso o día de pasado mañá a rastrexalas coleccións –ou CD-Roms–, elaborar hipóteses e a ofrecer, ós escasos interesados en sabelo, cal foi o papel xogado por *Cuadernos de Pedagogía* no aumento ou no descenso da taxa de colesterol progresista no

sangue do colectivo docente. Por certo, tal meritorio esforzo ben merecería unha cátedra e unha edición en tapa dura e con letras douradas.

Non vaia crer amigo lector, ou amiga lectora para ser correcto/a, que é modestia ou algún outro vicio similar. É, presinto, algo así como a irresistible preguiza diante do moi humano tic de mirar cara atrás para atopar algunha pegada que nos reordene o camiño percorrido, que lle dea un sentido e propoña horizontes de grandeza. Non podo facelo sen marearme. Cioran, mestre do escepticismo e xa no outro barrio, dicía que quen non morreu novo, merece morrer. As revistas que duran demasiado, que non morren novas e con xesto sublime, chegan a facerse tan entrañablemente pesadiñas coma o avó que conta a mesma batallaña a uns biznetos que viven nunha realidade virtual na que non hai avós e na que eles mesmos son unha dúbida ontolóxica.

De modo que me aledo intimamente –e me extraño a partes iguais– por ter interesado, mediante *Cuadernos*, a tantos mestres e mestras durante tantos e tantos anos. Dubido, sen embargo, que no futuro debamos seguir

enganándonos e contándonos satisfieitamente, a mesma batallaña que as autoridades educativas –¿existen?– nos permite narrar, agora con algunha variante semántico-curricular e algún sexenio máis no peto. O que está pasando neste mundo mundializado (desculpen a paranomasia) é tanto e tan fulgurante que, probablemente, debémosnos empezar a pensar nunha obxección de conciencia docente. E, se me apuran, nunha insumisión epistemolóxica. Hai certas cousas que xa non podemos seguir facendo nas escolas e afirmar, sen rubor, que son educación e que producen aprendizaxes. Equivale a perpetrar un xenocidio espiritual coa mellor das intencións. Hai que ensaia-lo NON. E reflexiona-los substitutos.

E unha das moitas tarefas intelectuais que poden facernos pasar unhas veladas deliciosas, estes próximos vinte anos, é, xustamente, a de desaprender sistematicamente case todo o que vimos dando como verdades pedagóxicas, ciencias da educación e outras moitas e moi rendibles enxeñerías sociais. E apostar por outras formas de educar. Iso supón, claro, agarrar con ámbalas dúas mans –con moitas e diversas mans– a Árbore da Ciencia e sacudila ata que

caian os seus froitos podres e resecos, e con eles caian os intereses e vinculeiros dos froiteiros e demais intermediarios intelectuais entre os que podemos tamén, ¡ai!, estar nosoutros. Isto, fóra xa de metáfora xardiñeira, faranos posible estrear mirada, que non é pouco. Recuperada a perspectiva, unha vez en terra, deberamos partir na procura da boa vida, e en consecuencia desa escola posible, non utópica, na que a bondade, a verdade e a beleza fan crepita-lo seu lume xunto ó tableteo das tecnoloxías e o leve rumor que a intelixencia fai cando se asenta non interior deses escravos libertos que agora chamamos alumnos-barralumnas. Ese fulgor é noso obxectivo, e o seu efecto máis notable é que converte a eses escravos que chamamos alumnos/as en seres autónomos, deslumbrados e alumbrados para estar no mundo, sós, espidos, pero capaces intelectualmente e moralmente valerosos. Educar, polo tanto.

En vinte anos, se non poñemos irreverentes e rigorosos, podemos ter a punto unha nova alternativa para a educación (non xa para a escola só). Como naqueles torpes e inxenuos tempos, felizmente pasados, cando sentiamos que a realidade escolar nos disgustaba e non sabiamos como mudala. Agora ímo-la mudando e, sen embargo, sentímonos disgustados. ¿Por que? (Perdoen os amigos e amigas galegos, ¡cantos e cuan xugosos!, por este proemio a un discurso (aínda) inexistente. Continuará nos anos que veñen.

Necesidades Educativas Especiais

Francisco Insua
 Presidente
 da Asociación
 QUINESIA

QUIXERA agradecer ós responsables da *Revista Galega de Educación* a posibilidade que nos ofrecen de confeccionar este Tema Monográfico dedicado ó ámbito das Necesidades Educativas Especiais, ámbito que equivocadamente ven sendo considerado como minoritario, a pesar de que a experiencia cotiá amósanos que realmente afecta a todos. Ata tal punto que cando falamos dun país ou dunha sociedade e apelamos á cualidade de “civilizado” teríamos que comprobar previamente o grao de respecto ós dereitos da diversidade nos diferentes niveis, espazos e escenarios das estruturas sociais e económicas. Por suposto, nos campos lexislativo, educativo, laboral e sanitario, principalmente.

Os dereitos de tódalas persoas son os mesmos: á educación, ó traballo, ó disfrute do ocio e o tempo libre, á sanidade. E estes dereitos son indivisibles, polo que o seu estudio e tratamento esixe unha perspectiva global. A escolarización integrada dos alumnos con N.E.E. non está illada das experiencias extraescolares compartidas cos demais nenos ou de ter unha continuidade o máis normalizada posible fóra da escolaridade obrigatoria. A igualdade de oportunidades pasa por asumilo reto da normalización e, cando a sociedade sexa capaz de facelo, é moi probable que ninguén se vaia extranar de que en tempo de crise tamén se pida traballo para as persoas con N.E.E. Todos e cada un de nós ten o deber de considerar ó suxeito con N.E.E. como a un igual en canto os seus dereitos. O grao de

respecto e de apoio a estes dereitos desde a Administración é tamén un indicador da implantación real dun sistema democrático.

Desde este enfoque, no que se considera a integración como algo indivisible, conceptual e practicamente, o contido do presente tema monográfico sobre Necesidades Educativas Especiais estrutúrase en base a unha serie de traballos elaborados por membros da Asociación “QUINESIA” (*), que esperamos teña utilidade e riqueza a análise persoal e colectiva sobre a problemática das Necesidades Especiais.

Francisco Insua, no artigo “Integración das Persoas con N.E.E.. Por un debate desde a Globalidade”, pretende situar o problema da diversidade desde un enfoque globalizador que contemple os diversos momentos no desenvolvemento e as estruturas e posibilidades de integración, comezando pola escola.

Elixio Domarco Álvarez e Hipólito Puente Carracedo, centrándose na educación, estudian unha das estruturas de apoio externo que se consideran de maior importancia para o impulso da integración nos diferentes niveis educativos: Os Equipos Psicopedagóxicos de Apoio.

Juan Ignacio Pérez Méndez, no seu artigo “Integración Escolar e formación do Profesorado”, analiza a posta en marcha da Reforma e a súa necesidade; así como outro dos factores que na actualidade teñen unha maior relevancia na integración escolar: a formación dos profesores, como motor do cambio e como clave para a mellora do ensino.

Francisco Insua, Juan Ignacio Pérez Méndez e Luis Pérez Rivas, engaden no último dos artigos un elemento práctico para todos aqueles que se preocupan do coñecemento da problemática das persoas con necesidades especiais: unha Guía Documental na que se inclúen as informacións máis relevantes no ámbito dos centros de documentación, publicacións e documentos de interese.

Tema coordinado por
Francisco Insua

(*) A Asociación QUINESIA, ademais de realizar diversas actividades no campo da formación, publica a *Revista de Educación Especial QUINESIA*. A sé da Asociación está na Rúa García Barbón, 30. 5º, Oficina 5. Vigo. Tel. (986) 22 31 55



Francisco Insua *Integración das persoas con N.E.E.*

Psicólogo
E.Ps.A. de
Vigo.

Por un debate desde a globalidade

Neste traballo propónse un debate desde a globalidade sobre a integración das persoas con Necesidades Educativas Especiais, tanto no que atinxe a súa situación na escola, a formación para o traballo, a inserción laboral como o seu tránsito á vida adulta.

A SITUACIÓN NA ESCOLA

A Integración na Educación Primaria

Desde o comezo da integración escolar "por Lei" (ano 1985), incrementouse grandemente en España e en Galicia o número de Centros que se acolleron ó Plan Experimental (tamén os que practicaron a

integración fóra deste Plan) e variou tamén o número de nenos con necesidades especiais escolarizados de forma habitual en centros ordinarios. Foi recoñecido "de feito" un dereito garantido pola Constitución Española.

No ano 1994, existen 41 centros acollidos ó Plan de Integración en A Coruña; 30

centros en Lugo; 15 centros na provincia de Ourense e 23 centros na de Pontevedra. Nesta última provincia ampliase a rede de Centros de Integración en 20 novos centros que comezan a incorporación a este proceso no curso 1993 - 1994. No curso 1994 - 1995, ampliase este número en 16 centros, dos que 14 pertencen á provincia de



Santiago Ardome '95

.....

*En toda Galicia hai 145 centros
que se acolleron ó Plan de Integración,
dos que 131 son públicos e 14 concertados*

.....

Pontevedra. En total, no curso 1994-95, son 145 colexios os que se acollen ó Plan, dos que 131 son públicos e 14 concertados.

Unha vez que os nenos xa están escolarizados non debemos perder de vista un aspecto importante: a súa educación non depende soamente do profesor (non obstante, á actitude de aceptación ou non da diversidade é algo esencial), senón tamén das medidas colectivas especificadas no Proxecto Educativo e nos Proxectos Curriculares e, aínda máis, da **Planificación** e da estruturación do proceso de escolarización integrada.

¿A integración foi planificada desde o seu comezo? En Galicia non. Podemos afirmar, sen temor a errar, que non se fixo nunca unha aposta por unha planificación propia e un desenvolvemento estrutural adaptado ás nosas peculiaridades. A pesar de que sempre é considerada a planificación como un elemento central nos procesos de cambio. Para empezar, no seu momento (incluso agora) houbera sido interesante a existencia dun órgano coordinador desde o que se inicia o proceso experimental (en España, no ano 1985), coa misión de:

- respostar ós interrogantes planteados desde diversos niveis de intervención na escola e de participación na comunidade educativa (Inspección, Equipos Psicopedagóxicos, Directores, Profesores, Consellos Escolares, Asociacións...);

- unificar e actualizar criterios para a escolarización dos nenos con necesidades especiais;

- establecer normas no proceso de matriculación para que os pais teñan sempre a debida información e asesoramento;

- unificar criterios sobre redución de alumnos e dotación de apoios a todos os centros que contén con nenos que precisen determinadas axudas (p.ex. auxiliares, logopedas). Incluso sobre o aproveitamento de recursos facilitados por Asociacións de pais afectados ou outras (p.ex. O.N.C.E),

- elaborar programas específicos de formación permanente para o profesorado máis directamente implicado e para todos, en xeral, na liña da modificación das actitudes negativas,

- levar a cabo programas de sensibilización de toda a comunidade educativa,

- estudia-la dotación dos recursos necesarios en cada caso,

Na actualidade, xa non é momento de falar de Experimentación da Integración, senón de **atención á diversidade**. O proceso ten, polo tanto, un carácter máis extensivo, menos selectivo. Practicamente na maioría dos centros públicos e en moitos concertados existen alumnos con necesidades especiais de tipo permanente. Non obstante, con necesidades especiais xa está na escola, atopámonos en moitas ocasións con

serios problemas, non tanto derivados das propias dificultades do alumno, como da pouca capacidade da **institución** para adaptarse. Utilizo o termo institución porque permítenos diferenciar as actitudes e actuacións individuais (decidida / indecisa / retraída, positiva / negativa, integradora / segregadora...) do que sería un funcionamento, un estilo, unha disposición, unha organización, unha facilitación global desde as diversas instancias e estruturas do Centro. Porque é no Centro onde converxen as incapacidades propias e as alleas. De aí a importancia de que as actuacións de mellora se dirixan ó conxunto do Centro para posibilitar, entre outras cousas, a adaptación á diversidade.

Así, os **Equipos Psicopedagóxicos** precisan actualmente unha delimitación do marco de intervención e unha redefinición das súas funcións; sen esquecer que os estudos e orientacións individuais implican a atención os procesos de ensinanza e aprendizaxe que son planificados, executados e

.....

Os Equipos Psicopedagóxicos

precisan actualmente

unha delimitación

do marco de intervención

e unha redefinición

das súas funcións

.....

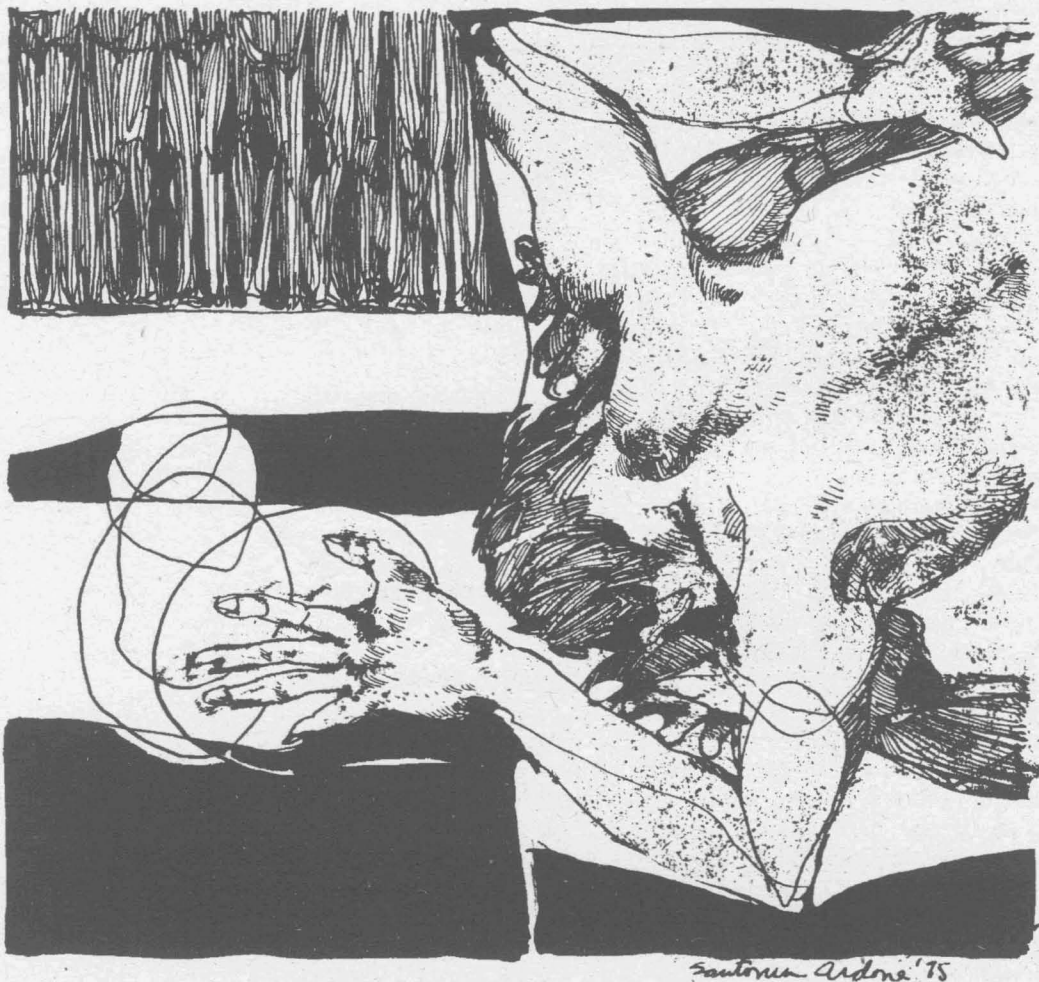
avaliados no propio Centro. Por esto, aínda que na miña opinión, non se debería sobrevalorar a contribución dos orientadores na elaboración do Proyecto Curricular de Centro, si habería que considerala en relación con algúns aspectos do mesmo: proporcionar referentes psicopedagóxicos, identificar necesidades de formación e delimitar criterios e fórmulas que aseguren o respecto á diversidade. Os **CEFOCOPs**, se teñen a autonomía para facelo, terían tamén que plantearse novos modelos complementarios de formación partindo da propia práctica, con supervisión, como modalidade máis reflexiva e sólida que a dos cursos e probablemente máis fructífera a medio prazo. Un obxectivo de gran importancia sería o de potencia-la reflexión e elabora-

ción dos equipos dos centros sobre as tarefas educativas.

O **Profesor de Apoio**, traballa baixo a idea de ser un profesor para "os alumnos integrados", cando realmente a utilidade do seu labor estaría en aportar asesoramento e axuda ós demais profesores no manexo da aula e nas adaptacións curriculares e do material. O concepto de **Adaptación Curricular** é magnificado por moitos profesores, perdidos entre tanta literatura especializada. Coa incorporación de alumnos con necesidades educativas especiais, hai que precisar o punto de partida, respecta-lo seu ritmo de aprendizaxe, contrasta-las estratexias máis eficaces, facilita-la interacción cos seus iguais e adicar un tempo cada día a preparar actividades en colaboración co Profesor de Apoio. Se a

actitude (para min o elemento clave da educación na diversidade) dos profesores é positiva a adaptación vai ser fluída e natural; se é negativa, por moito Programa que se plasme no papel secuenciando actividades, especificando técnicas, procedementos, recursos, agrupamentos etc., a adaptación vaise quedar onde se escribiu.

Non se pode afirmar categoricamente que a integración na escola triunfe ou fracase por un só destes elementos; todos están interrelacionados de forma inevitable. De tal xeito que cando se pon en cuestión a práctica da integración é porque todos ou algúns deles están funcionando dunha forma precaria. Vaise creando así incluso a impresión de que a integración camiña ás veces cava atrás, afirmase que a integración escolar non existe, e que en toda Europa está en regresión. Hai elementos de razón nesas afirmacións, incluso na normativa hai aspectos regresivos, pero eu non teño esa impresión de forma absoluta, quizás porque nunca observei que existira un entusiasmo fóra do común na defensa da integración. Desde o meu punto de vista, con todos os problemas sinalados, nos niveis da Educación Infantil e da Educación Primaria, principalmente, a atención á diversidade está deixando xa de asomar a cabeza pola fiestra, a pesar dos intentos de regresión. Non obstante, o que si creo é que se camiña moi lentamente neste aspecto e no cambio da escola en xeral e que esto nos dá a idea de ata que punto a escola como institución estaba / está anquilosada. Neste sentido, sempre hai que insistir en que a Administración Educativa debe dar apoio ós procesos de cambio na escola e, concretamente, os procesos de aceptación e atención á diversidade e facer o posible en todo momento para que se desenvolvan. Tódalas instancias de asesora-



mento, orientación e supervisión (CEFOCOPs, E.Ps.As, Inspección), deben unificar criterios e actuar coordinadamente se realmente se pretende que sexan un apoio para os centros.

A Integración nos Centros de Ensino Medio e de Secundaria

A primeira convocatoria, pola que se establece con carácter experimental a integración nos centros ordinarios de Ensinanzas Medias en Galicia data do 13 de abril de 1989 (catro anos de retraso en relación coa Orde de integración na E.X.B.). A última convocatoria (6 de xuño de 1994) refírese a Centros de Educación Secundaria. Desde a primeira convocatoria, en Galicia foron autorizados para levar a cabo a experimentación: 8 Centros na provincia da Coruña, 1 na provincia de Lugo, 4 na de Ourense e 2 na de Pontevedra. En total, 15 Centros, máis os que resulten de novas convocatorias nesta etapa educativa.

Neste nivel, a experiencia de integración é casi inexistente. Como pode observarse polo

número de centros acollidos o Plan Experimental o interese amosado polos centros nesta etapa educativa é mínimo. Non obstante é importante que se creen as condicións axeitadas tanto a nivel material, organizativo e persoal; por unha serie de razóns de todo tipo (de dereito, ideolóxicas, económicas ...), pero en particular porque é inevitable que os nenos que comezaron a súa integración na Educación Xeral Básica nos anos 1988, 1989 etc., vaian seguindo a súa escolaridade e moitos deles tenten continuar despois da educación obrigatoria. Por outra parte, coa prolongación da idade obrigatoria necesariamente debe contemplarse a prolongación da idade de integración escolar.

Aínda que neste tramo educativo non existe unha regulamentación tan desenvolvida como na Primaria no que se refire á escolarización integrada, as liñas de actuación previstas pola Administración Educativa Central parecen indicar que se vai continuar co proceso que ata agora se está a seguir

na educación primaria. Incluso, se fala de non excluír ós alumnos con necesidades especiais de carácter permanente asociadas a discapacidade psíquica, proponéndose a creación de unidades específicas (probablemente un retroceso, despois da experiencia na EXB) nos Centros de Secundaria, facilitándose todo tipo de adaptacións para estes alumnos e para os que teñen dificultades de tipo físico ou sensorial. Todo indica a continuidade do proceso de integración. De aí que sexa precisa a adaptación arquitectónica, **organizativa** e dos recursos nos Centros de ensino medio, dándolle moita importancia á **formación do profesorado de cara á atención a diversidade (actitude, procedementos metodolóxicos...)**. Tendo tamén en conta que hai unhas lagoas que poden ser bastante importantes, polo menos en relación co **modelo** que se está a seguir no proceso de integración, organizado en base a unha **dotación de apoios**. Refírome á estrutura de apoios internos e externos.



Saúl Reina '75

.....

Os Equipos Psicopedagógicos de Apoio

foron sempre dinamizadores

da integración escolar

e poden orientar e supervisar

o proceso de forma global

.....

Os apoios internos xiran sobre a figura do Profesor de apoio, os Auxiliares Técnicos e o Departamento de Orientación.

O **Profesor de Apoio** é unha figura que existe nos centros de Educación Primaria e nos Centros de Medias acollidos ó Plan de Integración. E sería desexable que de existir de forma extensiva na Secundaria se reformulara a súa función, insistíndose máis na participación do conxunto do profesorado no proceso de integración e implicándose todos xunto co profesor de apoio nas decisións relacionadas coas necesidades educativas especiais. É especialmente importante a actitude de axuda e apoio do equipo Directivo. En calquera caso, com xa comentamos anteriormente hai que fuxir da idea dun profesor de apoio aillado e único responsable da integración, dándose a impresión de que esta é algo artificial que ten un funcionamento paralelo, ou que parece ser como unha estrutura parcialmente segregada en lugar de estar plenamente integrada. Precisamente, o que se pretende coa autonomía curricular é xeralizala práctica do traballo en equipo e a responsabilización colectiva nas decisións, na súa implantación e na súa avaliación.

Os **Auxiliares Técnicos Educativos**, constitúen unha

parte moi importante da estrutura de apoio, xa que sen eles faise moi difícil a integración dos alumnos con afectacións de tipo motórico. Estes profesionais están comezando a extenderse minimamente na actualidade en Galicia, pero soamente nos niveis da escolarización Infantil e Básica. Este apoio debe de facerse canto antes extensivo ó nivel de Bacharelato, porque precisamente a unha gran parte dos nenos que van integrarse neste nivel son alumnos con problemas motóricos que frecuentemente precisan axudas para a mobilidade e o aseo.

En canto ós **Departamentos de Orientación**; na Primaria non se crean mais que de forma "aconsellable" segundo se constata nas diferentes disposicións da Consellería para regulamentar os sucesivos cursos escolares. Pero na Secundaria (nun principio, no Ensino Medio), veñen existindo desde a Convocatoria de Proxectos de Orientación do 1-9-1988, sen esixencia de titulación e cunhas funcións bastante indefinidas e pouco prácticas en relación coa integración de alumnos con necesidades especiais; o que é "bastante comprensible" tendo en conta que esta integración non existía neste nivel educativo. Na derradeira convocatoria seguen a existir funcións testemuñais, non esixencia de titulación en Pedagogía ou Psicoloxía e unha conexión practicamente inexistente cos Equipos Psicopedagógicos, a súa vez saturados de demanda na Educación Básica. Parece difícil e, en todo caso incoherente, que sen profesionais especializados poidan realizarse axeitadamente funcións de apoio ós procesos de ensinanza-aprendizaxe, ou procesos de avaliación psicopedagóxica (no MEC é prescritiva para a incorporación do alumno a programas de diversificación, programas de garantía social, ou para poñer en marcha un proceso de adaptación curricu-

lar individualizada) e actuacións de orientación académica ou profesional.

Polo que se refire ós apoios de tipo **externo**, a única estrutura creada ó nivel educativo a constitúen os Equipos psicopedagógicos de Apoio e os CEFOCOPs. Os primeiros só actúan na Educación Básica tendo unha misión de interconexión de esta etapa educativa coa de Ensinanza Media. Non foron creados equipos de apoio específicos para este último tramo educativo nin tampouco para a Secundaria. En canto ós que están funcionando na Educación Básica Primaria e Básica, aínda que as funcións son tan amplas que fan imposible o seu cumprimento e que o modelo de actuación é demasiado converxente cara ó diagnóstico, foron sempre dinamizadores da integración escolar e poden orientar e supervisar o proceso de forma global. Probablemente aquí radique a súa importancia no que se refire ó ámbito da integración dos alumnos con necesidades educativas especiais. Os Departamentos de Orientación poderán ser un elemento fundamental de cara a orientar-lo proceso de integración no Centro, pero complementariamente a un Equipo de Sector que asegure unha conexión: entre etapas educativas, entre diferentes Centros do Sector e entre diferentes Servizos e recursos comunitarios.

FORMACIÓN PARA O TRABALLO

No ámbito dos suxeitos con necesidades especiais a formación dirixida á inserción laboral é escasa, limitada ás pequenas posibilidades de integración que teñen en función das súas capacidades, xa que a infraestructura integradora é bastante cativa se a comparamos coa existente na educación básica. Non obstante, existen algunhas persoas con cegueira, xordeira ou afec-

tacións físicas que teñen máis posibilidades de formación e de inserción laboral que os etiquetados como "deficientes intelectuais".

En xeral, podemos afirmar que as aprendizaxes que se realizan no medio escolar son pouco significativas no obxectivo da formación e da inserción laboral. Non existe unha conexión entre o que estes alumnos poden chegar a facer no mundo ocupacional ou laboral e a formación académica. Isto, que é un hándicap xeral para tódolos alumnos é máis grave no caso de alumnos con necesidades especiais, con posibilidades limitadas de inserción laboral e, polo tanto, con necesidade de aproveitamento das súas capacidades máis desenvolvidas.

Nun documento elaborado recentemente (M.E.C, 1994), anticipanse os distintos tipos de formación que a Lei permite poñer en práctica a curto prazo para os alumnos con necesidades educativas especiais:

- Bacharelato.
- Módulos Profesionais.
- Oferta ordinaria de Programas de Garantía Social.
- Oferta Específica de Programas de Garantía Social.
- Transición á vida adulta e laboral.

Este documento, que nos aspectos básicos dá contido ó Real Decreto de 28 de abril de 1995, de ordenación da educación dos alumnos con necesidades educativas especiais, ven en parte a procurar solucionar as deficiencias de formación nos alumnos con necesidades especiais que se atopan principalmente neste segmento educativo.

Realmente, este tramo ten unhas carencias importantes en toda España, pero claramente vemos en Galicia que os centros de F.P. que poñen en práctica a integración son moi escasos, de tal xeito que as únicas posibilidades que lles quedan a estes alumnos pasan polos Centros

de Formación Ocupacional nos que unha minoría acada algún tipo de práctica que lle permite entrar a formar parte do mundo laboral, mentres o resto dos alumnos non se integra nos procesos productivos, xa que tampouco existe unha rede de Centros Especiais de Emprego que os acollan. Este aspecto é moi claro no caso dos denominados "deficientes intelectuais", posto que algúns, poucos, dos que teñen hándicaps físicos ou sensoriais conseguen insertarse no emprego ordinario aunque con moitas dificultades. En todo caso, a Formación Profesional é unha modalidade educativa que precisa de fondas transforma-

cións para que se leve á práctica o que a Administración Educativa Central pretende: adaptación dos módulos profesionais e ciclos formativos da F.P. regrada e dos programas ordinarios de Garantía Social; así como creación da modalidade específica de programas de garantía social para alumnos con necesidades educativas especiais. Tamén nesta etapa é imprescindible a implicación dos Centros para que se leve a cabo a aplicación destes programas. Polo de agora o que está sucedendo é que se require dos propios centros (Orde do 27 de abril de 1994. D.O.G. do 10 de xuño) que soliciten a experi-



Santouren Ardore '95

.....

*Os sindicatos europeos afirman o seu apoio
ós dereitos humanos das persoas minusválidas
e a súa oposición á discriminación
da que son vítimas
as persoas con minusvalías físicas,
mentais e sensoriais*

.....

mentación de módulos profesionais, a implantación de ciclos formativos e a implantación de Programas de Garantía Social. Os centros, a penas piden a implantación de Programas de Garantía Social (no curso 1994/95 solicitáronse 5 na Coruña e 1 en Lugo - Resolución do 22/Agosto/1994-) e está por ver que vai suceder cos Programas Especiais de Garantía Social que poderán impartirse nos Centros de Educación Secundaria que participen no programa de integración. Probablemente, a necesidade obrigue a que os centros rematen por solicitar todo tipo de programas flexibles que permitan realizar adaptacións para os diferentes alumnos, xa que a integración é algo irreversible (tamén é posible que se poñan en práctica outras alternativas: p.ex., do tipo das Aulas de Aprendizaxe de Tarefas xa existentes no País Vasco). O que se precisa neste momento é que os profesores destas etapas educativas sexan conscientes desa realidade e vaian poñendo xa os medios para non prexudicar a determinados alumnos e tamén para face-lo seu traballo máis rendible, dando oportunidades a que exista unha formación máis acorde coas propias posibilidades dos seus alumnos.

INSERCIÓN LABORAL

Actualmente existen varias modalidades para a inserción laboral das persoas con NEE:

A forma máis xeral de traballo é o **traballo por conta allea** nas empresas ordinarias. O principal aspecto que impide a inserción laboral dos suxeitos con N.E.E neste ámbito é a escasa modernización en canto se refire á organización técnica do traballo. As posibilidades que proporciona unha axeitada división do traballo ata chegar a tarefas elementais sería unha das formas máis seguras de dar traballo ás persoas con N.E.E.

En tanto esta organización non se produce, o Estado para procurar garanti-lo dereito ó traballo dos mozos con N.E.E, ven poñendo en práctica unhas medidas de fomento e apoio da integración laboral en empresas ordinarias. Hai que dicir que o grao de realización destas medidas dá idea do nivel de democracia real existente nas estruturas sociais, políticas e económicas. Creo conveniente lembrar que a integración escolar, laboral e social é un dereito, incluso constitucionalmente reconecido, polo que as Administracións teñen a obriga de que este dereito sexa respectado e sexan dados os pasos para que teña unha realización práctica. Pero tamén as organizacións patronais e sindicais deben respectar dito dereito. Neste sentido, no remate do ano 1993, organizouse en Inglaterra a primeira Conferencia Internacional de Sindicatos sobre persoas minusválidas, na que se fixo a declaración seguinte:

“Os sindicatos europeos afirman o seu apoio ós dereitos humanos das persoas minusválidas e a súa oposición á discriminación da que son vítimas as persoas con minusvalías físicas, mentais e sensoriais. Por iso esiximos, de maneira especial, que estas persoas disfruten de:

- igualdade de dereitos á formación;
- igualdade de dereitos ó emprego;
- igualdade de dereitos á dignidade” (EXELL,1994)

No sistema de integración laboral na empresa, existen diversas posibilidades de contratación (indefinida e a xornada completa; para a formación; en prácticas; temporal de fomento do emprego).

Como xa dixemos, esta contratación ven acompañada dunhas medidas proteccionistas que son, en liñas xerais, as seguintes:

- Obriga das empresas públicas e privadas de máis de 50 traballadores fixos de reservar un 2 por cento da plantilla para traballadores con minusvalías.

- Subvencións e tamén beneficios nas cotas empresariais da Seguridade Social, para aquelas empresas que contraen por tempo indefinido e en xornada completa a traballadores con necesidades especiais.

- Subvencións ás empresas para adaptar postos de traballo e para eliminar barreiras arquitectónicas.

- Subvencións para a Formación Profesional dos traballadores con N.E.E

Outra modalidade sería a fórmula do **traballo autónomo** que é a forma de inserción

.....

*O principal aspecto
que impide a inserción laboral
dos suxeitos con N.E.E
é a escasa modernización
en canto se refire
á organización
técnica do traballo*

.....

laboral máis estendida en persoas con dificultades de tipo físico e sensorial. Por iso é difícilmente xeneralizable. Sen embargo, non se poden deixar de lado as posibilidades que nos ofrece o uso das novas tecnoloxías. Con todo, esta forma de traballo precisa da axuda da administración en forma de préstamos, subvencións, asistencia técnica etc.

Unha terceira posibilidade sería o **emprego público**, para o que a Administración ten delimitadas unha serie de medidas básicas para facilita-lo acceso ás persoas con NEE. O criterio antes vixente polo que se excluía do traballo público a persoas por causa do seu déficit foi substituído pola esixencia de compatibilidade coa función e posto de traballo ó que se opte. Tamén se facilita o acceso ó emprego mediante a adaptación das probas selectivas, a modificación do tempo de duración das mesmas e o uso de medios especiais (p.ex. máquina de Braille) se é preciso. Ademais existe unha reserva de prazas en postos laborais para persoas con necesidades especiais. Nalgunha Autonomía tamén se reservan postos funcionariais.

Finalmente, existe tamén o **emprego protexido** a través dos **Centros Especiais de Emprego** e dos **Centros Ocupacionais**

Os primeiros, veñen definidos como entidades productivas que compiten no mercado vinculando ós traballadores con necesidades especiais mediante unha relación laboral, incluíndo a protección da seguridade social. Son empresas mercantís con algunhas adaptacións que facilitan a accesibilidade laboral. Neles hai xeralmente algúns traballadores que non teñen discapacidades. Estaban pensados para aquelas situacións nas que se dá unha imposibilidade de integración laboral no sistema ordinario de emprego.

A Administración presta axudas substanciais, ben con fondos propios ou cos procedentes do Fondo Social da Comunidade Europea que se concretan en subvencións para: a creación e ampliación; a adaptación de postos de traballo e supresión de barreiras arquitectónicas; financiación de gastos de capital e de mantemento. A maioría dos Centros Especiais de emprego nacen pola iniciativa privada de particulares ou de Asociacións vinculadas ó mundo das necesidades especiais.

En canto ós segundos, nos casos nos que a capacidade productiva das persoas con necesidades especiais sexa reducida en relación co que se esixe no emprego ordinario ou no especial, existe unha oferta de tipo asistencial, non mercantil, constituída polos chamados Centros Ocupacionais. Estes, son talleres nos que se realiza un traballo pero nos que non existe a condición legal de traballadores para as persoas que están integradas neste sector. Nestes talleres se promove a formación, o traballo e a rehabilitación e se conciben como medio de ocupación para persoas con necesidades especiais acusadas e como elementos de tránsito cara a actividade productiva ordinaria ou especial. Trátase de desenvolver capacidades manipulativas: moldeo, manipulación, montaxe etc., de forma práctica nun medio real, en talleres (carpintería, encadernación, tapicería...). A Administración pública concede subvencións para a creación e mantemento, así como asesoramento técnico para a súa organización e xestión.

TRÁNSITO Á VIDA ADULTA

A etiqueta de deficiente ou minusválido, fainos esquecer que estamos falando dunha persoa que por ter unha denominación e presentar algunha nece-

.....

*Talleres nos que se realiza un traballo
pero nos que non existe a condición legal
de traballadores para as persoas
que están integradas neste sector*

.....

sidade de carácter especial xa vai estar excluída, en moitos casos, de certas experiencias asociadas ó desenvolvemento normal. Desde esta perspectiva, o tránsito para a vida adulta está cheo de dificultades, pero o primeiro paso a dar é evita-la etiquetaxe e facer insistencia no concepto de persoa.

Entre as dificultades que podemos observar para a conversión en adulto do xove con N.E.E, están as seguintes:

a) sociais: etiquetaxe; socialización limitada; impedimentos físicos, sociais e legais;



Saetorun Acedora '98

Hai que plantear desde a Administración unha nova forma de establece-lo proceso de ensinanza-aprendizaxe que permita poñer en práctica programas significativos

b) familiares: sobreprotección / pouca autonomía;

c) persoais: baixa autoestima, automarxinación;

d) educacionais: existe cobertura legal, pero as actitudes e as posibilidades reais sobre a integración aínda deixan moito que desexar. Escasa formación para a futura inserción laboral.

e) laborais: Dificultades para o acceso a un posto de traballo. A penas se cumpre a cota do 2 % en empresas de máis de 50 traballadores. Escasa rede de Centros Especiais de Emprego e de Centros Ocupacionais (en Galicia entre estas dúas modalidades se engloban 30 centros,

dos que a maioría son de tipo ocupacional entre os que destacan os pequenos talleres en Centros de Educación Especial). Desconfianza das posibilidades de rendemento das persoas con N.E.E. Actitude negativa cara a inserción laboral das persoas con N.E.E.

f) de ocupación do ocio e o tempo libre: poucas posibilidades para viaxar, practicar deportes, pertencer a clubs de mozos, asistir a actividades culturais. En xeral, é moi difícil que atopen persoas para compartir actividades de tempo libre.

CONCLUSIÓN/PROPOSTAS DE CAMBIO

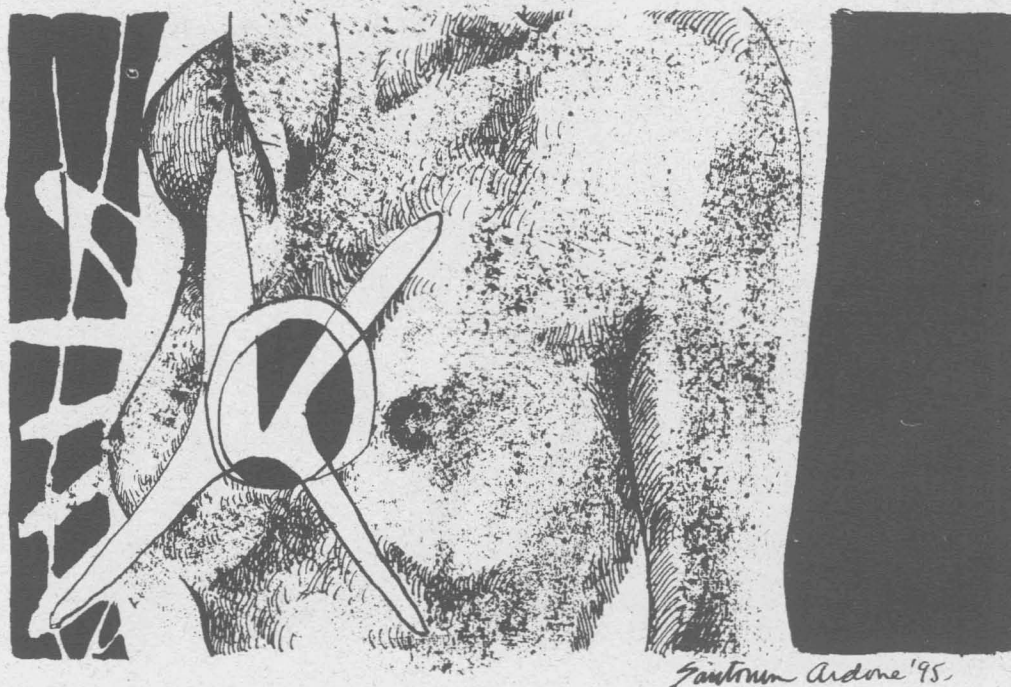
Unha das características que, de forma xeral, se observan nos diferentes niveis que aquí se foron describindo é a pouca coordinación existente entre administracións, servizos etc.; tanto dentro dun sector determinado como nos sectores entre si. Normalmente, isto implica que as actividades que se realizan dependen moitas veces do voluntarismo, da inercia...

Por eso, non poderíamos obviar esta descoordinación xa que se manifesta na escasa planificación, no baixo aproveitamento dos recursos e nos atrancos ó cambio na atención á diversidade. A Administración Galega debe te-las ideas claras neste punto, precisamente porque moitos dos pasos adiante que se deron en España foron a golpe de Decreto, de elaboración e difusión de criterios, de axustes na práctica, de desenvolvementos das experiencias con prazos concretos, de apoios para compensa-las lagoas e baldeiros do sistema, de análise e optimización de recursos, de dotacións económicas etc.

De aí a insistencia na creación de organismos que **promovan, coordinen, analicen e avalíen os procesos de atención á diversidade**. De como se faga isto vai a depender, nunha gran parte, o correcto desenvolvemento deses procesos, o seu éxito e o grao de sensibilización e implicación das persoas no seu ámbito de actuación profesional ou persoal.

Desde o sistema educativo hai que potencia-la conexión escola-mundo laboral, para iso debe considerarse como fundamental no currículo o desenvolvemento da autoestima, a identidade persoal, as habilidades de comunicación e participación, xunto coa formación técnico - profesional polivalente que nun principio prepare para a realización dun conxunto de traballos e tarefas e, posteriormente, permita unha especialización para unha inserción laboral nas mellores condicións posibles.

De forma xeral, hai que plantear desde a Administración unha nova forma de establece-lo proceso de ensinanza-aprendizaxe que permita poñer en práctica programas significativos (BROWN, 1989) que basicamente incluían os seguintes elementos:



1. Ensina-lo necesario para desenvolverse na vida.
2. Elixir-las habilidades esenciais para a vida social.
3. Adecuación á idade de cada alumno e non á "etiqueta".
4. Implementa-las habilidades co seu uso fóra da escola.
5. Implicar á familia.
6. Adapta-lo espacio vital, os obxectos e os instrumentos de traballo.
7. Participar parcialmente en determinadas empresas.
8. Establecer redes humanas significativas

Ademais, cómpre que se potencie a incorporación á escola dos alumnos con necesidades educativas especiais e que no último segmento da escolaridade se facilite unha formación cun carácter máis polivalente. Tamén, como xa dixemos, que se procure a sensibilización e a formación dos profesionais en exercicio.

Desde a estrutura do emprego, habería que facilitar a conexión coa escola e co traballo integrado:

- analizando as tarefas e operacións realizadas nos talleres, coa finalidade de informar á escola dos requerimentos básicos e complexos de determinadas tarefas e impulsa-la elaboración e a modificación de obxectivos e actividades;
- incluíndo no currículo a realización de prácticas en talleres;
- desenvolvendo seccións de "traballo en integración" desde os talleres protexidos;
- asistindo ás empresas para que faciliten a inserción laboral;
- impulsando a formación permanente dos traballadores.
- incorporando ás organizacións patronais e sindicais nos planos, decisións e compromisos que se adopten;

Unha das solucións intermedias é a creación de Talleres Protexidos, fundamentalmente dirixidos ós que teñen dificulta-

des manifestas na capacidade intelectual. Nestes Talleres, poden diversificarse os traballos e aumentarse a especialización, adoptándose unha estrutura de funcionamento cuasiempresarial para facelos economicamente viables. Xeralmente desenvólvense programas complementarios para potencia-la capacitación profesional e a autonomía dos traballadores. Son un mal menor, probablemente teñan certas connotacións de segregación baixo a denominación de "protexidos", pero dignifican á persoa con N.E.E. en maior medida que o paro ou o internamento.

Desde o ámbito do benestar social: supresión de barreiras arquitectónicas e urbanísticas, a adaptación do entorno para favorece-la mobilidade, os beneficios nas reservas de vivendas de protección oficial etc., son aspectos que deben ser ampliados, desenvolvidos e actualizados continuamente. Nunha sociedade que funcione democraticamente e con eficacia, as persoas implicadas ou os colectivos legais que os representan deben de participar na planificación e na toma de decisións, así como no seguimento do cumprimento das mesmas.

Tamén hai que favorece-los accesos ás persoas con N.E.E. ó aluguer e á propiedade das vivendas (protección oficial, subvención alquileres, cetros axeitados...). Do mesmo modo hai que potencia-lo transporte con adaptacións adecuadas, tanto nos de tipo colectivo como nos de propiedade particular e uso público. Así, tódalas empresas de taxis (ou ben unha porcentaxe dos taxis) deberían contar con algún vehículo adaptado. Estas adaptacións deben extenderse ó acceso ás terminais de avións, ferrocarrís e autobuses.

Por outra parte, hai que ter en conta que as posibilidades que nestes aspectos ten o mozo con N.E.E. veñen moi determi-

.....

*Tamén hai que favorece-los accesos
ás persoas con N.E.E.
ó aluguer e á propiedade
das vivendas*

.....

nadas polas propias condicións e por elementos de tipo familiar, social e económico. Tanto nas persoas con afectacións graves como nos que teñen necesidades especiais de menor importancia, existe un predominio de ocupación do tempo libre con actividades pasivas (p. ex. ver T.V.) dentro do fogar e sempre dependentes da familia; tamén se dá moita inactividade. A normalización neste campo debe partir de crear unha situación de mellora das condicións de uso e disfrute do tempo libre. Esta situación debe coller forma con actividades planificadas desde os organismos correspondentes (Municipais, Servicios



Soubon Ardone '75.

Sociais, Educación...), de tal maneira que se promova:

- a extensión das oportunidades de disfrute a tódalas persoas;
- o incremento de relacións interpersoais;
- a posibilidade de desenvolver-lo maior número de capacidades;

Neste sentido, as organizacións que traballen no ámbito do tempo libre dos nenos e adolescentes, ben de forma autónoma o baixo a coordinación dos diferentes organismos, deben asumir propostas que permitan a incorporación das persoas con N.E.E.:

- contratando ou tendo a colaboración de profesionais sensibilizados (condición fundamental);
- adaptando as estruturas físicas e as actividades;

BIBLIOGRAFÍA

- *Accesibilidad para las Personas con Minusvalía* (1987).- Ed. Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía. Madrid.
- AGUIRRE, J. e outros (1992).- *Tránsito a la Vida Adulta de Jóvenes con Necesidades Educativas Especiales*.- Ed. ICE-CERE. Bilbao.
- ALONSO SECO, J. M^º. e outros (1992).- *Desarrollo y Aplicación de la LISMI* (1982-1992).- Ed. Ministerio de Asuntos Sociales- Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalías. Madrid.
- BROWN, L. (1989).- *Criterios de Funcionalidad*.- Ed. Milán-Fundación Catalana del Síndrome de Down. Barcelona.
- CALZON VIDAL, A. (1993).- *Orientación Profesional del Deficiente Mental*.- Ed. Ministerio de Asuntos sociales. Madrid.
- *Cuadernos ATED*: nº 10 (xullo-agosto, 1992); nº 12 (novembro- decembro, 1992); nº 13 (xaneiro-febreiro, 1993).- Ed. GRUPO ATED- FUNDESCO. Madrid.
- EXELL, R. (1994).- "El compromiso con la problemática de las minusválidas: Los Agentes Sociales".- *Helioscope. Revista Europea de las Personas Minusválidas*. nº 1.- Ed. Comisión Europea.- Bruselas.
- DE LA VILLA GIL, L.E. e SAGARDOY BENGOCHEA, J.A. (1987).- *El derecho al trabajo de las personas con minusvalías*.- Ed. Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalías. Madrid.
- *La Educación Especial en el marco de la LOGSE* (1994).- Ed. Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría de Estado para la Educación. Madrid.
- MENDIA, R. (1995).- "A transición á vida adulta dos xóvenes con N.E.E."- *QUINESIA. Revista de Educación Especial*, nº 21 (en preparación). Vigo.

.....

A persoa con N.E.E debe te-la posibilidade de desenvolverse na unidade de convivencia máis axeitada dentro dun entorno comunitario e nun abano de Programas que faciliten os procesos de integración.

.....

- facilitando de forma activa a presenza de nenos e xóvenes con N.E.E., xa desde as primeiras idades.

Estas condicións deben promoverse desde a fórmula administrativa máis cercana, isto é, desde as estruturas municipais (Casas da Xuventude, Grupos de Animación Sociocultural, Campamentos de Verán, Organización de Viaxes...) e canalizarse ó nivel do barrio que é o entorno máis facilitador da integración.

Desde este ámbito, hai que procura-lo achegamento ó suxeito con N.E.E., na liña dos Planos de Transición Individual. Estes, só poden desenvolverse baixo a responsabilidade de Equipos que teñan como misión a elaboración e o seguimento en estreita colaboración con tódolos servizos. Mediante esta actuación, a persoa con N.E.E debe te-la posibilidade de desenvolverse na unidade de convivencia máis axeitada dentro dun entorno comunitario e nun abano de Programas que faciliten os procesos de integración. Programas que poden contempla-las seguintes alternativas:

- Asistencia a domicilio.
- Centros de día, atención en réxime de media-pensión.
- Centros residenciais (residencias, mini-residencias).
- Unidades de convivencia non institucionais (p.ex. familias substitutas).
- Programas de acompañamento para satisfacción das necesidades básicas (traballo, ali-

mentación, ocupación do ocio e tempo libre...).

É moi importante a realización de experiencias de integración social e laboral (como o Proxecto PROMINUS, levado a cabo en O Ferrol durante varios anos, co respaldo do Fondo Social Europeo) que demostren as posibilidades reais de atopar fórmulas integradoras.

Desde o ámbito sanitario, tamén hai cotas de contribución para combater-los fortes procesos de marxinação social; xa que esta loita ten un carácter global. No campo das N.E.E, atendendo a conseguí-las maiores cotas de equilibrio en tódolos campos xa descritos neste traballo. Non obstante, no sistema sanitario hai que instalar, como estruturas normalizadoras:

- a sectorización dos servizos,
- a coordinación entre profesionais;
- a coordinación interinstitucional;
- as prestacións que favorezan o respecto á igualdade de dereitos;
- os programas de sensibilización e profesionalización do personal.

A todo isto hai que engadí-las prestacións económicas (protección por fillos a cargo, pensión non contributiva de invalidez, transporte, medicinas...) que facilitan unha maior inserción social na forma máis normalizada posible.

F.I.

Os Equipos Psicopedagóxicos de Apoio

Hipólito Puente
Carracedo

Psicólogo.
E.Ps.A. Vigo

Eligio A.
Domarco
Alvarez

Psicólogo.
E.Ps.A. Vigo

Apoios á integración

Neste artigo os autores describen o pasado e o presente dos Equipos Psicopedagóxicos de Apoio, proponendo un modelo para o seu desenvolvemento futuro no marco da mellora da cualidade do seu servizo.

EDUCACIÓN e integración non son dúas palabras que se refiran a dous conceptos moi dispares. Non se pode concibir unha sen a outra, xa que integración supón ter en conta ó «diferente», ó «distinto». Dese xeito as mesmas escolas non estarían cumprindo a súa función de for-

mación integral dos seus alumnos se elas mesmas non tivesen en conta a eses «outros» nenos que por ser diferentes nas súas capacidades non o son en absoluto como **persoas humanas**.

Na antigüidade as persoas que nacían con algún déficit eran tratadas de distinto xeito. Así no Exipto, por exemplo, eran adorados por consideralos

como deuses. En Grecia, sen embargo facíanos desaparecer; en Esparta os anciáns decidían, logo de examinalos, se os tiraban ou non desde a cima do monte Taigeto.

En Roma xa comeza a haber unha ambivalencia. Por unha banda existe o principio de *tutela* e de *curatela* (lei das 12 táboas) pero obrigando, ó mesmo



Santorin Aedma '75

tempo, a facer desaparecer ós nenos monstruosos e malformados. Se non o facían os pais, facían as autoridades civís ou relixiosas.

Na Idade Media os deficientes mentais mestúranse cos tolos, cos criminais e cos posuídos polo demo (o deficiente non pode ser obra de Deus, senón do demo). Todo isto con matizacións de culpa e acompañándose de xustificacións: para eles é un castigo que provén do pecado anterior (dos proxenitores, etc...). Se o home é imaxe de Deus, esa imaxe non pode estar representada polos deficientes.

Despois esta situación vai variar coa chegada do Renacemento onde se ve a "diferencia" como parte da variedade e da multiplicidade que comprende a obra de Deus.

Pouco a pouco a sociedade foi comprendendo as diferencias nos seres humanos, gracias ós avances científicos que impedían que esas deficiencias fosen achacadas a razóns irracionais, así como á maduración na consideración dos dereitos humanos respecto á persoa. Tamén, ó longo do tempo, a denominación das persoas que tiñan algún déficit foi variando: idiotas, anormais, subnormais, deficientes, persoas con necesidades especiais...

A culminación actual de todo isto no noso país sería a Lei de Integración Social dos Minusválidos (LISMI) e o Real Decreto da Integración que desenvocan na Lei de Ordenamento Xeral do Sistema Educativo



*Pouco a pouco a sociedade foi comprendendo
as diferencias nos seres humanos,
gracias ós avances científicos que impedían
que esas deficiencias fosen achacadas a razóns irracionais*



ANTECEDENTES

No ano 1902 créase o Museo Pedagóxico Nacional que dirixe **Manuel B. Cossio**. Neste marco créase o primeiro laboratorio de Psicología Experimental onde se estudian comportamentos escolares, así como outros aspectos psicopedagóxicos.

Máis tarde, e con anterioridade á guerra civil, créanse os Institutos de Psicotecnia nos que se elaboran e adaptan instrumentos de diagnóstico para a súa utilización na escola.

Despois da grande lagoa intelectual provocada pola guerra civil aparece un foco de investigación de aspectos teóricos sobre a Orientación Escolar, pero que non se corresponde co que a sociedade demanda.

Institucionalmente camiñouse moi lentamente pola senda da asistencia psicoeducativa. No ano 1945 a lei de 17 de xullo, reformada máis tarde pola lei 168/1965 de 21 de decembro no artigo 69 di que funcionará un Servicio de Psicología Escolar e Orientación Profesional.

No Regulamento de Centros Escolares de Ensino Primario (O.M. 10 de febreiro de 1967) figuraba que entre as institucións complementarias dos Centros existise un Servicio de Psicología e Orientación Profesional (artigo 25), que nunca chegou a funcionar realmente por falla de medios personais e materiais.

A Lei de Ordenación do Ensino Medio do 26 de febreiro

(LOXSE), a que recoñecendo o dereito á educación e o pleno desenvolvemento de tódolos cidadáns, recollido na nosa Constitución, di que «*O sistema educativo disporá dos recursos necesarios para que os alumnos con necesidades educativas especiais, temporais ou permanentes, poidan alcanzar dentro do mesmo sistema os obxectivos establecidos con carácter xeral para tódolos alumnos*». Así, a mesma lei ve que os principios que deben rexer a atención ós alumnos con necesidades educativas especiais son os de «normalización» e «integración» escolar, facendo dotación, para que así suceda, de medios materiais e persoais adecuados para que poidan detecta-las dificultades nos procesos de ensino-aprendizaxe, planificar, adaptar e diversificar os currículos escolares, etc... Aquí é onde a sociedade vai facer patente o seu interese e a súa comprensión do problema dos nenos con algún tipo de minusvalía, tanto por medio das institucións como da súa resposta inmediata.

Dentro destes medios estaría a atención psicoeducativa, que levada a cabo por Psicólogos, Pedagogos, Especialistas en Audición e Linguaxe e Traballadores Sociais, aportan unha axuda moi importante para que esa integración se poida dar, e poñen ó servizo da escola a posibilidade de encaixalos nos currículos ás capacidades e posibilidades que o desenvolvemento lle proporciona a cada persoa.



*A LOXSE establece que os principios
que rexen a atención dos alumnos
con necesidades educativas especiais
son os de normalización e integración*



de 1953 (BOE do 17 de marzo) no seu artigo 115 indicaba que se crearía o Servicio de Orientación Psicotécnica. O 28 de febreiro do ano 1959 unha Orde crea, efectivamente, o Servicio de Orientación Psicotécnica para o Ensino Medio, fixando a súa actuación en tres puntos:

Selección e Orientación Escolar e Profesional.

Métodos didácticos e educativos.

Problemas de adaptación e hixiene mental.

Pero, lamentablemente, este proxecto quedou neso: un mero proxecto que non se levou a cabo.

No ano 1967 establécense os Servicios de Orientación Escolar nos Institutos de Ensino Medio e Escolas Oficiais de Mestría e Aprendizaxe Industrial, conectando as súas funcións coas do Instituto Nacional de Psicoloxía Aplicada e Psicotecnica e dos Institutos Provinciais, pero ó non ser dotados cun Orientador Psicolóxico ou Pedagogo nunca se levaron a cabo esas funcións na maioría dos centros. Prevíase que o xefe deste Servicio fose un profesor do centro: coído que neso residiu o fracaso.

INICIOS E REALIDADE ACTUAL

No contexto do Estado español e como froito do desenvolvemento socioeconómico que se plasmou na «xeralización» da educación coa Lei Villar Palasí de 1970, nace a atención á Orientación Escolar que comeza a ve-la luz en Galicia no curso 1978/79 cos Servicios de Orientación Escolar e Vocacional (SOEV), creados con carácter experimental pola Orde do MEC o 30/04/1977.

Aquí en Galicia, ó igual que no resto do Estado, e salvo moi contadas excepcións, os SOEV estaban compostos por tres orientadores ós que se lle esixía

os requisitos de ser Profesores de EXB con oposición, experiencia e estar en posesión do título de Licenciado en Psicoloxía ou Pedagogía ou posuír outra licenciatura e o Diploma de Psicólogo das Escolas de Psicoloxía. Estes SOEV configúranse en un por provincia, independentemente do número de habitantes, e tiñan a súa sede en dependencias das Delegacións de Educación.

A creación deste servicio viña a cubri-la demanda social que a posta en marcha da lei de 1970 ía xerar (a citada lei prevía ó redor do 30% de fracaso escolar). Por outra banda cumpría a función de «selección» (non en balde o apelido de Vocacional) para cubri-la demanda de man de obra cualificada e especializada que o desenvolvemento económico esixía.

Así, e dentro deste contexto, prevalece un modelo de inter-

venção excesivamente descriptivo e pedagocista. Despistaxes e valoracións psicopedagóxicas son os aspectos que priman nas funcións que o Ministerio de Educación marca a este Servicio. Non existen interaccións coas valoracións, senón orientacións ou respostas que polo seu carácter lineal non se espera que sexan eficaces. Estamos nunha área de intervención asistencial dirixida ó suxeito, que neste caso se limitaría bastante ó suxeito da educación; é dicir, ó alumno.

Como vemos o modelo está inmerso nunha concepción masificadora e meramente descriptiva e non se adapta a unha franxa de atención moi específica: a **Educación Especial**.

Como resposta a esta necesidade nacen os Equipos Multiprofesionais, que aínda que comezan a súa labor con anterioridade, a súa composición e



Santiago Sotomayor 75

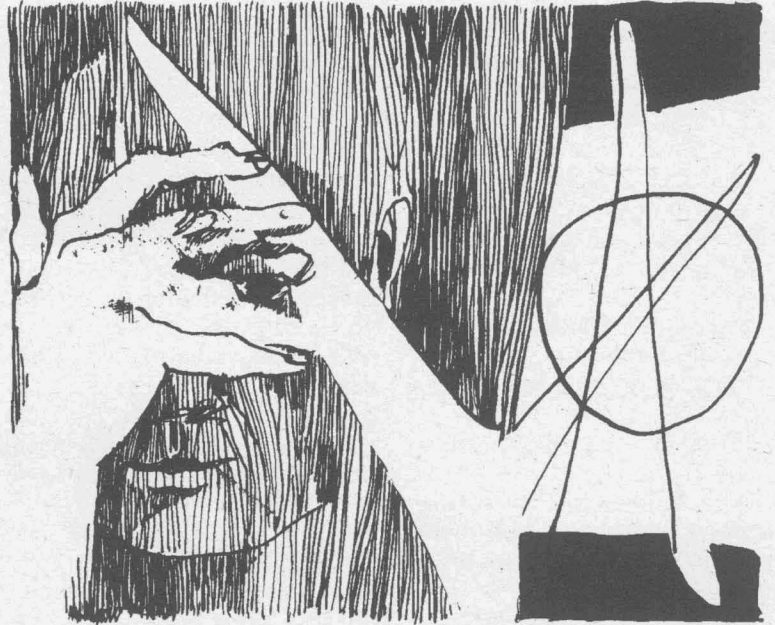
funcións regúlanse por Orde do MEC de 9 de setembro de 1982 (BOE 15 de setembro) e dependen dun organismo autónomo do Ministerio: o Instituto Nacional de Educación Especial (INEE).

En Galicia o Ministerio de Educación e Ciencia crea en 1980 cinco Equipos Multiprofesionais: dous en Ferrol, dous en Ourense e un en Lugo. Os módulos de cada equipo comprendían un Psicólogo, un Pedagogo e un Traballador Social. Ferrol e Ourense tiñan dous módulos e Lugo un, o que significaba a existencia de 5 Psicólogos, 5 Pedagogos e 5 Traballadores Sociais para a atención de toda a poboación con minusvalía de Galicia.

Aquí en Galicia, ó existir competencias en materia educativa (Real Decreto 1763/1982, do 24 de xullo) e, dado que organicamente a Consellería de Educación galega non contaba con algo similar ó INEE pasan a depender da Dirección Xeral de Educación Básica, regulándose a súa organización, composición e funcións pola Resolución da citada Dirección Xeral do 11 de maio de 1983, ano en que estes equipos foron transferidos á Comunidade Autónoma.

Simultaneamente nestes anos os SOEV ampliáanse creándose sedes nas cidades importantes de Galicia que non son capitais de provincia e aumentando o número de membros. Así, desde o ano 1982 e tódolos anos abríanse novas sedes e aumentábase o número de membros, albiscándose os antecedentes do que xa comezaba a ser unha necesidade: a **sectorización de servizos**.

No ano 1985 a comunidade galega adiantase ó resto das administracións con competencias en materia educativa e sae á luz unha Orde o 26 de marzo de 1985 (DOG 11 de abril) pola que se nomea ós membros dos SOEV con carácter definitivo. Tamén dicta outra Orde o 8 de



Na Sautonun Aulone '96

agosto de 1985 (DOG 3 de setembro) pola que se integran os Equipos Multiprofesionais e os SOEV nos que se chamarán Equipos Psicopedagóxicos de Apoio, unificando (refundindo) as funcións duns e outros. Esta Orde ven a dar sentido e coherencia a uns servizos dentro da lei 13/1982, de 7 de abril de Integración Social do Minusválido (BOE, 30-04-82) e do Real Decreto de Ordenación e Experimentación da Integración (BOE, 16-03-85), onde non cabía falar de integración e manter servizos paralelos para aqueles alumnos con minusvalías (ou necesidades educativas especiais, segundo a terminoloxía actual).

As funcións, xa refundidas, son:

- Prevención educativa no medio escolar, familiar e social.
- Detección precoz de deficiencias e trastornos no desenvolvemento psicopedagóxico dos alumnos.
- Valoración pluridimensional das necesidades e capacidades dos alumnos suxeitos de Educación Especial.
- Elaboración de programas de desenvolvemento individual baseados nas necesidades e capacidades de cada alumno e orientadas a solucionar a súa problemática específica.
- Seguimento do programa de desenvolvemento individual.
- Dirixir ou realizar tarefas de orientación escolar, persoal e vocacional dos alumnos, especialmente nos momentos críticos da súa escolaridade e madurez psicobiolóxica.
- Asesorar e prestar axuda técnica ó profesorado na súa función titora.
- Informar a pais, profesores e alumnos de posibilidades de estudo e perspectivas profesionais.
- Colaborar na elaboración do deseño das necesidades do sector.
- Coordinar actividades de orientación que realicen ou ben



**Os Equipos
Psicopedagóxicos de Apoio
funcionan en Galicia
desde o ano 1985**



os Departamentos de Orientación dos colexios ou outros organismos.

As cinco primeiras funcións anteriormente estaban asignadas ós Equipos multiprofesionais e as cinco restantes ós SOEV.

Á fronte de cada Equipo, desde o ano 1992 está un Coordinador, que é un dos seus compoñentes proposto pola Administración, oídos tódolos profesionais do Equipo.

A dirección dos Equipos a nivel provincial osténtaa un Inspector que a Consellería designa, e a nivel da Comunidade Autónoma funciona unha Comisión Central presidida polo Director Xeral de Educación Básica e composta polo Inspector Xeral de Educación Básica (hoxe Subdirectora Xeneral de Ordenación Educativa), os directores dos Equipos provinciais e un representante dos equipos por provincia elixido polos mesmos entre os seus membros. Esta comisión deberase reunir, polo menos, unha vez ó trimestre e sempre ó principio e final de cada curso escolar.

As funcións desta comisión son:

- Establece-los criterios xerais ós que se axustarán os planos anuais dos Equipos Psicopedagóxicos.

- Aproba-los citados planos, introducindo, se hubese lugar, as modificacións oportunas.

- Realiza-lo seguimento da execución do plano anual.

Hai que sinalar que esta comisión, aínda que vixente, na actualidade non se reúne, polo menos coa periodicidade prescrita. No momento de redactar este artigo leva 3 anos sen reunirse.

É a partir do ano 1985 cando máis se incrementan os Equipos Psicopedagóxicos. En 1987 outra figura entra a formar parte dos Equipos Psicopedagóxicos: o especialista en Linguaxe e Audición, creándose unha praza en cada Equipo, ampliándose o ano seguinte a

dúas nas capitais de provincia, e en Vigo e Santiago. A súa creación, así como as súas funcións aparecen na Resolución da Consellería de Educación do 21 de agosto de 1986 (DOG 2-09-86). Esas funcións refírense á detección e orientación no campo específico dos trastornos da linguaxe. Ditas funcións quedan xustificadas pola elevada ratio que soportan estes especialistas que impide unha atención directa sistemática daquelas deficiencias detectadas.

A partir do ano 1989 e en anos sucesivos, o crecemento dos Equipos Psicopedagóxicos de Apoio retárdase, estando nestes momentos desfasadas as ratios que soportan os profesionais destes Equipos (algúns superan os 8.000 alumnos por orientador) en relación coas necesidades que se explicitan nas demandas por parte do sector educativo. Avatares políticos e distintas concepcións da Educación e da Orientación dos sucesivos responsables de Educación na Comunidade Autónoma fan que, neste intre, se estea en vías de colapsa-lo servizo, polo que, sen embargo, a mesma Administración galega declara publicamente interese e subliña a súa relevancia.

Nestes momentos os Equipos Psicopedagóxicos de Apoio en Galicia están compostos por ó redor de 100 orientadores (Psicólogos e Pedagogos) e uns 40 especialistas en Linguaxe e están distribuídos nas sedes que se citan a continuación:

A CORUÑA	LUGO	OURENSE	PONTEVEDRA
A Coruña	Lugo	Ourense	Pontevedra
Carballo	Burela	O Barco	Cangas
Cee	Chantada	Carballino	A Estrada
Ferrol	Monforte	Verín	A Garda
Melide	Sarria	Celanova	Lalín
Padrón	Villalba	Xinzo	Ponteareas
Pobra de C.	Viveiro		Porriño
Santiago de C.			Redondela
Ordes			Vigo
Ortigueira			Vilagarcía
Vimianzo			Tui

Nestes momentos

os Equipos Psicopedagóxicos de Apoio

en Galicia están compostos por

ó redor de 100 orientadores

(Psicólogos e Pedagogos)

e uns 40 especialistas en Linguaxe

A ORIENTACIÓN EN SECUNDARIA

A Orientación en Secundaria non tivo, no ten, nin parece albiscarse que poida ter nun futuro próximo, unha resposta axeitada, ó noso entender, por parte das autoridades educativas desta Comunidade.

Facendo referencia ó pasado inmediato, a Consellería de Educación, pola Orde 26 de xullo de 1988, *convoca con carácter experimental, proxectos de orientación educativa en Centros Públicos de Ensino Secundario.*

O coordinador destes proxectos pode ser un psicólogo, un pedagogo ou calquera outro profesor do centro, coa condición de que sexa definitivo, segundo a devandita Orde que tamén recolle as seguintes funcións:

- Asesorar ós titores.
- Realiza-la orientación educativa e profesional dos alumnos.
- Asesorar ós profesores sobre instrumentos educativos a utilizar cos alumnos con dificultades.
- Servir de enlace entre profesores, alumnos e pais.
- Manter contactos cos Equipos Psicopedagóxicos e con centros de EXB.

Ó ano seguinte, a Orde do 4 de abril de 1989, prosegue a experimentación do proxecto de orientación do curso anterior coas mesmas funcións.

Será en 1990, pola Orde do 3 de abril, cando se convoquen 15 novos proxectos de orientación ampliando as funcións anteriores, como segue:

- Asesorar ó profesorado en técnicas específicas de hábitos de traballo, técnicas de estudo e programas de ensinar a pensar.

- Detectar, o antes posible, dificultades de aprendizaxe e intervir correctivamente.

- Proporcionar ós alumnos información sobre alternativas educativas e profesionais.

- Participar na elaboración do proxecto educativo do centro.

Potenciar tódalas actividades que fomenten a convivencia, a integración e a participación do alumno.

- Asistir ás sesións de avaliación facilitando e recollendo información dos alumnos, e contribuíndo a que a avaliación sexa continua, formativa e orientativa.

A Orde do 22 de maio de 1991 convoca 15 novos proxec-

tos de orientación educativa en centros de Ensino Medio, mantendo as funcións do curso anterior.

En 1992, a Orde do 7 de xullo convoca 30 novos proxectos de orientación educativa e engade unha nova función:

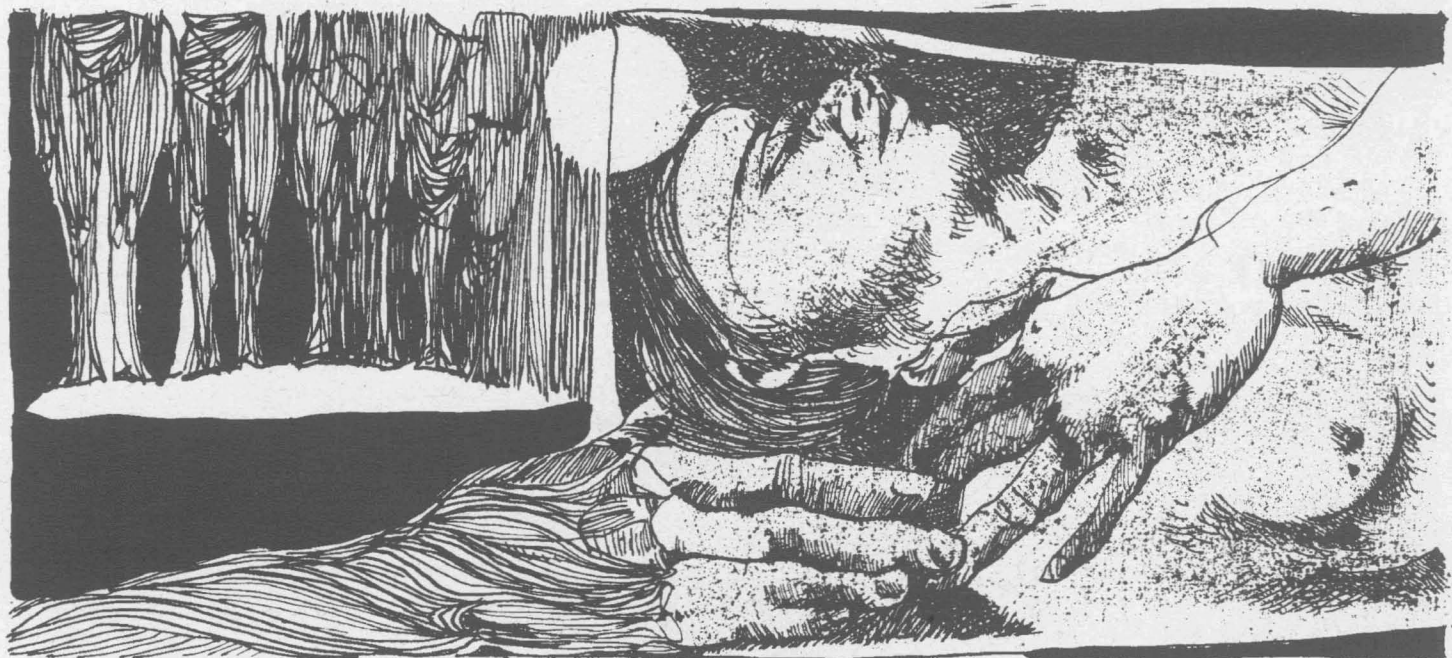
Participar no deseño e aplicación de programas individuais de diversificación curricular para os alumnos maiores de 16 anos, e a adaptación curricular para alumnos con necesidades educativas especiais.

A partir de aquí, continúan convocando novos proxectos de orientación para desenvolver as funcións devanditas, podendo estar á fronte dos mesmos un psicólogo, un pedagogo ou calquera outro profesor, como xa dicíamos, dando como resultado que na actualidade, dos 94 centros de Ensino Medio que levan proxectos de orientación, un 48 % están rexentados por profesores de distintas especialidades (perruquería, electricidade, francés, etc.) e, por conseguinte, sen a titulación en Psicología ou Pedagogía, considerada imprescindible, a todas luces, para poder desenvolver con eficacia as devanditas funcións. No mo-

mento de redactar este artigo veñen de publicar no *DOG* a nova convocatoria para ampliar a 25 institutos máis o plano experimental de orientación de medias sen ningunha novidade respecto das anteriores (¡xa van 9 anos de experimentación!).

Esta situación tan peculiar, na que unicamente se atopa a Comunidade Autónoma de Galicia, está obviando o espírito e a letra da Lei de Orientación Xeral do Sistema Educativo (LOXSE), que no artigo 60, 1, di entre outras cousas: *As Administracións garantirán a orientación académica, psicopedagóxica e profesional dos alumnos... A coordinación das actividades de orientación levaranse a cabo por profesionais coa debida preparación.*

Cara ó futuro, non parece albiscarse, como dicíamos, unha saída a esta situación, superada polo resto das Comunidades Autónomas deste país, nalgúns casos, desde hai máis de tres anos, pois os proxectos de orientación en Secundaria de Galicia seguen a estar en experimentación, sen que ninguén saiba cando vai remata-lo experimento, sen que ninguén coñeza os



Santurum Redone '75

resultados do mesmo, sen que se proxecte unha planificada avaliación e, en suma, sen que ninguén se digne explicar ós cidadáns desta Comunidade por que temos que ir sempre, polo menos en cuestións educativas, a boa distancia do penúltimo.

PROPOSTAS PARA O FUTURO

Os profesionais dos Equipos Psicopedagóxicos de Apoio, sabedores de que a súa profesión non pode e non debe quedar anquilosada no medio do desinterese da Administración educativa, fan o seu propio deseño do desenvolvemento da súa intervención no ámbito educativo.

Así, pois, neste artigo, imos describir a grandes trazos as perspectivas de futuro que nunha dinámica de debates e consensos foron elaboradas polos propios Equipos Psicopedagóxicos de Apoio de Galicia.

Polo que respecta a súa **dependencia orgánica**, propóñense organismos de coordinación e planificación nos que estean representados responsables da Consellería de Educación e técnicos do campo da Psicoloxía e da Pedagogía que poidan realiza-las seguintes funcións:

- Defini-las liñas xerais de actuación no campo da orientación e integración escolar e promove-la coordinación con outros organismos.

- Establece-los criterios ós que terán que axusta-los planos de actuación.

- Aproba-los planos de actuación, introducindo, no seu caso, as oportunas modificacións.

Ademais, un equipo de técnicos con experiencia no campo da psicopedagogía estaría á fronte dos Equipos Psicopedagóxicos, desenvolvendo as seguintes funcións:

- Asesorar, apoiar tecnicamente e supervisa-las tarefas

de orientación e atención ó alumnado con necesidades educativas especiais.

- Elabora-los Planos e Memorias anuais e realiza-la avaliación interna da actuación e funcionamento.

- Elevar ós responsables políticos, informes, propostas e proxectos de carácter técnico e organizativo.

- Promover, elaborar e difundir proxectos de investigación psicopedagóxica.

- Colaborar coas actuacións de renovación pedagóxica e formación do profesorado que promova a Consellería de Educación a través dos servicios correspondentes.

- Colaborar nas actuacións de formación inicial e permanente e nas actividades de investigación e innovación educativa que, non campo da orienta-

ción, poida promove-la Universidade.

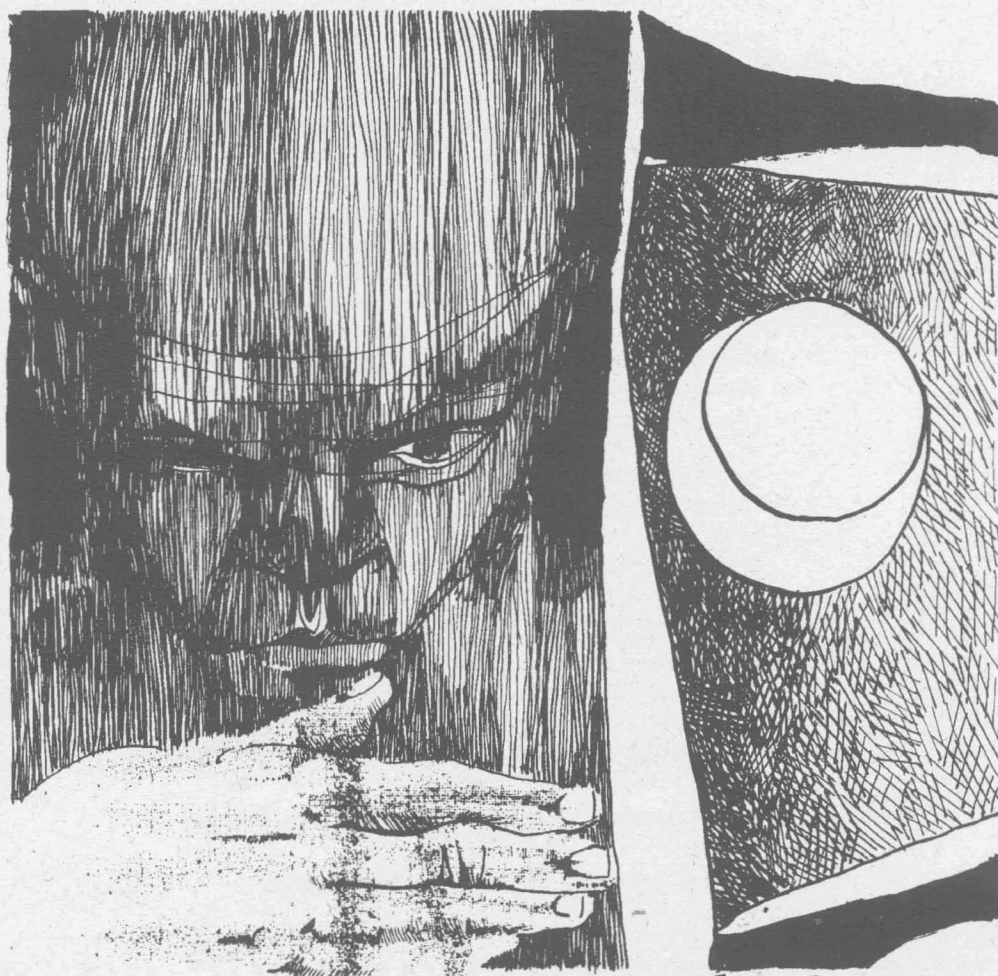
- Propoñer e organizar actividades de formación e actualización dos profesionais da Orientación Educativa.

- Elaborar propostas de zonificación e distribución de recursos humanos e materiais.

- Establece-las canles de coordinación con outros organismos.

Estas liñas de actuación concretaranse cos representantes provinciais dos Equipos Psicopedagóxicos, sendo estes os responsables de súa transmisións ós Coordinadores dos Equipos Psicopedagóxicos de Sector.

Con relación á **organización funcional** a Orientación Educativa en Galicia debería ter carácter sectorial e abarcar todo o ensino público non universitario.



Mutoun Adome '95.

*Cada equipo deberá estar constituído, polo menos,
por psicólogo, pedagogo, especialista en audición e linguaxe e traballador social
e disporá dunha sede propia con recursos espaciais e materiais axeitados*

A configuración do sector viría determinada por criterios demográficos, xeográficos, pedagóxicos e de coordinación con outros servizos.

O Equipo Psicopedagóxico sería o núcleo básico do sector e tería unha composición interdisciplinar.

Cada equipo deberá estar constituído, polo menos, por psicólogo, pedagogo, especialista en audición e linguaxe e traballador social e disporá dunha sede propia con recursos espaciais e materiais axeitados para o cumprimento das súas funcións, existindo en cada un deles un coordinador elixido polos seus integrantes.

A organización sectorial dos Equipos Psicopedagóxicos partirá da estrutura actual, tendendo a unha progresiva ampliación e racionalización, ata chegar a unha ratio módulo básico/alumnos adecuada, que teña en conta non só as características da poboación escolar senón tamén o número de centros, de tal xeito que permita desenvolver tódalas funcións asignadas ós mesmos.

En coordinación con Equipos

Psicopedagóxicos do Sector deberán existir Equipos Especializados, con demarcación xeográfica distinta, para a orientación e atención a alumnos con minusvalías ou disfuncións específicas.

Ademais do Equipo Psicopedagóxico de Sector, habería en cada centro educativo un Departamento de Orientación que actuará coordinado e asesorado por aquel.

Ó fronte dos Departamentos de Orientación en Infantil e Primaria, así como dos de Secundaria estaría un Psicólogo ou Pedagogo, que sería o Xefe do citado Departamento.

Ata aquí, a grandes trazos, a organización que se propón para os Equipos Psicopedagóxicos galegos do futuro, coa que se pretende acadar os seguintes obxectivos:

– Ofertar un servizo continuado de orientación escolar, persoal e profesional para tódolos Centros Públicos da zona.

– Posibilita-la integración escolar e social dos alumnos con necesidades educativas especiais.

– Adoptar medidas educati-

vas para a compensación de desigualdades sociais e culturais.

– Colaborar nos planos de Formación Permanente do Profesorado.

– Optimizar tódolos recursos humanos e materiais da zona.

– Participar e promove-lo intercambio de experiencias profesionais e unifica-los criterios dos servizos existentes na zona.

– Promove-la colaboración entre os Centros Educativos e a Familia.

Estes obxectivos materializaranse desenvolvendo os Equipos de Sector as seguintes funcións:

– Atende-las demandas de intervención que poidan formula-los centros, as familias ou os propios alumnos.

– Elaborar, adaptar, distribuír e/ou divulgar materiais e instrumentos psicopedagóxicos de apoio de utilidade para os profesores.

– Impulsa-la colaboración e intercambio de experiencias entre centros, así como contribuír á coordinación dos proxectos curriculares e dos programas de orientación entre centros de primaria e secundaria.

– Promover e colaborar en proxectos de investigación e innovación educativa na aula.

– Asesorar ós profesores para o desempeño da súa función titorial, facilitándolle técnicas e instrumentos para o exercicio desta e asesoralos no tratamento flexible e diferenciado da diversidade de aptitudes, intereses e motivacións dos alumnos.

– Colaborar na prevención e na pronta detección de dificultades ou problemas educativos, de desenvolvemento persoal ou de aprendizaxe, que presenten os alumnos, mediante a elaboración de programas e seguimento dos mesmos.

– Asesorar ás familias no desenvolvemento integral do neno e colaborar na elaboración

*Ó fronte dos Departamentos de Orientación en Infantil e Primaria,
así como dos de Secundaria estaría un Psicólogo ou Pedagogo,
que sería o Xefe do citado Departamento*

e aplicación de programas formativos dirixidos ás mesmas.

- Colaborar no acceso dos alumnos á educación infantil, así como o paso posterior á Educación Primaria, Secundaria, Universitaria e Mundo Laboral.

- Organizar e coordinar programas de orientación escolar e profesional.

- Colaborar coas diferentes institucións na formación permanente e no asesoramento dos profesores.

- Asesorar ó profesorado no proceso de toma de decisións e no deseño das adaptacións curriculares para aqueles nenos ou nenas con necesidades educativas especiais, seguindo o proxecto educativo do centro.

- Avaliar os alumnos con necesidades educativas especiais para informar sobre o nivel de escolarización máis axeitado.

- Detectar as necesidades específicas do sector no ámbito da Orientación Educativa.

- Coñecer os recursos existentes na zona para facer fronte ás necesidades detectadas e contribuir ó seu aproveitamento.

- Buscar fórmulas de coordinación con outros organismos que poidan realizar actuacións de orientación e apoio ós centros da zona.

As funcións dos Equipos de Sector complementaranse coa actuación dos Departamentos de Orientación, que desenvolverán as seguintes funcións:

- Colaboración e asesoramento ós titores na planificación de actividades propias da titoría.

- Colaboración cos titores na prevención e detección das dificultades educativas e problemas de aprendizaxe.

- Intervención nas decisións sobre avaliación e promoción.

- Difusión, entre os alumnos, de información sobre o mundo laboral e saídas escolares e profesionais.

- Colaboración na formulación do Consello Orientador.

- Asesoramento á Comisión de Coordinación Pedagóxica.

- Colaborar na elaboración do proxecto curricular de etapa, especialmente nos aspectos de concreción individualizada e de adaptacións curriculares que precisen alumnos con necesidades educativas especiais.

- Asesorar e apoiar ós profesores no deseño de métodos e procesos de avaliación, tanto dos alumnos como dos procesos do ensino.

- Colaborar na orientación escolar e profesional individualizada ós alumnos.

- Cooperar nas adaptacións curriculares, na programación de actividades de recuperación e reforzo, en programas para ensinar a pensar e a aprender, e na mellora da interacción social nos centros.

- Asesorar ó profesorado en técnicas específicas de hábitos de traballo e hábitos de estudo.

- Promover a cooperación entre escola e familia.

- Potenciar tódalas actividades que fomenten a convivencia, a integración e a participación do alumnado.

- Asegurar a conexión co Equipo Psicopedagóxico da zona.

- Intervención con alumnos que presenten dificultades na linguaxe.

Neste artigo os autores tratamos de describir brevemente o pasado e o presente da Orientación en Galicia, así como de plasmar e facer pública a proposta que para o futuro propoñen os propios profesionais da Orientación de Galicia.

A nosa intención é achegarnos a tódolos profesionais do ensino de Galicia para que entre todos podamos reflexionar sobre un aspecto do noso entramado educativo no que, sen dúbida, se poderá basear unha mellora na súa cualidade.

Se á Administración Educativa do noso país lle corresponde legislar e ordenar a Orientación



Psicoeducativa, a nós, os profesionais, correspóndenõs facer propostas que, baseadas na propia experiencia, poidan abrir camiños para que o servizo educativo que desexamos ofertar sexa útil e proveitoso ós nosos cidadáns máis preciaos: **os alumnos** que son os que conformarán unha sociedade máis preparada, máis feliz e máis xusta.

H.P.C. / E.A.D.A.

BIBLIOGRAFÍA

MISES, R.: *El niño deficiente mental*. AMORRORTU. 1977, Buenos Aires.

CANTÓN MAYO, Y.: *Orientación Escolar*. ESCUELA ESPAÑOLA. 1988, Madrid.

PI NAVARRO, V.E.: *El Departamento de Orientación*. PROMOLIBRO. 1992, Valencia.

E.Ps.A.s de Galicia: *Organización da Orientación en Galicia*, documento elaborado polos profesionais dos Equipos Psicopedagóxicos de Apoio de Galicia e presentado ó Secretario Xeral da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria da Xunta de Galicia en Xuño de 1993.

Juan Ignacio
Pérez Méndez

Asesor de E.E.
no CEFOCOP
de Vigo

A formación permanente do profesorado

Partindo do principio de que a integración é un novo modelo de vivir a escola, converténdoa nun lugar de búsqueda, de indagación e investigación, o autor somete a crítica o actual proceso de Reforma e propón un novo modelo de formación permanente do profesorado.

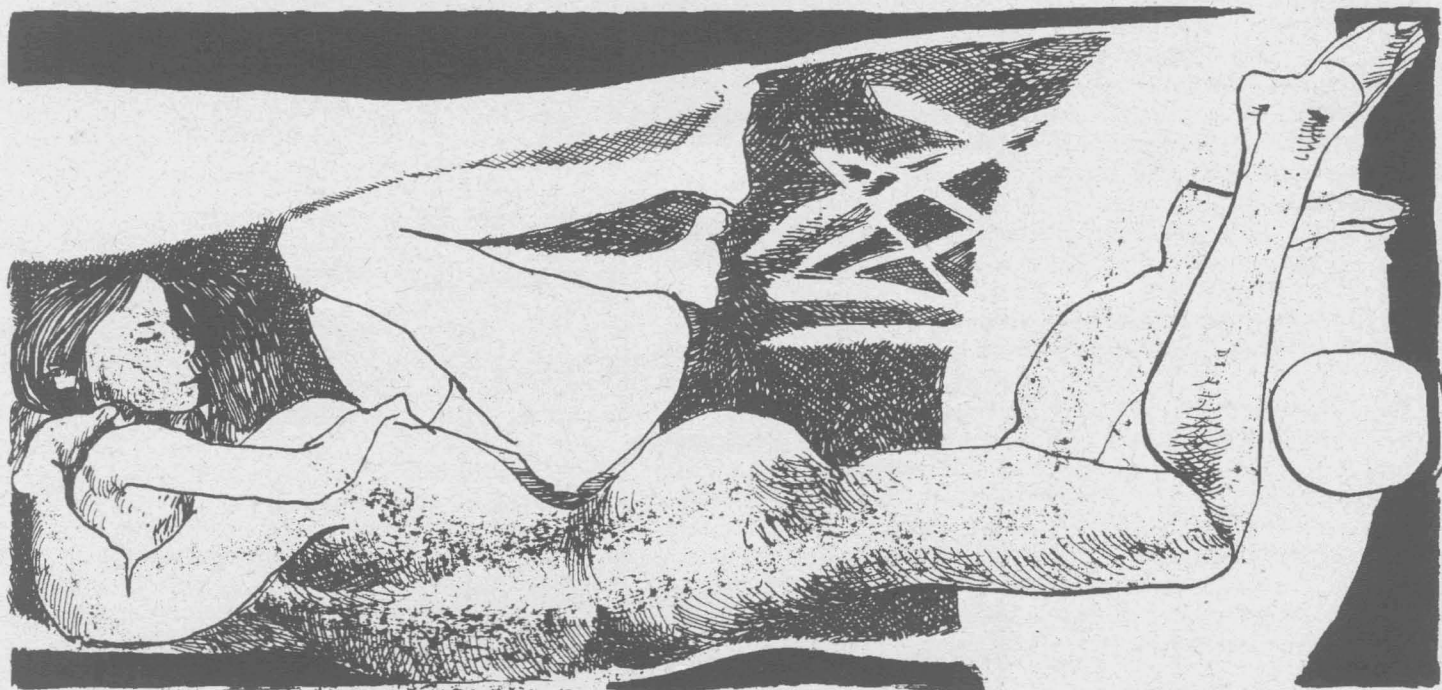
"A PESAR das numerosas dificultades, a Integración debe entenderse como unha tendencia xeneralizada en todos os países da Comunidade Europea. Esta tendencia contrasta cunha sensible regresión cuantitativa da

realidade da Integración cotiá. Da social, da escolar, da laboral. Da integración do día a día. En calquera caso, o contraste debe facernos pensar máis nun fracaso dos modelos prácticos de desenvolvemento das teorías que no fracaso en si mesmo da propia teoría-filosofía da Integración".

A anterior afirmación apare-

cía como unha das Conclusións básicas do Simposio Internacional 'Atención europea ás persoas con necesidades especiais' organizado en Vigo pola Asociación QUINESIA no mes de outubro do pasado ano.

A conclusión é forte. Suficiente como para sentarnos e reflexionar de vagar sobre o seu contido. A integración, como



Antonio Adame '95.

teoría, como filosofía, como concreción dunha ideoloxía, é boa. É unha realidade que case ninguén discute na actualidade; cando menos, case ninguén se atreve a pronunciarse publicamente en contra dela. Pero a vida cotiá di que a práctica da integración está nun proceso claro de recesión cuantitativa en toda Europa.

Reflexionemos de vagariño sobre o tema, pois ten a súa miga. Para empezar, apuntemos un feito claro. Cando nos achegamos á trintena de anos dende que por vez primeira se incorporara o concepto de Normalización a unha lexislación europea (Dinamarca, Bank Mikkelsen, 1959), ou cando estamos na primeira década de vida do Plan de Integración escolar sistematizado en España a nivel lexislativo (primeira convocatoria 1985), paréceme obvio que a Integración segue a estar de 'moda'. Lonxe de resultar esperanzador, este feito, a min persoalmente, prodúcame un profundo desacougo. Se na actualidade seguimos a pensar na integración, se aínda se organizan Congresos como o de QUINESIA para falar de integración, se pensamos que inda segue de moda, é porque estamos ante un problema sen resolver. Aínda non está afianzada. A integración non está asumida como feito natural e lóxico dentro dos distintos sistemas educativos.

Sinto desacougo cando, despois de máis de dez anos dunha lexislación escolar española clara e taxativa, profundamente integradora, aínda podemos escoitar a profesoras e profesores de educación primaria afirmar rotundamente "a min ninguén me pode obrigar a ter na miña aula a un neno con síndrome de Down". Ou a unha nena con cegueira. Ou a un rapaz con parálise cerebral ... Sinto, tamén, desacougo, cando podo constatar no día a día que a integración escolar é unha

total descoñecida para o profesorado de ensino medio. Ou cando se presenta como unha das principais lagoas da Inspección educativa. Ou cando, unha e outra vez, aparece como a principal esquecida da Administración.

A aparición en España dun intento de Reforma do Sistema educativo, lonxe de clarificar a situación da integración escolar o único que fixo foi reabrir, cada vez con máis intensidade, un debate que, de certo, nunca estivera pechado.

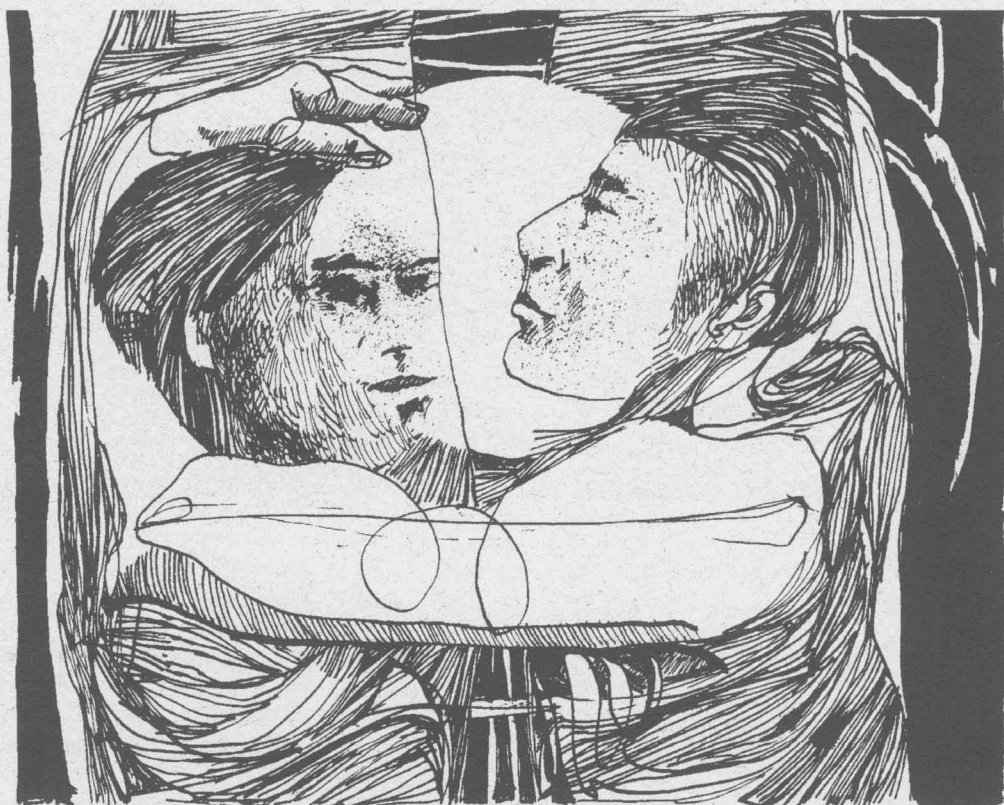
¿CALIDADE DO ENSINO?

Falemos do que falemos, sempre estamos a falar do mesmo. A min que ninguén me veña con lérias. Que ninguén tente convencerme da necesidade dunha Reforma do Sistema educativo español para adecualo a unhas condicións políticas dentro do marco da democracia. Tampoco me vale pensar que

había que facer un cambio para equiparar as titulacións españolas coas do resto da Comunidade Europea. Descentralización. Novas tecnoloxías. Cambios no mundo laboral ... Parvadas. Desculpas. A maioría certas; pero desculpas para encubrir o auténtico sentido da necesidade do cambio.

Se resultaba imprescindible un cambio era porque o Sistema Educativo español estaba na UVI. Cunha calidade do ensino que deixaba moito que desexar. Cunha taxa de fracaso escolar que se achegaba ó 40 % só na primaria. Cunha estrutura do sistema que fracasara practicamente en todos os niveis educativos. Na Formación Profesional; no Bacharelato; no COU; tamén na EXB. E, por suposto na Educación Especial.

Estamos a falar dunha única variable. A calidade do ensino. Se pensamos na necesidade da Reforma é porque a educación que lle estamos a dar ós nosos rapaces e rapazas



Santorra Astorine '95

.....

**¿Non será tempo de empezar a pensar
noutras cousas?**

.....

resulta, cando menos, dubidosa. Permítaseme unha opinión persoal ó afirmar, dende a xeralización, deixando de lado a moitos e moitas profesionais que dende hai tempo loitan en solitario pola mellora da calidade do ensino, que para min esa calidade da educación é algo máis que dubidosa. Abertamente é mala.

Podemos pensar nunha lista interminable de cualificativos e definicións, pero vou limitarme a uns poucos; algúns dos que poden ter maior significación. Homoxeneización, ensino puramente instructivo, competitividade, desconexión da vida real, rixidez, tecnicismo, selección. ¿Son suficientes? Pois pensemos no máis obvio de todos eles. No para que. ¿Para que a educación? ¿Para que a escola? ¿Para que a avaliación? ¿Para

que uns profesionais do ensino? Fagamos un pequeno exercicio comparativo de memoria histórica. Lembrémonos de hai vinte, trinta, corenta, cincuenta anos cando nós, educadores de hoxe, eramos alumnos e alumnas. ¿Que ten cambiado dende entón na educación? Moito. Pensarán algúns. Os edificios son moito máis coquetos; as aulas máis grandes, máis luminosas, alegres ... ; contamos con moito máis material didáctico; para chegar a profesionais do ensino cada vez se nos esixe máis; a ratio nas aulas non ten punto de comparación; ás veces utilizamos novas técnicas, metodoloxías, estratexias ... Pero pouco máis. ¿E o fondo? ¿O para que do ensino? ¿Que ten cambiado realmente no sentido da educación? ¿En que utilizamos a maioría deses elementos, moitos deles simplemente materiais, que tanto teñen mellorado co tempo?

Non quero pasarme nunha visión excesivamente negativa, pero a miña opinión nos dá pé para facer unha análise tan alegre como a realizada no caso dos cambios materiais. Penso que o auténtico sentido da educación a penas ten cambiado. Penso en hai vintecinco anos, cando eu estaba naquel bacharelato elemental saturado de contidos instructivos, no que o único obxectivo era encher a cabeza coa maior cantidade posible de cousas para poder pasar con garantías as diferentes Reválidas. Daquela podía ter o seu sentido. A escola, o sistema educativo, era a principal fonte de información para os poucos elixidos, por variables externas, que conseguimos acceder ós estudos medios e superiores. O sistema tiña que seleccionar. Podía ter o seu sentido nas coordenadas nas que nos movíamos.

¿E agora? Seguimos nas mesmas. Emperrenchados en manter a escola como fonte case exclusiva de coñecementos.

Emperrados en avanzar o máximo posible nun programa, nun libro de texto, ausentes de calquera contido que non sexa o Teorema de Pitágoras, a lista de Reis Godos ou o Principio de Arquímedes. Sen pensar nos cambios habidos na sociedade. Sen pensar na democratización e na apertura do sistema. Sen pensar que, goste ou non goste, a escola actual ocupa un lugar máis, e en ningún caso prioritario, dentro das fontes de información cultural dos nenos e nenas de finais do século vinte. A televisión, os libros, a informática, a prensa, os vídeos, o apoio e atención das familias, as ofertas culturais da propia sociedade ... son os auténticos protagonistas da información que reciben eses rapaces e rapazas. ¿Pode competir unha profesora coa oferta informativa da televisión? ¿pode un profesor explicar mellor do que o fai un vídeo divulgativo sobre a vida social nunha colmea? Síntoo pero teño serias dúbidas. ¿A que, entón, tentar seguir nas mesmas, afondando nun modelo educativo no que prevalece, case como protagonista exclusivo, a simple transmisión de información? ¿Non será tempo de empezar a pensar noutras cousas?

Aprender a recibir e seleccionar esa información que chega doutros estamentos; aprender a manipulala, a relacionala, a interpretala; aprender novos medios para producir outra información coas bases da recibida dos demais medios ... Construír os coñecementos. Aprender a facer. Aprender a aprender. Aprender a ser. Facer que a escola, a educación, sexan realmente útiles.

E, ¿que ten que ver todo isto coa Integración escolar? Deixémolo claro dende o principio. ¿Que é o que falla? Estou a falar dunha mellora global da calidade do ensino. O sistema que temos non vale. Non vale para case ninguén. Pero, dun xeito especial, non vale para o

.....

Construír os coñecementos.

Aprender a facer.

Aprender a aprender.

Aprender a ser.

Facer que a escola, a educación,

sexan realmente útiles

.....

alumnado cualificado con ese termo de moda que é o de "necesidades educativas especiais". ¿Que pode facer unha nena con Síndrome de Down diante do Triángulo de Tataglia? Pois case o mesmo que ese neno que presenta xordeira nunha clase baseada na lección maxistral sobre as Cantigas Medievais da profesora de galego.

A miña hipótese é global. Defendo unha mellora do Sistema para todos e para todas. Esa mellora vai beneficiar a todo o alumnado; debería facer que a calidade do ensino tamén mellore dun xeito substancial. E, ¡como no!, beneficiaría a integrada deses nenos e nenas con necesidades educativas especiais. Porque, non nos enganemos, na situación actual do ensino, a integración escolar é practicamente imposible. Pura utopía. Se cadra, un fato de receitas para tentar mellorar un pouco a estancia deste alumnado nos centros ordinarios. Pouco máis. Nunca unha auténtica integración.

Pero tampouco é integración para ese 40 % de alumnado que presenta fracaso escolar na primaria; ou para o 70 ou 80 % de fracasados no primeiro grao de FP. Deixemos de falar de nenos e nenas con necesidades educativas especiais e pasémonos ó termo de diversidade. Porque aí está a clave. Na diversidade. Nunha escola que sexa capaz de educar. Independentemente de se falamos de nenos ou de nenas; de xitanos ou galegos; de feos ou guapos; de altos ou baixos; de listos ou burros. Independentemente de se falamos de 'normais' ou 'anormais'. Porque, non nos enganemos de novo, esa modernidade das 'necesidades educativas especiais' volve a incidir, máis dulcificado, máis pedagóxico, máis técnico, máis todo o que queiramos, pero volve a incidir nos vellos tópicos da normalidade e da anormalidade. Falemos, pois, a partir de agora, de diversidade.

CURRICULUM E REFORMA EDUCATIVA

Queiramos ou non, estamos diante dunha Reforma. Se algo ten de bo a proposta institucional de reforma do sistema educativo, e só en parte, é a proposta curricular. Esquezamos o cambio da estrutura do sistema; obviemos os tópicos da democratización, das titulacións europeizadoras, da participación, da descentralización. Centrémonos só na clave do cambio: no curriculum.

E cando falo de curriculum non me refiro, para nada, a esas fantasías dos niveis de concreción; non penso nesos documentos burocratizados e baleiros de contido que a maioría estamos a fotocopiar dalgunha editorial. Non falo de PECs, PCCs, PAs, ACIs, UDD, RRI e demais siglas que están a absorber, só para achegarnos minimamente a elas e entender o seu significado, a maioría do tempo que deberíamos empregar na auténtica mellora da calidade do ensino.

Falo de curriculum. Do para que; do que; do como.

Falo do curriculum manoseado, envellecido, pobre, obsoleto, que se pretende cambiar. Un curriculum pechado, ríxido, ausente á realidade das escolas e da sociedade na que están inmersas; un curriculum homoxeneizador, competitivo; individualizante que non individualizador. Un curriculum tecnicista feito en Madrid para toda España. Ou nas editoriais; tanto me ten.

Estou a falar dun curriculum —unha escola— afanado en diagnosticar as incapacidades do alumnado; en definir do xeito máis exhaustivo posible o que cada rapaz non sabe ou non pode facer; para subliñar a súa anormalidade —que non a diferenza— considerada como variable negativa e centrada na incapacidade do curriculum ordinario para asimilar, para absorber

a ese neno ou a esa nena. Un curriculum que semella ter como obxectivo prioritario a división, a clasificación, a selección do alumnado. Se cadra, o afamado fracaso escolar refírese máis a un éxito do sistema que a un fracaso da propia escola. O resultado, un modelo educativo de tipo asistencial para o alumnado con deficiencias; un modelo centrado nos apoios, nos super-especialistas, nas solucións fóra do sistema, nos curricula paralelos.

Falo dun curriculum que, ó non ter respostas dende dentro, ten que deixar as portas aber-

.....

*Non nos enganemos,
na situación actual do ensino,
a integración escolar
é practicamente imposible.
Pura utopía*

.....

tas para parches que tenten resolver os problemas que el mesmo crea. Nace deste xeito, ó non ter saída dende dentro, a necesidade dos Curricula paralelos. O curriculum da educación compensatoria; o curriculum da coeducación; o curriculum da paz; o curriculum da tolerancia; o curriculum da recuperación ... o Deseño Curricular para a Educación Especial. Parches. Intentos artificiais de escaso éxito que crea o Sistema para agachar, que non para resolver, os problemas que el mesmo produce.

Unha primeira lectura do Libro Branco para a Reforma do Sistema descubre un intento institucional de acabar con moitos deses mitos do curriculum. Descubre unha teoría, unha concepción do Curriculum dife-

.....

**A teoría
da reforma
e aceptable;
sobre todo
se a entendemos
dun xeito
global**

.....

rente. Quizá demasiado psicolóxica; indudablemente algo pedagóxica e sociolóxica; tamén cunha certa tintura ecolóxica; pero, por suposto, diferente. O Libro Branco falaba dun curriculum aberto, flexible, próximo ás realidades sociais, cooperativo, solidario, tolerante, individualizador ... Atento á diversidade. Falaba dun modelo positivo no que prima o que cada quen pode facer fronte ó que non pode ou non sabe. Un curriculum no que ten cabida a diferenza, sexa do tipo que sexa, como elemento enriquecedor do grupo; con respostas internas para a diversidade que eviten a necesidade de solucións externas. Un curriculum comprensivo, aberto á vida e á sociedade, e no que priman os procesos sobre os resultados; o desenvolvemento e a investigación fronte á avaliación. A educación fronte á instrución ou a simple asistencia.

CONCRECIÓN DO CURRÍCULUM E REFORMA

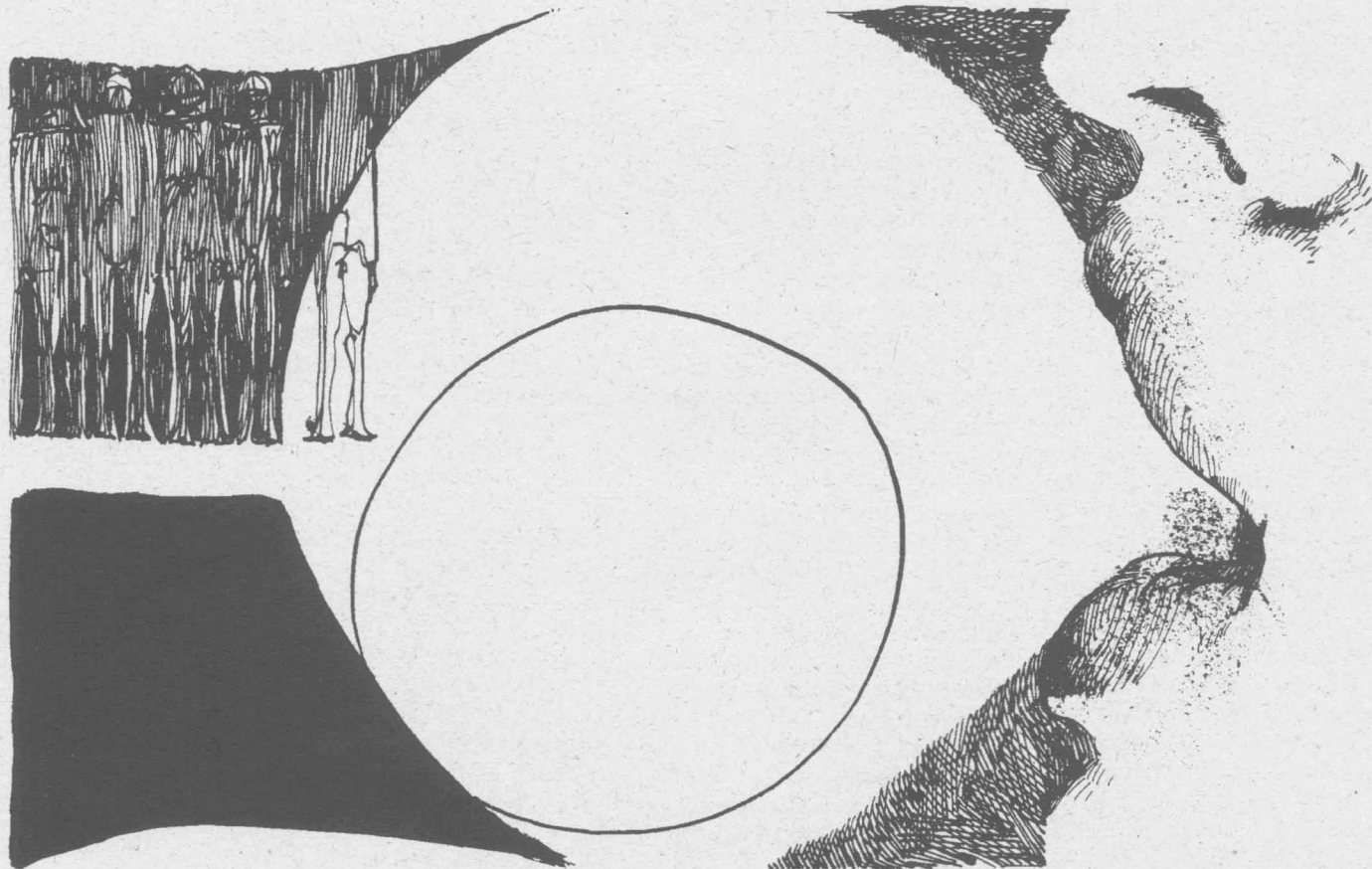
Para min, e dende un punto de vista estrictamente curricular, a teoría da reforma e aceptable; sobre todo se a entendemos dun xeito global. A situación podería cambiar se analizamos cada elemento dun xeito illado. Cambiaría se pensamos que nas famosas preguntas do curriculum (o que, o como, o cando) falta a principal: o para que. Se pensamos dun xeito illado na avaliación, que mantén moitas das deformacións herdadas de modelos anteriores. Se pensamos na concreción dos obxectivos que, subliminalmente, volve a levarnos a modelos educativos conductistas. Se pensamos nos erros terminolóxicos nos que, por exemplo, se confunden criterios de avaliación con contidos.

Pero quedémonos coa per-

cepción global e defendamos que a reforma pode ser aceptable para a calidade xeral do ensino e, polo que nos afecta neste caso concreto, para a integración escolar.

Nun segundo estrado de desenvolvemento está a concreción institucional; o desenvolvemento da Lei marco en diferentes Decretos e Ordes. E aquí aparece o principal problema. Os recortes, a falta de financiación, a ausencia de concreción de moitos dos elementos imprescindibles. O Decreto de Mínimos por exemplo. Unha parte significativa da filosofía da reforma xa se queda polo camiño. O intento de concreción profunda dun xeito importante nos propios erros do modelo teórico inicial.

Nun terceiro nivel de concreción, servíndonos da terminoloxía ó uso, estaría a práctica diaria do profesorado dende ese



Antón Aizem '95

.....

**O cambio ten que saír
das aulas;
sen o cambio
do profesorado
non hai Reforma**

.....

microsistema tan especial que son os centros educativos. Se no segundo nivel perdiamos unha parte significativa das formulacións teóricas iniciais do Libro Branco, neste terceiro acaba por desaparecer o pouco que quedaba; diluído entre siglas, documentos, burocracias, incertidumes, continuísmo ...

Posiblemente avanzo nun salto ó baleiro cando afirmo que a porcentaxe máis importante de cambio nesa mellora da calidade do ensino que eu propugno depende do profesorado. As administracións poden planificar, poden legislar, poden concretar os medios ... pero o cambio ten que saír das aulas; sen o cambio do profesorado non hai Reforma. Se a mellora se limita a unha nova estrutura do sistema, ou á equiparación de titulacións, ou á creación do chamado Instituto Nacional de Calidade e Avaliación ... a Reforma será un fracaso.

Estou de acordo con que as Administracións, e dun xeito moi especial a Galega, non están a por os medios suficientes para sacar adiante a Reforma cun mínimo de dignidade. Ninguén pode dubidalo. Aínda é máis; no caso concreto de Galicia atrevome a dicir que a actuación da Administración está a ser nefasta. Sirva, como exemplo significativo a nivel xeral, a ausencia desa necesaria Lei de Financiamento; ou o abismo entre o primeiro e o segundo nivel de concreción,

entre as formulacións teóricas do Libro Branco e o desenvolvemento real en Ordes e Decretos.

O anterior, lonxe de ser unha agresión contra o profesorado, o único que pretende é recuperar a confianza na profesionalidade docente. A afirmación de que o cambio real ten que saír das aulas devolve o protagonismo ó profesorado; unha devolución baseada na confianza e na convicción de que en ningún outro lugar imos atopar a necesaria calidade do ensino. Pretende, tamén, evitar dúbidas actitudes de refuxio detrás dos erros da administración; que nos acoiracemos detrás do que os demais non fan para lavar a nosa conciencia. Se partimos desta premisa, posiblemente nunca avanzaremos cara a esa utopía da mellora da calidade global do ensino. Persoalmente confío moito máis no profesorado que nas Administracións educativas que nos toca sufrir.

FORMACIÓN DO PROFESORADO

Proceso e modelos

Non é doado. Non o poño en dúbida. Estamos demasiado afeitos ó continuísmo, a reproducir os esquemas que utilizaron con nós ou que nos aprenderon na escasa pedagogía que nalgún momento puidemos estudar. Unha vez máis, isto non me serve de desculpa. Non me vale nin a precaria situación da formación inicial nin a dificultade da actualización diaria do profesorado. Seguen a ser elementos pouco consistentes para salvagardar unha suposta profesionalidade; inconsistentes, pero demasiado fáciles para agacharnos detrás deles.

O motor do cambio está na formación do profesorado. É a clave para a mellora do ensino. Así o entendo eu. E así deberían entendela as autoridades educativas cando crearon, paralela

á implantación da reforma, a rede de CEPs, CEFOCOPs ou como se lles queira chamar. Aínda que en moitos casos non cresen nin confíansen nesa formación; aínda que non puxesen os medios necesarios para sacala adiante coa mínima dignidade; aínda que experiencia nos ensina que a estrutura e efectividade real dos CEFOCOPs resulta algo máis que dúbida.

Falemos da teoría pois a práctica e as súas connotacións e fracasos son de sobra coñecidos.

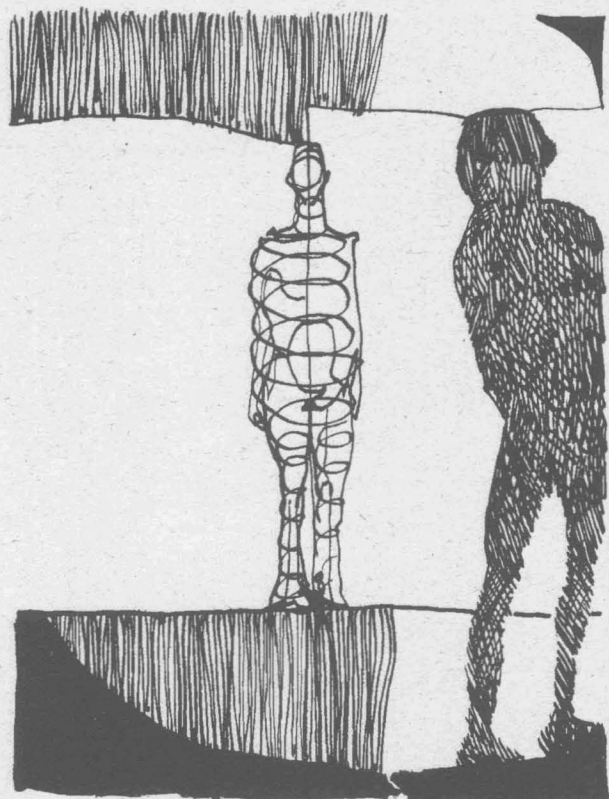
Os modelos teóricos da psicoloxía da aprendizaxe, eses termos tan manoseados e pouco entendidos do constructivismo ou do cognitivismo son algo máis que palabras e teorías. Dan unha explicación, ata o momento a máis crible de todas, de cómo aprendemos as persoas. E cando falo das persoas refírome a todas. Sería un erro pensar que os nenos e nenas aprenden dun xeito e nós, os adultos, o profesorado, doutra maneira diferente.



Saulo Arslone.

Da anterior crenza nacen os modelos e os itinerarios de formación continuada do profesorado que eu defendo e tento levar á práctica. Os modelos tradicionais, as actividades definidas como 'cursos', obsoletas para moitos teóricos, non deben desaparecer; simplemente deben desenvolver unha función diferente. O seu obxectivo non debe ser a transmisión de coñecementos se non a creación do que con certa pedantería podemos definir como un conflito cognitivo no profesorado; deben conducir á reflexión individual e conxunta; axudar a descubrir, que non resolver nin moito menos ensinar, o que non coñecemos ou o que non sabemos facer. A solución do conflito, a auténtica aprendizaxe, debe vir da propia profundación nos problemas, na busca de alternativas, na investigación persoal e colectiva na teoría e nas aulas.

Asoma deste xeito un segundo paso no proceso de formación



Santorin Alatorre '95

.....

**As actividades deben ir
na liña da formación
pedagóxico-didáctica
e non da chamada
científico-técnica**

.....

e un novo grupo de actividades para esa actualización; podemos chamalas como queiramos pero teñen moito que ver con definicións como a de grupos de traballo, seminarios permanentes, talleres ... Son modalidades englobadas dentro do tópico da formación entre iguais e baseadas na idea de que a aprendizaxe e a actualización deben saír de nós mesmos e non de ningún de fóra que nos veña a contar películas. Se o conflito é a nivel centro, é cando aparecen os chamados proxectos de formación en centros; unha denominación máis dentro do mesmo modelo.

A resolución dun conflito por parte dun grupo de traballo debe conducir á aparición de novas crises; á necesidade de iniciar unha nova etapa dando paso a unha secuencia indefinida de conflitos-solucións que configurarán un auténtico proceso de formación continuada.

Os grupos que están nesta dinámica son os idóneos para iniciar o proceso de creación de necesidades en novos grupos ou persoas individuais. Pechando o círculo aparecen actividades do tipo das denominadas encontros ou xornadas. Un foro para compartir experiencias entre iguais que permite ampliar círculos na estrutura de formación.

Todo o anterior pertence ó complexo mundo das teorías; tamén nos movemos no campo das utopías. Pero pensando que,

aínda que sexa lento e tortuoso, é o único camiño posible para avanzar cara a esa necesaria mellora do ensino.

Contidos

¿Estamos a falar dunha utopía? Posiblemente.

Se de algo non se pode dudar é da capacitación científico-técnica do profesorado; o que sabe calquera profesor ou profesora sobre a súa materia é máis que suficiente para transmitilo con dignidade ó alumnado. É case un insulto para o profesorado e, por suposto, un despilfarrado que a sociedade non se pode permitir, a organización de actividades de formación do profesorado centradas nunha serie de contidos que se poden atopar en calquera libro específico da materia correspondente. Por aí non deben ir os contidos da formación.

Porque, que quede claro, estamos a falar de formación. Non de información.

As actividades deben ir na liña da formación pedagóxico-didáctica e non da chamada científico-técnica. O problema non está en saber moito sobre a Teoría Cuántica ou sobre o Conflicto do Fundamentalismo na sociedade Islámica actual. Persoalmente confío na capacitación científica do profesorado para, gracias a un libro ou a calquera outro medio directo de información, achegarse a esa imprescindible actualización nos contidos puramente técnicos da materia.

O auténtico problema está en saber seleccionar, dentro da teoría cuántica, que contidos son accesibles para un alumno ou alumna de bacharelato; está en saber cales deses contidos son idóneos para traballalos en primeiro da ESO ou cales deben esperar a COU; incluso, en se eses contidos son realmente necesarios nunha formación básica ou non; tamén en coñecer as relacións e aplicacións deses contidos nas propias materias

ou nas demais. E, por riba diso, o principal problema está en saber como podemos traballar eses contidos co alumnado; que metodoloxía utilizar; que materiais -curriculares ou metodolóxicos- son os máis idóneos; que e como de todo o traballado imos utilizar na avaliación.

A parte do para que, xa veíamos que é a clave, a mellora da calidade do ensino vén de formulacións pedagóxico-didácticas e non de discusións científico-técnicas. Por aí deben vir os contidos das actividades de formación continuada do profesorado.

E, se falamos de diversidade, de mellora do ensino para todos os alumnos e alumnas, hai outro campo de traballo que resulta fundamental e imprescindible. O campo das actitudes. Como en todos os campos da vida, detrás de calquera actuación educativa está o mundo das actitudes das persoas que configuran ese universo particular.

Eu, no meu traballo diario, cando falo de atención á diversidade, atópome cun problema fundamental. Filosoficamente, ideoloxicamente, incluso politicamente, chamémoslle como queiramos pero sabendo que nos movemos nas actitudes, percibo que unha porcentaxe moi significativa do profesorado ten unha traxectoria aberta e decidida cara a formulacións que considero adecuadas. Apertura, flexibilidade, tolerancia, comprensión... son valores que están, en teoría, na forma de ser de moitos profesores e profesoras. Pero cando nos movemos no campo da práctica vemos como eses valores quedan diluídos no continuísmo da repetición de esquemas tradicionais; vemos como, imaxino que sen decatarnos, caemos en modelos curriculares que están na antítese desas actitudes. Veneración polo libro de texto; modelos competitivos e altamente selectivos; atención á media deixando totalmente de lado os extremos

da curva de normalidade. En definitiva: rixidez, continuísmo, intolerancia.

O principal reto que temos na nosa actualización profesional está, precisamente, nese esvaradío campo das actitudes.

INTEGRACIÓN ESCOLAR E FORMACIÓN DO PROFESORADO

Ó falar de Formación Continuada do Profesorado, a partir de agora FCP, hai que ter en conta tres coordenadas básicas: a área ou etapa específica (no noso caso falamos de educación especial, ou mellor, de integración ou de diversidade); o lugar (no meu caso concreto a área xeográfica de referencia é a do CEFOCOP de Vigo) e o momento (basicamente proceso de implantación da Reforma e de xeneralización da integración escolar). As variables espaciotemporais poden ser comúns a todos os CEFOCOPs galegos; eu case me atrevería a dicir que son comúns a todo o territorio nacional. Partindo destas coordenadas e da filosofía propia da persoa asesora tanto no referido ó que o proceso de FCP como o que debe ser a nova Educación Especial, podemos subliñar unha serie de premisas básicas que debe ter en conta a programación da FCP na área de Educación Especial.

¿Partindo de que? Ausencia-precariedade de formación inicial. A FCP como proceso de compensación da formación inicial é un campo absolutamente obsoleto dentro das tendencias actuais da FCP. Non obstante, no noso caso concreto é un elemento, cando menos, a ter en conta. En ningún caso podemos esquecer que ata agora non existía unha liña específica de formación de mestres e mestras especialistas en EE na Comunidade Autónoma Galega; o sistema de acceso ás prazas era unicamente a través das Oposicións. Hai que valorar clara-



A mellora da calidade do ensino

vén de formulacións pedagóxico-didácticas

e non de discusións científico-técnicas



mente a formación que pode proporcionar a preparación dunhas oposicións, así como as posibles motivacións para acceder ás oposicións por esta especialidade.

¿Que é o que se pretende? A Reforma e o cambio de actitudes. Aínda que basicamente estamos ante un cambio estrutural, a Reforma do sistema educativo español ten moito que ver cun cambio conceptual, especialmente se nos referimos á nova educación especial. Moitos dos posibles cambios (comprensividade, diversidade, necesidade educativa especial, curriculum ...) teñen máis que ver coas actitudes do profesorado que cunha simple formación técnica (aínda que esta sexa, como víamos, imprescindible).

¿Dirixido a quen? A poboación receptora. En ningún caso podemos centrar un proceso de FCP da área de EE, no momento actual, no que é o profesorado específico desta área. Se estamos a falar de integración, de diversidade, de atención á diversidade dende un curriculum ordinario..., temos que admitir que a maioría das posibles respostas á diversidade deben partir do profesorado de aula normal. As profesoras e profesores especialistas están, unicamente, para apoiar o proceso; nesta liña, a maior parte do peso debe recaer no profesorado de aula. Será fundamental, polo tanto, a actuación con todo o profesorado.

¿Como? A Formación Continuada do Profesorado hoxe. Dúas ideas básicas hai que subliñar neste apartado. Son temas xa vistos pero penso que cómpre recordalos. Por unha banda o establecemento da Formación Continuada do Profesorado como proceso de interacción entre iguais; e, por outra, avanzar cara a unha auténtica formación baseada no esquema básico da investigación-reflexión-acción. A formación nunca ven de fóra; debe ser cada persoa concreta a que constrúa ese proceso en si mesma; esta construción realizárase unicamente se partimos da análise da propia práctica, da reflexión sobre a mesma, da búsqueda da novas alternativas, da investigación-aplicación das mesmas novamente na práctica, e da reconstrución continua deste proceso. A axuda externa a este proceso (momento no que debe entrar unha FCP extrínseca) debe centrarse en aspectos como: dar claves

para a reflexión (promover o conflito cognitivo), proporcionar elementos teóricos que axuden a esa reflexión e a aprendizaxe (resolución do conflito cognitivo), e, en caso necesario, axudar á comprensión e ó desenvolvemento do proceso en si mesmo.

Integración e Calidade do ensino

Dentro da liña que estamos a desenvolver, neste momento cómpre subliñar a importancia da FCP dentro do proceso de desenvolvemento e xeralización da integración escolar. Xa temos vistos algúns elementos: a precariedade-ausencia da formación inicial de todo o profesorado, a propia complexidade do proceso de integración escolar, a importancia das actitudes dentro deste proceso ... Agora do que se trata é de destacar especialmente algúns destes elementos; e á hora de subliñar algún aspecto concreto eu me decanto por dous fundamentais: o tema das actitudes do

profesorado, e a integración escolar como elemento fundamental do proceso de innovación e profesionalización da función docente.

Se nos centramos nos elementos formais da Reforma, non é difícil atopar neles un alto contido sociopolítico. Un dos piares fundamentais da LOXSE é o modelo de 'escola comprensiva' que se pretende implantar en España; a escola comprensiva vén definida como 'modelo de escola que ofrece a todos os alumnos e alumnas dunha mesma idade un forte núcleo de contidos comúns dentro da mesma institución e nunha mesma aula, e que evita deste xeito a separación do alumnado en vías de formación diferentes que poidan ser irreversibles'; (*Libro Branco para a Reforma do Sistema Educativo*). O modelo de escola comprensiva é a aplicación na práctica -ou mellor dito na filosofía-educativa dos principios democráticos no seu senso máis puro:



Antonio Aizcorre. '75-



Saul Steinberg 1975

todos e todas temos dereito á educación nas mesmas condicións; todos e todas somos iguais ante o sistema educativo. Pero se estamos a falar de 'todos e todas', hai que recoñecer que ese todos e todas está formado por individualidades, que todos e todas somos diferentes; e dentro do modelo de escola comprensiva, a institución educativa ten a obriga de respectar e atender a todas esas diferencias individuais. Deste xeito entramos noutro dos conceptos fundamentais da Reforma (como vemos intimamente ligado ó concepto de comprensividade): a idea de 'Diversidade'; calquera texto de explicación da Reforma (Libro Branco, Caixas Vermellas, documentos do CNREE...) introduce un apartado específico dedicado ó tema da diversidade.

Pero ¿que se debe entender por diversidade?; simplemente que dentro dese 'todos e todas' do que estamos a falar unhas somos mulleres e outros son homes; uns temos unhas moti-

vacións e intereses, e outros teñen outras totalmente diferentes; uns somos fillos de albanais e outros de banqueiros; uns pertencemos a unha sociedade e cultura dominantes, e outros son inmigrantes, xitanos, ou membros de calquera outra cultura distinta á nosa; uns teñen unhas capacidades intelectuais normais e outros somos diferentes; ... en fin, uns miden 1,90 m. son rubios con ollos azuis e guapos, e outros somos máis ben baixiños e tirando a feos. Esa é a diversidade: todos e todas somos diferentes; algunhas das diferencias son mínimas e nos sitúan á maioría dentro do que podemos considerar a normalidade; noutros casos, as diferencias son máis profundas e fan que introduzamos termos como os de nenos ou nenas distintos, diferentes, anormais ... ou o novo termo de nenos e nenas con NEE. Pero en ningún caso podemos caer na tentación fácil de considerar que a diversidade se refire unicamente a eses colecti-

vos que se escapan máis da normalidade. O modelo de escola comprensiva esixe entender que todos e todas somos iguais, pero que ó mesmo tempo somos diferentes, e que o sistema educativo en xeral, e cada escola e profesor ou profesora en particular, debe dar a resposta máis axeitada a cada unha desas diferencias individuais.

Isto se consegue unicamente partindo doutro dos grandes paradigmas da Reforma: o novo modelo curricular, coas súas características de abertura e flexibilidade; estas características parten, precisamente, da necesidade de dar resposta ás diferencias individuais (á diversidade) dende un curriculum común, e que toman forma real e práctica a través do que se deu en chamar os niveis de concreción do curriculum. E nese curriculum común está precisamente a clave. Non podemos caer en erros pasados nos que partiamos dun curriculum común (o curriculum maioritario: o curriculum masculino, o curriculum do éxito, o curriculum da sociedade normal) e establecíamos, no mellor dos casos, unha serie de curriculums paralelos para atender do mellor xeito posible á diversidade (o curriculum da coeducación, o curriculum da educación especial, o curriculum da paz e da cooperación, o curriculum para as minorías étnicas ...). Do que se trataba era ou ben de que as minorías fosen absorbidas polo curriculum maioritario, ou ben de que estivesen á marxe dese curriculum normal, establecendo unha serie interminable de curriculums paralelos. En teoría, o que pretende o modelo de escola comprensiva e partir dun modelo curricular único, realmente aberto e flexible, no que teñan cabida real (e non a través da asimilación) toda as posibles diferencias individuais.

Estamos ante un cambio profundo; ante un cambio na mentalidade (nas actitudes

.....

**Dentro
do modelo
de escola
comprensiva,
a institución
educativa ten
a obriga
de respectar
e atender
a todas esas
diferencias
individuais**

.....

.....

**Estamos diante
dun cambio
no xeito
de entender a
profesionalidade
da función
docente**

.....

como xa temos dito); pero, fundamentalmente, estamos diante dun cambio no xeito de entender a profesionalidade da función docente. A persoa dedicada á función docente deixa de ser un simple transmisor dun curriculum pechado e ríxido elaborado dende arriba, e pasa a converterse nun auténtico investigador-constructor dese curriculum. Ben entendido este proceso pasará a ser a auténtica clave da profesionalización e da dignificación desa función docente; axudará a mellorar o sistema educativo; e servirá para aumentar a calidade do ensino. Unha das vías claras para dar forma a este proceso é a integración escolar (a atención á diversidade no seu senso máis amplo). E unha das vías imprescindibles para este cambio é a formación continuada do profesorado. Todo o proceso está intimamente ligado. Trátase, basicamente, de profesionalizar a función docente; esta profesionalización debe conducir a unha mellora substancial da educación, de toda a educación, de todo o sistema educativo. Pero para entrar neste proceso debemos partir dunha filosofía, ¿ideoloxía?, aberta, baseada nos principios de comprensividade e de diversidade no sentido máis concreto. Agora ben; esta 'ideoloxía' non é gratuíta; non parte dun novo snobismo da teoría da educación; a súa orixe está na propia sociedade española destes finais do século XX; é a propia sociedade a que esixe o cambio; é a sociedade a que esixe que o sistema educativo se adecúe ás condicións reais nas que está inmersa; é a sociedade a que está a esixir a formación dos seus nenos e nenas nunha nova liña.

.....

**As escolas son
os grandes
laboratorios
de investigación
e os seus mestres
os mellores
investigadores**

.....

Xa para rematar e resumir todo o anterior, nada mellor que acudir ás fontes e introducir as propias palabras do profesor López Melero: "Deste xeito, a integración afectará tanto ó conxunto de principios ou regras



Antonio Ardona '95

instituídos obxectivamente como ós compoñentes subxectivos, conformando todo isto, en última instancia, un novo modelo de vivir a escola, orientada máis á colectividade que á individualidade, convertendo a propia escola nun lugar de búsqueda, de indagación e investigación. As escolas son os grandes laboratorios de investigación e os seus mestres os mellores investigadores. Xorde deste xeito a imaxe do mestre como investigador, como docente crítico da súa propia práctica e como un profesional con autonomía na súa aula" ... 'Aquel modelo de profesional da educación de racionalidade técnica ten que dar paso a esoutro profesional que debe ter como actividade fundamental non a de ser simple aplicador de normas e principios, senón a dese profesional que a través da súa práctica diaria aprende a construír e a contrastar novas estratexias de acción, novas fórmulas de búsqueda, novos xeitos de afrontar

e de comprender os problemas que nunha situación tan complexa como son as aulas de integración soen concurrir frecuentemente. O profesor como ese profesional que ten autonomía para desenvolver a súa profesión. É indudable que nestes momentos no noso país estamos moi lonxe duns profesionais que saiban afrontar o que significa traballar nunha situación de integración reflexionando sobre o que fan nas súas aulas e sobre como o están a facer ... O proceso de integración é unha realidade nas nosas escolas e polo tanto, os profesores nestes momentos teñen que actualizarse para evitar que fracase a integración. Soamente se se produce un maior perfeccionamento dos profesionais, un cambio na concepción do curriculum nos centros, e un cambio no clima do colexio, a integración terá sentido' (López Melero; *La Integración escolar, otra cultura*; Junta de Andalucía, 1990).

J.I.P.M.

Documentación sobre Necesidades Especiais

Francisco Insua Meirás

Psicólogo. E. Ps. A. de Vigo.

Juan Ignacio Pérez Méndez.

Pedagogo. Asesor do CEFOCOP de Vigo.

Luis Pérez Rivas

Profesor de E.E. no C.P. Abelenda. Moaña.

A RELACIÓN que presentamos a continuación non pretende, de ningún modo, ser exhaustiva. As dificultades que atopamos para que así fose son diversas; pero a principal resulta da imposibilidade de reseñar todas as publicacións e documentos de tipo educativo, psicolóxico ou pedagóxico, que merecerían estar polo feito de que se inserte en casi todas elas ás veces algún artigo ou investigación que se relaciona, dalgún xeito, coas Necesidades Educativas Especiais.

A razón anterior obríganos a reducir bastante o número de documentos e a tentar a maior simplificación posible na utilización da guía documental. De maneira preferente salientamos algunhas das publicacións ou documentos que están máis ligados ó campo das N.E.E. (algúns deles de forma exclusiva) ou que máis frecuentemente publican artigos, suplementos ou monográficos sobre este ámbito. Así mesmo incluímos outras moitas que polo seu rigor son sempre de inte-

rese, aínda que non sexan específicas sobre necesidades especiais.

Os datos que se ofrecen se estruturan en catro apartados:

I.- Centros de Documentación (sobre todo Organismos, Fundacións e Asociacións que teñen fondos bibliográficos e documentais a disposición de asociados ou do público en xeral).

II.- Publicacións Periódicas

III.-Materiais de Consulta

IV.- Bases de datos

- Revista Galega de Psicopedagogía
Facultade de Filosofía e Ciencias da Educación
Campus universitario s/n - Santiago de Compostela

III. MATERIAIS DE CONSULTA

- Boletín de Sumarios (S.I.I.S.)
- Diccionario Enciclopédico de Educación Especial (4 vols), Ed. Santillana, 1985
- Enciclopedia Internacional de Educación. Ed. Vicens Vives/MEC, 1990
- Enciclopedia Temática de Educación Especial (3 vols). Ed. CEPE, 1986
- Guía Bibliográfica (S.I.I.S.)
- Guía para la búsqueda documental (Necesidades Educativas Especiales). MEC
- Documentos del Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial. (Actual Centro de Desarrollo curricular).
- "Índice Español de Ciencias Sociales". Serie A: Psicología e Ciencias da Educación (Actualmente, tamén dispoñible en soporte informático)
- Serie "Documentos" (Real Patronato de Prevención y Atención a Personas con Minusvalía)
- Special Educational Needs Abstracts
- Terminología de la Educación Especial. UNESCO/BEDATA, 1983

IV. BASES DE DATOS EDUCATIVAS XERAIS E SOBRE NECESIDADES ESPECIAIS

- 4.1. Xerais;
 - ERIC (Actualización trimestral)
 - EDUCATION LIBRARY (Actualización anual)
 - EDUCATION INDEX (Actualización anual)
 - CSIC/ISOC (Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Pinar, 25. 28002. Madrid)
 - BRITISH EDUCATION INDEX (British Library)
- 4.2. Necesidades Especiais;
 - EXCEPTIONAL CHILD EDUCATION RESOURCES (Actualización mensual. Council for Exceptional Children-EEUU)
 - NARIC (Actualización mensual. Ontario Ministry of Education - Canadá)
 - REDINET (Red Estatal de Bases de Datos sobre Investigaciones Educativas. CIDE/Redinet/ Consejo de Europa). Ciudad Universitaria, s/n. 28040. Madrid
 - HANDYNET (datos sobre: aplicación do Programa Helios, actividades dos estados europeos, produtos ortopédicos e tecnolóxicos. Square Ambrosior, 32. 1040 - Bruselas).

I. CENTROS DE DOCUMENTACIÓN

- 1.1. INTERNACIONAIS
 - Base Documental de la Biblioteca Británica Document Supply Centre Plaza de Santa Bárbara, 10. 28004 - Madrid Tel: 337 35 66
 - C.T.N.E.R.H.I. (Centro de Estudios e Investigacións sobre Disminuídos e Inadaptacións). 2, rue Auguste - Comte 92173 VANVES C.C.P. Paris. 1 632 38 N (Francia). Tel: 47 36 74 10
 - European Association for Special Education (EASE) Karpatsenstr. 21. D-76227 Karlsruhe. Germany
 - National Foundation for Educational Research (NFER) The Mere, Upton Park, Slough, Berkshire, SL1 2DQ England.
- 1.2. ESPAÑA
 - C.E.A.P.A.T. (Centro Estatal de Autonomía Personal y Ayudas Técnicas) Los Extreñeros, 1. 28038 - Madrid Tel: 778 41 17
 - C.E.D.I.S.S. (Ministerio de Asuntos Sociales) Modesto Lafuente, 13. 28003 - Madrid Tel: 347 73 54
 - Centro de Desarrollo Curricular (M.E.C.) General Orta, 55. 28006 - Madrid
 - C.I.D.E. (Centro de Investigación y Documentación Educativa). Ciudad Universitaria, s/n. 28040 - Madrid Tel: 549 77 00
 - C.I.N.D.O.C.-C.S.I.C. Centro de Información y Documentación Científica. Pinar, 25. 3º 28006 - Madrid Tel: 411 22 20
 - Fundació Catalana per a la Síndrome de Down (Centre de Documentació Begoña Raventós). Valencia, 229. 3r. 2º. 08007 - Barcelona Tel: 215 19 88
 - Instituto para el Desarrollo Curricular y la Formación del Profesorado Andalucía, 1 Trasería. 48015 - Bilbao.
 - S.I.I.S. (Centro de Documentación e Información, concertado co "Real Patronato de Prevención y atención a las Personas con Minusvalía") Serrano, 140. 28006 - Madrid Tel: 411 55 00/1
 - Biblioteca del Insero Avda. da Ilustración s/n. 28030. Madrid. Tel 3478855 / 3478859
 - 1.3. GALICIA
 - Biblioteca das Facultades de Psicoloxía e Pedagogía Campus Universitario de Santiago Universidade de Santiago de Compostela
 - Bibliotecas dos Centros de Formación Continuada do Profesorado de Galicia:

- CEFOCOP de A Coruña Someso ó. 15008. A Coruña.. Tel: 290744 / 290688
- CEFOCOP de O Ferrol Estrada de Catabois s/n. 15405. Ferrol. A Coruña.. Tel: 370541
- CEFOCOP de Santiago Praza da Inmaculada 5. 15704. Santiago. A Coruña. Tel: 571833 / 571072
- CEFOCOP de Lugo Yáñez Rebolo 31. 27004. Lugo. Tel: 251068 / 250912
- CEFOCOP de Ourense Rúa da Universidade s/n. A Cuña. 32005. Ourense.. Tel: 241533 / 241534
- CEFOCOP de Pontevedra Celso Emilio Ferreiro s/n Interior. A Xunqueira. 36005. Pontevedra.. Tel: 872576 / 872888
- CEFOCOP de Vigo Camiño do Chouzo s/n. 36208. Vigo (Pontevedra). Tel: 202370
- Fundación Paideia Riego de Agua 13-15. 15001. A Coruña Tel: 224102 / 223927
- QUINESIA (Estudio, Investigación e Promoción da Integración das Persoas con N.E.E.). García Barbón, 30, 5º, Ofic. 5 Vigo. Tel. 22 31 55

II. PUBLICACIONES PERIÓDICAS

- 2.1. INTERNACIONAIS
 - American Journal of Mental Retardation. Ed. American Association of Mental Retardation. Kalamora Road, N.Y., Washington DC. 20009 - 2684. USA
 - British Journal of Special Education Association of Special Education University of British Columbia. 2075 Wesbrook Mall, Vancouver, BC V6T 1W5 - Canadá
 - Canadian Journal of Special Education University of British Columbia, 2075 Wesbrook Mall, Vancouver, BC V6T 1W5. Canadá.
 - Comunicare. Revista de Comunicación (APECDA - PORTO). Rúa das Escolas, 74. 4300. Porto. Portugal
 - Cuadernos de Psicomotricidad y Educación Especial. ELITE Ediciones. Chile, 642, 4º E. 1098 Capital Federal. República Argentina.
 - Educación Especial. Ministerio de Educación Esquina Salas, piso 12. Caracas 1010. Venezuela
 - European Journal of Special Needs Education John Wiley & Sons Ltd., Baffins Lane, Chichester, West Sussex PO191UD, England.
 - Helioscope (Revista Europea de las Personas Minusválidas) Avenue de Cortenberg, 79, B. 1040. Bruselas. Bélgica.

- IFE (EASE) Gewerbestr. 106. D-79194 Gundelfingen. Germany
- Jornal de Psicologia. Rúa das Taipas, 76. 4000 Porto. Portugal
- Learning Disability Quarterly University of Kansas. Kansas City, KS 66103, USA
- Revista de Educação Especial e Reabilitação (Portugal) Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana. Rúa da Cruz da Carreira, 4º B, 1100 - Lisboa. Portugal
- 2.2. ESPAÑA
 - Aula de Innovación Educativa L'art, 81. Baixos. 08041 - Barcelona
 - Boletín del Real Patronato de Prevención y Atención a Personas con Minusvalía S.I.I.S., Serrano, 140. 28006 - Madrid
 - Comunicación y Lenguaje EDISA. López de Hoyos, 141. 28002 - Madrid
 - Cuadernos ATED Alcalá 61. 28014 - Madrid
 - Cuadernos de Pedagogía Valencia 359, 6º. 08009 - Barcelona
 - Infancia y Aprendizaje EDISA. López de Hoyos, 141. 28002 - Madrid
 - Minusval María de Guzmán, 52. 28003 - Madrid
 - Polibea Andarrios, 19 A. 28043 - Madrid
 - Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias (CITAP). Londres, 41. 28028 - Madrid
 - Revista de Educación Especial Facultad de Pedagogía. Universidad de Barcelona. Baldri Reixac, s/n 08028 - Barcelona. (Ed. Editorial Amarú. Salamanca)
 - Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología (A.E.L.F.A / Masson, S.A.) Bolmes, 151. 08008 - Barcelona
 - Siglo Cero General Perón, 32, 1º. 28020 - Madrid
 - Integración. Fundación ONCE. Madrid
- 2.3. GALICIA
 - Cadernos de Psicoloxía: Plaza do Toural 9, 2º esq. Santiago de Compostela
 - QUINESIA. Revista de Educación Especial. Apto. 775. 36200 - Vigo
 - Revista Galega de Educación. Apto. 577. 36200 - Vigo
 - Revista de Altas Capacidades República do Salvador, 17, 1º B 15701 - Santiago de Compostela

Rosa María
Arruffat

Profesora da
escola de
E. Primaria
P.S. 246 de
Bronx-
Nova York

Favorecer o intercambio cultural mais ala dos EE.UU.

A autora, profesora da Escola Primaria 246 de Nova York, relata a experiencia de intercambio cultural que mantén o seu centro con dúas escolas galegas da comarca de Bergantiños: o Colexio P. Gándara de Sofán - Carballo e o Colexio P. de Traba - Coristanco



ALUMNOS E ALUMNAS DE 3º E 4º GRAO DA ESCOLA PRIMARIA 246 DE NOVA YORK COA SUA PROFESORA, ROSA MARIA ARRUFFAT, AUTORA DO ARTIGO

experiencias

AS TAREFAS escolares a miúdo esixen ós estudantes aprender información nova directamente dos libros e dentro do marco da clase. Os alumnos raramente son animados a participar en comunicacións inter-culturais con estudantes de diferentes países, o que conleva a perda dunha visión do mundo sen límites culturais. Esa perda impide ós estudantes a maravilhosa experiencia de coñecer a existencia doutros grupos de estudantes arredor do mundo que, en moitos casos, están separados miles de quilómetros uns dos outros pero desexosos de participar en intercambios culturais. A interrelación cultural entre estudantes de diferentes países pode ser unha técnica extraordinaria para facelos participar activamente non só nos contidos da área (a lingua), senón que tamén lles permite o coñecemento doutras identidades étnicas e raciais (c. transversais). Unha correspondencia intercultural con estudantes doutros países axuda ós estudantes a clarificar certas ideas erróneas sobre o modo de vivir doutra xente e reduce a posibilidade de prexucio contra outros grupos que non son inferiores senón diferentes.

Durante un ano, o 3º e 4º grao (Inglés/Español) da P.S. 246 (Escola Primaria 246) no Bronx ten mantido un intercambio cultural con estudantes do mesmo nivel do C.P. "Gándara" de Sofán- Carballo, A Coruña. Nesta experiencia participamos Rosa Arruffat e Rebeca Cantisani do Bronx e Elena de la Iglesia e Eduardo Varela do C.P. "Gándara" de Carballo. Aínda que o español foi usado como lingua principal para facilitar a comprensión entre as dúas escolas, o inglés e incluso o galego foron engadidos ás actividades creando unha completa interacción entre ambos grupos multiculturais e multilingües.

O propósito do intercambio e contacto cultural que a P.S. 246 ten co C.P. "Gándara" ten múltiples razóns. Ante todo, a linguaxe oral e escrita usada é un compoñente esencial para manter esta relación viva e con interés. A primeira lingua do grupo bilingüe de P.S. 246 é o español. Moitos dos alumnos son recién chegados ós Estados Unidos e reciben ensinanza na súa primeira lingua, o español, e o inglés vaíse engadindo á súa formación diaria. Os estudantes de "Gándara" falan galego e reciben o español como unha materia académica; polo tanto, os dous grupos son capaces de comunicarse en español. Hai algunhas diferencias linguísticas entre o español usado por ámbolos grupos, pero ditas diferencias non son un obstáculo que poida interromper a fluidez da relación entre os estudantes. Polo contrario, esas diferencias no uso da linguaxe son incentivos para os estudantes á hora de decatarse dos significados e saber nos diferentes modos que unha expresión pode ser usada dependendo do lugar xeográfico. Evidentemente, este tipo de interacción cultural entre os estudantes de P.S. 246 e os de C.P. "Gándara" dáse a través dun amplo campo de materiais (biografías, estatísticas en español e inglés, intercambio de xogos e cantigas, tradución de cartas do galego ó español e ó inglés, vídeos de diferentes experiencias, cintas de casete en español, inglés e galego, historia dos lugares,...) para practicar e assimilar a lingua, pero sobre todo, esta comunicación oral e escrita axuda ós estudantes a coñecer a cultura doutras xentes: preferencias lingüísticas, esixencias académicas, ansias, gustos, opinións, descubrimentos,...

Nos EEUU, traballar con estudantes que non teñen o inglés como primeira lingua non é unha tarefa doada. Os estudantes bilingües da P.S.

.....

A maioría dos estudantes do P.S. 246 proceden da República Dominicana, Porto Rico, Ecuador e México

.....

246 son o típico caso de poboación non aceptada socialmente porque carece da prestixiosa lingua dese país, o inglés, pero a escola non ten a culpa deste fenómeno. Esta situación é o resultado dun sistema que dende sempre tivo problemas á hora de recoñecer a lingua e a cultura dos inmigrantes como unha parte da bagaxe persoal que é case imposible borrar. A maioría dos estudantes do P.S. 246 proceden da República Dominicana, Porto Rico, Ecuador e México, e están adscritos ó Programa de Transición. Isto significa que o español é o vehículo da formación académica, pero o inglés introdúcese desde o principio e incrementase gradualmente nas distintas materias durante tres ou catro anos. Despois destes primeiros anos

Elvis Santana
P.S. 246

4th grade bilingual
Oct. 3, 1994

Mi biografía

Quando yo tenía ocho meses dejé de ver a mi mamá, pero no la extrañé tanto porque era demasiado chiquito. Me quedé con mi abuela aparte de mami. Cuando tenía un año y medio volví a ver a mi mamá. Entonces comencé a tener un poquito de conocimiento de la vida y contaba con el cariño de mami. Ella me contaba que mi abuela le decía que yo me pasaba todas las noches llorando por ella. Cuando ella comenzó a visitarme me prometió que a los siete años me llevaría con ella forever. Ahora vivo con ella en este país y me siento muy feliz. No quiero volver a separarme de ella porque es muy doloroso. Pensamos traer a mi abuela con nosotros. Si alguno de ustedes me quiere contestar contádmeme una experiencia tan dolorosa, hágalo debajo de esta historia. Quiero saber si yo soy el único que pasó por unos momentos tan difíciles.

Regards,
Elvis Santana

de formación en español, o inglés ocupa o seu lugar, e os estudantes vense inmersos no "grupo monolingüe" onde o inglés é a única lingua usada para calquera intención comunicativa ou académica. Desgraciadamente os estudantes aprenden a falar ben o inglés, pero eles non dominan a materia mais alá do enfoque comunicativo coloquial da lingua como obxecto de estudio porque o seu español foi interrompido cando estaban aprendendo conceptos abstractos e substituído polo inglés, a lingua do poder nos EEUU. Según O'Malley (1992, páx.40):

"Os estudantes do programa ESL desenvolven moitas destrezas en inglés e poden chegar a ser competentes falantes en inglés coloquial... Este é o momento no que son introducidos no Curriculum Inglés, onde atopan serias dificultades co programa académico."

Na cidade de Nova York

hai dous programas de educación bilingüe, un de "Transición" e outro de "Mantemento"

Hai dous importantes programas na educación bilingüe na cidade de Nova York: "De Transición" e "De Mantemento". O Programa de Transición usa a lingua materna como apoio para conducir cara o inglés, durante os primeiros anos de formación. Este programa é o máis común nas escolas públicas onde a educación bilingüe forma parte do curriculum. Por outra banda, o programa de mantemento ofrécese en poucas escolas, e permite ós estudantes estar en clases bilingües dado que son con-

siderados alumnos destacados e o sistema pon moitas esperanzas neles e agarda que cheguen a ser futuros cidadáns bilingües. O programa de transición non ten moito éxito. Lessow-Hurley(1990, páx. 15) expón as desvantaxes deste programa :

"Persigue un bilingüismo decrecente e non crecente. A comprobación dos resultados pode medir as destrezas lingüísticas pero falla ó considerar as destrezas lingüísticas como un éxito académico."

Non é moi realista esperar que os nenos adquiran o dominio dunha segunda lingua nun periodo de tres anos."

Hai unha clase de alumnos destacados (5º e 6º graos) na P.S. 246. Algúns dos estudantes desa clase manteñen un intercambio cultural con estudantes de 6º curso do colexio de Traba-Coristanco. Os profesores participantes son Carmen Ocasio do Bronx e Teresa Roade de Coristanco. Considérase que estes estudantes teñen destrezas cognitivas máis desenvolvidas na súa lingua materna, neste caso o español; por esta razón prodúcese unha doada transferencia das destrezas académicas máis complexas da primeira lingua á segunda. Cummins (1990, páx. 22) sinala:

"Nun programa bilingüe español-inglés, a formación



experiencias

en español non só desenvolve destrezas lingüísticas en español; tamén desenvolve competencias ... que teñen que ver coa aprendizaxe do inglés e coas destrezas académicas en xeral."

Estes alumnos bilingües que manteñen o contacto con España teñen un forte dominio do español; por iso resulta fácil para eles comunicarse cos seus amigos españois sen maior interferencia lingüística. Ademais, o seu bo dominio do inglés convérteos en bos candidatos para enviar información nesa lingua a estudantes españois do mesmo grao xa que esta forma parte do seu curriculum escolar dende os 8 anos. Evidentemente, este contacto é unha experiencia positiva para grupos de programas bilingües nos EEUU que non perciben a discriminación lingüística tan abertamente. Eles non sofren tan profundamente as consecuencias dun sistema que trata de impoñer a crenza de que unha lingua é mellor que outra. Heath (1992, pág. 109) afirma que "Cada grupo social ten unha visión "etnocéntrica" e "linguocéntrica" do seu modo de ser e falar como mellor cas outras." Neste caso, o inglés ten o poder económico, político e educativo nos EEUU. Polo tanto o español será sempre considerado unha lingua de segunda categoría.

Hurley (1990, pág. 16) determina uns puntos básicos a ter en conta dentro do programa da educación bilingüe:

"Os conceptos e destrezas aprendidos na lingua materna do alumno, transfírense á segunda lingua. Unha base sólida na primeira lingua facilita a adquisición da segunda lingua. O mantemento da cultura e lingua propias aumenta a autoestima e intensifican os logros."

Estes conceptos explican con claridade que o programa de mantemento bilingüe é positivo. Significa que os estudantes non teñen que abandonar a súa propia lingua e cultura para converterse en membros da sociedade a que queren pertencer. Realmente, este grupo sintese gratificado coa idea de enviar e recibir información para e de España. Dita información inclúe diferentes aspectos lingüísticos como expresións locais, frases feitas, selección de palabras. Tamén están incluídos neste intercambio proxectos de historia, ciencias e matemáticas. Estes proxectos non defiren moito en cada grupo, máis ben amosan as similitudes que existen entre ambos sistemas educativos na selección dos curriculums. A maioría dos proxectos enviados e recibidos son facilmente interpretados por eles.

Os métodos e recursos usados para conectar os dous mundos separados polo Atlántico, foron eficaces, proveitosos educativamente e creativos. Ámbalas dúas escolas enviaron historias inacabadas para ser completadas polo outro grupo, proxectos de ciencias con exercicios para completar, experiencias educativas como visitas a museos, catedrais, e outros lugares importantes. Os estudantes enviaron información sobre o seu entorno próximo. ¡Qué contraste! Os rapaces galegos proceden do medio rural. Viven no campo e a súa escola está na mesma zona. Os rapaces da P.S. 246 viven na cidade con tódalas connotacións positivas e negativas dunha gran cidade. Moitas cousas son accesibles para eles: centros educativos, bos parques, hospitais, tendas, son exemplo dos abundantes recursos do Bronx, pero non se poden excluír os aspectos negativos da cidade como a delincuencia e as drogas, coas que é fácil toparse.

O intercambio cultural que manteñen os estudantes da P.S. 246 cos de C.P. "Gándara"

DEAR FRIENDS: I SEND YOU THIS INFORMATION. ANSWER THE FOLLOWING QUESTIONS

1. My name is Luis Torres.
What is your name? _____
2. I am from Puerto Rico.
Where are you from? _____
3. I am eight years old.
How old are you? _____
4. I live at 2575 Jerome Avenue, Bronx, New York 10468.
Where do you live? _____
5. I have a little sister and a baby brother.
How many brothers and sisters do you have? _____
6. My mother's name is Elsa Correa?
What is your mother's name? _____
7. My father's name is Luis Torres.
What is your father's name? _____
8. My favorite sport is baseball.
What is your favorite sport? _____

amosa ós educadores que un proxecto pode funcionar cando o equipo participante se esforza polos seus obxectivos. Ámbalas dúas escolas teñen demostrado que o coñecemento das linguas é esencial para traspasar as fronteiras dun país e entrar nun novo. Os dous grupos dende cada beira do Atlántico foron capaces de establecer modos de comunicación que facilitou a expansión das linguas de xeitos moi significativos. Oller (1993, pp 100, 103) sinala:

"Dúas linguas aumentan o desenvolvemento cognitivo dos nenos... Os estudantes que permanecen en programas bilingües, por termo medio, acadan niveis máis altos que os rapaces que saen do programa bilingüe."

P.S.246
3rd grade

Gustavo Polaina
October 6, 1994

Me llamo Gustavo Polaina. Mi calle es 2585 de Grand Concourse. Vivo con mis padres y dos hermanos. Soy mitad puertorriqueño y mitad colombiano pero nací en New York. Tengo ocho años y me gusta estudiar ciencias. Me encanta el domino y super nitendo. También me gusta dormir. Mi mamá me despierta para ir a la escuela pero yo no quiero despertar. Hablo español e inglés. Me gusta más inglés. Adíos.

O español é a lingua base deste intercambio multilingüe, pero o inglés ten un importante papel na correspondencia entre os dous grupos porque é a lingua dominante nos EEUU; polo tanto, os estudantes da P.S. 246 necesitan adquirir e aprender os obxectivos lingüísticos rápido e ben.

Hai unha diferenza entre adquirir unha segunda lingua e aprender unha segunda lingua. Ambas teñen que ver co coñecemento dunha lingua pero o tipo de compromiso é diferente. Según Krashen (1994, páx. 18) "Adquirir fai referencia a unha natural asimilación das regras lingüísticas mediante o uso da lingua como medio de comunicación. Aprender fai referencia ó estudio formal das regras da lingua." Na correspondencia intercultural entre estudantes bilingües da P.S. 246 e os de "Gándara" úsanse os dous enfoques: adquisición e aprendizaxe. Dase unha maior énfase a adquisición da lingua porque a comunicación xoga un importante papel neste tipo de correspondencia onde temas académicos e divertidos deben estar entrelazados, e os estudantes deben concentrarse en temas que non produzan un contexto de ansiedade.

A afirmación de Augenbraum (1992, páx. 11), "A lingua é útil nunha visión do



ALUMNOS E ALUMNAS DO 2º CICLO DE E.P. DO COLEXIO P. SOFAN-CARBALLO QUE MANTEÑEN O INTERCAMBIO CULTURAL COA AULA DE 3º E 4º DA ESCOLA PRIMARIA 246 DE NOVA YORK

mundo..." é un perfecto exemplo do uso da lingua en diálogos, escritos, e negociacións. O intercambio cultural entre os grupos bilingües do Bronx e de Gándara-Sofán fai que se coñezan entre eles sen ter un contacto directo. Facendo os proxectos emocionanse tanto co que están a facer, que o comparten con outros profesores, compañeiros e familia. Os proxectos axudan ós estudantes a darse conta da existencia doutros mundos non moi diferentes dos seus, aínda que ofrezan o que podíamos chamar peculiaridades. A educación intercultural realza os costumes e a lingua materna dos estudantes. Axuda ós estudantes a reforzar a súa autoestima porque o que eles envían é moi apreciado e admirado polos seus "amigos por correspondencia". O intercambio cultural non ten fronteiras porque en moitos casos a lingua conéctaos e fai este mundo máis pequeno e accesible. As escolas deberían dar máis importancia ós intercambios culturais ademais da clase e dos libros multiculturais. A información que manda a xente sobre si mesma é moito máis útil que calquera libro que conteña a mesma información. Os

nenos gústalles comunicarse con outros nenos que son diferentes en moitos aspectos e unha maneira de facer unha comunicación efectiva é mediante o intercambio cultural.

R.M.A.

BIBLIOGRAFÍA

1. Amatò-Snow, M.(1.992). *The Multicultural Classroom In Jim Cummins*, "Language Proficiency, Bilingualism, and Academic Achievement," (páx. 22). En B. Heath, "Sociocultural Context of Language Development. Implications for the Classroom," (páx. 109). En Chamot and O'Malley, "The Cognitive Academic Language Learning Approach: A Bridge to the Mainstream," (páx. 40). California Stat University, Los Angeles: Longman.
2. Augenbraum-Stevens, I. (1.992). *Growing up Latino*. New York: Houghton Mifflin Company.
3. Hurlley, Judith. (1.990). *The Foundations of Dual Language Instruction*. New York: Longman.
4. Oller, John. (1.993). *Methods that Works*. Boston: Heinle and Heinle.
5. Richards- Rogers, S. (1.994). *Approaches and Methods on Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.

O intercambio cultural non ten fronteiras

porque en moitos casos

a lingua conéctaos

e fai este mundo máis pequeno e accesible

Os muíños: unha especie en perigo de extinción

Xulio Pérez
Pérez*
IB Melide

O artigo fai un pequeno percorrido polo traballo de investigación levado a cabo por un grupo de rapaces e rapazas do Instituto de Bacharelato de Melide que, baixo o título de “Os muíños, unha especie en perigo de extinción”, localizou e catalogou unha boa parte dos muíños existentes no Val do río Furelos, na Terra de Melide. O proxecto contempla tamén, nun futuro cercano, a restauración dunha destas mostras da arquitectura popular e da economía agraria de tempos non tan remotos.

AÍNDA que os aspectos biolóxicos e físicos constitúen a base natural do medio humano, as dimensións socioculturais, económicas e éticas definen as orientacións para comprender e utilizar mellor os recursos naturais.

Neste sentido, varios autores –Giulio, Novo Villaverde, Colom e Sureda, entre outros– aportan novos enfoques –antropolóxico, psicolóxico, sociolóxico, histórico, ético-filosófico, político-económico, xurídico, médico– para considerar as cuestións ambientais.

O presente traballo enmárcase nesta liña, aportando unha nova perspectiva, a etnográfica e etnolóxica.

O obxecto da nosa investigación son os **muíños fariñeiros**. As razóns que nos impulsaron á súa elección foron, entre outras, as seguintes:

- O seu valor como patrimonio histórico, cultural, arquitectónico e artístico.
- O seu significado como símbolo da integración home-medio.
- A súa potencialidade para a investigación histórica.

O PLANEAMENTO DA INVESTIGACIÓN

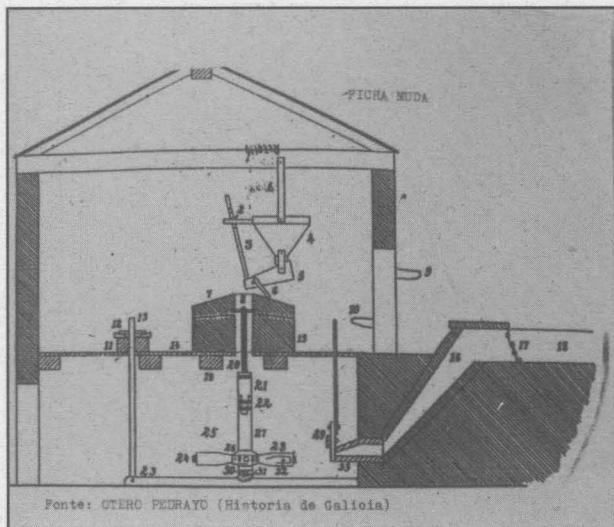
Tres foron os obxectivos básicos que se contemplaron ó iniciarmos a investigación:

1. Coñecer o medio a través de perspectivas diferentes da clásica (ecoloxía).
2. Descubrir os valores achados no medio espacialmente próximo.

3. Participar activamente na conservación do medio natural.

Do mesmo xeito, pensamos nunha **metodoloxía descriptiva**, recorrendo a deseños metodolóxicos de carácter cualitativo. Aínda que toda descrición está intimamente ligada á **observación** e á **comunicación**, tamén foi necesario poñer en xogo, segundo comenta Novo Villaverde (1985), os **sentimen-**





FICHA MUDA

tos. Con estas premisas, foron elaboradas estratexias metodolóxicas para conseguir fontes de información e para abordar o traballo de campo.

AS FONTES DE INFORMACIÓN

Para conseguir toda a información que necesita este traballo, seguiuise unha estratexia

FICHA GUÍA

FICHA - GUÍA

NOME DO MUIÑO _____ DONO/A _____

ANTIGUIDADE _____ SITUACIÓN (rio, ...) _____

LOCALIDADE _____ CONCELLO _____

TIPO DE MUIÑO (segundo o tipo de propulsión):

- de vento _____
- hidráulico
 - de acoa _____
 - de caldeira _____
 - de regato _____

de canle _____
 de cubo _____
 de peso _____
 de tinala _____

CAIXA _____ FENEIRA _____ NÚMERO DE INFERNOS _____

ESTADO DE CONSERVACIÓN: _____

- boa _____ - regular _____ - en ruínas _____

FUNCIONA _____ DATA DE PARO _____

SE FUNCIONA, DESTINO DA FARIÑA: _____

- consumo humano _____
- consumo gandeiro _____
- produción diaria _____

ANEXA CENTRAL HIDROELÉCTRICA _____

MATERIAIS DE CONSTRUCCIÓN:

- pe _____
- súa _____
- muros _____
- tellado _____

FOTOGRAFÍAS nº/nºa. _____

DIMENSIÓNS APROXIMADAS DO EDIFICIO _____

que contempla a localización dos muíños, os seus compoñentes, os datos históricos e, finalmente, os aspectos etnolóxicos relacionados.

Para a localización e confección do mapa de distribución, a información foi obtida en base a testimonios dos informantes, o coñecemento propio da zona de estudo e a utilización do Mapa Topográfico do Servicio Cartográfico do Exército (escala 1/50.000).

No estudo dos elementos constructivos e mecánicos levouse a cabo tanto a catalogación dos elementos constructivos como o seu estado de conservación. Unha vez localizados os muíños, pois, o paso seguinte consistiu no estudo das características arquitectónicas e técnicas, coa descrición detallada dos elementos que os compoñen, así como os seus materiais, a distribución, formas, variantes, etc. Este traballo foi levado a cabo tendo como base o traballo de campo, por unha parte, e a bibliografía ó noso alcance, por outra.

No tocante ós datos históricos, o coñecemento das datas de construción dos muíños, así como as súas orixes fundamentouse no testimonio oral dos informantes —esta fonte revélase como a menos fiable—, as fontes documentais —só puidemos dispoñer dun documento de propiedade comunal—, un estudio do Museo Etnográfico Terra de Melide e a búsqueda bibliográfica.

O TRABALLO DE CAMPO

Xa adiantamos que un dos obxectos fundamentais do noso estudio era todo aquilo relacionado co funcionamento dos muíños, os costumes aparecidos arredor deles, a moenda, a propiedade e sistema de uso, a función social do muíño, etc. As fontes que, neste punto, nos facilitaron os datos foron o pro-



Un dos obxectos do noso estudio foi todo aquilo relacionado co funcionamento dos muíños



pio traballo de campo —mediante a observación, a descrición e a toma de rexistros sonoros— e a búsqueda bibliográfica.

O traballo de campo desenvolveuse fundamentalmente arredor destes eixos: desprazamentos e percorridos por diferentes zonas, selección, contactos, entrevistas con informadores e valoración da importancia do aspecto xeográfico. Estes eixos, á súa vez, desenvolvéronse de diferentes formas e nas seguintes fases:

— *Prospección*: Percorreuse a rede hidrográfica da zona, contactando con varios informadores para a localización dos muíños.

— *Estudio*: Unha vez finalizada a fase de prospección e consultadas as fontes de información para a localización, pasamos a realizar un estudio completo de cada muíño, estudio que conlevaba o desprazamento a un muíño concreto e búsqueda dos posibles informadores, seleccionados entre os de máis idade e que podían ter unha relación directa —proprietarios, herdeiros, familiares...— ou indirecta —usuarios...—. De seguido, levábanse a cabo a observación e as entrevistas. As entrevistas foron sempre abertas, partindo dun guión non rixido, e para a recollida dos nomes dos diferentes elementos

constructivos utilizouse como apoio unha ficha muda. Foi, igualmente, necesario o uso dunha microgravadora e os investigadores deberon de realizar esquemas e debuxos a man alzada. No que se refire estrictamente ó estudio do funcionamento, debe terse en conta, por último, que este se levou a cabo en todas as ocasións en muíños que aínda permanecen activos.

– *Recollida doutros datos:* Foron recollidos de forma directa e sistemática, tomando como apoio unha ficha guía elaborada previamente. Algúns datos requeridos neste estudio paralelo foron a localización, a forma da propiedade, a cronoloxía e outros.

OS RESULTADOS E A ANÁLISE

Os elementos obtidos e a análise realizada levaron ó equipo a clasificar os datos nos seguintes grupos:

- Elementos constructivos e utensilios.
- Tipoloxía.
- Historia.
- Etnoloxía.

Para identificar os elementos constructivos e utensilios pódese observar o gráfico que se achega nesta páxina coa salvi-

dade de que, como é obvio, o rico vocabulario sobre o tema varía segundo a zona de Galicia na que levemos a cabo a nosa investigación.

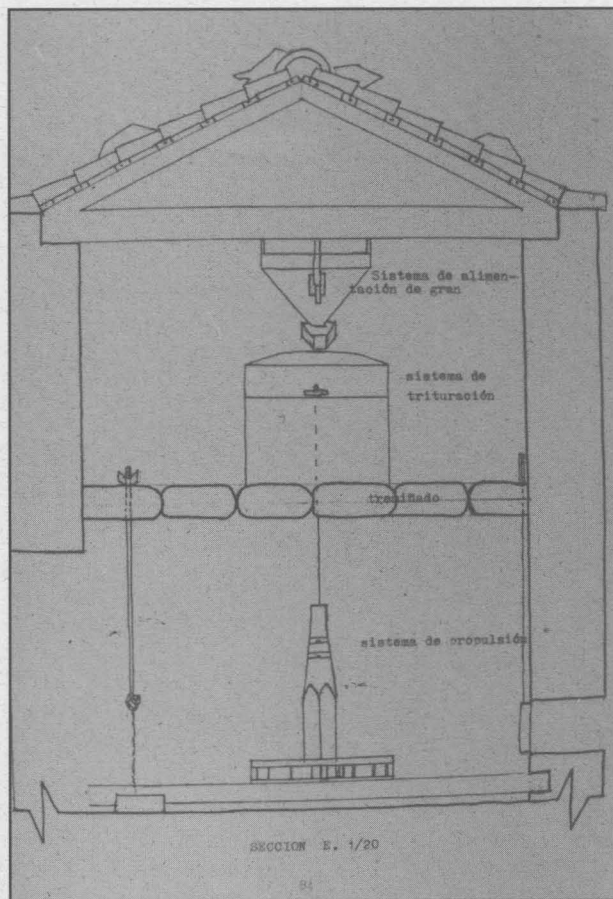
A TIPOLOXÍA

Analizando os distintos muíños e seguindo os criterios de Lores Rosal (1987) todos os muíños son de regato. Ademais, atendendo a outros criterios tales como o sistema de propiedade, de propulsión, de recollida de fariña, de acceso da auga ó mecanismo de propulsión, establecemos outras tipoloxías diferentes.

A HISTORIA

A respecto da historia, fíxose un estudio comezando polos muíños planos -s. III a.C.- e circulares –característicos da ocupación romana–. Segundo Rodríguez Colmenero (1977), a forza motriz da auga usouse desde épocas tardías da Idade Antiga; supoñemos que desde aquela os muíños fariñeiros evolucionaron moi pouco.

O seu apoxeo debeu de coincidir coa primeira metade do século XX, dado que na época dos sesenta se pecharon moitos



muíños, mentres que nos primeiros anos do século aínda se construían algúns novos, como puidemos comprobar nun presuposto de construción datado na Coruña o 30 de decembro de 1906.

Dos muíños estudados posuímos vagas referencias cronolóxicas. Segundo os informantes, os máis antigos terían arredor duns catrocentos anos.

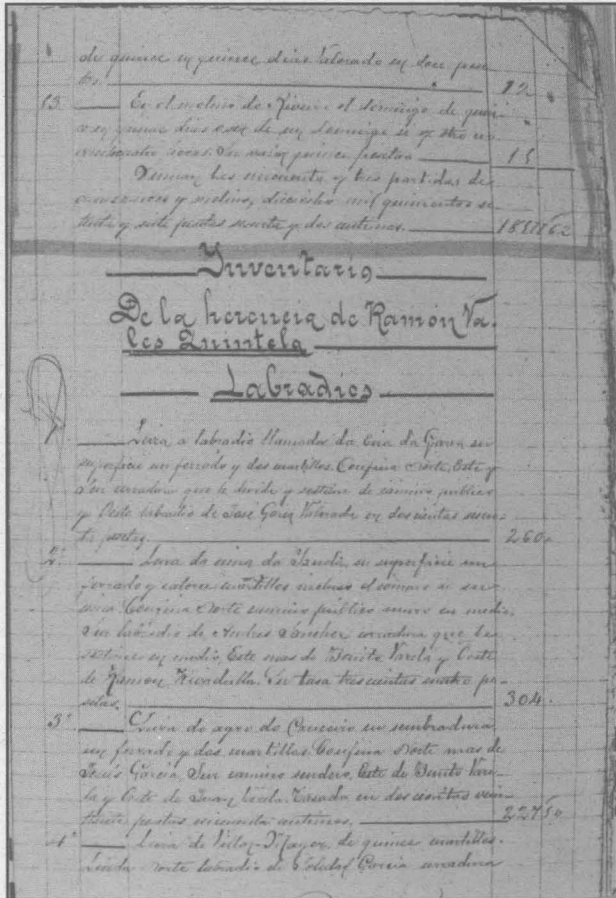
A ETNOLOXÍA

Os muíños reúnen unha serie de características que se achegan á faceta social e cultural. Os dous sistemas de propiedade existentes na zona son o sistema de propiedade particular -vintenove muíños- e o de propiedade comunal ou de herdeiros -vinteseis muíños-. No primeiro caso móese para segundas persoas, cobrando en especie -o que se coñece como



MUÍÑOS PLANOS

“maquía”-; no segundo caso, móese para os copropietarios segundo un réxime de turnos preestablecidos.



DOCUMENTO DE PROPIEDAD

No campo da etnoloxía levouse a cabo tamén unha investigación sobre elementos colaterais ó que poderíamos denominar a “cultura do muíño”. Así, foron estudados cales eran os traballos máis usuais do muíño, a súa vida antes e agora, algunhas variantes lingüísticas na nomenclatura das diferentes partes, e mesmo foron recolleitas corenta e nove cantigas populares relacionadas coa vida arredor do muíño, trinta e unha das cales foron recuperadas na propia zona de investigación

ALGUNHAS CONCLUSIÓNS

De xeito esquemático, podemos afirmar que a análise dos resultados permite chegar, entre outros aspectos, ás seguintes conclusións:

- Dos sesenta e tres muíños estudados, só trece seguen en funcionamento, e estes están situados fundamentalmente no concello de Toques, onde perviven aínda hoxe diferentes elementos da economía tradicional.

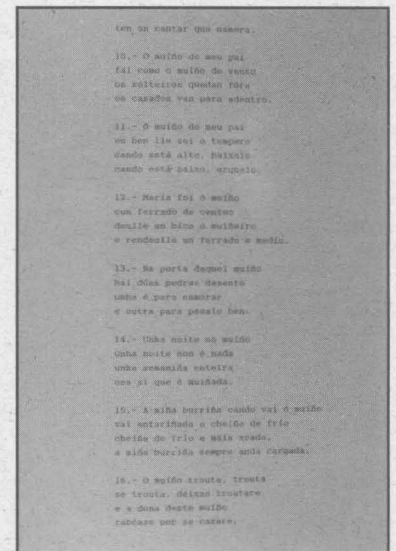
- O momento de máxima actividade das construcións estudadas debeu de coincidir coa

primeira metade deste século.

- Entre as causas que levaron ó seu peche destacamos o cambio agrícola operado na comarca, así como a transformación dos hábitos de consumo de pan.

- A tipoloxía arquitectónica e o sistema de propulsión é semellante en todos os muíños do ámbito de estudio, pero varía o sistema de moenda.

- Aproximadamente a metade dos muíños estudados pre-



CANTINGAS POPULARES

BIBLIOGRAFÍA

- BAS, B.- *Muíños de mares e de vento en Galicia*. A Coruña, Fundación Pedro Barrié de la Maza, 1991.
- BROZ REI, X.M.- “O Mosteiro de Sancti Spiritus de Melide”. En *Boletín de Estudos Melidenses*, núm. 6 (1991).
- CARBALLEIRA, A. et alii.- *Bioclimatología de Galicia*. A Coruña, Fundación Pedro Barrié de la Maza, 1983.
- CARBALLO, F. et alii.- *Historia de Galicia*. Vigo, Producións Culturais Galegas, 1991.
- GIOLITTO, P.- *Pedagogía del medio ambiente*. Barcelona, Herder, 1984.
- GONZÁLEZ BERNARDEZ, F.- *Invitación a la ecología humana. La adaptación afectiva al entorno*. Madrid, Tecnos, 1985.
- LORES ROSAL, X.- *Os muíños*. Ed. do autor, 1987.
- NOVO VILLAVERDE, M.- *Educación ambiental*. Madrid, Anaya, 1985.
- NOVO VILLAVERDE, M.- *Educación y medio ambiente*. Madrid, UNED, 1988.
- RISCO, V.- “Estudio etnográfico da Terra de Melide”. En *Terra de Melide*. A Coruña, Ed. do Castro, 1978.
- SAMPEDRO, A.- *Tódolos muíños da Terra de Galicia*. Vigo, AGCE, 1990.
- SCHUBARTH, D. e SANTAMARINA, A.- *Cancioneiro popular galego*. Vigo, Galaxia/Fundación Pedro Barrié de la Maza, 1983.
- SUREDA, J. e COLOM, J.- *Pedagogía ambiental*. Barcelona, CEAC, 1989.
- TORRES SANTOMÉ, J.- *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata, 1988.
- VV.AA.- *La educación ambiental. Las grandes orientaciones de la Conferencia de Tbilisi*. UNESCO, 1980.
- VV.AA.- *Materiais pedagóxicos*. Melide, Museo “Terra de Melide”.

senta un estado ruinoso, sendo os de propiedade colectiva os que se atopan nun peor estado.

– Desde o punto de vista lingüístico, é doado aprezar, mesmo nun ámbito xeográfico tan reducido como o investigado, as variantes zonais da lingua.

– Os muíños son claros referentes do noso paso inmediato.

– Asemade, serven de claro expoñente do uso adecuado dos recursos naturais.

– Igualmente, constitúen un elemento integrador para o estudo do medio. Desde esta referencia, actualmente están en fase de posta en práctica varios estudos sobre a flora, fauna, xeomorfoloxía, petroloxía, tectónica, arquitectura popular e xeografía humana.

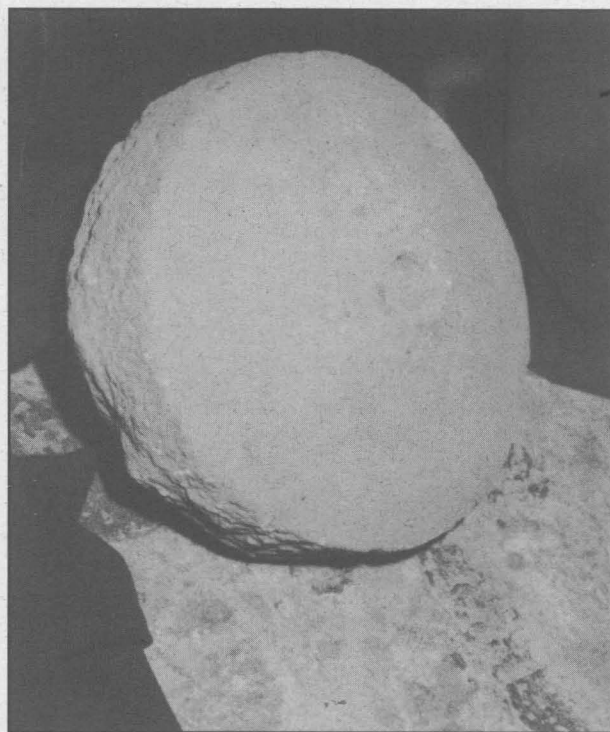
– A rixidez, tanto do currícu-

lum como do horario lectivo que imperan no ensino formal, non permitiu ó equipo acceder a un elemento identificado como importante no transcórrese da investigación: os arquivos históricos -moi alonxados do centro- e os rexistros notariais.

X.P.P.

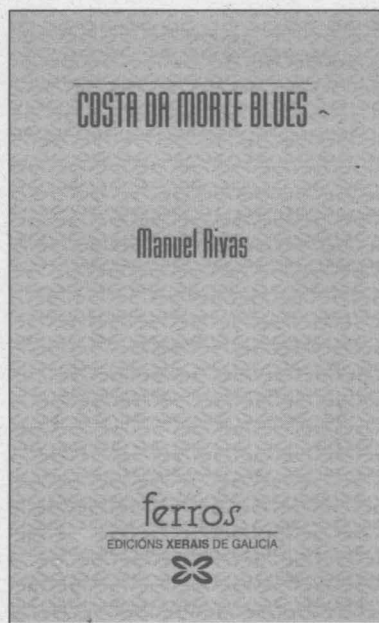
***NOTA:** Xulio Pérez Pérez é profesor da área de Ciencias Naturais no Instituto de Bacharelato de Melide. É o promotor e o coordinador da investigación "Os muíños, unha especie en perigo de extinción", levada a cabo por alumnado do centro e que merecen o 1º Premio do Certame Estatal de Jóvenes Investigadores na súa edición de 1994.

MUÍÑO CIRCULAR



ferros

Formato pequeno, textos breves, todos os xêneros, prezo único.

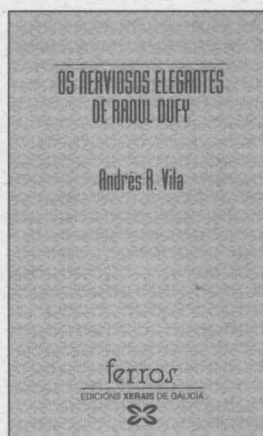


COSTA DA MORTE BLUES
Manuel Rivas

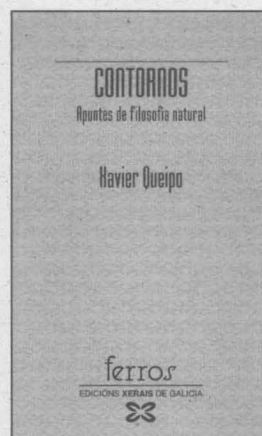
Caderno de textos poéticos de **Manuel Rivas**. Debuxos de **Antón Mouzo**.

Fíos que unen a gadaña campesiña e o voo da garza, a artesa do pan e a tumba honorable, o vagabundo sen causa e a habitación da Van Gogh en Arlés, a nai leiteira e a pintura de Vermeer, a praia de Nemiña e o malecón da Habana.

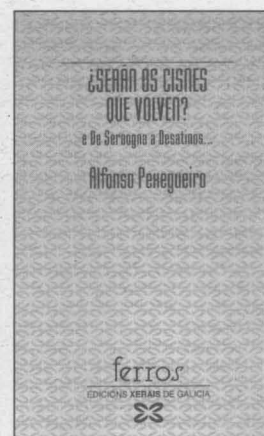
NA MESMA COLECCIÓN



OS NERVIOSOS ELEGANTES
DE RAOUL DUFY
Andrés A. Vila



CONTORNOS
Apuntes de filosofía natural
Xabier Queipo



¿SERÁN OS CISNES
QUE VOLVEN?
Alfonso Pexegueiro



Colección dirixida por Xosé Cid Cabido e deseñada por F. Mantecón

Azucena Arias
Correa

Dolores Arias
Correa

CEFOCOP
de Pontevedra

O estudio de ideas previas do alumnado

O factor máis importante que inflúe na aprendizaxe é o que o alumnado xa sabe.
Pescúdense isto e ensínese en consecuencia. AUSUBEL.

O ALUMNADO, de xeito máis ou menos consciente desenvolve unha serie de conceptos que lle permiten explica-lo contorno.

Estas ideas, en moitas ocasións, non coinciden co concepto científico. Trátanse de construcións persoais moi arraigadas (persistentes ó cambio); arraigo que se establece en criterios de utilidade (utilidade para explicar unha situación).

A pesar de ser construcións persoais son compartidas por outras persoas e, como xa se dixo, buscan a utilidade máis que a verdade.

Estas concepcións previas do alumnado e a súa organización non deben considerarse como coñecemento erróneo, senón coma punto de partida e base para a construción de novos coñecementos, pois inflúen na súa asimilación condicionando a aprendizaxe.

Unha situación de desequilibrio cognitivo é o punto de partida para avanzar cara a novos conceptos.

É, pois, preciso posuír estratexias que permitan o estudio das ideas previas do alumnado.

Sinálanse **2 fases** principais nestes estudos:

Primeira fase ou fase de exploración—Trátase de facer presentes estas ideas, crenzas e opinións para que o alumnado e o profesorado sexan conscientes delas. A importancia desta

exploración é dobre: dunha banda o profesorado coñecerá o que o seu alumnado pensa e doutra o alumnado terá constancia e fará patente o que sabe para, nun momento posterior, poder analízalo, contrastalo,... e ve-la necesidade de modificación, ampliación,... Hai que prever, polo tanto, actividades específicas de exploración.

Segunda fase ou fase de confrontación de ideas—Nesta fase propiciárase o debate das ideas do alumnado co grupo. Por un lado profundizará na análise das súas concepcións propias e por outro observará os puntos de vista do resto das persoas da clase. Poderanse facer patentes as limitacións destes conceptos e a necesidade de concepcións máis completas, amplas, rigorosas, precisas,... Cómpre que se decaten da necesidade de atopar outras ideas porque as que posúen xa non lle son útiles para resolver-las cuestións/problemas que se plantexan. É importante que nesta fase quede constancia das ideas que manifesta o alumnado para poder tomalas coma referencia ó longo e ó final do proceso de aprendizaxe.

A rotura do equilibrio; inicial dos seus esquemas cognitivos fará que o alumnado trate de buscar un novo equilibrio, a partir deste momento podemos tentar promover un cambio conceptual. O coñecemento é considerado como unha construción

progresiva. O neno e a nena coñecen, pois, as propias concepcións e as do resto do alumnado, poñéndose a disposición de confrontalas coa nova información, favorecendo a reestructuración e construción do seu esquema cognitivo.

Segundo a César Coll, podemos considera-la modificación de esquemas como un proceso de equilibrio inicial-desequilibrio-reequilibrio posterior. Para que as nenas e os nenos poidan realizar aprendizaxe significativa, un primeiro paso sería, como xa se dixo, desfacer ese equilibrio inicial. ¿Como conseguilo se non se fixeron conscientes as ideas previas?

Podemos resumir dicindo que, da persoa depende a construción do coñecemento e, se falamos de constructivismo é lóxico que nos preocupemos polo que o alumnado cre, sabe, coñece, ... sobre o tema/conceptos a traballar, xa que a aprendizaxe vén sendo coma o produto entre as ideas previas que se activan e a información nova. O problema que nos xurde aquí é o de como activa-los coñecementos previos de xeito que os poidan confrontar con esa nova información. Isto obríganos, en certa maneira, a pensar na creación de estratexias que faciliten o estudio dos devanditos coñecementos e a reflexión do alumnado sobre as súas propias concepcións despois de facelas conscientes. O alumnado sempre ten

experiencias

ideas sobre o contorno, se queremos que as modifiquen han de experimentar que as que tiñan non o explicaban correctamente. O alumnado non rexeitará unha idea só con razoamentos; deberá tamén ter unha alternativa coherente, conciliable cos seus propios esquemas e, sobre todo útil. Un cambio de punto de vista é gradual, non acontece de golpe.

Existen varias técnicas e estratexias que poden axudar ó profesorado e ó alumnado neste estudio de ideas previas:

¿ESTÁS DE ACORDO CO TEXTO/LÁMINA?

– Preséntase ó alumnado unha lámina cun debuxo relacionado co concepto a traballar ou un texto que contén: erros, omisións, modificacións, ... (A lámina pode ter formato cartel ou presentarse en acetato coa axuda dun retroproxeccionador; o texto pode presentarse oralmente ou por escrito).

– En grupos pequenos comentan a lámina/o texto.

– En grupo de clase debaten as conclusións do pequeno grupo.

As posibles preguntas que dirixen ó proceso son: ¿Sobre que cremos que trata a lámina/o texto? ¿Por que? ¿Que non é correcto para explicar.....? Razónao. ¿Existen situacións nas que serían correctas? Explicao. ¿Que lle podemos engadir á lámina/texto? ¿Onde? ¿Como?

– Anotar as ideas nun recanto da lámina/texto ou nun esquema a carón da mesma para que o alumnado as teña presentes.

ENQUISTA EN LAPISLANDIA

– A clase convértese nun país (Lapilandia) onde a "TV" quere facer unha enquisa para saber que opinan as persoas que o habitan sobre... (A enquisa

recollerá aqueles aspectos de interese sobre o *tema* a estudar, variando o nº de preguntas segundo a idade do alumnado).

– Cada neño e nena levará na man unha enquisa e irá facendo as preguntas ás persoas da clase que atope ó pasear (preguntas que contestarán con si/non, V/F,...) poñendo a carón de cada resposta o nome da persoa que a deu.

– Comentar pregunta a pregunta, comprobando quen contestou Si ou V e quen Non ou F.

– Abrir un debate no que cadaquén dea os argumentos para xustificar a súa resposta.

– Anotar as crenzas, opinións e ideas que se manifesten.

O BINGO DE IDEAS

Dúas propostas:

1) *Dividi-la clase en dous grupos. Elixir xefa ou xefe (responsable) de grupo.*

– Dar a cada responsable unha tarxeta con cadros (similares ós das tarxetas do bingo), en cada cadro haberá conceptos relacionados co concepto principal. O contido da tarxeta non é coñecido polos grupos.

– O resto do alumnado fará de *bolas de bingo*: irá dicindo ideas relacionadas co concepto xeral e explicando a súa relación. Se está na tarxeta a persoa responsable sinalaraa.

– O xogo seguirá ata que algún dos dous grupos faga bingo.

– Recolleranse tódalas ideas apuntadas e a súa xustificación, aínda que non estean na tarxeta. Ó remata-lo xogo poderase comentar os conceptos que continúa a tarxeta e que cadaquén comente a idoneidade deles para defini-lo tema a estudar.

2) *Da-lo tema ou concepto a estudar.*

– Dividi-la clase en grupos. Cada grupo confeccionará a súa tarxeta coas ideas que cren que definen o concepto de partida. (Previamente teremos decidido

o número de ideas de cada tarxeta). Xustificarán en pequeno grupo cada inclusión e anotarán os razoamentos.

– Nunha caixa teremos preparadas tiras; nelas aparecerán as ideas en que subdividimos ese concepto principal.

– Sacaremos tiras da caixa e cada grupo irá riscando na súa tarxeta. Así ata completar algún bingo.

– Recolle-las ideas que quedaron sen riscar nas tarxetas e comentalas en grupo grande.

¿Quedaron tiras na caixa? ¿Coincidirán coas que non temos riscadas na tarxeta? ¿A/s tarxeta/s que quedaron totalmente riscadas definen, a través das ideas que recollen, o concepto xeral de partida? ¿Pódese definir mellor?

¿Sobran? ¿Faltan?...

MAPA CONCEPTUAL DE...

Face-lo estudio de ideas previas do alumnado con mapas conceptuais require un entreno previo, gracias ó cal o alumnado se familiarizará coa estratexia. Dúas propostas:

1) *Partir dun concepto e pedir que, individualmente ou en grupos pequenos, indique tódolos conceptos relacionados con el.*

– A continuación solicitar que se constrúa un mapa relacionando tódolos conceptos co concepto de partida.

– Comenta-los diferentes mapas e recolle-los agrupándoos por similitudes (Na medida do posible).

2) *Partir dun concepto (O obxecto de estudio), darlle ó alumnado un listado de conceptos relacionados co punto de partida ou unha colección de debuxos/ escenas que os representen.*

– Indicar que elabore o mapa usando eses listados/esas coleccións

– Debater en grupos os mapas resultantes.

– Recolle-las conclusións do debate e mailos mapas elaborados nun mural.

A XEITO DE MESA REDONDA

- Proponse un tema.
- Convérsase en grupo grande sobre el. Anótanse as posicións opostas / contradictorias / diferentes.
- Seleccionar algunhas das persoas representativas dos diferentes puntos de vista.
- Colocaranse de xeito que sexan vistas e escoitadas polo resto do grupo.
- O profesorado abre a sesión comentando o tema a tratar e presentará ás persoas participantes.
- Cada participante falará do tema explicando a súa postura.
- Farase un breve resumo do exposto e sinalaranse as diferenzas notorias.
- Para ampliar ou aclaralo dito poderán ter outro turno máis curto de palabra.
- Sintetizarase o exposto permitindo ó resto do grupo que interveña preguntando ás persoas participantes na mesa redonda sobre o exposto.
- Recolleranse os datos nun panel-cartel.

PROBLEMA EN IMAXES

- Entregar ó alumnado unha serie de imaxes (en formato postal) desordenadas. Entre as imaxes haberá: algunhas directamente relacionadas co concepto/ tema a estudar, outras cunha relación máis lonxana e outras sen relación.
- En grupos de dúas ou tres persoas, o alumnado deberá seleccionar aquelas que crea están relacionadas.
- Ordenará estas imaxes que gardan relación e tentará unilas cunha historia.
- Recolle-los resultados en forma de historieta, colocar en lugar visible por toda a clase.

– Cada grupo narra a súa historia e explica o porqué da súa ordenación.

– Comentar en grupo grande as diferenzas e similitudes.

RETRATO ROBOT DE...

- O aspecto sobre o que imos traballar é o punto de partida para face-lo retrato robot.
- Consiste en ir engadindo partes a un debuxo de acordo coas ideas que aporten as persoas do grupo.
- Cando o debuxo estea rematado cada grupo aportará o seu retrato robot.
- En grupo grande comentárase o resultado obtido en cada grupo tentando xustificalo.
- Anotaranse os datos aportados por cada grupo a carón do seu debuxo.

DEBUXO DE/SOBRE...

- Que o alumnado faga un debuxo relacionado co tema de estudio.
- Pedirle que o explique.
- Completa-lo estudio cunha posta en común tipo asemblea.
- Expoñe-los debuxos (clasificándoos segundo as concepcións manifestadas, de ser posible).

CUESTIONARIOS DE ELECCIÓN MÚLTIPLE

- Presentárase ó alumnado unha serie de preguntas con respostas múltiples, das que teñen que elixir unha e xustificala elección en cada caso.
- Estas respostas débátese en grupos e anótanse as concepcións manifestadas. Pódense usar táboas nas que se anoten os diferentes patróns explicativos e as frecuencias en que se producen na aula.

A PERSOA VECIÑA DI...

- Pártese dun concepto, pregunta, tema.

– O alumnado preguntará á persoa *veciña*

(ó neno ou nena que estea ó seu carón) o que pensa sobre el.

– Despois exporá en gran grupo comezando a o diálogo coa expresión “A miña veciña/ O meu veciño di que....”

– Expostas tódalas opinións abrírase un debate sobre o que se tomarán notas.

DRAMATIZAR EN GRUPOS

– En grupos tentan busca-los *personaxes* que son máis representativos do tema/ concepto.

Exemplo do Nadal: Xesús, árbore, turrón, agasallos, ...

– Distribúense os roles e inventan unha pequena historia que os relacione.

– Cada grupo representa a súa historia.

– Rematadas as minirepresentacións faise un debate con obxecto de xustifica-las inclusións, omisións, priorizacións... de cada grupo.

– Recóllense as análises, xustificacións,... de cada persoa que interveña. Téntase valorar a contribución de cada grupo á definición do tema de partida. ¿Que contribucións faltan? ¿Queda totalmente definido o tema/ concepto?

A IDEA QUE MÁIS ME GUSTA

– Previamente subdivídese o concepto/tema a tratar noutros conceptos menos amplos.

– Pídese ó alumnado que escolla o que máis lle guste.

– Tentará falar dese aspecto sen mencionalo dando pistas para que adiviñen (o resto da clase) de cal se trata. Poderán facerlle preguntas para averigualo máis axiña.

– Comentamos: ¿Estaba ben definido?

¿Que faltaba ó noso xuízo? ¿Que sobraba?...

– Recolleranse as disertacións de cada persoa e os comentarios do grupo tentando reunirlos diferentes patróns conceptuais.

IMOS Ó XULGADO

- Dividida a clase en grupos tentará aportar datos ou /e hipóteses que impliquen ó acusado ou á acusada (Tema- concepto-problema... a estudar).
- Estes datos exporanse no xulgado (clase).
- Unha persoa anotará as diferentes exposicións.
- Un avogado defensor ou avogada defensora (pode se-lo profesorado) tentará dar datos contradictorios que cada grupo rexeitará coas alegacións que considere oportunas.
- Recolleranse tódolos datos aportados no *diario de sesións*.

O MURMURIO

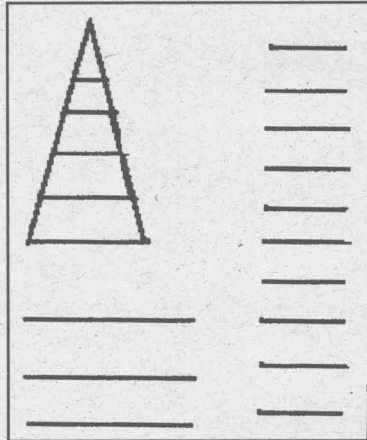
- Dar un tema -problema- hipótese para discutir.
- Dividi-la clase en parellas. Que cada parella discuta sobre o tema durante dous ou tres minutos en voz baixa. Elaborarán unha "proposta conxunta".
- A proposta farase chegar á persoa que plantexou o problema-tema-hipótese, quen resumirá tódalas propostas nun mural. Indicaranse diferencias.
- Debateranse estas propostas en gran grupo.

IMOS FALAR Á RADIO

- Indica-lo concepto obxecto de estudio.
- Dividi-la clase en dous grupos paralelos.
- Cada grupo discutirá e definirá o concepto anotando as conclusións.
- Concederáselle un periodo de tempo curto durante o cal (supoñendo que están en antena) comunicará as súas conclusións ó outro grupo coa fórmula radiofónica que crea conveniente (entrevista, radionovela, anuncio,...).
- Valoración das mensaxes en grupo de clase. Anotación/gravación das ideas *modelo* xurdidas.

TRIÁNGULO DE PALABRAS

Preséntase un folio co seguinte esquema:



- Dado un concepto pedir que escriban unha lista de 12 palabras con el relacionadas (na parte dereita).
- Desas doce elixi-las cinco máis importantes (as que definan mellor o concepto de partida) e coloca-las de maior a menor importancia no triángulo.
- Usando as palabras do triángulo, describir/defini-lo concepto de partida (debaixo do triángulo).

CONCLUSIÓN

- Debate sobre cada apartado. Moitas destas estratexias poden completarse entre si, de xeito que aumentémo-la información a obter sobre os conceptos previos e a súa organización interna. Interéranos coñecer que ideas previas ten o alumnado sobre contidos conceptuais e procedimentais (saber que/saber como), polo que nalgúns casos precisaremos de técnicas diferenciadas.
- Cada unha delas pode ser utilizada en diferentes contextos e segundo o proxecto a realizar, a unidade didáctica a desenvolver, o estudio a facer,... A maioría foron elaboradas coa intención de permiti-las actuacións en grupo porque, consideramos,

que é nestas situacións como mellor se explicitan as ideas, obrigándose mutuamente á reflexión, debate, organización,... Nas mans do profesorado queda a elección dunhas ou doutras segundo os seus intereses.

Para concluír diremos que as concepcións previas son a base coa que se afronta a nova información e os novos coñecementos, e polo tanto, a aprendizaxe. Estas ideas están baseadas na vivencia e experiencia persoal; de cote están moi interiorizadas e son de difícil modificación. Facelas aflorar para partir delas é fundamental en calquera tarefa de ensino-aprendizaxe que acometamos. Esta afirmación obriga ó profesorado a pensar en técnicas diferentes coas que afronta-lo seu estudio. Técnicas que deben incluír actividades específicas de exploración e outras de confrontación das ideas dos nenos e das nenas.

A.A.C. / D.A.C.

BIBLIOGRAFÍA

- AUSUBEL e outros (1982): *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México. Trillas.
- BENLLOCH, M. (1984): *Por un aprendizaje constructivista de las ciencias*. Madrid. Visor.
- CUBERO, R: *Cómo trabajar con las ideas de los alumnos*. Díada.
- DRIVER e outros: *Ideas científicas en la infancia y la adolescencia*. Madrid. MEC. Morata.
- GARCÍA, J. E. e GARCÍA F., F. (1989): *Aprender investigando*. Sevilla. Díada
- GIORDAN, A. e VECCHI, G (1988): *Los orígenes del saber. De las concepciones personales a los conceptos científicos*. Sevilla. Díada.
- OBSBORNE, R.e FREYBERG, P.: *El aprendizaje de las ciencias*. Narcea.
- ONTORIA, A. e outros (1982): *Mapas conceptuales. Una técnica para aprender*. Edit. Narcea.

Juan Currais
Porrúa
I.B. "R.O. Do
Uruguai"
Vigo

Margarita Pérez
Froiz
CEFOCOP de
Vigo

Epistemoloxía, constructivismo e ensinanza das ciencias

Os autores poñen de relevo o enorme desfase existente entre a imaxe da ciencia transmitida na ensinanza da ciencia e a que nos aporta a actual epistemoloxía científica, de carácter constructivista, proponendo incluír unha reflexión metacognitiva na actual formación do profesorado.

A HEXEMONÍA DA EPISTEMOLOXÍA POSITIVISTA

Fronte a un uso un tanto ambiguo do termo "epistemoloxía" que é frecuente, por exemplo, ó falar da chamada "fonte epistemolóxica" do curriculum para referirse ós contidos das

disciplinas, aquí entendemos por "epistemoloxía" a reflexión filosófica sobre o coñecemento en xeral e sobre o coñecemento científico en particular.

Diversos estudos realizados nos últimos anos (Young, 1981; Pope & Scott, 1988; Giordán, 1985, 1988; Gimeno, 1989) puxeron de manifesto a correlación entre as *epistemoloxías implícitas* do profesorado e a práctica docente. Así, unha visión absolutista e dogmática do coñecemento científico dará lugar a unha ensinanza centrada na transmisión de contidos como verdades definitivas. En cambio, unha visión máis relativista ou crítica sobre a ciencia dará lugar á discusión das conxecturas e á pluralidade de perspectivas dende unha visión de investigación colectiva na aula.

Ultimamente estase dirixindo tamén a atención á *epistemoloxía implícita* do alumnado (Fillon, 1991). Con isto enfatízase, dende o novo paradigma cognitivo, a revisión do pensamento epistemolóxico do profesorado que, de forma intuitiva ou implícita, subxace ás prácticas docentes.

Estes mesmos estudos

poñen de relevo que a imaxe estereotipada da ciencia e da metodoloxía científica, asumida implicitamente polo profesorado e o alumnado, é maioritariamente unha visión científicista, inductivista e empirista que se enraíza na tradición positivista do século pasado e que encerra, polo tanto, os grandes mitos e dogmas que popularizou o neopositivismo.

Algúns destes mitos son: a crenza nun único método para tódalas ciencias consistente nun conxunto de regras fixas e seguras para alcanzar a verdade, a consideración da explicación causal propia das ciencias naturais como a única científica, a visión empirista da observación como a orixe e fundamento do coñecemento científico, o considerar a mente do científico como unha *tabula rasa*, libre de teorías ou ideas previas, a crenza en que as leis e teorías científicas se deriven por inducción dos feitos observados, o culto ós feitos como a base da ciencia, a suposición realista de que as teorías científicas son copia do mundo, ou a prioridade do obxecto sobre o suxeito. A elas hai que engadir: a concepción continuista da



historia da ciencia que avanza por acumulación de verdades obxectivas, verificadas, certas e definitivas, a separación de ciencia e ideoloxía, de ciencia e ética, de ciencia e filosofía, a neutralidade axiolóxica debida ó hiato entre valores e feitos, o divorcio entre teoría e praxe, a autonomía respecto ó contexto social e histórico e ó poder político e económico, o mito do progreso continuo manifestado a través da técnica, etc.

Todas estas características configuran o que se denominou o cientificismo, o absolutismo, o autoritarismo e o dogmatismo da ciencia que, enfatizando os aspectos lóxicos do *contexto de xustificación* por centrarse na análise lóxica dos enunciados científicos, desprezou por irracional o contexto de descubrimento e invadiu as distintas esferas da existencia, tamén o mundo da educación, concibíndoa cun modelo de *racionalidade técnica e instrumental*, quedando reducida ó mundo dos medios e sen ningunha relación co reino dos fins.

A SUPERACION DO POSITIVISMO

Seguindo a terminoloxía de Lakatos (1989) pódese dicir que dende os anos sesenta o positivismo lóxico é un *programa de investigación* regresivo fronte á "nova filosofía da ciencia" (Brown, 1988) que nos aporta un *programa de investigación* progresivo. Ou, na linguaxe de Kuhn (1978), do mesmo modo que hai revolucións científicas por cambio de *paradigma* tamén en filosofía da ciencia daríase un cambio paradigmático como alternativa ó enfoque analítico do neopositivismo, considerando a Popper e o seu falsacionismo como unha transición entre ambos paradigmas, por defender ideas comúns ós dous (Brown, 1988). Vexamos algunhas das características do *novo paradigma*:

- O pluralismo metodolóxico: Non hai acordo xeral sobre o que sexa o método científico (Feyerabend, 1975). Nas ciencias hai diversos métodos, aplicables segundo as situacións. As ciencias humanas teñen o seu propio estatuto de cientificidade e unha metodoloxía propia e autónoma.

- A crítica do inductivismo baconiano (Popper, 1980). As hipóteses e teorías científicas non se derivan dos feitos observados, senón que se inventan para dar conta deles (Bunge, 1973; Lakatos, 1989). A imaxinación creativa na ciencia, como na arte, ten máis importancia que a observación (Feyerabend, 1975).

- A superación do empirismo: é imposible cimentar a ciencia sobre a experiencia, pois non hai observacións nin feitos puros. Toda observación depende dun marco teórico previo que lle sirva de guía (Popper, 1991; Kuhn, 1978; Hanson, 1985; Lakatos, 1989; Toulmin, 1977). Observar, como nos ensinou Kant, non é simplemente mirar, senón interrogar á natureza para obrígala a responder ás nosas preguntas. Polo tanto, a mente do científico sempre contén ideas previas, que guían a observación.

- As teorías científicas nunca poden ser totalmente verificadas. As teorías cambian porque outras mellores e máis explicativas as substitúen, non porque teñan feitos en contra (Lakatos, 1989). De feito toda teoría convive con diversas anomalías. A especulación pode ser fecunda e a proliferación de teorías é positiva (Feyerabend, 1975).

- As teorías non son unha copia do mundo, pois o coñecemento nunca é un reflexo da realidade. As teorías son construcións do suxeito, individual ou colectivo, que tratan de reconstruír modelicamente a realidade (Piaget, 1986; Kuhn, 1978). Rescátase, con isto, o papel activo do suxeito, que tanto enfati-

zara Kant, e a súa creatividade fronte á mente pasiva do empirismo.

- A historia da ciencia non é lineal nin se explica por simple acumulación. A ciencia avanza por rupturas e discontinuidades nas estruturas teóricas. O cambio científico é revolucionario e a través de novos *paradigmas* (Kuhn, 1978), que loitan pola supervivencia.

- As teorías científicas non son infalibles. Os erros son consubstanciais á ciencia, pero os científicos aprenden deles. O antigo ideal da *episteme*, ou coñecemento seguro e probado é un mito. Todo coñecemento é hipotético, conxectural e, polo tanto, provisional (Popper, 1991).

- A obxectividade científica non consiste na concordancia cos feitos, senón na intersubxectividade e no consenso temporal dentro da comunidade de investigadores e investigadoras. A subxectividade como a ideoloxía, en maior ou menor medida, teñen cabida na ciencia (Habermas, 1984; Quintanilla, 1978).

- A ciencia non é neutral. As normas e os valores son inmanentes á mesma (Bunge, 1976). Tampouco é independente do poder político e económico e sempre contén algún tipo de interese (Habermas, 1982).

- A ciencia non se produce nun vacío social. A sociedade inflúe na ciencia e esta naquela. A ciencia é unha construción social e está vencellada a un determinado contexto histórico, existindo unha relación complexa entre ciencia, técnica e sociedade (Quintanilla, 1976).

- As unidades básicas de reflexión epistemolóxica non son os enunciados científicos e as súas relacións lóxicas, senón contextos máis amplos: *paradigmas* de Kuhn, *programas de investigación* de Lakatos ou *poboacións conceptuais* de Toulmin. En conclusión, esta visión postanalítica e antipositi-

vista da ciencia supón unha nova *epistemoloxía de carácter constructivista* ó considerar á ciencia como unha construción social realizada historicamente pola comunidade científica.

CUESTIONAR AS EPISTEMOLOXÍAS IMPLÍCITAS

A práctica docente está sempre guiada por teorías máis ou menos implícitas e entre elas están as que se refiren á natureza do coñecemento e da ciencia. As *teorías epistemolóxicas implícitas* do profesorado son constructos persoais que comprenden ideas e crenzas difusas acerca do coñecemento, adquiridas por experiencia a través do currículo oculto (Gimeno, 1989).

Hai unha gran coincidencia entre as epistemoloxías intuitivas do alumnado, as concepcións do profesorado e a epistemoloxía dominante nos libros de texto, que seguen sostendo os grandes dogmas do positivismo. Con istoponse de relevo o enorme desfase existente entre a imaxe da ciencia transmitida na ensinanza da ciencia e a que nos aporta a actual epistemoloxía científica, de carácter constructivista.

A pesar da importancia do tema da epistemoloxía para a ensinanza da ciencia, constátase unha gran ausencia destes aspectos metacientíficos na formación inicial e permanente do profesorado, primándose unilateralmente os aspectos psicolóxicos en detrimento dos epistemolóxicos.

Cando se fala de constructivismo pénsase, polo xeral, nunha concepción psicolóxica sobre a aprendizaxe, esquecendo que o constructivismo, antes que unha tradición psicolóxica é unha longa tradición filosófica, que ten en Kant a un dos seus principais representantes. O mesmo Piaget, moi próximo á postura kantiana pola súa oposición ó empirismo, considérase

ante todo un epistemólogo, cando o máis frecuente é consideralo só como psicólogo.

A concepción constructivista e interaccionista da ensinanza/aprendizaxe da ciencia fúndase nunha epistemoloxía alternativa que pode calificarse de constructivista, en contraposición á teoría analítica da ciencia do positivismo lóxico. Esta *epistemoloxía constructivista*, que ten en Piaget (1986) a un dos seus principais defensores por enfatizar o papel central e activo do suxeito na construción do coñecemento, é compartido, pese ás súas diferencias específicas, por Piaget e pola nova filosofía da ciencia. En ambos casos faise unha crítica á concepción positivista e concíbese

a ciencia como un proceso de construción da realidade na interacción do suxeito e do obxecto. Elo supón un auténtico xiro copernicano en epistemoloxía.

Se non existe na actual formación do profesorado unha reflexión metacognitiva sobre a natureza da ciencia, para sacar á luz as concepcións tácitas e implícitas, pódese incurrir na grave incoherencia de asumir un modelo constructivista de ensinanza e aprendizaxe da ciencia unido a un paradigma epistemolóxico superado por obsoleto.

J.C.P./M.P.F

BIBLIOGRAFÍA

- BROWN, H.I. (1988) *La nueva filosofía de la ciencia*. Tecnos. Madrid
- BUNGE, M. (1973) *La Ciencia: su método y su filosofía*. Siglo Veinte. Buenos Aires
- BUNGE, M. (1976) *Ética y Ciencia*. Siglo Veinte. Buenos Aires
- FEYERABEND, P.K. (1975) *Contra el Método*. Ariel. Barcelona
- FILLON, P. (1991) "Histoire des Sciences et réflexion épistémologique des élèves". *Aster* 12, pp.91-120. Paris
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1989) *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata. Madrid
- GIORDAN, A. (1985) *La enseñanza de las ciencias*. S. XXI. Madrid
- GIORDAN, A., et al. (1988) *Conceptos de Biología. 1*. Labor/MEC.
- HABERMAS, J. (1982) *Conocimiento e interés*. Taurus. Madrid
- HABERMAS, J. (1984) *Ciencia y técnica como "ideología"*. Tecnos.
- HANSON, N.R. (1985) *Patrones de descubrimiento. Observación y explicación*. Alianza Universidad. Madrid
- KUHN, S.T. (1978) *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica. Madrid
- LAKATOS, I. (1989) *La metodología de los programas de investigación científica*. Alianza Universidad. Madrid
- PIAGET, J. (1986) *La epistemología genética*. Debate. Madrid
- POPE, M.L. & SCOTT, E.M. (1988) "La epistemología y la práctica de los profesores", en PORLÁN, R., GARCÍA, J.E. & CAÑAL, P.: *Constructivismo y enseñanza de las ciencias*, pp.179-191. Diada. Sevilla
- POPPER, K.R. (1980) *La lógica de la investigación científica*. Tecnos. Madrid
- POPPER, K.R. (1991) *Conjeturas y refutaciones*. Paidós. Barcelona
- QUINTANILLA, M.A. (1979) "El mito de la ciencia", en *Diccionario de Filosofía Contemporánea*. Sígueme. Salamanca
- QUINTANILLA, M.A. (1978) "El estatuto epistemológico de las ciencias de la educación", en *Epistemología y educación*. Sígueme. Salamanca
- TOULMIN, S. (1987) *La comprensión humana I*. Alianza Ed. Madrid
- YOUNG, R.E. (1981) "A study of teacher epistemologies". *The Australian Journal of Education*, 2, pp.194-209

Estudio dun caso

Andrés Suárez
Yáñez

Universidade de
Santiago

Intervención ante dificultades en lectoescritura

Neste artigo presento, de forma resumida, a intervención realizada ante unha escolar de 2º de E. Primaria con dificultades en lecto-escritura.

Cando se nos pediu asesoría, a escolar estaba asistindo algúns periodos semanais á aula de educación especial do centro privado subvencionado de Santiago no que estaba escolarizada. O motivo de consulta co que se nos derivou foi “unha posible dislexia”. Trátase, polo tanto, dunha casuística moi frecuente.

O CASO expónse de forma máis extensa no libro *Dificultades en el aprendizaje, Un modelo de diagnóstico e intervención* (Suárez, 1995). Neste libro, o caso utilízase, por un lado, para exemplificar o **modelo integrador** de intervención que nel se propón, e, por outro, como pretexto para incorporar algunhas tendencias actuais na recuperación das dificultades en lecto-escritura.

AVALIACIÓN DIAGNÓSTICA

Aínda que a preocupación por coñecer a natureza das dificultades de María foi permanente, isto é, mantívose ó longo de todo o proceso de intervención, partimos dunha avaliación diagnóstica inicial, recollida cronoloxicamente aquí nos epígrafes que seguen.

1. Detección, derivación e especificación da demanda

As dificultades de María

foran **detectadas** pola súa profesora da aula ordinaria. O caso foinos derivado a nosoutros, un grupo de estudantes da materia de Transtornos da Aprendizaxe supervisadas por min. Presentáronos como unha “posible dislexia”.

As profesoras da aula ordinaria e da aula de educación especial coincidiron nesta **especificación da demanda**, solicitada por nós: (en lectura) María silabea, le moi a modo; (en escritura) presenta omisións, adicións e rotacións de letras; une e fragmenta palabras. A titora engade que escribe con excesiva rapidez, con caligrafía bastante mala, presiona pouco co lapis e substitúe unhas letras por outras.

2. Primeira recollida de información

Recollemos información de María, tanto do pasado como da situación actual, relativa a estes **ámbitos**: familiar e comunitario, evolutivo e médico, e escolar. Pero non información esteoreotipada, senón **adaptada** ó

Dificultades en el aprendizaje

UN MODELO DE DIAGNÓSTICO E INTERVENCIÓN

Andrés Suárez Yáñez



Santillana

.....

**As necesidades educativas especiais de María
están na área de lectoescritura, mostrando,
por outro lado, un número considerable
de puntos relativamente fortes**

.....

caso particular de María. Elaboramos, primeiro, uns guións coa información que desexabamos obter; determinamos, despois, onde e como podiamos facernos con cada un deses elementos de información, e, por último, organizamos a recollida, coa finalidade de economizar tempo e recursos.

Presento unha selección da información obtida:

María ten dúas irmás xemelgas máis novas cá ela. O pai pertence ás forzas armadas e ten estudos de mestría industrial. Sobresaen os cambios de residencia da familia e, como consecuencia disto, cambios de colexio e de medio lingüístico para María: País Basco, Santiago, Ferrol e de novo Santiago.

Destaca, desde o punto de vista evolutivo e médico, o seguinte: naceu mediante cesárea, máis ben con pouco peso, empezou a falar cara ós tres anos e medio, estivo hospitalizada quince días a causa dunha doenza relacionada coas defensas do organismo, polo que foi tratada con cortisona.

Ós catro anos estivo escolarizada en Bilbao, onde previamente asistira a unha gardería, e en Santiago. No último curso de E. Infantil e en 1º de E. Primaria estivo escolarizada en Ferrol. En 2º de E. Primaria foi

trasladada ó seu colexio actual, en Santiago.

No R.A.E. figura "P.A." en primeiro de E. Primaria. Segundo a nai, a profesora do último curso de E. Infantil e a de 1º de E. Primaria dixeranlle de María, respectivamente: "No es una lumbrera, pero va bien". "No es demasiado lista, pero es normal".

Como esta primeira información nos pareceu interesante pero insuficiente, decidimos continuar recollendo outra información adicional, planificando esta recollida co mesmo esmero cá anterior.

3. Recollida de información adicional

Recollemos a información adicional prevista a través da análise das producións escolares de María; de tests (EDIL-1, TALE, PRUEBA DE LECTURA); dunha gravación da lectura oral dun texto continuo e da lectura dun listado de palabras familiares e pseudopalabras (preparadas ad hoc), e de preguntas complementarias ás profesoras e á nai (actividades realizadas nas aulas de educación especial e ordinaria, materiais utilizados...; disponibilidades dos pais a colaborar no programa de intervención, linguas utilizadas no País Basco e Galicia...).

O que máis sobresaen desta información recóllese no apartado seguinte. Unha mostra da

súa escritura espontánea aparece na Figura 1.

4. Síntese valorativa

A información obtida permítonos facer, cun alto grao de confianza, esta síntese valorativa:

As necesidades educativas especiais de María están na área de lectoescritura, mostrando, por outro lado, un número considerable de puntos relativamente fortes. María concretamente necesita:

a) Mellora-la exactitude lectora e ortográfica, para o que é preciso que afiance e automatice a aprendizaxe dos fonogramas, especialmente os correspondentes ás letras: A, E, B, C, D, J, L, M, N, Ñ, P, Q, Z.

b) Ser capaz de realizar composicións escritas breves, sen soldar nin fragmentar palabras, formando oracións morfosintacticamente correctas e separadas unhas doutras mediante puntos.

c) Mellora-la lectura oral –ademais de en exactitude– no que se refire a ritmo, entoación, pausas e velocidade.

d) Aumenta-la competencia metacognitiva/metalingüística, que a capacite para observar, autocomprobar e autocorrexir as súas producións escritas.

e) Mellora-la súa autoestima, facendo que se sinta capaz de ter éxito nas tarefas de lectoescritura.

Como aspectos positivos subliñariamos os seguintes:

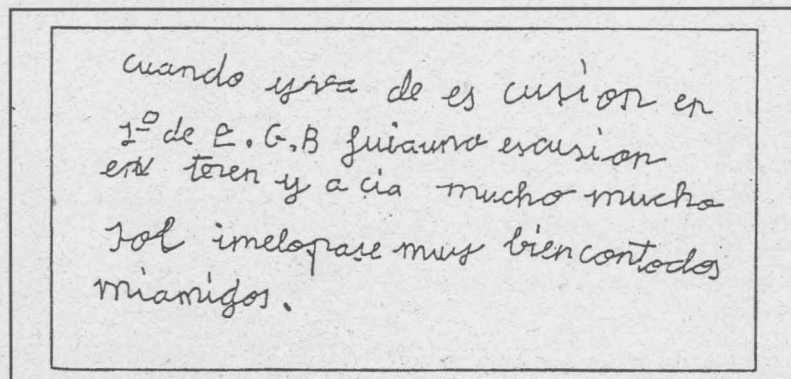


Figura 1. Composición escrita de María realizada como parte da avaliación diagnóstica en febreiro de 1993.

destaca en Matemáticas; a súa comprensión lectora é satisfactoria, a pesar das dificultades apuntadas; gústalle debuxar; a súa adaptación xeral á escola é boa... O ambiente familiar parece excelente, así como a actitude perfectiva das súas profesoras actuais.

Non encontramos unha causa puntual das súas dificultades. Posiblemente interactúen varias, entre as que quizais tiveran máis peso estas: certo retraso evolutivo na lingua oral —aínda que na actualidade o nivel parece satisfactorio—, algunhas complicacións de tipo orgánico, cambios frecuentes de entorno e colexio, non ter seguido ningún programa de apoio individualizado cando se empezaron a detecta-las primeiras dificultades. Este apartado referido á etioloxía queda, como os restantes, aberto: non se descartan, por exemplo, nin a posibilidade dunha lixeira disfunción cerebral nin a posibilidade de que algunhas dificultades de audición tiveran interferido na aprendizaxe dos fonogramas.

A evidencia apunta a que María le a través da rota visual tan ben coma os seus compañeiros, pero atopa dificultades na utilización da rota fonolóxica e de correspondencias, tanto ó ler como ó escribir.

Cunha atención individualizada e especializada, aproximadamente nun trimestre, é probable que se empece a observar en María un considerable progreso nas esferas indicadas

Se se compara esta síntese co motivo de consulta (a etiqueta “posible dislexia”) e coa “especificación da demanda” feita polas profesoras, poderemos constatar que existen diferenzas significativas.

INTERVENCIÓN

1. Adopción de decisións básicas

Un caso coma o de María é

un exemplo típico de **resolución de problemas**. A estas alturas, xa temos definido o problema e especificados os obxectivos que queremos conseguir (“síntese valorativa”). Agora é o momento de xerar posibles solucións (que programas, onde implementalos, por quen, etc.), de estudar os pros e os contras de cada unha delas, de xerarquizalas e, finalmente, de proceder á toma de decisións.

Decidimos que María recibira unha atención individualizada por parte da portavoz do grupo de prácticas, catro períodos semanais de trinta minutos cada un, ó remata-la sesión da mañá. Nestes períodos implementaríase un programa de recuperación de lectoescritura, e o deseño do mesmo sería supervisado por min. Este programa CENTRARÍASE DIRECTAMENTE NAS TAREFAS DE LER E ESCRIBIR. María deixaría de asistir á aula de educación especial.

Estas decisións propuxéronselles ás profesoras de María e aceptáronas.

2. Deseño do programa

O esquema seguido para realiza-la programación foi moi sinxelo, sinxeleza predominante noutros traballos relacionables e de solvencia (DFE, 1995).

Partimos dos **obxectivos terminais** que queríamos conseguir, extraídos das N.E.E. que vimos na “síntese valorativa”. Condensámoslos en expresións curtas: FONOGRAMAS, COMPOSICIÓN ESCRITA, LECTURA ORAL, COMPETENCIA METALINGÜÍSTICA E AUTOESTIMA. Logo decidímo-las orientacións didácticas xerais e específicas que iamos seguir —as específicas, relativas a cada un dos obxectivos, resúmoas máis abaixo—. Finalmente, deseñamos experiencias e actividades de ensinanza-aprendizaxe concordantes coas

orientacións didácticas, para cada un dos obxectivos.

Fomos plasmando a programación semanal e diaria nas columnas 1 & 2 (Obxectivos, Programación) dunhas follas como a que se pode ver no apartado seguinte. Despois de cada experiencia ou actividade de ensinanza-aprendizaxe inclúense anotacións relativas ós materiais necesarios, metodoloxía, etc.

Para a aprendizaxe dos **fonogramas**, seguimos *un ritmo moi lento* -entre unha e dúas semanas para cada un dos trece fonogramas non dominados por María- e unha metodoloxía multisensorial.

En **composición escrita**, empezamos por textos dunha soa oración —e curta, ó principio—, creados por María. Antes de escribi-lo texto, segmentábo oralmente en palabras, apoiándose nos dedos, e verbalizaba unha pequena rutina: “Empiezo la oración con unha letra mayúscula y la termino con un punto. Repaso.” Con medidas como esta pretendiamos desenvolver a competencia metalingüística de María, a súa reflexividade. Co tempo pero moi gradualmente, os textos fóronse facendo máis complexos.

Polo que respecta á **lectura oral**, seleccionamos, para empezar, o conto titulado LOS MACHAFATOS, un texto dividido en pequenos capítulos, que unha investigación previa sinalara como moi popular entre os

.....

Un caso coma o de María

é un exemplo típico

de resolución de problemas

.....

escolares santiaguesas da idade de María. Lía con moita expresividade un capítulo a profesora, isto é, ofrecéndose como modelo. Comentaban xuntas o contido e resolvían dúbidas relacionadas coa comprensión do discurso. Lía o mesmo texto María e gravábase a lectura. escoitaba a gravación, para autocomprobar a súa execución e facer autocorreccións, cando era necesario, (Ocasionalmente, traballaban xuntas en dificultades puntuais). Liálle-lo capítulo na casa ós seus pais e ás súas irmás, e en clases posteriores, comprobando a porcentaxe de tempo aforrado (Weinstein & Cooke, 1992).

Procuramos fomentar a **autoestima** de María, sobre todo, facendo que ela sentise que era capaz de ter éxito en tarefas de lectura e escritura, pero tamén con outras medidas (deixar de ir á aula de educación especial), utilización xenerosa do reforzo, encadernación do libro dos seus traballos, apoio nos seus puntos fortes...)

3. Implementación e avaliación continua

A profesora levaba a cada sesión de traballo as follas coa programación correspondente. Durante a sesión, ía tomando nota, na columna **IMPLEMENTACIÓN**, das **respostas de María** en cada actividade e de

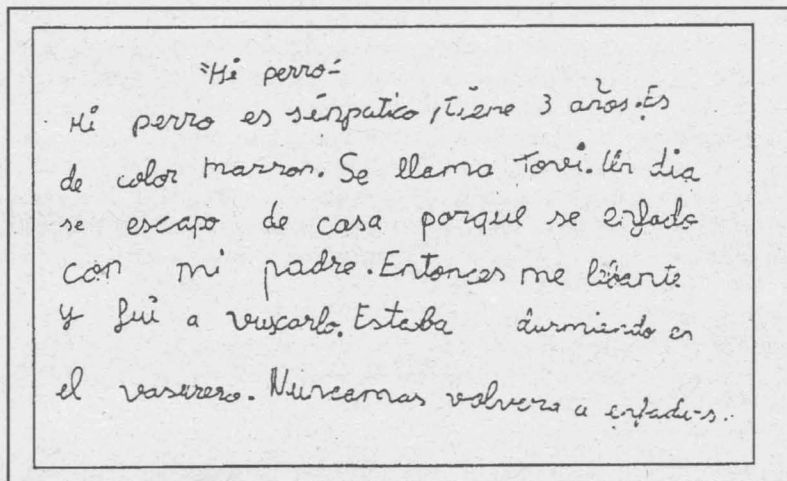


Figura 2. Composición escrita de María correspondente á avaliación sumativa de marzo de 1994 (Compárese coa da Figura 1).

todas as **observacións** que crera oportunas (Na páxina seguinte inclúese a folla correspondente a unha sesión). Encontramos este protocolo de moita utilidade á hora de programar-lo traballo da semana seguinte.

As follas de programación- implementación (tamaño A4, apaisadas, divididas nas tres columnas mencionadas, papel reciclado) iámolas arquivando nunha CARPETA (cartafol), de maneira que deixabamos constancia escrita de todo o traballo realizado (Edyburn, 1994).

4. Avaliación sumativa

Cando pensamos que María xa tiña alcanzado tódolos obxectivos -despois de trinta semanas de traballo- procedemos a realizar unha avaliación sumativa. Interesábanos comprobar, inequivocamente, se María progresara respecto ó punto de partida e cal era o seu nivel con relación ós seus compañeiros de clase.

A tódolos alumnos da clase de María administráronselles dúas probas de comprensión lectora e todos realizaron unha composición escrita, corregida de forma cega e independente por tres profesores con experiencia docente na área de Linguaxe. En comprensión lectora, María situouse entre o cuarto superior da clase; en

composición escrita, en torno á media (Figura 2).

Só a María se lle aplicaron estas outras probas: test TALE (excepto a parte correspondente á composición escrita); proba de velocidade lectora do EDIL-1; lectura oral e escritura dos listados de palabras e pseudopalabras utilizadas na avaliación diagnóstica. Analizáronse as producións escolares de María da última avaliación e solicitóuselle á súa titora a calificación obtida e un xuízo acerca do progreso realizado por María.

Os resultados en todos estes indicadores foron claramente positivos. No cadro aparecen, como mostra, os resultados obtidos na lectura oral de sílabas do TALE.

5. Seguimento

Á luz dos resultados obtidos na avaliación sumativa, decidimos que María saíse do programa, dun xeito gradual. Ata o final do curso María pasaría, primeiro, de ter catro sesións semanais coa profesora de recuperación a ter unha, e logo unha sesión mensual. Durante o curso 1994/95 estes contactos terían carácter trimestral. Coa mesma periodicidade prevéronse contactos da profesora de recuperación coa profesora da aula ordinaria e cos pais da nena. A colaboración dos pais

LECTURA ORAL DE SÍLABAS (T.A.L.E.)			
Erros/tempo	Febreiro 1993	Marzo 1994	Observacións
Substitucións	9	-	- O número total de erros pasou de ser moi superior ó promedio do nivel I, a ser inferior incluso ó do nivel IV
Adicións	1	-	
Omisións	1	-	-A velocidade pasou de ser tres veces inferior ó promedio do nivel I, a ser a típica do nivel IV.
Total	11	-	
Tempo	90"	15"	

nesta fase programouse coidadosamente. Consistía en asegurarse de que María realizaba o seu plan de traballo escolar na casa, para o que os pais cumprimentaban un sinxelo protocolo, e en traballar co vocabulario cacográfico.

O obxectivo básico desta fase era manter e xeraliza-los logros conseguidos. Como obxectivo adicional, propuxémonos que María mellorara a súa ortografía arbitraria.

O contido dos contactos mencionados consistía en obter información da marcha académica de María (as calificacións eran o punto de partida), analizar conxuntamente as producións escolares e decidir, cando procedera, medidas de mellora.

Na Figura 3 aparece un traballo realizado por María no contexto dunha avaliación normal na aula, pertencente á fase de seguimento. Pedíraselle que inventara unha fábula que tivera como máxima "Aunque la mona se vista de seda, mona se queda". Non cabe a menor dúbida do enorme progreso.

REFLEXIÓN FINAIS

¿Pódese seguir basicamente este modelo de intervención nun centro escolar típico, sen necesidade da axuda dun Equipo Psicopedagóxico de Apoio ou dun Departamento de Orientación? ¿Garda este modelo de intervención algunha relación coas preceptuadas Adaptacións Curriculares Individuais?

Creo que a resposta é, en ámbolos dous casos, afirmativa. Nos centros hai que desenvolver, perante as dificultades na aprendizaxe, unha actitude interdisciplinar, integradora, e maximiza-la utilización dos recursos que, de todo tipo, existen nos centros educativos típicos (Westwood, 1993). Os profesores das Aulas de Educación Especial, presentes practica-

mente en tódolos centros, deberían ser capaces de coordinar unha intervención como a realizada con María. Hai que solicitar-la axuda dos EPSAs só nos casos realmente especiais.

¿E por que non se vai poder considera-lo programa de intervención seguido con María como

unha Adaptación Curricular Individual, ACI? Tivemos en conta a programación feita para todo o grupo da clase, deixamos constancia escrita -nunha carpeta ou cartafol- de todo o traballo realizado, procuramos non segregar a María do seu grupo de compañeiros...

Semana: 4		Fecha: 17-05-93
Objetivos	Programación	Implementación
5	— Ver dibujo hecho en casa sobre el texto escrito por María (<i>Los árboles tienen tronco. El tronco es marrón</i>).	(«¡Estupendo! Servirá para el libro que estás haciendo con los textos que escribes y tus dibujos.»)
4,1	— «¿Con qué letras hemos trabajado hasta ahora?» (<i>n, b</i>). — «Voy a enseñarte una letra, pero lo haré poco a poco... (se tapa con una hoja que se va corriendo poco a poco)... A ver qué rápido eres capaz de decirme qué letra es» (<i>b, h, n</i>).	
1	— Escribir la letra que falta en palabras estudiadas, pronunciándola al mismo tiempo: <i>a-ajo, di-ujo, ham-re, pla-ta, hom-re, te-go, lo-o, sema-a, -lando, arri-a, mo-taña, tro-co</i> . — Decir lo más rápidamente posible el nombre de estas letras (cronometrar): <i>m, a, b, i, n, b, o</i> — Decir lo más rápidamente posible el sonido de las mismas letras (cronometrar).	(Bien, sin dificultad. Economía de fichas: 2 puntos.) (Correctamente: 5" la primera vez; 2" después de tres lecturas más.) (Bien: 8" la primera vez; 5" después de tres veces).
2	— Dictar el texto de la semana pasada. Práctica de «Lo pienso, lo digo en voz alta —mayúscula al principio y punto al final—, lo repaso». (<i>Los árboles tienen tronco. El tronco es marrón.</i>)	(Escribió <i>en</i> en vez de <i>es</i> , pero ella misma se autocorrigió. Aprovechamos para reflexionar sobre la importancia de repasar y autocorregirse).
1.3	— Leer las palabras completadas antes, exagerando los sonidos /n/ y /b/.	(Leyó <i>blanco</i> en vez de <i>blanda</i> . Atribuyó su error a que se había precipitado y que no le había dado tiempo a verlo.)

OBSERVACIÓN: La clase tuvo lugar en la casa de María. Hablé con los padres, muy colaboradores. Les he expuesto la naturaleza del programa y los objetivos que perseguimos. La madre estuvo presente durante toda la clase para ir preparando de cara a la recuperación del verano. El padre creía que se trataba de clases particulares: pensaba que María tenía que hacer más copias, más dictados y más lecturas. Le razoné diciéndole que ya había hecho muchos de esos ejercicios, pero a pesar de ello no había progresado lo suficiente: que se trataba de hacer algo diferente.

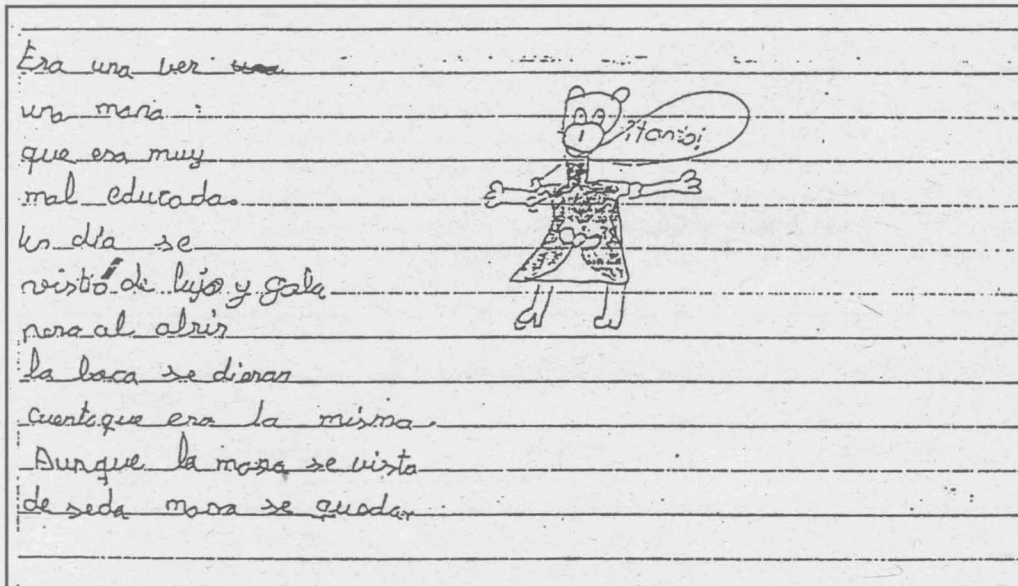


Figura 3. Composición realizada por María no contexto dunha avaliación normal na aula (fase de seguimento).

A intervención feita con María é, obviamente, unha realización práctica. En poucos temas pedagóxicos se pode observar un maior abismo entre as declaracións teóricas e as realizacións prácticas como no

tema das “adaptacións curriculares”. O que din Aguilera et al. das **adaptacións curriculares** realizadas en centros que participaran voluntariamente en Programas de Integración vale -quizais con máis razón- para moitos centros: “...muchos profesores no las tienen explicitadas dando lugar a que se improvisen sobre la marcha, y no siempre sean las que mejor pudieran responder a las necesidades planteadas” (1990: 224).

Dado que a maioría dos escolares empezan a aprendizaxe da lectura e da escritura no último curso de E. Infantil, *todo escolar ó que cara ó final do primeiro trimestre de 1º de E. Primaria se lle detectasen dificultades para aprender a ler e escribir tería que ser sometido a un programa de recuperación semellante ó exposto neste artigo*. Dunha actuación a tempo beneficiaríanse o propio neno, a súa familia... e a Administración educativa, que aforraría enormes recursos. En Gran Bretaña o Department for Education está subvencionado -cuns dous mil millóns de pesetas ó longo de tres anos-, con carácter de proxecto piloto, o

Programa de Recuperación de Lectura de M. Clay, que eu tiven moi en conta neste traballo. Nótese que María non recibiu ningún apoio durante 1º de E. Primaria e que inclusive, paradoxalmente no seu expediente escolar figuraba un “Progresión Adecuadamente” no citado nivel.

Salientaría como trazos máis distintivos do programa aquí exposto os seguintes: é unha intervención realmente individualizada (a profesora traballa nunha relación UN-A-UN co escolar, de modo que pode prestar atención ós procesos); céntrase directamente nas tarefas de ler e escribir, en contraposición a dirixirse primariamente a supostos prerrequisitos ou factores neuropsicolóxicos asociados, e é especializada (non se trata simplemente de facer “máis do mesmo”, con materiais dun nivel inferior, nun grupo reducido).

Coa información de que dispoño acerca do número de alumnos que acostuman atender semanalmente os profesores das aulas de educación especial (ó redor duns dez), é posible organizarlo traballo de maneira que sexa factible a relación UN-A-UN apuntada. Se atallamos as dificultades a tempo, non chegaremos a acumular nos centros tantos escolares que as presenten.

Quixera rematar insistindo que do traballo de **recuperación individualizada** nunca se poderá prescindir, por moi boa que sexa a prevención. Como di M. Clay: “En todo sistema escolar, unha pequena proporción de nenos non realiza un progreso satisfactorio. Isto ocorre cando se sabe que a instrucción é de alta calidade” (1992: 70). ¿É que polo feito de ser decididos partidarios da medicina preventiva imos pedir o peche de tódolos hospitais?

A.S.Y.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUILERA, M.J. et al (1990) *Evaluación del Programa de Integración Escolar de Alumnos con Deficiencias*. Madrid: C.I.D.E.
- CLAY, M. (1992) A second chance to learn literacy. By different routes to comon outcomes (The reading Recovery Programme). En T. Cline *The Assessment of Special Educational Needs*. London: Routledge.
- D.F.E. (1995) *English in the National Curriculum*. London: HMSO.
- Edyburn, D.L. (1994) An Equation to Consider: The Portfolio Assessment Knowledge Base + Technology = The Grady profile. *LD forum*, v. 19 (4), 35-38.
- Smith, B. (1994) *Through writing to reading*. London: Routledge.
- Suárez, A. (1995a) *Dificultades en el Aprendizaje* (Un modelo de diagnóstico e Intervención). Madrid: Santillana/Aula XXI.
- Suárez, A. (1995b) La comprensión lectora desde unha perspectiva pragmática-comunicativa. *Innovación educativa*, 5, 207-224.
- Wang, M.C. (1995) *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid: Narcea.
- Weinstein, G. & Cooke, N.L. (1993) The effects of two repeated readings interventions on generalization of fluency. *Learning Disability Quarterly*, v. 15, 1, 21-28.
- Westwood, P. (1993) *Commonsense methods for children with special needs*. London: Routledge.

Extractos do documento final (Tenerife-Maio 94)

XV Encontro Estatal de Movements de Renovación Pedagóxica

INTRODUCCIÓN

O XV Encontro Estatal de MRP celebrado en Tenerife en maio de 1994 centrou a maior parte dos seus traballos nunha análise do proceso actual de implantación da Reforma Educativa. Esta análise realizouse a partir de nove grandes temas: "Calendario de implantación", "Mapa Escolar", "Ratios", "Plantillas e especialistas", "Orientación", "Servicios de apoio externo", "Inspección", "Formación do profesorado" e "Diseño Curricular Base e materiais curriculares"....

É evidente que a situación actual non é a mesma que a de 1987, cando foi publicado o primeiro documento a debate sobre a Reforma Educativa. Pasaron sete anos e o que era un proxecto de futuro converteuse nunha realidade que a miúdo se distancia dos presupostos dos que partiu.

Somos conscientes de que hai voces interesadas que poñen nun mesmo saco tódalas críticas: as que teñen saudade dos vellos tempos e situacións anteriores, dos métodos e propostas caducas, e as que como as nosas, non claudican na búsque-



da dunha educación mellor, de acordo cos obxectivos da renovación pedagóxica.

Por conseguinte queremos reafirmar de novo o noso compromiso por unha Escola Pública de calidade, a pesar dos recortes presupuestarios e das actuacións de algúns grupos do profesorado máis preocupados polo mantemento dalgúns situacións de privilexio que por un cambio real e cualitativo.

ANÁLISE DOS ASPECTOS DA IMPLANTACIÓN DA REFORMA

1. Calendario de implantación

Constatamos que o retraso do calendario de implantación non se debe só á falla de recursos,



senón que tamén obedece a un cambio nos obxectivos do Goberno, para o cal a Reforma deixa de ser un tema prioritario.

Os retrasos obedecen na súa maioría a presións de grupos editoriais e empresas de produción curricular, así como a sectores privados que necesitan tempo suficiente para a súa propia reconversión.

Consecuencias negativas desta situación:

–Asistimos a unha desactivación de sectores de progreso no mundo educativo que dubidan na actualidade do compromiso das administracións coa posta en práctica da LOGSE

–Os colectivos de profesores, así como, en xeral

a comunidade educativa, non se sinten corresponsables desta Reforma

–Isto agrávase polos sucesivos cambios no calendario, así como polas contradicións das propias administracións

–Ademais, a secuenciación actual favorece ós sectores privados, que teñen resoltas na actualidade moitas máis dúbidas, que os centros públicos. É curioso ver como este feito levou a que sectores que vían con máis recelo a Reforma sexan agora os que parecen máis preparados.

Propostas respecto ó calendario da implantación:

O calendario debe completarse coa financiación e con decisións políticas consensuadas sobre prioridades.

Asistimos a catro cambios do calendario de implantación da reforma, aducindo razóns económicas. Os MRP coidamos que é imprescindible unha lei de financiación para facer posible a implantación “en condicións” da reforma. Só unha lei de financiación e unha actuación clara da administración producirán unha percepción obxectiva de que a implantación progresa, e se diminuíra o grao de incertidume xeral.

Anticipacións “en condicións” e en consonancia co marzo xeral.

A implantación anticipada da Reforma, nalgúns centros, debe realizarse nas condicións que permitan convencer progresivamente á maioría de familias e profesorado das ventaxas da ESO con respecto ó anterior sistema. A partir da análise xeral das anticipacións da Reforma en diversas comunidades podemos afirmar o seguinte:

–Non se debe anticipar a Reforma sen tódalas condicións de recursos persoais, materiais e funcionais.

–A coexistencia de modelos moi diferentes e os problemas que iso poda xerar deben ser considerados con atención.

–Os centros da Reforma non poden considerarse unha terceira vía.

–Considerarase que a implantación non parta da idea que os actuais centros de FP sexan os que fagan os módulos profesionais e os actuais institutos de BUP os que fagan bacharelatos.

–Hai que impedir que nalgúns anticipacións se demande un nivel mínimo para acceder á Reforma.

Consideramos positiva a anticipación cando se dan as seguintes circunstancias:

–Cando se garante unha formación axeitada do profesorado.

–Cando a anticipación non se considere un proceso de reconversión.

–Cando se garanta un traballo de información e formación coas familias.

–Cando se desenvolvan incentivos e estímulos para a elaboración de materiais curriculares.

—Cando o desenvolvemento da autonomía dos centros educativos sexa un factor que axude a consolidar estes procesos anticipados da Reforma.

É necesario que os movementos sociais manifesten unha maior preocupación pola situación do ensino e só a súa presión poderá garantir que se manteñan os obxectivos iniciais e unha política educativa favorabel a estes cambios e melloras.

Hai que favorecer unha actitude crítica por parte do profesorado:

—Hai que dar prioridade ós intereses do alumnado o da sociedade en xeral por enriba dos intereses corporativos do profesorado.

—Hai que estimular o cambio e a innovación educativa para favorecer a calidade no ensino.

—Debemos opoñernos a tecnocratización, a desmovilización, a falla de espírito crítico.

—Finalmente os MRP deben superar as dificultades para facer chegar ó profesorado e á comunidade educativa en xeral a súa análise e as súas propostas.

2. Mapa escolar

O deseño da Escola Pública debe facerse buscando as respostas ás necesidades educativas da zona; a ordenación territorial debería ter en conta a diversidade de espazos e ámbitos, con respostas concretas a cada realidade e coa participación de toda a comunidade educativa, garantindo o dereito á educación do neno/a na súa propia comunidade natural. Na actual situación constatamos o seguinte:

—Non existe publicidade dos correspondentes mapas escolares das distintas comunidades, que foron elaborados con concepcións e criterios simplistas de redución de unidades escolares na rede pública, ó servizo dunha reconversión encuberta.

—Os procesos levados a cabo polas administracións foron escuros e sen participación da comunidade educativa.

— *Propostas ó Mapa Escolar*

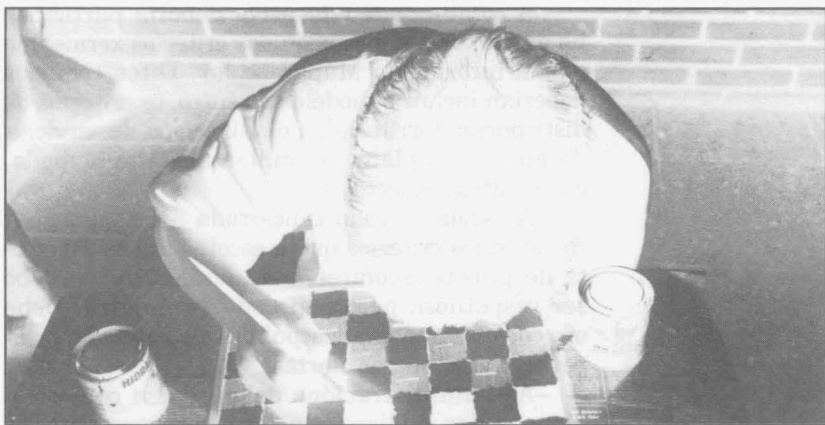
Concepción do Mapa Escolar:

—Dende o noso punto de vista o Mapa debería recoller tódolos aspectos que configuran nun territorio a organización do sistema educativo: planificación de 0 a 18 anos, o conxunto de modalidades educativas, o conxunto de servizos de apoio ós centros...

—Nesta concepción non é tecnicamente posible a realización dun mapa sen un traballo previo nos centros, a partir do seu propio proxecto.

—Concibir o Mapa escolar só para implantación da reforma ten grandes limitacións e pode producir conflitos a partir de supostos de igualdade entre os centros.

—A comunidade educativa, os movementos sociais en favor dunha educación de calidade e os MRP debemos defender que os centros educativos definan claramente as necesidades do seu proxecto e da poboación que atenden.



-A comunidade educativa debería participar na elaboración e discusión dos criterios xerais que deben informar o Mapa escolar. Ditos criterios deberían incluír o modelo de centro, os criterios de distribución territorial, a planificación de servizos de apoio e os plans de implantación anticipada, entre outros aspectos.

-A escola privada concertada debe participar cos mesmos criterios que a escola pública na oferta de prazas escolares, e a administración debe ser respetuosa pero non pode ser neutra. Debe ofrecer unha ensinanza pública de calidade, competitiva ante outras ofertas.

-As administracións deben dar a coñecer o mapa, e dar explicacións claras dos seus criterios de planificación nos ámbitos que correspondan, evitando así tanto a desconfianza, como a sensación de que hai plans á marxe do profesorado e do alumnado de reconversión.



3. Ratios

A situación actual neste tema presenta a seguintes características.

-As ratios marcadas na LOGSE só se cumpren nos casos de forte descenso da natalidade.

-Hai un incumplimento permitido na práctica totalidade da rede privada ou concertada.

-Non se realizan construcións ou adaptacións acordadas coas novas etapas educativas.

-É grave que nalgúns comunidades se considere a ratio 25 alumnos por aula en Educación Infantil de 3 anos.

-Propostas respecto das ratios

As ratios son unhas variables que condicionan a calidade educativa, pero non a aseguran, senón se xestionan correctamente por parte dos centros educativos. Como casos a destacar hai que ter en conta os centros rurais incompletos, e as aulas con alumnado con necesidades educativas especiais.

As ratios deben ser consideradas referentes; e é necesario definir o número de variables que deben modificar as ratios, tendo en conta que a administración debe fixalas como un criterio cuantitativo mínimo

A xestión por parte dos centros educativos debe evitar que o aumento cuantitativo de plantillas se traduza exclusivamente en horario libre para o profesorado. As ratios son elementos que definen unha relación que debe estar supeditada ó PEC

4. Plantillas-especialistas

O deseño do perfil necesario do profesorado para cada unha das etapas e ciclos faciamolo cos seguintes criterios:

-Medre das plantillas en tódolos centros con tratamento preferente ás zonas consideradas marxinais, deprimidas ou rurais. Medre que iría dirixido a posibilitar os Dptos. de Orientación e coordinación, o labor tutorial, a atención á diversidade, e a flexibilización dos grupos, a formación permanente do profesorado, á organización dos centros, á diminución das horas lectivas dos docentes, ós servizos de biblioteca, laboratorios, audiovisuais...entre outras.

-Equipos estables e ben estruturados.

-Persoal docente e non docente necesario para garantir un efectivo desenvolvemento do PEC.

-Redefinición das funcións e tarefas do profesorado, destacando a atención ó proceso educativo do alumnado: docencia directa, tutoría e orientación, atención fora da aula e avaliación de todo o proceso.

Na análise da situación sobre este tema destacamos como negativo:

-A desvirtualización dos equipos docentes como consecuencia da parcelación introducida na práctica polos especialistas responsabeis dun área concreta.

-A utilización dos horarios disponibéis, en tarefas de suplencia e atención a labores burocráticas e de servizos.

-O elevado número de docentes que atenden a un grupo de alumnos/as e o elevado número de grupos que son atendidos por cada especialista dificultan extraordinariamente a coordinación pedagóxica e a acción tutorial do profesorado.

-A definición rixida dos postos de traballo en función exclusivamente do tamaño dos centros...

O panorama deseñado responde a un modelo burocrático e tecnocrático en franca contradición

cos principios da LOGSE, e por suposto cos que tradicionalmente defendimos os MRP.

– *Propostas respecto das plantillas*

– En virtude da autonomía pedagóxica, o centro debe ter capacidade para definir a súa propia plantilla segundo a realidade do entorno, o alumnado e os obxectivos educativos definidos no PEC.

– Os principios de globalidade e comprensibilidade nas diferentes etapas educativas parece que só poden ser garantidos por equipos docentes que actúan como verdadeiros axentes do proxecto curricular.

– É necesario rachar coa idea de que cada coñecemento especializado esixe a actuación dun especialista; polo contrario o equipo docente é o que debe contar cun discurso pedagóxico propio, que esixe a total implicación de cada membro

– Unha maior flexibilidade administrativa nos aspectos relativos á organización de recursos permitiría ir rachando as actuais rixideces con propostas máis orientadas, cara un maior protagonismo dos equipos docentes, e un aproveitamento do horario en tarefas de coordinación pedagóxica para aumentar a calidade do ensino.

– O feito de dispoñer dunha plantilla plural en canto á súa especialización é positivo. Debe nembargantes aproveitarse esta especialización en función das necesidades do centro, e non potenciando o modelo parcelado.

– As plantillas teñen que estar supeditadas ó PEC, xa que nalgunhas ocasións os dereitos individuais do profesorado se consideran previamente e diminúen a capacidade de decisión do centro, co que as plantillas teñen repercusión directa na confección dos horarios individuais do profesorado.

5. Orientación

Os MRP entendemos a orientación como parte da formación integral do individuo, e coidamos que debe estar integrada no curriculum e na vida escolar. A organización dos departamentos de orientación debe basearse nun modelo aberto, e en consecuencia o labor de orientación é unha compoñente esencial da formación do profesorado.

– *Propostas respecto da orientación:*

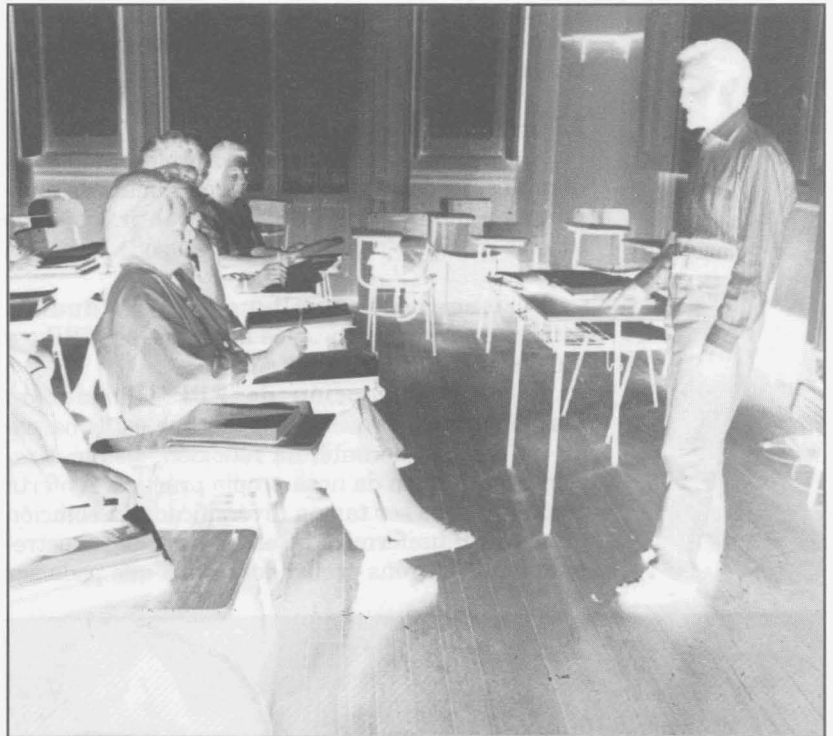
– A orientación e tódalas estruturas que se creen para o seu desenvolvemento deben converterse en instrumentos de dinamización pedagóxica, e deben proporcionar mecanismos válidos para levar a cabo as definicións, adaptacións e intervencións curriculares que en cada contexto sexan necesarias.

– A orientación realizarase en tódalas etapas

– Organizarase un departamento de orientación.

– Nin o coordinador nin os membros do departamento substituirán o labor orientador do titor.

– Esta estrutura ten que estar coordinada co resto das estruturas educativas do centro.



–Resulta esencial unha formación específica para tódolos profesores xa que teñen funcións orientadoras.

6. Formación do profesorado

A formación permanente do profesorado é un dereito e un deber de tódolos profesionais do ensino que a administración debe garantir, poñendo tódolos medios e recursos para que poda levarse a cabo.

Formación que implique a partir dunhas estruturas democráticas ós docentes, ós MRP e a tódalas institucións.

A nosa concepción de FPP (Formación Permanente do Profesorado) ten que estar baseada na práctica docente, na reflexión, sistematización e teorización da nosa propia práctica. A oferta a súa vez debe ser tamén diversificada. A solución dunha FPP uniformizada, estandarizada, constreñida a uns patróns prefixados, aínda que poda ser



un modelo aceptado por algún sector do profesorado, que ten como única visión da FPP é a de acumulación de méritos personais, por outra parte propiciada moitas veces pola propia administración, debe ser rexeitada.

Á formación do profesorado na actual situación:

–Os plans institucionais de formación están realizados dende os propios servicios técnicos das administracións e sen participación dos MRP, nin dos centros educativos

–Adóptase principalmente o modelo de curso.

–Cobra auxe xeralizado a formación de equipos directivos.

–A formación ligada á acción e focalización no propio centro, así como a realizada no horario laboral ten aínda pouca importancia, o que está a supoñer grandes dificultades para facer compatible na xornada non lectiva esta tarefa coas tradicionais de xuntanzas de departamentos, ciclos ...

–Os sexenios inflúen nos cambios de actitudes do profesorado na súa formación, cambios ligados máis a intereses persoais que as necesidades da comunidade educativa

–Os centros de profesores:

- . non poden cubrir tódolos centros como equipos de apoio,
- . teñen equipos moi limitados ó igual que o presuposto,
- . incrementan a tendencia a cargos vitalicios de superespecialistas,
- . estánse a converter en centros de “asesores” máis que de profesores/as.

–Falta unha formación ligada á práctica, así como participación na elaboración dos plans

–É necesario destacar por último os efectos demoledores que para o desenvolvemento dos plans de formación do profesorado e a renovación pedagóxica está tendo a carreira docente e a burocratización da elaboración dos PCC.

– *Propostas respecto da formación do profesorado*

–Deben desenvolverse as condicións mínimas que necesita calquera plan de formación que fundamentalmente son estas:

- . necesidade dun horario laboral que favoreza esta función,
- . recoñecemento efectivo das tarefas docentes homologación, incentiación e promoción do profesorado.

–Considerar a formación como un dereito e un deber inherentes á profesión docente.

–Recoñecemento das tarefas desempeñadas dende a E. Infantil ata á Universitaria sen discriminación.

–Creación dun corpo único de ensinantes, que seguimos reclamando cunha formación de licenciatura.

–O eixe principal da formación permanente con obxecto de asociar estreitamente formación e práctica debe seguir sendo o Proxecto Educativo/Curricular.

CONCLUSIÓN

Para rematar, ante o medre das deficiencias que arrastra a implantación da Reforma, non podemos calar, estando como estamos os Movementsos de Renovación comprometidos coa mellora da Escola Pública, loitando por conquistar unha

escola pública gratuita, pluralista, na diversidade, investigadora, crítica, solidaria, intercultural e autoxestionada...e así denunciámos:

–Os continuos retrasos na posta en marcha deixan ben patente que a Reforma non é o obxectivo prioritario do goberno.

–Os presupostos xerais coa súa política descendente levaron á falla dunha política de financiación que garanta, que a Reforma vai ter os recursos humanos e materiais que precisa.

–Os decretos de implantación que ían garantir a posta en marcha da Reforma están tan alonxados da realidade e amparados con tan poucos medios que é imposible a súa posta en marcha.

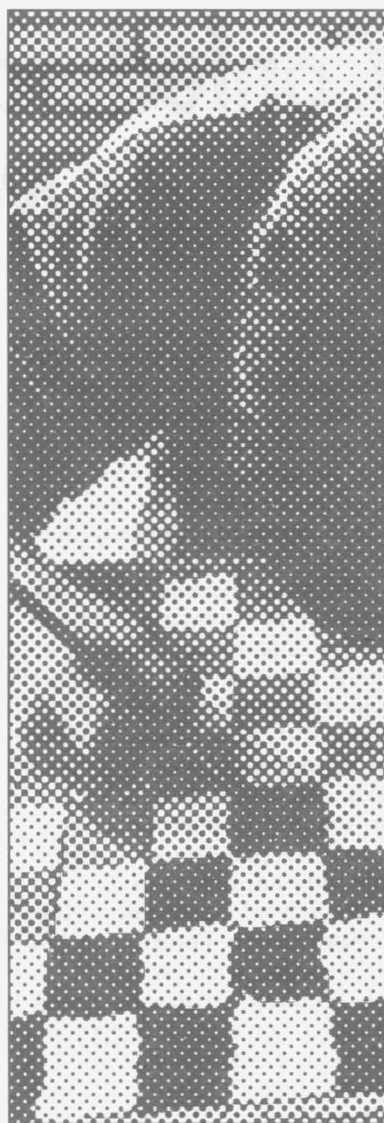
–Entre as ordes de diferente rango existe tal desequilibrio, que as concrecións non se parecen as propostas iniciais.

–Non houbo paralelamente unha reforma da administración educativa. Os sistemas internos de funcionamento e control anquilosados en usos e formas de autoritarismo pouco participativas, non favorecen unha implantación da Reforma.

–Os cambios que se van producindo non son a Reforma proposta polos MRP. Da Reforma inicial quedan como moito os nomes. As propostas curriculares oficiais son pechadas e tecnocráticas. A formación do profesorado redúcese a cursos dirixistas adicados a ensinar as propostas das administracións e repartir certificados.

–Por último hai un rigor só formal á hora de cumprir a Lei, diríamos que burocrático, porque en realidade abundan os casos de incumplimento consentido e potenciado. Os MRP, por todo iso, no seu conxunto non podemos aceptar esta Reforma da administración e seguimos proponendo unha transformación da Escola Pública.

Tenerife Maio–1994

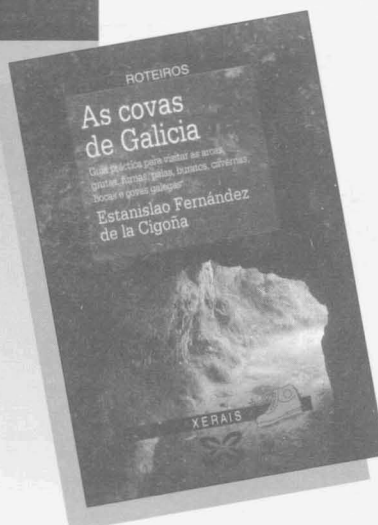


ROTEIROS

Os secretos das covas

As covas de Galicia

Estanislao F. de la Cigona



CARACTERÍSTICAS
PLANOS
CONSELLOS
INFORMACIÓN PRÁCTICA
FAUNA
ECOLOXÍA
E FOTOGRAFÍAS

XERAIS



A Confederación Estatal de MRPs.

A Confederación Estatal de MRPs. está conformada actualmente polo conxunto de MRPs. xuridicamente recoñecidos e aceptados no ámbito da Confederación, participando nela a través do ámbito territorial de cada Comunidade Autónoma, de tal modo que, sendo varios os MRPs en cada Comunidade deberán previamente federarse.

Os órganos de goberno e dirección son, por unha parte, os **Encontros Estatais Anuais**, que marcan as grandes liñas de actuación a seguir. A participación de todos os MRPs é posible, cunha asistencia representativa e ponderada territorialmente. E por outra, a **Mesa Confederacional**, composta por un representante de todas e cada unha das CC.AA. con MRPs. federados.

A Confederación dispón do pertinente recoñecemento xurídico e de presuposto propio, tendo ordenada a súa vida administrativa.

No seo da Mesa Confederacional existe unha Mesa permanente e unha **Secretaría Técnica**. A Mesa Confederacional pode acordar a constitución de Mesas Específicas ou Técnicas, Grupos de Traballo, Xornadas e Encontros, ben a iniciativa propia ou dalgún dos membros da Confederación.

Actualmente, representa a Galicia na Mesa Estatal o profesor Xosé Lastra Muruais, membro de Nova Escola Galega e Presidente da Coordinadora Galega de MRPs formada por

Nova Escola Galega, ASPG, Instituto Socio-Pedagóxico Galego e Escola de Verán de Lugo.

Actividades abertas actualmente na Confederación:

- Mesa de traballo coa Dirección Xeral de Renovación Pedagóxica.
- Protocolo de colaboración cos Sindicatos.
- Mesa pola Financiación Educativa.
- Mesa da Escola Rural do MEC.
- Preparación de Encontros.
- Mesas Internas: Currículum Intercultural, Rural, Secundaria.

Forman actualmente parte da Confederación Estatal os seguintes Colectivos: 14 de Andalucía en grande medida grupos provinciais do MCEP-, 3 de Aragón, 2 de Asturias, 1 de Canarias, 1 de Euskadi, 4 de Cantabria 3 de Castela-Mancha, Concejo Educativo de Castela-León, 7 de Galicia, 1 de Extremadura, 1 de Mallorca, 1 de Menorca, 1 de A Rioxa, 9 de País Valenciá, 4 de Madrid e 30 de Cataluña.

A finais de abril celebrouse o XVI Encontro Anual Estatal en Huesca coas temáticas: a avaliación do proceso educativo e a educación en valores. Nos inicios de decembro de 1996 celebrarase en Andalucía o IIIº Congreso Estatal de MRP, onde se revisará o modelo de Escola Pública e o papel dos MRPs en relación cos movementos sociais.



NORMAS

PARA A REDACCIÓN E PRESENTACIÓN DE COLABORACIÓN

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. Pégase 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 Evitase 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, escribirase á parte, precedida de dous puntos e sangrada na marxe esquerda, podendo empregarse 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 gratuíto 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

Muller e deporte

A pesar de que o dereito de tódolos/las cidadáns a acceder ó deporte en condicións de igualdade goza do recoñecemento socio-político-lexislativo, a observación dos feitos reflecte unha realidade moi diferente. Os resultados dun estudio sobre hábitos deportivos en adolescentes galegos revelan diferencias significativas nos hábitos, motivos e actitudes do xove cara o deporte en función do sexo. A participación feminina neste tipo de actividades semella ter características conflictivas, debido a que máis que a procura dun espazo común de ocio e diversión, a muller atopa un modelo deportivo cargado de valores masculinizados, onde o éxito ou o fracaso depende en gran medida de parámetros morfofisiolóxicos asociados ó sexo masculino. A pesar de que os estereotipos sociais femininos e masculinos están cada vez máis diluídos, diferentes estudos poñen de manifesto o proceso de socialización diferencial, e as consecuencias que iso acarrea a nivel de procesos psicolóxicos individuais (disonancia cognoscitiva, toma de decisión, procesos motivacionais) como causas que están na base desta desigualdade.

INTRODUCCIÓN

A incorporación da muller ó deporte non é máis que unha pequena parcela na que se reflecte o crecente protagonismo da muller na sociedade de finais de século. Se ben é certo que a participación feminina no deporte ten un incremento significativo, e progresivamente crecente, as distancias con respecto á participación do varón seguen sendo tan relevantes, que é difícil esaxerar se facemos da desigualdade home-muller un dos eixos centrais do problema xeral da desigualdade social no acceso a práctica deportiva (Marcos Alonso, J., 1989).

Acadar unha explicación a este fenómeno, require unha análise profunda desde diferentes disciplinas, sendo necesario adoptar un marco de análise multifactorial. O presente artigo aborda o conflito desde una perspectiva psico-social.

1 - DATOS RELATIVOS Á PARTICIPACIÓN DEPORTIVA EN ADOLESCENTES GALEGOS/AS

Os datos que a continuación se expoñen son extraídos dun estudio levado a cabo no Departamento de Análise e Intervención Psicosocioeducativa da Universidade de Vigo co obxectivo de analizar as pautas de relación entre o deporte e o adolescente galego/a, en función de diferentes variables de carácter psicosocial. O sexo, a idade, o estatus socioeconómico, a lingua, e os niveis de práctica familiares desde unha perspectiva sociolóxica; e a relación entre rasgos de personalidade, niveis de motivación, actitudes e práctica deportiva dende unha perspectiva máis psicolóxica. A mostra utilizada estaba constituída por 251 adolescentes ourensáns urbanos, 158 mulleres e 93 varóns, estudian-

tes de 2º de B.U.P. ou 2º de F.P., cunha idade promedio de 15,8 anos. O mostreo utilizado foi ó chou por aulas (de acio) buscando a representatividade da poboación ourensá urbana adolescente escolarizada nos cursos antes citados.

Os resultados obtidos permiten afirmar que o sexo é un factor significativamente discriminador en canto ós hábitos, actitudes e motivos que amosan os/as adolescentes cara ó deporte, confirmando ós resultados da totalidade de estudos descriptivos sobre mostras xuvenís españolas (García Ferrando 1986a, 1986b, 1990a, 1990b; Masnou Ferrer, M. 1986 y Mendoza et al., 1988). As conclusións máis destacadas en relación a esta variable son as seguintes:

* A porcentaxe de varóns que practican deporte con regularidade é significativamente superior á porcentaxe de mulleres.

Taboa 1.
Frecuencia de práctica de actividades deportivas polo/a xove ourensán e chi cadrado en función do sexo.

Frecuencia	Total	Mulleres	Varóns
Fago deporte	N= 251	N= 158	N= 93
Case tódolos días	22,9%	14,7%	37,0%
2/3 veces semana	32,5%	30,1%	37,0%
1 vez por semana	10,8%	9,6%	12,0%
Só en vacacións	21,3%	29,5%	7,6%
Con menos frecuencia	10,8%	13,5%	6,5%
Nunca	1,6%	2,6%	0,0%

$X_2 = 31,33395$ G. L. = 1 $p(x_2) < .05$

* A frecuencia da práctica é superior nos varóns ó comparar ambos grupos practicantes. Na táboa 1 pode observarse que mentres o 86% de varóns realizan unha práctica deportiva regular (polo menos unha vez á semana) no caso das mulleres a porcentaxe diminúe ó 54,4%. Este dato correlaciona con variables tales como o asociacionismo deportivo ou a práctica de deportes federados, nos que as rapazas amosan de novo porcentaxes significativamente inferiores.

* As actitudes cara ó deporte en xeral, son máis favorables na mostra masculina como o reflicte o feito de que o varón afirma sentirse interesado polo deporte de forma significativamente superior cás mulleres. Con respecto ó deporte de competición o

varón amosa actitudes máis permisivas fronte á muller, a cal considera de forma significativamente superior, que a promoción deportiva debe orientarse cara ó deporte "para todos".

* O abano de prácticas deportivas ó que accede cada sexo permite establecer matices diferenciados de carácter cualitativo. As rapazas canalizan a súa dedicación deportiva cara a ximnasia, práctica non incompatible cos roles e expectativas asociadas tradicionalmente á muller. O voleibol e o baloncesto como deportes fomentados entre ambos sexos no ámbito deportivo escolar, ocupan as seguintes preferencias. O resto dos deportes dan porcentaxes inferiores ó 8%, polo que non poden ser considerados como prácticas representativas da

poboación feminina. O varón accede a un rango moito máis amplo de actividades.

* A análise dos motivos aducidos para explicar a participación reflicte que se ben en ámbolos sexos predomina o desexo de diversión, saúde ou relación social, detéctase unha maior importancia do motivo de logro ou competencia no adolescente varón. Un dato importante de cara a establecer posibles causalidades das diferenzas intersexos, fai referencia ás diferenzas atopadas na explicación aducida á insuficiente práctica deportiva xuvenil. Se ben en ámbolos sexos a falta de tempo e o conflito de intereses son as razóns prioritariamente aducidas, obsérvase que o varón outorga a falta de medios e instalacións un peso explicativo relevante, mentres que os déficits externos amosan non ter relevancia para as mulleres. Este dato reflicte un maior peso de factores intrínsecos (necesidades, valores, expectativas, actitudes...) á hora de explicar a inhibición feminina no deporte.

Taboa 2.
Grao de interese cara ó deporte

	Poboación Total	Muller	Home
N	251	158	93
Nada	0,4%	0,6%	0,0%
Poco	1,2%	1,9%	0,0%
Así-así	17,2%	22,8%	7,5%
Bastante	41,2%	43,0%	36,6%
Mucho	40,0%	30,4%	55,9%

$X^2 = 20,5758$ G.L = 1 $p(X^2) < .05$



O sexo é un factor significativamente discriminador en canto ós hábitos, actitudes e motivos amosados polos adolescentes cara ó deporte.

2 - O PROCESO DE SOCIALIZACIÓN DIFERENCIAL COMO CAUSA EXPLICATIVA

Segundo Marcos Alonso, J. (1989) o nacemento do deporte moderno formalizouse sobre a creación dun paradigma masculino que situaba ás mulleres nunha condición de total exclusión, ou cando menos, de absoluta inferioridade. Neste contexto diferencia e desigualdade eran conceptos equiparables: a muller é diferente do home e por iso "desigual", é dicir, inferior. Os Publics Schools e os selectos recintos de Oxbridge, integrados polos fillos varóns da élite victoriana inglesa de finais de século XIX, sinalan o sexo e a clase social como dúas variables cruciais no desenvolvemento do deporte moderno (Barbero, J. 1991).

Segundo Benilde Vázquez (1989) a concepción histórica do corpo feminino sitúase na base da educación da muller e en concreto da educación físico-corporal recibida. Tradicionalmente a consideración histórica da muller foi bioloxicista estando fortemente derivada do seu sexo xenético e da súa capacidade para a transmisión da vida, de modo que podemos xeralizar, non sen ter en conta algunhas excepcións, que a educación física da muller cando a houbo, estaba enfocada á mellora morfolóxica e funcional en relación a súa función biolóxica específica. Estas consideracións impediron á muller o que Benilde Vázquez (1989) denomina

"experiencia corporal propia gratuita", é dicir, aquela experiencia corporal relacionada coas satisfaccións cenestésicas, co consumo de enerxía, ..., que empezan e rematan na propia persoa que as realiza. O deporte e a actividade física en xeral representan actividades destas características.

De acordo con García Ferrando (1989) pódense distinguir tres mitos fundamentais que contribuíron fortemente a manter ás mulleres afastadas do deporte: 1) a actividade deportiva atlética masculiniza ás mulleres; 2) a práctica deportiva é perigosa para a saúde das mulleres e 3) as mulleres non están interesadas polo deporte e cando o fan, non o executan ben como para ser tidas en

proceso de aprendizaxe a observación e a imitación de modelos significativos é unha vía de adquisición de hábitos e valores importante, pero para iso é necesario ter modelos ós que copiar. A maioría dos modelos deportivos son masculinos, coa conseguinte minimización de que tales modelos sexan internalizados pola muller.

Fasting, K. e Tangen, J. (1990) analizaron cuantitativa e cualitativamente a imaxe deportiva masculina e feminina que os medios de comunicación noruegueses transmitiron durante un ano. Para iso servíronse dunha mostra ó azar dos catro xornais máis importantes e da análise do programa deportivo semanal *The Sports Review*.

Taboa 3.

Número de artigos relativos a deportes masculinos e femininos en catro periódicos noruegueses 1980-1981

Sexo	N	%
Feminino	105	10
Masculino	748	72
Ambos	198	18
TOTAL	1045	100

conta. Todas estas consideracións conseguiron xerar na muller expectativas negativas e o convencemento de que "realmente non podía".

Segundo Fasting, (1989) outro factor inhibitorio e o reforzo diferencial que pais/nais, escola e medio exercen sobre a conducta motora do neno en función do sexo. Harris, D.V. (1976) afirma que desde tempos irrecordables os nenos foron condicionados a ser activos, agresivos, a escalar árbores, a desenvolverse fisicamente, a ser ruidosos, mentres que as nenas, foron dirixidas a traveso do reforzo cara a pasividade, submisión, dependencia, debilidad física, obediencia... neste

Un factor inhibitorio e o reforzo diferencial que pais/nais, escola e medio exercen sobre a conducta motora do neno en función do sexo.

A cuestión é se a imaxe emitida se corresponde co número real de acontecementos deportivos masculinos e femininos acontecidos no mesmo período de tempo. As estatísticas relativas ás competicións deportivas, sinalaron que a ratio entre as competicións de homes e mulleres era do 60% ó 40%, ó mesmo tempo que estudos relativos ós niveis de participación feminina poñían de manifesto índices moi superiores ó 10% reflectido. Outro dato interesante é que os deportes femininos ós que se lle concede maior espazo son aqueles tradicionalmente caracterizados como "femininos". Así a ximnasia foi o único deporte non discriminado. Todo iso permitiu corroborar a infrarrepresentación do deporte feminino nos medios de comunicación aportando unha imaxe sesgada da verdadeira involucración feminina no deporte.

O papel da familia como elemento iniciador nos modelos de ocio dos fillos parece xogar un papel significativo na involucración deportiva feminina. White, A. (1990) sinala que en comparación cos irmáns varóns, as experiencias deportivas das xoves durante a adolescencia están moito máis controladas e limitadas. A división sexual do traballo e a ideoloxía da "domesticidade" determinan a actividade apropiada a realizar fora de casa. O sexo é un factor significativo á hora de analizar ás restriccións relativas ó tempo de ocio (horarios, expectativas referidas a onde poden ir, con quen e a qué hora deben regresar), o que parece ter un papel importante na toma de decisións das rapazas á hora de seleccionar as actividades de tempo libre.

Outro dato interesante é a percepción que as rapazas teñen do seu tempo de ocio como unha práctica instrumental a súa preparación adulta. Neste senso a maioría das rapazas non percibían o deporte como

unha práctica relevante para o seu futuro, ó non aportar habilidades que considerasen útiles para súa adulez profesional.

3 - ARGUMENTOS DE CARÁCTER PSICOLÓXICO

O marco socio-educativo ten implicacións importantes nos procesos psicolóxicos individuais que van determinar as conductas e hábitos dos individuos.

Gloria Balagué (1989) analiza o conflito psicolóxico entre feminidade e participación deportiva en deportistas de alto rendemento. Diferentes estudos no ámbito da psicoloxía deportiva illaron unha serie de factores que semellan correlacionar de forma significativa co logro deportivo: tendencia á introversión, agresividade, determinación na toma de decisión, elevada autoestima, expectativas de logro, liderazgo e

competitividade. Segundo Balagué, todas elas coinciden co estereotipo de conducta masculina, mentres que son a antítese do estereotipo feminino. Baseándose niso, sería lóxico predecir que as mulleres que practican deporte experimentarán conflito entre o seu rol como muller e o seu rol como deportista. Sen embargo diferentes estudos, citados por Balagué, 1989, (Sage and Loudermild 1979, Anthrop & Allison 1983, Jackson & Marsh 1986) non aportaron evidencia que subente tal hipótese.

Os resultados obtidos foron explicados por Jackson & Marsh (1986) ó avaliar e comparar as dimensións de masculinidade, feminidade e androxinia entre mulleres practicantes e non practicantes, encontrando que mentres ambos sectores puntúan ó mesmo nivel na dimensión feminidade, é a avaliación do nivel de puntuación en masculinidade o que discri-



mina a ambos grupos. As mulleres deportistas puntúan alto en ambas dimensións, mentres que as non deportistas puntúan alto só en feminidade.

A investigación na área dos roles sexuais sinala que as persoas caracterizadas como andróxenas (con puntuacións elevadas en ambas dimensións) son máis flexibles, teñen unha autoestima máis elevada e se adaptan mellor a novas situacións que individuos que se axustan a uns sex-rol ou a outro. Á luz destes achádegos é lóxico supoñer que aquelas mulleres que se describen a si mesmas con máis características femininas, e con menos masculinas, non se arriscarán a mesturarse en actividades que perciben como inconsistentes coa súa identidade. Desde un punto de vista cognitivista é coherente que este sector da poboación non se dedique ó deporte, porque estimarán que as súas posibilidades de éxito son baixas na medida en que se perciben a si mesmas como carentes de moitas das calidades necesarias para triunfar. A percepción da capacidade persoal é un factor fundamental para explicar a motivación deportiva feminina.

Outro dato interesante fai referencia ás diferencias atopadas nos motivos que homes e mulleres aducen para explicar a súa involucración no deporte. ¿A participación no deporte ten diferentes significados para o home e a muller? ¿Pode falarse dunha cultura deportiva feminina?

Talbot (1986) nun estudio realizado en Inglaterra conclúe que a muller atribúe ó deporte un carácter instrumental considerándoo un medio para un fin, máis que un fin en si mesmo. En concreto o deporte era percibido como un medio de relación ou de pertenza a un grupo.

Nuria Puig (1986) sinala que os motivos para practicar deporte difiren en función do sexo.

.....

A integración dos rasgos propios de cada sexo

nun modelo deportivo común constituíe, sen dúbida,

a alternativa de maior interese.

.....

As mulleres afirman practicalo "por facer exercicio físico", e por "manter a liña", valores raramente argumentados polos varóns. En xeral as investigacións realizadas en diferentes sociedades coinciden en sinalar que as motivacións para facer exercicio que teñen por obxectivo "mellorar a saúde" ou "experimentar o propio corpo" son máis frecuentes entre as mulleres. No varón abundan máis as motivacións asociadas ó logro, entendido éste como competición cun mesmo ou con outros, a medición de resultados e cómo esforzarse para mellorar resultados anteriores. É interesante destacar os resultados de Talbot, M. (1988) ó sinalar que a concepción de "estar en boa forma física" é diferente segundo o sexo. Nos varóns o concepto de saúde ten un compoñente máis dinámico, de utilidade para outros aspectos productivos da vida, de modo que "a boa forma" se asocia a un incremento do potencial de acción. Na muller tería un compoñente máis pasivo na medida que a "boa forma física" está vencellada a un incremento da capacidade de seducción, polo que a pesar de que o deporte é asumido pola muller moderna, as orientacións ou móbiles continúan en gran medida asociados

á concepción tradicional do rol feminino.

4 - ALTERNATIVAS Ó CONFLICTO

Para concluír sinalarei a existencia de tres itinerarios ou formas diferenciadas de incurción feminina no deporte.

4.1. Involucración nun modelo deportivo feminino

Esta alternativa postula a igualdade no acceso pero mantendo unha diferenciación en canto á práctica deportiva a realizar.

Esta alternativa refléctese en grande medida no perfil tipolóxico de deporte polo que opta a poboación feminina. A elaboración dun modelo deportivo diferente, reflexo dos valores e calidades que os modelos sociais estereotipados atribúen a cada sexo semella unha realidade. Este modelo abre unha vía á que acceden cada vez máis mulleres, se ben os motivos de acceso a lóxica do logro continúa reflectindo diferencias importantes. A lóxica do logro continúa presidindo a práctica deportiva. Este modelo permite falar da existencia dunha cultura feminina deportiva. Sería necesario profundizar máis no tema, co fin de corroborar se

dita cultura é froito da diferen-
cia ou da discriminación no
acceso a esta práctica de ocio.

4.2. *Asunción do modelo depor- tivo tradicional*

A segunda alternativa con-
sistiría na incorporación da
muller ó deporte moderno, asu-
mindo os valores masculiniza-
dos, como única garantía para
ser admitidas no mundo depor-
tivo cos elevados costes e co
problema de que xurdan novos
mitos. Esta constitúe unha al-
ternativa pola que optaron moi-
tas mulleres nos primeiros
momentos de loita; nun contex-
to no cal o concepto de diferen-
cia era considerado como sinó-
nimo de inferioridade, a loita
pola igualdade, mesmo no ren-
demento, constituía a alternati-
va aparentemente máis eficaz.
Földesi (1987) sinala que estes
comportamentos que tiñan
como obxectivo derradeiro eli-
minar os vellos estereotipos
deron como resultado o xurdi-
mentos de novas crenzas, tales

como que as mulleres teñen o
mesmo límite na capacidade de
execución có varón, polo que as
mulleres deben acadar o
mesmo nivel de rendemento cós
homes. O intento de equiparar
o rendemento de ámbolos sexos
no deporte de competición pode
converterse nun novo obxectivo,
se cabe máis perigoso cós
anteriores. As diferencias
estructurais e funcionais dende
o punto de vista morfo-fisiolóxi-
co deberán ser interpretadas,
non como a evidencia dunha
inferioridade feminina, senon,
como un sinal da necesaria
diferenciación en canto ós prin-
cipios que deben rexir a meto-
dolóxía do entrenamiento para
cada sexo.

O obxectivo debería centrar-
se en eliminar os atrancos
sociolóxicos e psicolóxicos que
impiden á muller acadar o seu
máximo rendemento, ó tempo
que debe promoverse un depor-
te feminino sempre dentro dos
parámetros físicos óptimos,
máis que en esforzarse por
superar os resultados logrados
polos varóns.

Ademais, ¿Non é a busca da
igualdade neste modelo un
camiño se cabe máis eficaz para
perpetuar a discriminación?.
Nun modelo deportivo onde a
cuantificación, o tempo e o
metro constitúan medidas do
éxito ou fracaso deportivo, o
sexo continuará sendo o factor
que mellor discrimine as prácti-
cas deportivas.

4.3. *A búsqueda dun novo modelo deportivo integral e inte- grado*

A integración dos rasgos
proprios de cada sexo nun mode-
lo deportivo común, de modo
que o acceso á práctica depor-
tiva non esté determinada polo
sexo biolóxico, senón polos inte-
reses ou preferencias como per-
soa, constitúe sen dúbida a
alternativa de maior interese.
Este modelo pode asociarse ó
resultado do que Berit (1988),
citada por Kari Fasting (1988),
veu denominar "Cultura depor-
tiva feminista", determinando
una nova ideoloxía do deporte
que orixinou a desaparación



das seguintes características do deporte tradicional:

- * énfase no logro á expensas do pracer do proceso,
- * relacións xerárquicas de poder adestrador-deportista,
- * elitismo baseado na destreza e na habilidade,
- * prioridade do resultado sobre a seguridade do oponente,

* exclusividade, utilizando como criba o sexo, idade, raza, clase social...

* menosprecio ó oponente.

Para concluír sinalarei: que o camiño para acadar este modelo no cal a igualdade de oportunidades sexa un feito, á vez que o respecto ás diferencias, requírese da acción conxunta de

tódolos axentes implicados no proceso de educación (formal e informal) do individuo e esperar, como afirma Vázquez, B. (1989), que dada a variada oferta deportiva actual, homes e mulleres sometan as súas preferencias máis a motivos de tipo persoal que a razóns de xénero.

M.P.D.P.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BALAGUÉ, G. (1989). Mujer y deporte: aspectos psicológicos. *Jornadas sobre mujer y deporte, noviembre-diciembre, 1989*. Ajuntament de Barcelona.
- BARBERO, J. (1991). "La construcción del dispositivo de lo deportivo". *Perspectivas de la Educación Física y el Deporte*, 7, 36-38.
- BUÑUEL HERAS, A. (1989). Las prácticas físico-deportivas alternativas: el caso de las gimnasias recreativas. *Jornadas sobre mujer y deporte, noviembre-diciembre, 1989*. Ajuntament de Barcelona.
- DÍAZ, P. (1992). *Perfil psicosocial del deportista adolescente orensano*. Investigación inédita. Departamento de análisis e intervención psicopedagógica. Universidade de Vigo.
- FAINA, M., MARINI, C. -e MARRI, G.B., (1990). La mujer deportista. *Revista de Entrenamiento deportivo*, volumen IV, nº 2, 309.
- FASTING K e TANGEN J. (1981). The influence of the traditional sex roles on women's participation and engagement in sport. *Medicine Sport*, 15, 41-48.
- FASTING, K. (1989). El deporte y la cultura femenina. *Jornadas sobre mujer y deporte, noviembre-diciembre, 1989*. Ajuntament de Barcelona.
- FASTING, K. e TANGEN, J. (1990). Sexo y deporte en los medios de comunicación noruegos. *Perspectivas de Educación Física y Deporte*, nº 6, 25-28.
- FÓLDESI, S.G. (1987). Traditional and modern myths in female sport. *Comunicación presentada en el First Congress on the Olympics and East/West and South/North Cultural Exchanges in the World System*, Seul, Agosto.
- GARCÍA FERRANDO, M. (1982). *Deporte y Sociedad*. Madrid, Ministerio de Cultura.
- GARCÍA FERRANDO, M. (1986a). *Hábitos deportivos de los españoles. Sociología del comportamiento deportivo*. Madrid, Ministerio de Cultura, Consejo Superior de Deportes.
- GARCÍA FERRANDO, M. (1986b) "Un único model: l'esport de competició". *Apunts Educació Física i Esports*, 3, 9-15.
- GARCÍA FERRANDO, M. (1989). Sociedad, deporte y mujer. *Jornadas sobre mujer y deporte, noviembre-diciembre, 1989*. Ajuntament de Barcelona.
- GARCÍA FERRANDO, M. (1990a) *Aspectos sociales del deporte. Una reflexión sociológica*. Madrid, Alianza Deporte.
- GARCÍA FERRANDO, M. (1990b). *La población navarra ante el hecho deportivo*. Navarra, Departamento de Educación Cultura y Deporte.
- GARCÍA FERRANDO, M. (1991) *Los españoles y el deporte (1980-1990). Un análisis sociológico*. Ministerio de Educación y Ciencia. Consejo Superior de Deportes.
- GARCÍA FERRANDO, M. (1989). Los inicios del deporte femenino. *Jornadas sobre mujer y deporte, noviembre-diciembre, 1989*. Ajuntament de Barcelona.
- HARGREAVES, J. (1990). Mirando a las imágenes: deporte y el cuerpo deportivo sexualizado. *Perspectivas de Actividad Física y Deporte*, 5, 2-4.
- HARRIS, D.V., (1976). Compatibilidad de la femineidad y la participación atlética. En HARRIS D.V. (ed.). *¿Por qué practicamos deporte?*, Barcelona: JIMS.
- JACKSON, S. e MARSH, H. (1986). Athletic or antisocial? The female sport experience. *Journal of Sport Psychology*, 8, 198-211.
- MARCOS ALONSO, J. (1989). El difícil camino de la igualdad. Algunos aspectos de la práctica deportiva femenina en Barcelona. *Jornadas sobre mujer y deporte, noviembre-diciembre, 1989*. Ajuntament de Barcelona.
- MASNOU FERRER, M. (1986). Com vivien l'esport els joves, la ciutat de Barcelona. *Apunts Educació Física i Esports*, 3, 19-29.
- MENDOZA, R. et al. (1988). *Los escolares españoles en relación con la salud*. Madrid, Ministerio de Sanidad y Consumo.
- MINISTERIO DE CULTURA. Instituto de la mujer (1987). *Actas ponencias presentadas al seminario sobre mujer y deporte*. Madrid.
- ROBERTS, G.C. (1986). Actividad física competitiva para niños: consideraciones de la psicología del deporte. *Actas del I Congreso Nacional de Psicología de la Actividad Física y el Deporte*. Barcelona
- ROSS, W.S. (1984). Discriminación sexual en las Olimpiadas. *Selecciones*, Enero 1984, 90-95.
- PUIG, N., BALAGUÉ, G., CALVEROL, T., CAMPAÑA, E.; CARANZA, P. & PALOU, P. (1980). Propuestas para otra metodología en el estudio de la mujer y el deporte. *Comunicación presentada en el International Congress Women in Sport*. Roma, julio 1980.
- PUIG BARATA, N. (1986) El deporte y los estereotipos femeninos. *Revista de Occidente*, (62-62), 72-84.
- PUIG BARATA, N. (1989) Itinerario de las mujeres jóvenes en el deporte de lato nivel. *Jornadas sobre mujer y deporte, noviembre-diciembre, 1989*. Ajuntament de Barcelona.
- TALBOT, M. (1988). Understanding the relationships between women and sport, *Lint. rev. for Soc. of Sport*, 23/1, 31-42.
- TRILLA, J. y PUIG, J. (1986) "Aspectos pedagógicos, satisfacción lúdica, participación i autonomía personal: *Apunts Educació Física i Esports*, 4, 21-27
- VÁZQUEZ GÓMEZ, B. (1989) Mujer, educación y deporte. *Jornadas sobre mujer y deporte, noviembre-diciembre, 1989*. Ajuntament de Barcelona.
- WHITE, A. (1990). "Influencias familiares en la participación deportiva de los jóvenes". *Perspectivas de la actividad física y el deporte*, 5, 5-10

Sen excusas Sen excepcións Sen isencións

"... só en Cataluña a proporción dos que teñen a lingua da Comunidade como lingua 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 lingua 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 Trabajo:

Domicialización bancária

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
lle presente **A Mesa pola Normalización Lingüística**

Atentamente
(sinatura do titular)

Alfonso García
Tobío

Juan Carlos
Pardo Pérez

Departamento
de Psicología
Evolutiva e da
Educación.
Universidade de
Santiago.

A reforma do sistema educativo:

¿Que está a pasar en Galicia?

Unha reflexión crítica e lúcida sobre nós mesmos diante da aplicación da reforma;

unha radiografía sobre o exercicio do poder político educativo en Galicia

"entre sobras e bambalinas" con respecto á Reforma Educativa derivada da LOXSE.

O PRESENTE traballo ten a súa orixe na solicitude que un colectivo de estudantes de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago nos fixo de cara a participar nunha mesa redonda na que se ían debater "Medidas para mellorar

a posta en práctica da Reforma do Sistema Educativo en Galicia". Cando comenzamos a preparar a nosa intervención, vímonos envoltos nunha situación de perplexidade vinculada co propio título da mesa redonda: Pero ¿realmente estase a poñer en práctica algunha reforma do sistema educativo en

Galicia? A nosa resposta, de inicio, foi que non, e que por conseguinte non había nada que mellorar. Se acaso, había uns ecos remotos da reforma que desde a Administración Central estaba a propiciar o goberno do PSOE, pero de ningún xeito tales ecos estaban a afectar, máis que formalmente, á vida e ao funcionamento dos centros educativos galegos. Nada, ou practicamente nada, dos planteamentos sustantivos de tal reforma estaban a ser aquí, non xa desenvolto, senón tan sequera informados e moito menos debatidos con rigor. A opinión que nos transmitían moitos profesores de infantil, primaria e secundaria era dun escepticismo distante: aquilo non iba con eles, e ao propio tempo que manifestaban descoñecer os seus eixos básicos, expresaban o seu rexeitamento do descoñecido (quizáis, cando menos en moitos casos, precisamente por non coñecelo).

O caso é que coñecemos (ou podemos chegar a coñecer, a pouco interese que se teña) as intencións da Reforma do PSOE, xa que están sometidas a escrutinio público e a debate a través de múltiples documentos (Maravall, 1984; M.E.C., 1987, 1989a, 1989b, 1989c, 1989d,



1989e, 1990, 1992, 1994, entre outros moitos) e incluso a tensións sociais, políticas, relixiosas, nacionalistas, sindicalistas e tamén, por suposto, corporativas. Pódese discutir e discútese, desde unha óptica de progreso, se é unha reforma tecnocrática ou se abre posibilidades críticas, emancipatorias, se abre vías para a innovación, para o cambio, para a mellora das escolas no sentido de construción de comunidades educativas. A tensión básica adoita situarse aí.

As intencións que o PP ten a respecto do sistema educativo son unha incógnita: salvo escasas e recentes entrevistas con algún portavoz ou representante cualificado do PP publicadas na prensa, non dispoñemos de ningún outro documento que aclare o seu programa (¿alguén o ten?). O que si parece claro é que as intencións do PP non son as do PSOE. E algunha política (algun programa) estará a desenvolver alí onde ten responsabilidades de goberno: por exemplo, en Galicia.

O que en Galicia se ven chamando, xenericamente, "reforma do sistema educativo", refírese, pois, ao cruce, á mestura, de dúas políticas distintas: a máis ou menos pública, aberta e explícita do PSOE, que aparece como a responsable de toda a situación actual do sistema educativo galego, e a política encuberta, non explicitada, do PP, que é, sen embargo, a realmente efectiva.

Preguntámonos, entón, se a situación en Galicia non sería de maior complexidade do que a primeira vista parecía, se as actuacións da Consellería de Educación eran tan só erráticas (como aparentaba) ou se tiñan algún significado de conxunto, se non se estaría efectivamente a producir, da man do Partido Popular, unha "reforma" encuberta (nunca explicitada programáticamente, publicamente) do sistema educativo galego, a través dunha "lectura" conservado-

ra das Leis Orgánicas do Estado, unha silenciosa "reforma da reforma" con profundos efectos sobre o sistema público de ensinanza.

¿Que está, pois, a ocorrer en Galicia coa Reforma do Sistema Educativo? ¿Cales son as coordenadas explicativas do que está a suceder? ¿Deberíase, desde unha perspectiva de progreso, concertar medidas dirixidas a afortalar o sistema público de ensino? ¿Pode isto pasar por encher os espacios críticos que abre a lexislación vixente?

DIMENSIÓN POLÍTICA DAS REFORMAS EDUCATIVAS

Ao final ou ao principio de calquera debate educativo sempre está o problema de adoptar decisións, o que supón que en todo debate educativo está presente, queírase ou non, unha dimensión política. A educación, en canto que práctica social e, en meirande medida, se cabe, a educación formal (institucionalizada e intencional), non pode sustraerse aos valores sociopolíticos presentes na sociedade. Cada actuación educativa, desde as que teñen un carácter mais amplo, como a lexislativa, ás mais concretas, como o desenvolvemento dunha clase, está comprometida na dinámica dos valores sociais, das relacións de poder, os conflitos, etc. E iso é así por canto a sociedade non é homoxénea e os distintos grupos sociais non comparten exactamente os mesmos valores. En palabras de Apple (1989): "a educación non é un conxunto neutral de institucións, senón que está inextricablemente conectada coas formas de dominación e subordinación nunha sociedade" (páx. 1)

Pero se a política é unha dimensión consustancial a toda cuestión educativa, iso é particularmente manifesto en relación coas reformas educativas. O termo reforma refírese, dacor-

do con Popkewitz (1994), "á mobilización dos estamentos públicos e ás relacións de poder que definen o espacio público" (páx. 13). Fai referencia a proxectos políticos da Administración que aspiran a transformar e mellorar a educación dun país, proxectos que deben lexitimarse ideolóxicamente e socioculturalmente. Remite, por conseguinte, á concepción de escola, e á idea de calidade a ela vinculada, que manteña a Administración que promove a reforma.

Se ben é certo que toda reforma educativa leva aparellado un conxunto de propostas técnicas que perseguen a introdución de determinados cambios no sistema educativo correspon-

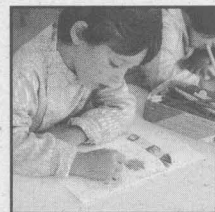


.....

*As intencións que o PP ten
a respecto do sistema educativo
son unha incógnita:
salvo escasas e recentes entrevistas
con algún portavoz*

.....

dente, tamén o é que tales propostas constitúen tan só o seu aspecto máis superficial. Queremos dicir con iso que as reformas educativas non son proxectos exclusiva nin prioritariamente técnicos, política e ideolóxicamente neutrais. Toda proposta de cambio supón unha tensión de futuro, o establecemento dunha dirección -sustentada nuns valores- cara onde camiñar. No trasfondo de toda reforma educativa, e previamente á adopción de medidas técnicas, atópanse os valores e as intencións, a ética e a política, concepcións da sociedade e do papel que o sistema educativo debe xogar nela, valoracións do que se quere cambiar, apostas e compromisos sociais, polí-



.....

A cuestión da reforma educativa é, sustancialmente, de natureza ética, política e ideolóxica, e por conseguinte é nese terreo, e non no técnico ou disciplinar, onde residen as razóns e lexitimacións do signo que sexan

.....

ticos, culturais, económicos, éticos, ideolóxicos a fin de contas, que determinan as pretensións dos cambios que se propoñen e as políticas concretas para leválos a cabo. E ese trasfondo das reformas xógasē en moitos terreos, xorde da confluencia e loita entre intereses, grupos e presións, e adquire formas de expresión moi variadas e complexas.

A cuestión da reforma educativa é, sustancialmente, de natureza ética, política e ideolóxica, e por conseguinte é nese terreo, e non no técnico ou disciplinar, onde residen as razóns e lexitimacións do signo que sexan. Por conseguinte, o debate sobre a reforma debe contemplar que opcións ideolóxicas amparan o modelo de sistema educativo que se pretende desenvolver, o proxecto social ao que se vincula, o curriculum oficial, o tipo de centros, de profesores e profesionais nos que pensa e que trata de promover para o seu desenvolvemento.

Propoñémonos de seguido valorar tentativamente a situación actual da "reforma do sistema educativo" en Galicia, as políticas concretas que actualmente se desenvolven e os obxectivos políticos e ideolóxicos que se perseguen.

Somos conscientes de que estamos diante dun asunto que resulta radicalmente conflictivo, que pode enfocarse, lexitimamente, desde posturas ideolóxicas, políticas e sociais discrepantes, respondendo, por conseguinte, a valores, concepcións, decisións e prácticas dispares. Somos conscientes, asemade, da falla de datos empíricos suficientes e ben contrastados sobre a situación da reforma en Galicia que permitan establecer un rigoroso balance (e tal vez esta fora a primeira medida a adoptar de cara a fundamentar a toma de decisións dirixidas a "mellorar a posta en práctica da reforma": o desenvolvemento de investigacións sobre a situación

actual do sistema educativo en Galicia e, particularmente, dos centros educativos, que nos procuren un adecuado coñecemento do que neles está a suceder como consecuencia da *aplicación da Reforma*).

Neste sentido, limitarémolos a expoñer a nosa opinión, parcial e provisional, recoñecendo de entrada a necesidade de que se expresen outras voces e outros puntos de vista sobre un tema tan aberto e conflictivo como o que temos entre mans. E tal necesidade ven dada, fundamentalmente, porque entendemos que o desenvolvemento constructivo, reflexivo e crítico da reforma, ou de calesquera das diferentes innovacións particulares que comporta, "non se valida só polo que declara, persegue, vai logrando ou deixando de lograr, senón tamén polo debate, as argumentacións, valoracións e críticas que permite e promove" (Escudero, 1994). E iso apuntaría cara a unha segunda medida a adoptar: a necesidade de articular un movemento social en favor da calidade da escola pública. En Galicia é notoria a ausencia de debates sobre o que comporta a Reforma e a súa relación coa mellora da calidade, e na nosa opinión, educación de calidade significa, antes que nada, participación. Sería preciso, ao noso parecer, articular plataformas dialóxicas que propiciaran debates fluidos e rigorosos sobre alternativas e proxectos vinculados coa mellora da calidade do sistema educativo.

Diciamos que o termo reforma fai referencia a proxectos políticos da Administración educativa que aspiran a cambiar o sistema educativo no sentido dun modelo de escola que a propia Administración sustenta. E en Galicia dase o caso de ser unha Administración Autonómica, con competencias plenas en educación, e ocupada por un goberno conservador do Partido Popular, a encargada de desen-

volver na práctica unha Reforma educativa auspiciada por unha Administración Central ocupada por un goberno do PSOE. E iso xenera disonancias e contradicións que teñen a súa orixe, ao noso ver, en distintas concepcións de escola sustentadas por unha e outra administracións, e que se traducen nunhas políticas concretas e nunhas prácticas confusas.

MARCOS IDEOLÓXICOS DAS REFORMAS EDUCATIVAS

Lawton (1994) subliña a utilidade que ten analizar os puntos de vista sobre a educación en termos de catro ideoloxías: (1) os privatizadores; (2) os minimalistas ou segregadores; (3) Os pluralistas e (4) os planificadores comprensivos. Tales ideoloxías percorren o eixo escola segregada/selectiva - escola integrada/compreensiva, traducíndose en diferentes posicións a respecto da tensión escola privada-escola pública.

Os **privatizadores** abogan por deixar todo ao mercado. A versión extrema deste punto de vista recomendaría privatizar toda a educación, desde a educación infantil ata a universidade. O sistema público de educación debería ser desmantelado; todas as escolas deberían ser dirixidas por compañías privadas. Os pais deberían ter liberdade completa para elixir (liberdade tan só limitada pola súa capacidade para pagar). O trasfondo ideolóxico deste punto de vista é o capitalista *laissez-faire*, que resalta o papel dos mecanismos de mercado no control da relación entre oferta e demanda en educación.

A solución neoliberal que propoñen, "fortemente influida no seu pensamento polas ideas dos economistas da Nova Dereita e filósofos como F. von Hayek, M. Friedman e R. Nozick" (Carey, 1995, páx. 28), "radica na restauración completa



do valor e a importancia do individuo, o único que realmente importa (...) e o mercado -o único mecanismo regulador capaz de respetar a liberdade e a elección do individuo" (Mény, 1993, páx. 374). Os privatizadores teñen crenzas fortemente meritocráticas e, por conseguinte, selectivas e segregadoras.

Os **minimalistas** cren nunha economía mixta en educación. O estado debería proporcionar unha escolarización básica (tan barata como fora posible) e os pais deberían ter o dereito de comprar extras adicionais e/ou de optar por outras vías fora do sistema estatal. Os minimalistas cren no mercado, pero o mercado debe ser moderado. Un programa minimalista conduce ao desenvolvemento dun sistema privado que funciona para aqueles que sinten que o sistema público non é suficientemente bo para os seus propios fillos (que as escolas estatais non son realmente suficientemente boas para os nenos brillantes). Os minimalistas tamén tenden a ser selectivos e segregadores: queren separar aos nenos de acordo coa clase social, ou sobre a capacidade intelectual suposta, se cadra incluso sobre o sexo.

O trasfondo político do minimalismo vincúlase historicamente co paternalismo conservador (a idea de que aqueles que teñen a boa fortuna de ter nacido nunha posición de riqueza ou rango teñen a obriga de atender aos menos afortunados). Debe proporcionarse educación para todos, en parte para entenalos para un traballo útil, pero tamén para procurar polo seu benestar social e moral. Pero a educación proporcionada non debería ser demasiado boa (non tan boa que lles dera ideas acerca da súa situación) e non moi costosa.

Os **pluralistas** queren proporcionar un sistema estatal suficientemente bo como para que houbera pouco ou ningún

incentivo para facer uso de escolas privadas. O seu aprecio pola liberdade individual de elección, sen embargo, non lles permitiría desenvolver unha lexislación que conducira á desaparición das escolas privadas. A liberdade para elixir é máis importante que a xustiza social ou a igualdade de oportunidades. Os pluralistas tenden a pensar que os factores organizativos na provisión de boas oportunidades educativas para todos son máis importantes que o curriculum. Tenden asimesmo a crenzas meritocráticas en educación, sendo máis favorables á metáfora da "escaleira de oportunidades" (*ladder of opportunity*) que á da "autoestrada" (*broad highway*).

Os **planificadores comprensivos** parten da necesidade de desenvolver unha escola única e común para todos os escolares dun determinado intervalo de idade -tan amplo

como sexa posible- como estrutura básica que permita asegurar a igualdade de oportunidades entre os alumnos, e coas características seguintes (M.E.C., 1989 a):

Que proporcione unha formación polivalente cun forte núcleo de contidos comúns para todos os alumnos dentro dunha mesma institución e nunha mesma aula.

Que reúna de ordinario a todos os alumnos dunha mesma comunidade rural ou urbana.

Que ofrezca a todos o mesmo curriculum básico.

Que retrase o máis posible a separación dos alumnos en ramas de formación diferentes que poidan ser irreversibles.

Os planificadores comprensivos prestan especial atención á necesidade de cambiar o curriculum de cara a axustarse ás necesidades da educación de masas. Iso supón desenvolver "unha ordenación curricular



integradora capaz de ofrecer as mesmas oportunidades de formación e as mesmas experiencias educativas a todos os alumnos, con independencia da súa orixe social, posibilidades económicas, sexo e outras características individuais, e capaz de actuar, deste xeito, como mecanismo compensador das posibles desigualdades de orixe social e económica" (M.E.C., 1989 d, páx. 76).

Digamos, de pasada, que o termo "calidade", referido á educación, e que hoxe constitúe un lugar común de encendida defensa por uns e por outros, ten un significado abertamente diferente para cada un dos catro grupos ideolóxicos. Para os privatizadores a calidade é algo polo que se paga: os pais, a nivel individual, deberían ter dereito a pagar por calquera nivel de calidade que quixeran ou poideran comprar. Os minimalistas abogan por dous tipos de calida-



**O termo "calidade",
referido á educación
ten un significado
abertamente diferente
para cada un
dos catro grupos
ideolóxicos**



de: un rango de opcións de calidade para aqueles que pagan; un menor nivel de calidade para aqueles que usan o sistema público. Os pluralistas queren elevar a calidade das escolas públicas ata o das mellores das escolas privadas, pero dubidan sobre se elo pode ser realizado; dentro das escolas públicas conciben diferentes tipos de calidade para tipos diferentes de alumnos. Finalmente, os planificadores comprensivos queren elevar a calidade para todos, e sospeitan que diferentes tipos de provisión educativa ocultarían diferencias de calidade disfrazadas como camiños diferentes.

As políticas conservadoras teñen como foco a ideoloxía privatizadora, que se suaviza nas posicións minimalistas e aínda máis nas pluralistas. Por contra, o foco das políticas progresistas é a ideoloxía comprensiva.

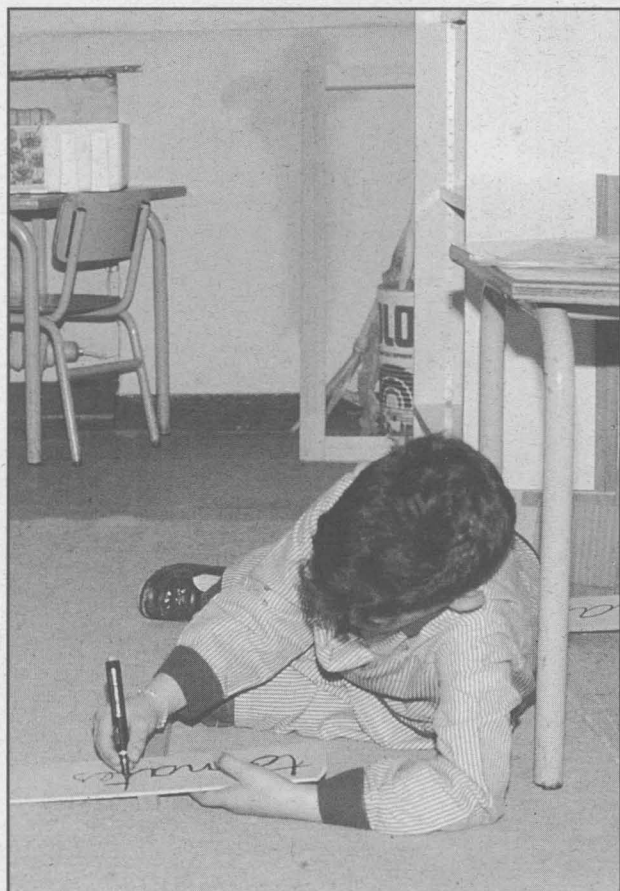
A REFORMA EDUCATIVA ESPAÑOLA

O artigo 27.1. da Constitución Española de 1978 -"Todos teñen dereito á educación. Recoñécese a liberdade de ensi-

nanza"- asenta, como froito do consenso constitucional, dous importantes, controvertidos e históricos dereitos. O primeiro -"todos teñen dereito á educación"-, de marcado carácter comprensivo, de aspiración progresista e concesión conservadora, fai fincapé na necesidade de desenvolvemento dun sistema público de educación capaz de garantir o dereito de "todos" á educación; o segundo -"recoñécese a liberdade de ensinanza"-, de corte conservador e de concesión progresista, garante a liberdade das persoas físicas e xurídicas para a creación de centros docentes, o que supón establecer á prohibición da existencia da escola única estatal na que se consideraría a educación como un servizo público estatal en sentido estricto.

As posicións privatizadoras extremas e as netamente comprensivas están constitucionalmente proscribas. E unha "lectura" máis progresista ou máis conservadora do mencionado artigo da Constitución levará a políticas educativas que primen un ou outro dos dous dereitos alí recollidos (é dicir, levará a primar ao sistema público, tratando de mellorar os seus niveis de calidade, ou promoverá a privatización da ensinanza, entendendo que a calidade é produto da "libre competencia"). En último termo, e dentro do marco constitucional vixente, o problema consiste en entender a oferta privada como subsidiaria do sistema público ou ao sistema público como subsidiario da oferta privada.

A "lectura" que realizou o PSOE tradúcese en dúas Leis Orgánicas: a Lei Orgánica reguladora do Dereito á Educación (LODE) e a Lei Orgánica de Ordenación Xeral do Sistema Educativo (LOXSE). A LODE establece un marco de relacións entre os poderes públicos e os dereitos individuais da ensinanza, así como entre a ensinanza pública e a ensinanza privada



concertada; regula, asemade, a participación democrática de todos os sectores da comunidade escolar. A LODE considera a ensinanza como un *servizo público prioritario*, tal como o expresa no seu preámbulo:

“o desenvolvemento da educación, fundamento do progreso da ciencia e da técnica, é condición de benestar social e prosperidade material, e soporte das liberdades individuais nas sociedades democráticas. Non é de extrañar, por iso, que o dereito á educación se fora configurando progresivamente como un dereito básico, e que os Estados teñan asumido a súa provisión como un servizo público prioritario”.

De cara a asegurar o dereito de todos á educación, a *oferta pública* de postos escolares gratuitos debe cubrir toda a demanda social. Esa oferta pública baséase no establecemento dunha rede dual de centros de ensinanza sostidos con fondos públicos: centros de titularidade pública e centros concertados de titularidade privada. Á marxe desta rede dual que garante a total gratuidade da ensinanza básica, permítese a existencia de centros privados que funcionan en réxime de mercado, mediante precio. De tal xeito, os centros de titularidade pública teñen agora que competir pola demanda cos centros privados non concertados, e asemade polos fondos públicos cos centros privados concertados. Dentro do equilibrio constitucional, a LODE, na “lectura” que da Constitución fixo o PSOE, responde á ideoloxía comprensiva.

A LOXSE, pola súa parte, diríxese explicitamente a reformar o sistema educativo en busca de maiores cotas de calidade. A Reforma auspiciada desde a Administración Central susténtase nun modelo comprensivo de escola (“unha escola común para nenos diferentes”, unha escola con capacidade

para individualizar a ensinanza respondendo ás necesidades educativas de todos os alumnos). Unha vez declarada a súa inspiración nos valores e principios da Constitución do 78, así como nos dereitos e liberdades da LODE (1985), manifesta os seus compromisos coa mellora da educación de acordo coas novas realidades e esixencias ideolóxicas, culturais, socioeconómicas e políticas. Nesa liña, ademais de acometer unha necesaria reordenación dalgunhas estruturas do noso sistema educativo nos niveis que van

mento por parte dos alumnos, a apelación a novos modos e estratexias de ensinanza, etc); a declaración pola Administración Central do seu compromiso coa promoción dunha política de Reforma non dirixista, senon baseada (e para iso a proposta dun curriculum aberto e flexible) na participación e o protagonismo dos centros e profesores na definición e concreción dos seus respectivos curricula (PEC, PCC); a apelación a cuestións como a participación da comunidade educativa, a autonomía pedagóxica, organizativa



.....

A LOXSE, pola súa parte, diríxese explicitamente a reformar o sistema educativo en busca de maiores cotas de calidade. A Reforma auspiciada desde a Administración Central susténtase nun modelo comprensivo de escola (“unha escola común para nenos diferentes”, unha escola con capacidade para individualizar a ensinanza respondendo ás necesidades educativas de todos os alumnos)

.....

desde a educación infantil á secundaria, incluída unha composición sustantiva da formación profesional, ofrece un novo marco curricular, unha nova política para a implantación da reforma, novas perspectivas para a investigación educativa, o asesoramento, a formación, a investigación educativa, etc.

A ampliación da escolaridade obrigatoria; a reconstrución do curriculum (inclusión de novos contidos ata entón marxinalizados inxustificadamente, a revisión e desconxestión dun exceso de contidos memorísticos, a apelación a un modelo de aprendizaxe máis preocupado polo significado do que se aprende e pola construción activa do coñece-

e de xestión dos centros, o traballo en equipo dos profesores ou a elaboración de materiais curriculares de apoio para todo iso; a idea de potenciar aos equipos directivos dos centros, para facer posible de tal xeito que os centros asuman efectivamente o seu novo papel; a proposta de plans de formación do profesorado dirixidos a promover un novo tipo de profesional reflexivo e investigador; ou a proposta de reconstruír, ampliar e potenciar os servizos de apoio e orientación, son algúns dos propósitos, principios e medidas que recolle a proposta de Reforma da Administración Central.

Consideramos con Coll (1994) que a actual reforma educativa española ofrece posi-

.....

Tal proposta de Reforma, coas posibilidades críticas que abre, é congruente co enfoque de Desenvolvemento Basado na Escola, isto é, cunha política dirixida a facilitar e promover a innovación educativa en e desde os centros escolares

.....

bilidades críticas, entendida a crítica como o despliegue de actividades dirixidas á identificación, comprensión e resolución racional de problemas:

“1. O plantexamento curricular adoptado na reforma educativa española posibilita a aparición duns espacios particularmente propicios para a identificación dos problemas pedagóxicos relevantes, así como para adoptar novos puntos de vista na súa análise e comprensión, e para buscar novas solucións.

2. Polas súas características e polas opcións sobre as que se fundamenta, o plantexamento curricular da reforma implica unha chamada a todos os profesionais da educación, e en especial ao conxunto do profesorado, para conquistar, ocupar e ampliar ditos espacios asumindo o protagonismo que lles corresponde na identificación, análise, comprensión e busca racional dos problemas pedagóxicos máis relevantes.

3. Estes espacios proporcionan unha plataforma axeitada para impulsar un proceso de innovación e cambio en profundidade no sistema educativo español, orientándoo a formar cidadáns cunha maior capacidade de resolución racional de problemas no contexto de globalización e universalización que caracterizan o mundo actual.

4. Os enfoques críticos que aspiran, en palabras de Kemmis, a que “a transformación do

discurso e da realidade formen parte dunha soa tarefa e que non sexan dúas tarefas separadas” teñen nestes espacios un campo de actuación inédito no sistema educativo español e na súa tradición pedagóxica.

5. A existencia, destes espacios, por si soa, non asegura nada: da súa ocupación e utilización efectiva polo conxunto do profesorado e por todos os profesionais da educación, da nosa capacidade, habilidade e oportunismo para ocupalos mediante a posta en marcha de *prácticas críticas concretas susceptibles de transformar a realidade*, dependerá en definitiva que o seu valor potencial se actualice e que poidan ir ampliándose progresivamente, superando as limitacións obvias que sen dúbida comportan na súa configuración actual, ou que pola contra se reduzan frustrando calquera posibilidade real de cambio” (páx. 131).

Entendemos que tal proposta de Reforma, coas posibilidades críticas que abre, é congruente co enfoque de Desenvolvemento Basado na Escola, isto é, cunha *política dirixida a facilitar e promover a innovación educativa en e desde os centros escolares* que se asenta en cinco principios básicos: 1) o centro escolar é a unidade de cambio; 2) é preciso un aumento da autonomía e o poder dos profesores; 3) é preciso desenvolver procesos de internalización ou de toma de conciencia; 4) o modelo a utilizar é o de proceso ou de resolución de problemas; e 5) esixe o apoio externo e a asociación de axentes externos e internos para o desenvolvemento (Holly e Southworth, 1989; Area e Yanes, 1990; Antúnez, 1994).

A REFORMA EDUCATIVA EN GALICIA

Poidera discutirse que sucedeu con todo iso no territorio

directamente xestionado polo M.E.C. ou noutras Comunidades Autónomas con competencias plenas en educación, pero o noso interese, aquí e agora, é tratar de explorar, cando menos tentativamente, que sucedeu e que pode estar a suceder en Galicia.

Quixeramos mencionar tres datos que coidamos de relevancia para entender as características do desenvolvemento da Reforma en Galicia: 1) O Partido Popular votou en contra da LODE no Parlamento Español, e posteriormente recurriu a Lei diante do Tribunal Constitucional. 2) O Partido Popular votou en contra da LOXSE no Parlamento español. 3) Declaracións repetidas de altos cargos da Consellería de Educación referidas a que “esta non é a nosa Lei” ou “esta non é a nosa Reforma”. (Véxanse, por exemplo, as declaracións do Director Xeral de Ensinanzas Medias nunha entrevista publicada no número 14 da *Revista Galega de Educación*: “Nestes momentos a Consellería de Educación pensa que a LOXSE -que, como xa se dixo, non foi votada polo PP- é a Lei que hai, e hai que sacarlle o mellor partido posible”; ou as da Subdirectora Xeral de Formación do Profesorado na mesma entrevista: “... hai que ter en conta que a Lei é a que é, a que foi aprobada no Parlamento, aínda que o PP non a apoiara, e hai que axustarse a ela”; ou a máis recente, recollida por *La Voz de Galicia*, do 25-XI-94, dun portavoz do PP no Parlamento Galego afirmando que “o PP e o Goberno Galego non comparten o sistema de ensinanza estatal”).

Todo iso lévanos a debuxar o seguinte panorama:

1. A vixencia de dúas Leis Orgánicas (LODE e LOXSE), auspiciadas polo PSOE, que perseguen o desenvolvemento, baseado nos centros, dun modelo de sistema educativo comprensivo, Leis Orgánicas que condicio-



nan a capacidade de decisión da Administración Autonómica, na medida en que non se pode opoñer abertamente ao cumprimento da lexislación vixente.

2. A oposición do PP, e por conseguinte da Xunta de Galicia, a esas dúas Leis e, en consecuencia, é preciso supoñer que tamén ao modelo de sistema educativo que se trata de desenvolver.

3. Sobre a base do anterior, é dado supoñer a falla de vontade política da Administración Autonómica no desenvolvemento do modelo (no desenvolvemento da Reforma).

4. A obrigatoriedade do cumprimento das leis está modulada polo desacordo político con elas [dicía Piñeiro Permuy, Conselleiro de Educación, nunha entrevista concedida a Europa Press e publicada recentemente (16-4-1995) en *El Correo Gallego*: "(...) nos facemos aquí o que nos obrigan a facer as leis. Unha lei como a LOXSE, á que non hai que negarlle cousas positivas, obríganos tamén en Galicia e se se cambia a nivel nacional, se o PP chega ao Goberno, como creo que sucederá, deixarían de obrigar a Galicia", o que leva á Ad-

ministración Autonómica a un desenvolvemento exclusivamente formal e altamente burocratizado das esixencias das leis (da proposta de Reforma). Iso deslexitima a validez do modelo aos ollos da comunidade educativa, e moi fundamentalmente do profesorado.

5. A carencia por parte da Administración Autonómica dun modelo *explícito* de sistema educativo alternativo, carencia que induce á confusión, limita (se non nega) a participación e dificulta, cando non impide, o debate.

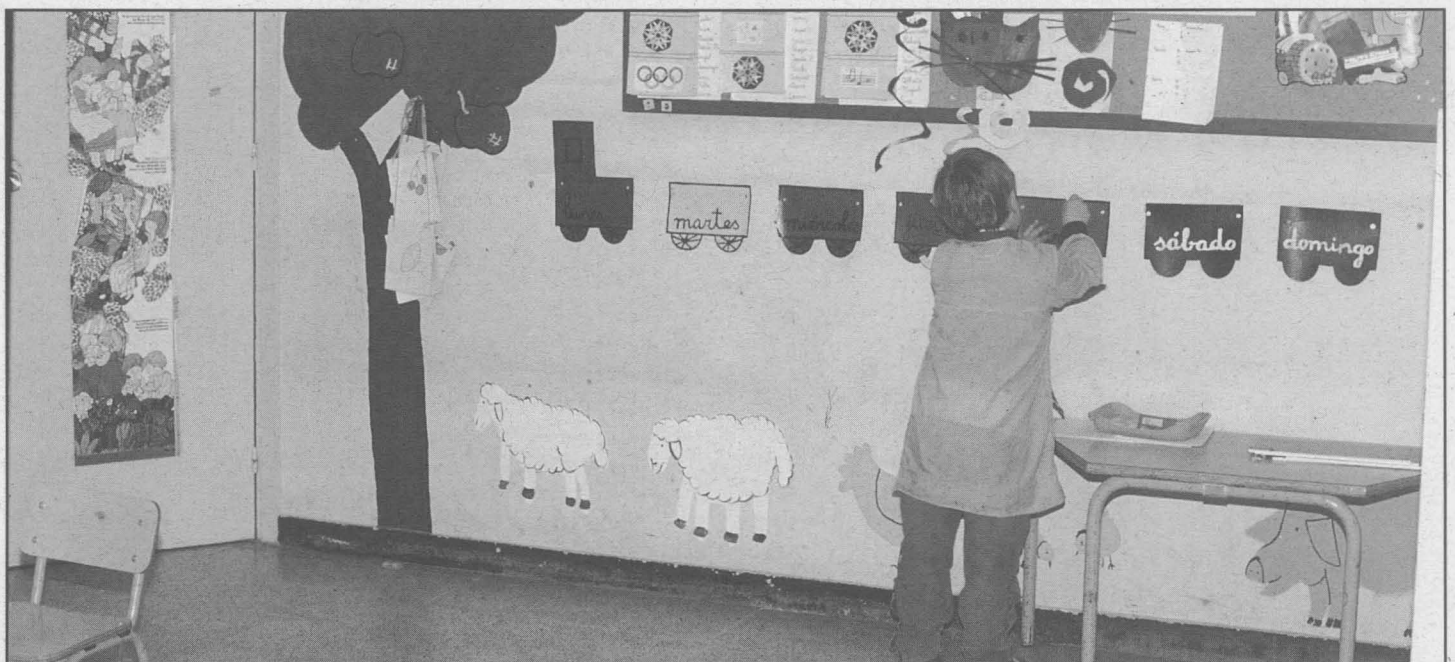
O anterior lévanos a propoñer outras dúas medidas para "mellorar a posta en práctica da reforma" en Galicia: 1) "Estimular" a vontade política da Administración Autonómica de desenvolver a Reforma. E iso pode ter que ver coa medida que anteriormente apuntabamos, referida á necesidade de articular un movemento social en favor da calidade da escola pública. 2) Se a Administración Autonómica non ten vontade política de desenvolver *esta* Reforma, solicitarlle (e facémolo desde aquí) a explicitación de que reforma pretende ou está xa a acometer, de cara a non ato-

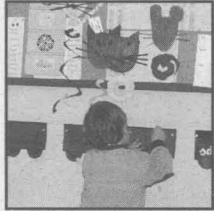
parnos con procesos de reconversión encubertos.

A falla de vontade política de desenvolver *esta* Reforma e a existencia dun *modelo non explicitado* de sistema educativo por parte da Administración Autonómica leva á adopción de políticas concretas, ás que de seguido, aínda que fragmentariamente e sin pretensións de exhaustividade, nos referiremos:

1. Ausencia practicamente total dun plan de difusión e diseminación da Reforma. A falla de información sobre o que a Reforma pretende e sobre as posibilidades que abre aparece como unha constante en todos os centros e como unha queixa reiterada entre os profesores.

2. Inexistencia dun debate rigoroso sobre a Reforma no conxunto social e, particularmente, na comunidade educativa (haberá que dicir que nos estamos a referir á escola pública, posto que temos constancia de que tal debate si se está a dar, desde hai tempo e con profundidade, en moitos centros privados). A adopción dunha serie de decisións políticas aparentemente arbitrarias (sobre as oposicións, sobre os interinos,





reduccións presupostarias para os centros, supresión de unidades, supresión de prazas de P.N.D., retrasos nos pagamentos aos centros, etc.) conduce a atención da comunidade educativa (profesores, alumnos, pais) a unha dinámica de reivindicacións concretas (incluídas tensións e confrontacións internas en torno a elas) que ocultan, ou cando menos deixan nun segundo plano, o problema da calidade. (Gould [1993, pág. 159 afirma que as políticas conservadoras perseguen o resultado de "unha sociedade máis dividida e máis facilmente controlada").

3. Crecente sobre-regulación de funcións, tarefas e responsabilidades dentro dos centros, limitando progresivamente a súa autonomía.

4. Esixencia ao profesorado de cumprimento estritamente formal e burocrático das prescricións normativas. Por exemplo, con relación aos Proxectos Curriculares de Centro, encárgaselle á inspección educativa a responsabilidade de controlar o cumprimento dos prazos de entrega e a vixilancia do seu axuste aos cánones establecidos, convertindo así á Inspección nunha instancia de supervisión, control e sanción (non de asesoramento) e aos PCC en docu-

mentos cerrados que non teñen ningunha relación coa vida dos centros e que non inducen ningún cambio no seu funcionamento.

5. Inexistencia dun plan de elaboración e/ou de difusión de materiais curriculares que apoiem o desenvolvemento das novas funcións esixidas aos centros e profesores.

6. Desenvolvemento dun modelo de formación do profesorado en exercicio baseado no "cursillismo", isto é, en programas de formación externa conformados por cursiños que non teñen relación cos problemas concretos da práctica de cada centro e que parten da motivación básica do cumprimento dos "sexenios". Trátase dun modelo de formación *para* os profesores como receptores, non dun modelo de formación *en* e *dos* centros.

7. En consonancia con iso, desenvolvemento dos Centros de Profesores (CEFOCOP) como instancias burocráticas que teñen como tarefa central, cando non exclusiva, a organización e xestión dos cursiños de formación, limitando as funcións de asesoramento.

8. Desenvolvemento en precario dos Servicios Psicopedagóxicos de Apoio (Departamentos de Orientación e Equipos Psicopedagóxicos de Sector), establecendo para eles un modelo psicométrico/clínico de intervención, acorde cunha visión selectiva e segregadora da escola.

Pedagogía (nº 234) de Andrés Ollero, Presidente da Comisión Nacional de Educación do Partido Popular e portavoz do seu Grupo Parlamentario na Comisión de Educación e Cultura do Congreso:

"(...) calquera contraposición de escola estatal contra escola de iniciativa social non ten ningún sentido. (...) hoxe en día, é algo perfectamente asumido a idea de que haxa un sistema sostido con fondos públicos; onde estén presentes tanto os centros de iniciativa social como os estatais. Creo que hai que evitar toda contraposición. Esto víuse favorecido, desde outro punto de vista, porque algúns, polo seu contacto europeo, estanse a converter á subsidiariedade; aínda que, na práctica, moitos non saben aínda o que significa. Practican unha *subsidiariedade invertida*, que é algo moi orixinal; seguen a pensar que todo consiste en conceder á sociedade o honor de poder levar a cabo o que o Estado non sexa capaz de facer. Eso non é a subsidiariedade, senon todo o contrario. Eu creo que ese modelo é o que hai que levar adiante. Indubidablemente, eso significa que o dereito á educación e a liberdade de ensinanza deben complementarse e enriquecerse mutuamente.

(...) o dilema privado/público parece un dilema trucado. Para min, o público é da sociedade. O cal quere dicir que non é nin do mercado nin do Estado; non creo nin no individualismo nin no estatalismo. Creo que o público é o exercicio da liberdade ao servizo dos demais e que, polo tanto, unha escola de iniciativa social que é elexida polos cidadáns é máis pública que un centro estatal ao que vaian outros porque se lles obriga a iso. A partir de aquí, o problema que se presenta é cal debe ser a dimensión do sector estatal ou a do sector de iniciativa social da ensinanza. Isto corresponde aos propios cidadáns decidilo.

.....

**A carencia por parte
da Administración Autonómica
dun modelo explícito**

**de sistema educativo alternativo,
carencia que induce á confusión,
limita (se non nega) a participación
e dificulta, cando non impide, o debate.**

.....

**A POLÍTICA EDUCATIVA
DA "NOVA DEREITA"**

¿Que obxectivos políticos e ideolóxicos puideran perseguir tales actuacións? A cuestión que se suscita é a de se o Partido Popular pode facer ou está a facer unha "lectura" da Constitución minimalista ou incluso encubertamente privatizadora. Cremos que son ilustrativas ao respecto as recentes declaracións á revista *Cuadernos de*

(...) Ten que ser o cidadán o que estableza cal é a calidade de cada centro e, como consecuencia, ao final debe decidir a dimensión desexable dun ou doutro.

(...) Non son un idólatra do libre mercado. Creo que é un elemento de referencia e de racionalidade na asignación de recursos, pero debe estar acompañado de elementos políticos á vez. (...) O fundamental é que os pais elixan o centro que eles desexen; que se favoreza a creatividade xurdida de esa liberdade.

(...) O importante é que o pai poida elixir e que haxa gratuidade" (páxs. 82-83).

Fronte a unha política progresista de reforma, que aboga pola autonomía curricular, organizativa e de xestión dos centros como unha opción para a democratización profunda do social e educativo, cunha opción de compromiso cotián coa reconstrución crítica do curriculum e a educación, e como unha vía que habería de facer compatible a responsabilidade e compromiso da Administración pública coa responsabilidade e o control comunitario, o discurso político e o racionalismo económico da chamada "nova dereita" desplégan serias acometidas contra a intervención das Administracións públicas en educación, promovendo a liberalización (a desregulación e mercantilización) da educación.

A *non-intervención planificada* sobre a mellora da calidade do sistema público de educación, pretendendo que sexan as leis do libre mercado (é dicir, a *libre competencia* entre centros) as que se encarguen de depurar a situación ou de inducir mellores, pode conducir, a mais ou menos longo prazo, a un desmoronamento do sistema público de educación e, en función da súa progresiva incapacidade de competir coa oferta privada, a unha *encuberta reconversión privatizadora*.

Nesta liña, a "nova dereita",

reduce, por exemplo, a participación dos pais a un acto de consumo e elección das distintas ofertas educativas presentes no mercado. Desde un marco progresista, iso supón a mercantilización dun valor, xa que "non pode haber unha auténtica participación se non é a través da creación progresiva e real de condicións de poder e de coñecemento que posibiliten a emerxencia de distintas voces sobre os asuntos da educación, o poder de contribuir activamente a moldealos dalgún xeito, e non só a posibilidade de elixir entre distintos produtos no bazar da oferta educativa desregulada" (Escudero, 1994, páx. 139).

E a maiores -máis alá da cuestión ética de se a educación pode ou debe ser un asunto de mercado- o mercado, como mecanismo regulador entre a oferta e a demanda, dacordo con Lawton (1994), non actúa adecuadamente como medio para mellorar a calidade da educación, e iso por unha serie de razóns:

1. O mercado só opera con eficiencia cando hai un "coñecemento perfecto" (ou cando menos moi bo coñecemento). Para elixir *racionalmente* entre escolas, os pais deben coñecer todos os aspectos de esas escolas. Iso é raramente posible, pero incluso cando o é, a información precisaría de cuidadosos análises e interpretacións que están máis alá, aquí e agora, das posibilidades de moitos pais.

2. Os pais con frecuencia non elixen *racionalmente*. Teñen prexucios ou están orientados por "slogans" simplistas. (Por exemplo, hai pais que poden pensar que unha boa escola é aquela na que os alumnos levan uniforme, característica que non aparece recollida en ningún estudio sobre a calidade das escolas).

3. Os pais poden tamén ser impresionados por razóns non educativas (por exemplo, poden elixir unha escola privada non

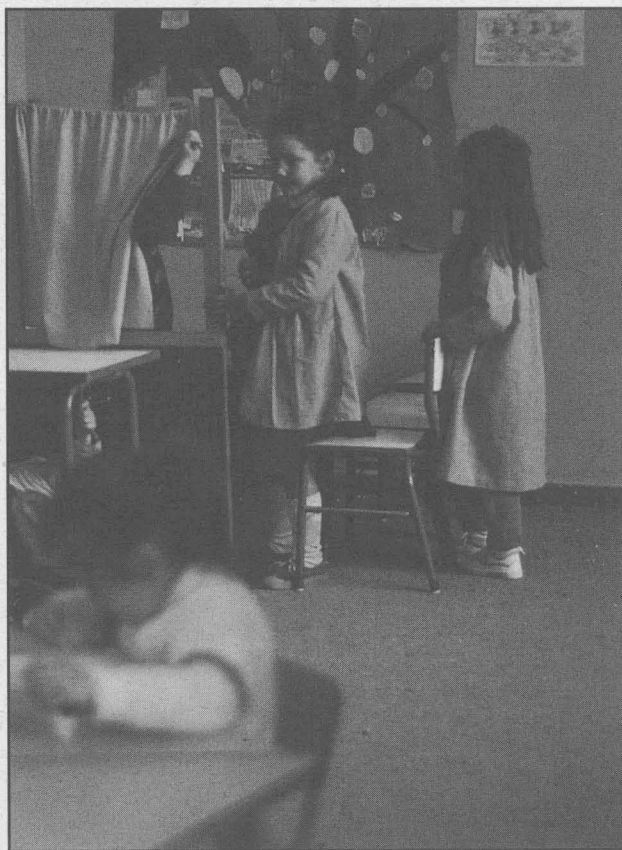
.....

O discurso político e o racionalismo económico da chamada "nova dereita" desplégan serias acometidas contra a intervención das Administracións públicas en educación, promovendo a liberalización (a desregulación e mercantilización) da educación

.....

pola calidade da educación, senón polo desexo de que os seus fillos se desenvolvan nun ambiente de clase media, adquirindo a súa fala e maneiras).

Remataremos cunha cita de Escudero (1994) que expresa mellor do que nos poideramos o que quixeramos dicir a continuación:



.....

**Cabe esperar, que o corpo social no seu conxunto,
a comunidade escolar e, particularmente,
a masa crítica de profesionais, educadores
e educadoras, tomemos conciencia
do que nos estamos a xogar neste terreo**

.....

“Non son capaz de aventurar cal poida ser o futuro a corto ou medio prazo do desenvolvemento do curriculum polos centros no noso contexto. Sen dúbida, a evolución dos acontecementos políticos, e con eles a configuración da política social, educativa, baixo a vixilancia da económica, serán determinantes importantes. ¿Será o discurso e a práctica da nova dereita o que chegará a intentar, tamén aquí, un alineamento dos proxectos curriculares cunha política de liberalización e mercantilización da educación, co neoxerencialismo imperante, con xestores excelentes e eficaces alleos á sensibilidade e cultura pedagóxica, con controles desde arriba, aínda que camuflados, dos centros, dos profesores, da educación? É difícil respostar a esta cuestión, e eu non desexaría ter bases para respondela afirmativamente dentro de pouco tempo. Cabe esperar, pola contra, e tamén no meu caso desexar, que o corpo social no seu conxunto, a comunidade escolar e, particularmente, a masa crítica de profesionais, educadores e educadoras, tomemos conciencia do que nos estamos a xogar neste terreo e aquí, como noutros lugares, que teña lugar unha batalla que acaba de ini-

ciarse pola recuperación democrática da escola pública tamén nesta parcela: na xestión realmente democrática, na autonomía responsable e crítica ao tempo, na construción reflexiva e valiosa do curriculum, na construción tamén da educación e da práctica docente desde

categorías máis colexiadas, solidarias, abertas ao escrutinio público, xa que públicos e sociais son os temas que temos entre mans: a formación desta e futuras xeneracións á luz de principios propios de sociedades de progreso” (p. 142).

A.G.T./J.C.P.P.

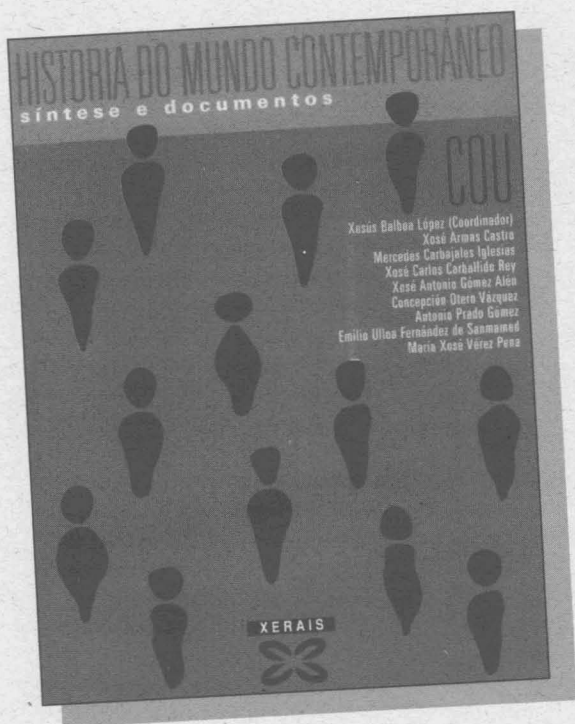
BIBLIOGRAFÍA

- ANTÚNEZ, S. (1994): La autonomía de los centros escolares, factor de calidad educativa y requisito para la innovación. *Revista de Educación*, 304, 81-111.
- APPLE, M. (1989): Critical introduction: Ideology and the State in Educational Policy. En R. Dale: *The State and Educational Policy*. Milton Keynes: Open University Press.
- AREA MOREIRA, M.; YANES GONZÁLEZ, J. (1990): El asesoramiento curricular a los centros escolares. La fase de contacto inicial. *Curriculum*, 1, 51-78.
- CAREY, T. (1995): Education Policy as Social Policy: from Beveridge to Thatcher. *Education Today*, 45 (1), 25-29.
- COLL, C. (1994): Posibilidades críticas en el desarrollo de la reforma curricular española. *Substratum*, II (5), 125-150.
- DALE, R. (1989): *The State and Educational Policy*. Milton Keynes: Open University Press.
- Entrevista (1995): Andrés Ollero. Portavoz del Partido Popular. *Cuadernos de Pedagogía*, 234, 80-91.
- Entrevista con Piñeiro Permuy (1995), *El Correo Gallego*, 16 de Abril, páx. 18.
- ESCLUDERO MUÑOZ, J.M. (1994): El desarrollo del curriculum por los centros en España: un balance todavía provisional pero ya necesario. *Revista de Educación*, 304, 113-145.
- GOULD, A. (1993): *Capitalist Welfare Systems*. London: Longman.
- HOLLY, P.J.; SOUTHWORTH, G. (1989): *The Developping School*. London: Falmer Press.
- LAWTON, D. (1994): Defining Quality. En P. Ribbins e E. Burrigide: *Improving Education. Promoting Quality in Schools*. London: Cassell.
- M.E.C. (1987): *Proyecto para la reforma de la enseñanza. Educación infantil, primaria, secundaria y profesional. Propuesta para el debate*. Madrid.
- M.E.C. (1989a): *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid.
- M.E.C. (1989b): *Diseño Curricular Base. Educación Infantil*. Madrid.
- M.E.C. (1989c): *Diseño Curricular Base. Educación Primaria*. Madrid.
- M.E.C. (1989d): *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid.
- M.E.C. (1989e): *Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado*. Madrid.
- M.E.C. (1990): *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo*. Madrid.
- M.E.C. (1994): *Centros educativos y calidad de la enseñanza. Propuesta de actuación*. Madrid.
- MÉNY, Y. (1993): *Government and Politics in Western Europe*. Oxford: Oxford University Press.
- POPKEWITZ, S. (1991): *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata, 1994.
- VÁZQUEZ FREIRE, M. (1992): Entrevista co Director Xeral de Ensinanzas Medias e a Subdirectora Xeral de Formación do Profesorado da Xunta de Galicia. *Revista Galega de Educación*, 14, 62-65.



MATERIAIS PARA O ENSINO DA HISTORIA

Historia Contemporánea COU



*Historia do Mundo Contemporáneo.
Síntese e documentos*

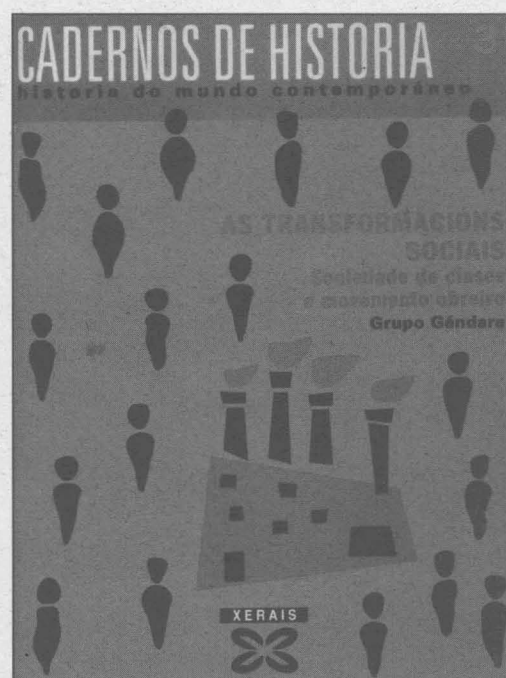
Xesús Balboa López (Coordinador)

Síntese de contidos e selección de textos e documentos compoñen esta obra, deseñada para desenvolver-lo novo programa da Historia do Mundo Contemporáneo de COU.

Unha obra de utilización imprescindible para a preparación da proba de acceso á Universidade, elaborada por un amplo grupo de profesores e profesoras, membros do Seminario Permanente da asignatura.

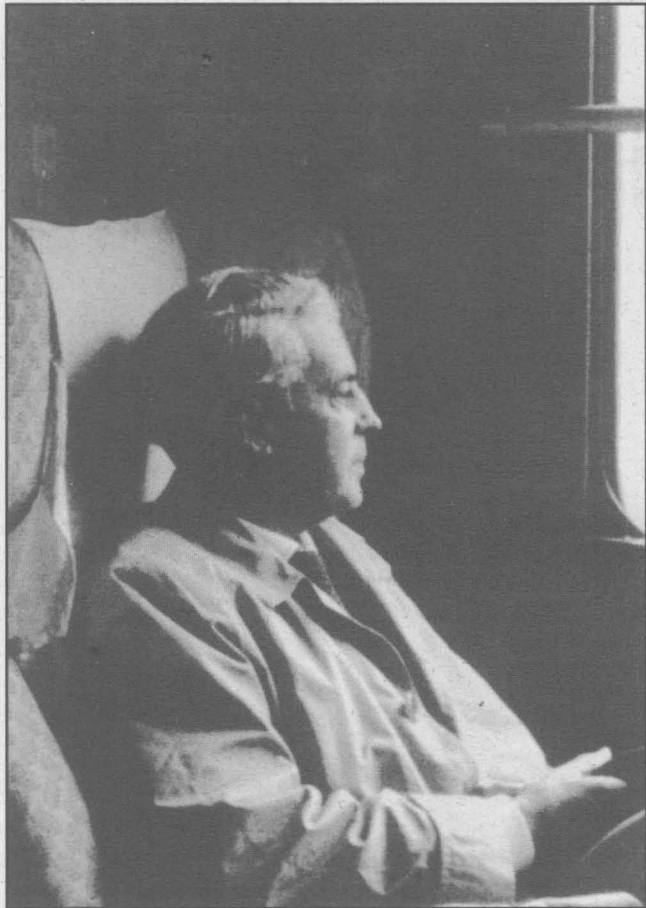
Cadernos de Historia **Grupo Gándara**

En once cadernos de case 80 páxinas cada un desenvólvese extensamente, e de forma moi actualizada, cada un dos temas do novo programa da Historia do Mundo Contemporáneo de COU. Cada caderno inclúe organizadores previos, información conceptual xeral, textos complementarios de ampliación, mapas, esquemas, ilustracións, textos para o comentario, e unha completa bibliografía. A primeira Colección sobre Historia Contemporánea publicada en lingua galega.



XERAIS





O labor educativo de

Eugenio Otero Urtaza
Universidade de Santiago

Neste ano, adicado nas Letras Galegas a Rafael Dieste, tense destacado xunto á súa riqueza intelectual e á súa bondade, a súa capacidade poliédrica para emprender e aportar a súa colaboración en diversas empresas culturais. Así o fixo no caso das Misiones Pedagógicas, tal como o autor da presente e fermosa colaboración o resalta.

AS MISIONS Pedagógicas é unha das fundacións educativas máis orixinais da II República. Creadas por Marcelino Domingo mediante Decreto o 29 de maio de 1931, tiñan a finalidade de levar ás aldeas e pobos máis incomunicados, “o alento do progreso e os medios de participar nel, nos seus estímulos morais e nos exemplos de avance universal”. A súa finalidade, era incidir cun traballo cultural meditado no mundo rural que amosaba moita indiferencia ante o novo marco político.

Para isto, o Goberno da República espallou ducias de estudantes universitarios, mestres, e intelectuais xoves que levaban bibliotecas ás aldeas, sesións de cine que deran a coñecer a vida e cultura de outros pobos, adiantos científicos, etc.; así como sesións musicais de coros, audicións de discos, exposicións reducidas de obras de arte que permitiran ós labregos “participar no goce e nas emocións estéticas”. Tamén se querían animar con elas ós

mestres que vivían esquecidos nas aldeas, e promover a educación cidadán no campo, afirmando os “principios democráticos que son postulados dos pobos modernos”.

Para realizar mellor este traballo, a Antonio Machado, membro do Patronato, ocorrúeselle montar un grupo de teatro que dirixiu Alejandro Casona, pero os

de monicreques, que non tivera estas limitacións, e foi así como apareceu Dieste, moi de casualidade.

Naqueles tempos, 1932, Dieste esta interesado en investigar os costumes e a linguaxe coloquial dos distintos pobos de España, e dirixiuse á Pedro Salinas, por intermedio de Castillejo, solicitándolle unha pensión para facer este traballo.

novos misioneiros. Dieste lembrese daquela entrevista co ilustre educador institucionalista como un dos seus recordos “máis nobres e alentadores”, no que estableceu unha inmediata camaradería “chea de gracia, principalmente pola súa parte, e pródiga en inspiracións e sorpresas...”

Empezou así a participar nas saídas ós pobos na compañía doutros mozos cunha intensa inquedanza por reformar o país. Coñece nestas viaxes a María Zambrano, Sánchez Barbudo, Enrique Azcoaga, Ramón Gaya, Luis Cernuda... Causou tan boa impresión no Patronato que Luis Santullano encargoulle a realización dunha longa Misión en Galicia na que se faría o ensaio do teatro de guiñol. Esta Misión non só foi importante pola súa duración e o ensaio dos monicreques, senón tamén porque se fixo coincidir por primeira vez o museo itinerante de pintura coas actuacións dos misioneiros nos pobos. Durante cinco meses percorreu moitas vilas galegas acompañado por Ramón Gaya, Sánchez Barbudo, Otero Es-

.....

*A súa finalidade, era incidir
cun traballo cultural meditado no mundo rural
que amosaba moita indiferencia
ante o novo marco político*

.....

mozos e mozas que o compoñían non tiñan moitas posibilidades de chegar ás aldeas máis perdidas, nin de viaxar moi lonxe, xa que eran estudantes da Universidade de Madrid, e se lle ocorreu complementar esta actividade cun teatriño

Como a *Junta para Ampliación de Estudios*, só concedía becas para o estranxeiro, Salinas ofreculle a posibilidade de dirixir este teatro de guiños e mandoulle falar con Cossío que presidía o Patronato e daba o “visto e prace” ós

Rafael Dieste nas Misións Pedagóxicas

*E o pobo, ve que este home estudioso,
que fala de cuestións graves e esenciais,
ten o espírito lixeiro e amable e non fixo da rixidez
un signo de cultura*

pasandín, Arturo Serrano Plaja, Cándido Fernández Mazas e Antonio Ramos Varela. Con eles ía tamén o cineasta granadino Val del Omar, que filmou varias películas hoxe perdidas. Dieste acordábase de dúas especialmente: unha en Malpica na que unha multitude de nenos baixaba correndo cara o peirao, e outra en Santiago de Compostela na que Val del Omar recollera coa súa

cámara os campanarios da cidade tanxendo.

Dende o primeiro momento, encontrou no guiñol certas virtudes que consideraba importantes para os fins que perseguían as misións: "a primeira é que determina inmediatamente un ámbito de simpatía; a segunda, que, se quedase algunha dúbida respecto da xenerosidade espiritual dos misioneiros, o Guiñol, coa súa sinceridade e sinxeleza,

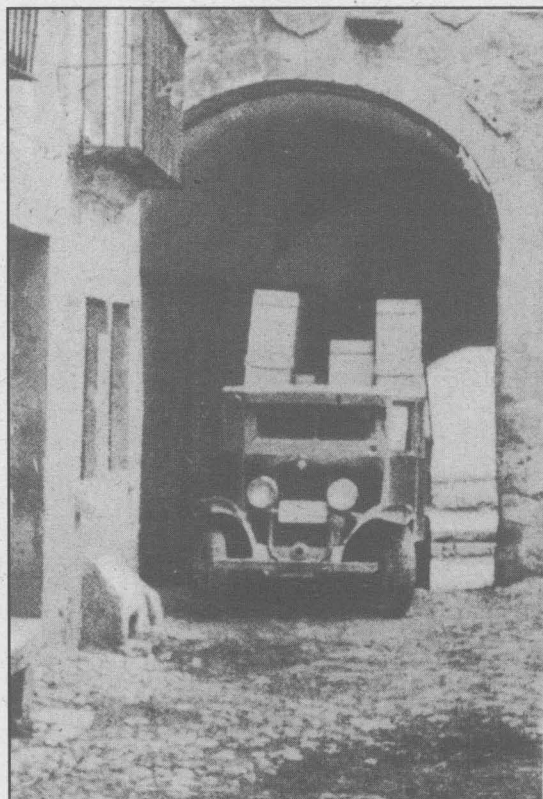
a disipa". O Retablo de Fantoques, nome deste teatrño de guiñol, evidenciou que axudaba a crear un ambiente cordial que rompía o falso respecto con que eran acollidos ó principio os visitantes para dar paso a unha estimación máis auténtica e profunda.

O exemplo é marabilloso; o pobo atópase ante un home de libros que, segundo os usos profesionais, podería empoleirarse tanto, cando menos, como o máis empoleirado do pobo. E o pobo, ve que este home estudioso, que fala de cuestións graves e esenciais, ten o espírito lixeiro e amable e non fixo da rixidez un signo de cultura.

No ano 1934, Dieste e Lugrís foron comisionados para facer unha misión na provincia de Cáceres, alí coñece a Carmen Muñoz, unha xove inspectora que tivera o seu primeiro desti-

no en Lugo, substituíndo a Juan Comas. A moza queda fascinada co seu discurso cheo de humanidade, a Dieste tamén lle gusta a moza... tanto que casou con ela ós seis meses en Santander. Nesta misión estremeña foi onde fixo unha das compañías máis intensas co teatro guiñol. O ambiente resultáballe moi grato e sorprendeulle a participación dos campesiños, segundo anotou na memoria remitida ó Patronato:

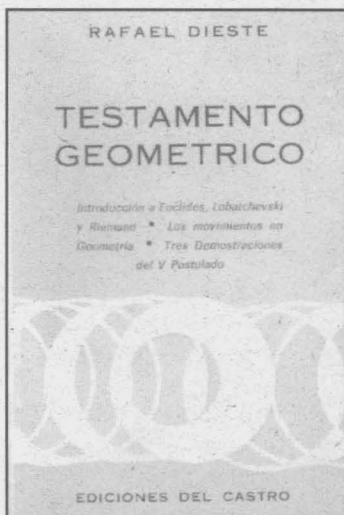
"Era carácter evidente deste pobo -di referíndose a El Pino- a xovialidade, o bo humor, a inclinación a bromas de boa lei. Dende o primeiro momento as xentes deron ás Misións un sentido festival e sinalaron o aire xogaresco da acción misioneira. Os romances lidos, os apólogos, as comedias do guiñol, e as películas de Charlot foron obxecto de



*Dieste tiña o valor
inestimable de quen
coñecendo ben a súa
cultura estimaba as
outras como
manifestacións dunha
realidade esencial na
que todos participamos
coa dignidade que une
ó xénero humano.*



vivísima atención. Non só divertían as peripecias e gracias de tales narracións e espectáculos, senón que era ademais moi estimado, con gran sotileza, o seu valor como resume de experiencia. Era este un pobo dotado para estimar valores verbais, descubrir segundas intencións e fundir nunha soa intuición a imaxe e a sentenza. Este rasgo, que constitúe quizais a máis elemental virtude dun público de teatro, e común a moitos dos pobos estremeños, da serra ou do chan, que visitamos".



Dieste, relata moitas anécdotas que lle ocorreron eses días. En Zarza de Mon-

tánchez o público amosábase moi espontáneo e dialogaba cos monicreques, xulgando a súa cordura e dándolles consellos. En Talaván, pobo ó que acudiran moitos labregos das aldeas, o público gozou co espectáculo e a relación era especialmente cordial. Ó remate un vello mestre que nã súa longa vida profesional conquistara a aquelas xentes subiu a tribuna e díxolles ós misioneiros:

"A atención destes labregos vale moito, porque teñen insatisfeitas as máis elementais necesidades. Aínda que lles falta o pan moitos días e teñen que buscar polos cómaros os carrapitos e herbas que eles saben, aman a cultura e simpatizan con vosoutros".

Carmen e Rafael emocionáronse moito cando me lembraron nunha ocasión a este vello mestre, e tamén cos nenos de Monroy, tan entusiasmados co guiñol que aprenderon de memoria os nomes e sentencias dos monicreques e tiveron que deixarlles improvisar unha farse. Cando abandonaban o pobo, xa co automóbil en marcha, vían unhas nenitas taniscar unhas flores que terminaron a roxando cara a eles dicindo: "¡recordo das rapazas de Monroy!". Polos cristais aíndo viron ás rapazas saúdarlles coa man mentres se afastaban entre o po e as fochancas.

A idea das Misión Pedagóxicas calou no seu pensamento con fondura ata o punto que cavilaba na formación dun Plan de Pensións ó Interior que vigorizara a súa eficacia: "Para nos era xa evidentísimo —contáballe a Luis Suñén e a Cesar A. Molina— que se algo gañaran coa nosa presenza os pobos visitados, nos, pola nosa parte, aprenderamos deles, ou como efecto dese

modo de relación coas xentes de España e cos seus problemas, tanto (¡polo menos!) como as xentes de nos. Tratábase a todas luces, dun verdadeiro intercambio cultural, no sentido vital e auténtico de tal expresión".

As Misións Pedagóxicas foi unha idea que tanto Giner como Cossío tiñan xa pensada dende 1881, primeira vez que a propuxeran ó Goberno como unha forma de dar alento ós mestres rurais que vivían esquecidos nas aldeas. Evidentemente o Patronato que as levou adiante na República fixo

(neste caso a campesiña e a urbana) é posible chegar a sínteses positivas e non a formas de colonialismo ou barbarie.

Penso que Dieste foi moi consciente de todas estas cousas, incluso antes de integrarse nas Misións Pedagóxicas, cando en *A fiestra valdeira* Nogueira pensa no que faría se fose ministro, ou cando lles pide ós estudantes galegos no ano 1927 que se espallen polo campo que recibirá as súas verbas "como unha choiva dourada polo sol". Coido ademais que Dieste facía



moito máis. Vistas dende un perspectiva actual foron un movemento pedagóxico complexo e fascinante no que se conxugaban varios aspectos que convén analizar o encontro do mundo rural coa modernidade industrial, o descubrimento para os estudantes universitarios duns pobos cunha cultura inédita, o uso das tradicións populares na educación de adultos, o descubrimento dos medios audiovisuais como forma de comunicación, as razóns do rechazo ou tolerancia ante os cambios políticos ou culturais, e por riba de todo isto son un exemplo valioso de como ante o contacto inevitable de dúas culturas

este traballo cunha sabedoría pedagóxica pouco común. Moitas veces os intelectuais argallan nas singularidades dos seus pobos como se os outros tiveran unha mágoa que nos fai recluir, en expresión de Víctor Freixanes, na "reserva india"... Dieste tiña o valor inestimable de quen coñecendo ben a súa cultura estimaba as outras como manifestacións dunha realidade esencial na que todos participamos coa dignidade que une ó xénero humano. É ollaba esas diferencias con gozo, non con noxo, e con un fondo sentido da fraternidade.

E.O.U.

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 **EDICIÓNS XERAIS DE GALICIA-REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN**.

Saúdaos atentamente.

(Sinatura)

Don/Dona.....
Enderezo.....Poboación.....



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:
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 interdisciplinariade | 13- Educación ambiental | 22- A Educación Secundaria Obrigatoria |
| 5- A Reforma das Medias | 14- Ensinar a aprender | 23- Necesidades educativas especiais. |
| 6- Os pais na escola | 15- Literatura infantil | 24- As avaliacións |
| 7- A educación matemática | 16- A Educación Primaria | 25- 16 anos de galego na escola |
| 8- Socioloxía da educación | 17- A dimensión internacional da
Educaución | |
| 9- A saúde na escola | 18- Os contidos transversais | |

Pódense solicita-los números atrasados, contrarrebolso (800 pesetas por número) 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

Manuel Sendón
C.E.F.
Universidade
de Santiago

Documentalismo Social e representación fotográfica

A FOTOGRAFÍA naci-
da á par que o move-
mento realista na
arte e o movemento
positivista na filoso-
fía, foi dende o pri-
meiro momento considerada
como o medio máis obxectivo de
representar o real, debido por
un lado, a que se baseaba na
perspectiva que tras catro sécu-
los de uso se convertira na
forma natural de representar a

realidade, e por outro, a que a
diferencia das outras formas de
representación, realizábase
cunha máquina, o que facía pre-
supor que non estaría suxeita
ás subxectividades propias da
natureza humana. Ademais,
como ten escrito P. Bordieu, "A
imaxe fotográfica verase como
obxectiva e realista porque
desde o principio asignáronse
usos sociais considerados realis-
tas e obxectivos".

A pouco que analicemos o
proceso fotográfico decatáronos
que o verismo que se lle atribúe
non é consubstancial á foto-
grafía, e a eficacia da súa instru-
mentalización ven dada precisa-
mente por estar asumido de
forma común tal verismo. A mo-
dificación de calquera dos dife-
rentes factores que interveñen
na toma (instante, encadre...) pode
determinar imaxes diferen-
tes dun mesmo acontecemento,

FOTO PACHECO, RETRATO DE FAMILIA NO QUE SE INCLÚE O AVÓ MORTO ANOS ANTES.



JEAN BERTOLINO, OS AMERICANOS
PENDURARON ESTA FOTO NO CENTRO
DE ADESTRAMENTO DE MARINES PARA
VIETNAM.
NA REPÚBLICA DEMOCRÁTICA
ALEMANA REPRODUCIUSE PARA
DISTRIBUIA ÓS TURISTAS
OCCIDENTAIS.



aula audiovisual

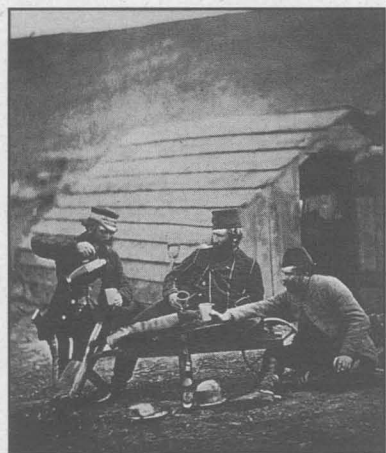
como o farán as escenificacións previas ou as manipulacións posteriores. Unha fotografía non será, polo tanto, máis que unha das múltiples representacións posibles da realidade.

Ao analizar a historia da fotografía decatáronos que esa verosimilitude que se lle outorga socialmente á fotografía, contrasta coas actuacións dos fotógrafos. Xa os primeiros daguerrotipistas, en ocasións, cambiábanlle aos persoeiros as condecoracións de lado, para así corrixir a inversión lateral que se producía no daguerrotipo. Así mesmo, é interesante a comparación entre as apacibéis imaxes tomadas por Roger Fenton na Guerra de Crimea e as súas cartas nas que describe

referencia e poder así percibir as dimensións do referente. Poderíanse pór exemplos de tipo moi diferente que mostran a necesidade de códigos para poder ler unha imaxe. Recentemente unha asociación de médicos de axuda ao terceiro mundo atopouse con que ao proxectar aos membros dunha tribu africana, diapositivas do insecto que lles producía a enfermidade foron recibidas con expresións de asombro e comentarios que afirmaban ter a sorte de non sufrir tal estraño becho; simplemente o aumento de tamaño facíao irrecoñecíbel. Ou o caso que nos describe o antropólogo Herskóvits, no que unha aborixe non é capaz de recoñecer ao seu fillo na foto ata que lle chama aten-

ción sobre algúns detalles dela, situación que leva a Allan Sekula a afirmar “que para que o aborixe comprenda a foto é necesario unha expresión verbal que faga explícitos os códigos que proceden á composición da foto. O dispositivo fotográfico é un dispositivo altamente codificado”.

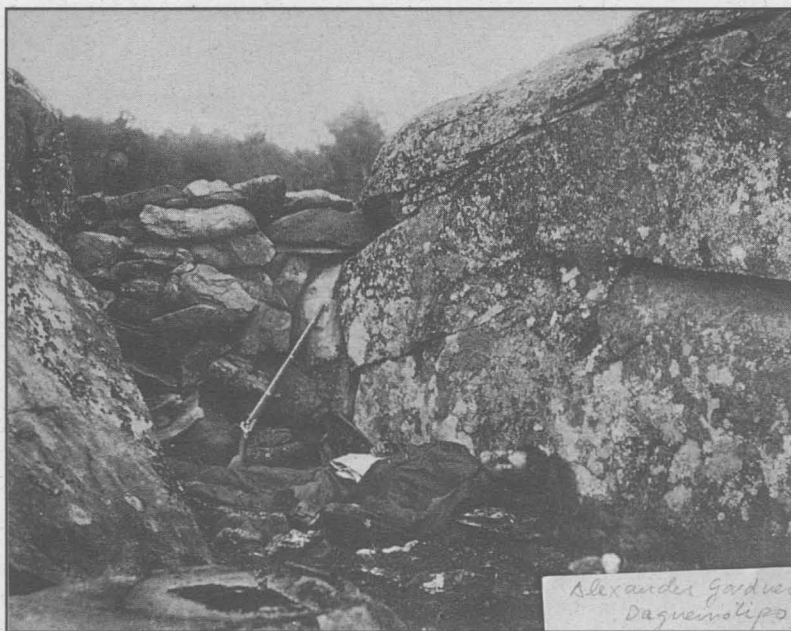
A interpretación das imaxes fotográficas vai vir determinada dunha forma particular polo contexto; dunha forma moi especial polos textos que as acompañan. Así, Mel Rosenthal recorda como unha imaxe tomada por Susan Meiselas, na que aparecen sandinistas repartindo alimentos gratis en 1979, presentárase posteriormente como mostra do racionamento



ROGER FENTON, 1855.

con horror a crueza desa guerra facendo referencia a sanguentas escenas. De moi diferente tipo serán as imaxes tomadas, moi poucos anos despois, polo equipo de Mathew Brady nas que se presentaba a Guerra Civil Americana con toda a súa dureza, e nas que parece ser que se moveu algún cadáver para a toma.

Os fotógrafos viaxeiros, como Maxim DuCamp e Frances Frith, foron conscientes, na década dos cincuenta do século pasado, de que para facer intelixibéis as súas imaxes compría introducir dentro delas algún elemento que funcionara como



ALEXANDER GASNER
(DO EQUIPO DE BRADY)
1863.



MAXIM DUCAMP, 1849.

de alimentos en Nicaragua produto da mala administración económica. A manipulación das fotografías foi unha práctica constante. O mesmo Rosenthal descríbennos como unha foto tomada por Mathew Nathons en 1978 reflectindo aos membros da Cruz Vermella queimando corpos dos estudantes nicaraguanos asasinados por Somoza, é presentada no ano 1982 en *Le Figaro* como “A masacre dos feroces anticastristas

a máns dos barbudos social-marxistas de Nicaragua". Os membros da Cruz Vermella foron eliminados, da imaxe usada polo xeneral Haig, embaixador de USA na ONU, para lograr que esta condenara aos sandinistas. Eliminar persoas foi unha práctica constante. A desaparición de Goebels, situado entre Hitler e Eva Braun, ou do alcalde de Pekín da compañía de Mao-Tse-Tung, son só dous exemplos.

As manipulacións de fotos non só foron realizadas cunha

.....

Estes procesos de manipulación das imaxes realizados no cuarto escuro ou na sala de montaxe, pasan hoxe en día a ser realizados no ordenador con moita maior facilidade

.....

finalidade de tipo política. En Galiza estivo extendida a práctica de reunir nunha mesma foto a familia cos parentes que estaban mortos ou na emigración.

Estes procesos de manipulación das imaxes realizados no cuarto escuro ou na sala de montaxe, pasan hoxe en día a ser realizados no ordenador con moita maior facilidade.

Cuestionar a fotografía como evidencia, non significa negar o valor documental das imaxes fotográficas, nin as posibilidades que como medio ten a foto para tratar os temas de tipo social. Ao contrario, permitirá novos achegamentos de gran interese nunha sociedade como a actual onde a imaxe ten unha gran presenza.

A maioría das fotografías conteñen elementos documentais, nalgúns casos incluso sen ser consciente o propio fotógrafo. Paisaxes, retratos, viaxes,

guerras e todo tipo de acontecementos foron fotografados, crecendo a temática a medida que as condicións técnicas o ían posibilitando. Diferentes aspectos da vida da burguesía foron tomados, tanto polos fotógrafos profesionais como polos mesmos afeccionados (sobre todo a partir de 1880). Non faltarán tampouco imaxes de traballadores e dos sectores socialmente máis desprotexidos; sen embargo o obxectivo de tales fotos non foi denunciar, comprender ou analizar a situación social. O fotógrafo, pertencente xeralmente a outra clase social, e dende unha postura de superioridade, usáras como elementos formais dunha imaxe ou quedarase no aspecto anecdótico do diferente, sen intentar profundizar nas condicións de vida e sentimentos desas persoas.

Outra cousa ben diferente será o uso da fotografía como medio para definir unha situación social concreta ou un aspecto desta, definición que esixe análise e reflexión, e onde o resultado virá determinado pola forma de sentir e pensar do autor e polo seu propio posicionamento fotográfico. Este tipo de traballo acostúmase a denominar documentalismo social ou ensaio documental, preferindo outros a denominación estilo documental ⁽¹⁾. Cómpre distin-

guilo do traballo que xeralmente se está a realizar para os medios de comunicación, traballo que ten valor documental, pero que debido á dinámica dos medios, fai que normalmente o fotógrafo non se plantexe un traballo do tipo antes descrito.

En *How The Other Half Lives* (1890) (é significativo o título) e *Children of Poor* (1892) de Jacob A. Riis a foto convértese nun instrumento para denuncia social. Aínda que no primeiro deles, sobre a vida dos emigrantes en USA, o autor adopte un posicionamento racista no tratamento dos emigrantes segundo o país de procedencia. Posteriormente, entre 1908 e 1914, Lewis Hine, fotografía as condicións de explotación ás que eran sometidos os nenos. As posibilidades da foto como instrumento de crítica social quedaron probadas coas medidas de tipo social aprobadas posteriormente ao traballo de Riis, e coa aprobación dunha lei sobre o traballo infantil á que contribuíu o traballo de Hine. En ambos os dous casos estabamos ante dúas persoas que sen ser fotógrafos en principio, acuden á fotografía por considerar que así poden expresar as súas ideas dunha forma máis eficaz. Hine farao explícito "Se puidese contalo con palabras, non me sería necesario cargar



WALTER EVANS, 1936.

aula audiovisual



GUERRA CIVIL ESPAÑOLA, 1936.

cunha cámara". Mentres en Europa, Atget realizaba as súas enigmáticas fotografías das rúas desertas de París.

O poder político servírase tamén da fotografía para obxectivos moi diferentes, desde

mesmo a dignidade con que se ven fotografiadas as familias de granxeiros, a pesar da pobreza que padecen. Nestes retratos, como nos realizados por August Sander na década dos vinte, os protagonistas miran fixamente



EUGENE SMITH, SPANISH VILLAGE, (DOBRE PÁXINA DA REVISTA LIF, 1951.

.....

Co auxe das revistas ilustradas, a partir de finais da década dos vinte, xurdirá unha nova forma de traballar, sendo as imaxes pensadas en función da súa publicación

.....

usala con fins represivos para a identificación de participantes na Comuna de París, ata, como no caso da administración Roosevelt, contratar un grupo de fotógrafos (F.S.A.) para documentar a vida dos granxeiros americanos durante a Gran Depresión na década dos trinta, e así xustificar unha serie de reformas emprendidas. Walker Evans, un deles, plasma de forma absolutamente innovadora esas condicións de vida prestándolle unha grande atención aos obxectos, aos interiores, ás construcións, aos rótulos, reparando dunha forma moi especial nestes últimos. Destaca así

á cámara, son conscientes de que van ser retratados e posan para ela. As imaxes de ambos farán pensar que unha fotografía que non se basee na complicidade, plasmada na mirada á cámara, non será auténtica.

Co auxe das revistas ilustradas, a partir de finais da década dos vinte, xurdirá unha nova forma de traballar, sendo as imaxes pensadas en función da súa publicación. O fotógrafo, con formación cultural en moitos casos, reivindica o dereito a opinar a través das súas fotos. As fotografías terán un gran peso dentro da revista, deixando de ser consideradas indivi-

dualmente para pasar a ser tratadas en series dun mesmo autor, introducindo un deseño anovador (secuencias, imaxes a dobre páxina, textos curtos e complementarios coas imaxes). Mediante as revistas ilustradas coñecíanse as paisaxes, os costumes e os acontecementos de países distantes. Os novos medios técnicos como as manexabeis cámaras de 35mm (Leica) na década dos trinta, posibilitarán unha fotografía máis dinámica e unha relación máis directa co tema a fotografar. "Se non son bastante boas é que non estabas bastante cerca... Ante unha guerra hai que odiar ou amar a alguén, tomar partido, sen o cal non se soporta o que alí ocorre" declararíase R. Capa, quen fotografía a Guerra Civil Española (2) e desembarca en Normandía coas tropas aliadas. A morte das imaxes acaba converténdose na súa propia morte na Guerra de Indochina no 1954, como xa lle sucedera a súa compañeira Gerda Taro ao fotografar a española.

Os fotógrafos para cubrir as reportaxes das revistas viaxan dun lugar a outro do mundo, en moitas ocasións ao terceiro mundo, mostrándoo ás veces con certo exotismo e outras con humanismo non sempre exento de paternalismo. Como exemplo desta actitude humanista hai que destacar a Eugene Smith.



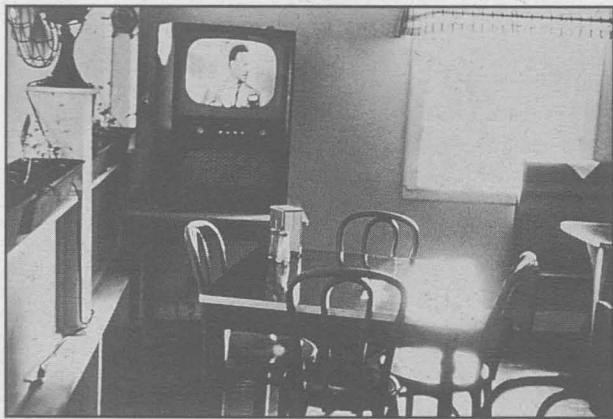
DOBRE PÁXINA DO CATALOGO DA EXPOSICION FAMILY OF MAN NA QUE SE PRESENTA O TRABALLO COMO UN CONCEPTO ABSTRACTO E UNIVERSAL SEN REPARAR NAS CONDICIÓNS NAS QUE SE REALIZA.

“Non é o acontecemento o que quero manifestar senón as emocións que se ocultan tras a noticia”, reconecendo que “o fotoxornalista non pode ter máis que un enfoque persoal. Elle imposíbel ser totalmente obxectivo. Honesto si, obxectivo non”. A medida que transcórre a década dos cincuenta as reportaxes de tipo humanista irán sendo substituídas na revista *Life*, a máis

.....

Foron moitos os fotógrafos, como Smith, que tiveron problemas coa revista por considerar que non se respectaba adecuadamente o seu traballo

.....



OS AMERICANOS, ROBERT FRANK.

influente das revistas ilustradas, por outras sobre a vida dos famosos, dando cabida a imaxes máis efectistas. Foron moitos os fotógrafos, como Smith, que tiveron problemas coa revista por considerar que non se respectaba adecuadamente o seu traballo. “O mundo que reflexa *Life*, escribe Gisele Freund, está cheo de luces e con escasas sombras. En suma, era un pseudo mundo que inspiraba falsas esperanzas ás masas” escribirá Gisele Freund. Na mesma liña podemos considerar a exposición “Family of Man” realizada no MOMA de New York en 1955 por E. Steichen, quen partindo da fotografía como unha linguaxe universal presenta a humanidade como unha gran familia e a forma de vida americana como a referencia. De moi diferentes características é o libro *Les Americans* publicado en 1958 por Robert Frank. Neste traballo persoal e irónico fotografía obxectos triviais e lugares non considerados dignos de atención, presentando unha imaxe de USA, triste e desalentadora, moi diferente á que na guerra fría se pretendía dar. A nivel fotográfico supuña a superación do “momento decisivo” de Cartier Bresson.

Coa xeralización da T.V. as revistas ilustradas perderán a súa función e desaparecerán. No ano 1972 deixa de publicarse o semanario *Life*. Nos anos 80 plantéxase por parte dalgúns teóricos como Fontcuberta e Chevrier o esgotamento da foto documental ao ter explorado todo o seu vocabulario estético. Hai 5 anos o seu escribía: “Na miña opinión máis que da morte do documentalismo hai que falar do esmorecemento deste tipo de documentalismo. Os traballos documentais máis innovadores hoxe están sendo mostrados en exposicións e, fundamentalmente, en libros. O que leva consigo que o traballo poida ser máis reflexivo e poida a edición ser controlada polo

autor, evitando que unhas fotografías en base a unha determinada maquetación e contextualización perdan o seu sentido. Sen embargo débese dicir que o número de libros susceptíbeis de ser considerados como de autor é mínimo comparado con todos os libros de fotos que se publican. Así, abundan libros onde un editor con fotos de diferentes persoas configura un conxunto que responde ao seu punto de vista, e que pode ser incluso oposto ao dalgún fotógrafo”.

Na década dos oitenta nalgúns países como Gran Bretaña, Estados Unidos e Canadá prodúcense traballos baseados en novas concepcións. Durante esa década os fotógrafos ingleses traballarán, a diferenza dos fotógrafos das antigas revistas ilustradas, no seu país centrándose en temas concretos e espazos reducidos, realizando un traballo sumamente crítico coa situación do país. Graham Smith fotografía nunha reducida zona do norde de Inglaterra. Chris Killip e John Davies fotografan o declive da sociedade industrial inglesa; o segundo mostra a través da paisaxe os diferentes cambios da sociedade, cunha concepción totalmente diferente á naturalista dos clásicos americanos.

Non foron menos críticos os fotógrafos como Martin Parr, Paul Graham, Paul Reas ou A. Fox, que realizaron o seu traballo en cor, seguindo a liña iniciada polos fotógrafos americanos da década anterior —denominados por Sally Euclaire New Color— que convertiran a fotografía en cor nun medio que engadía novas posibilidades, distantes das concepcións nas que a cor era un fin en si mesmo (Porter, Haas). Así en libros como *Last Resort* de Parr a cor é moi importante e o seu uso innovador. Nos anos noventa o traballo dalgún destes ten variado, así as amplias imaxes das paisaxes de Graham en

aula audiovisual

GENTLEMAN, K. KNOOR. 1982.



Troubleland, convértense en New European en tomas fragmentadas –unha das características da foto actual– volvéndose o discurso máis hermético. O mesmo Parr declarará “Estou agora buscando outra forma de usar a imaxe directa”.

Cuestionaranse as formas de representación tradicionais. Sekula afirmará que: “A fotografía é imaxinada con significado desprovisto de toda determinación cultural... Pero se nós aceptamos que a información é o resultado dunhas relacións determinadas culturalmente, entón xa non podemos atribuír un significado intrínseco ou uni-



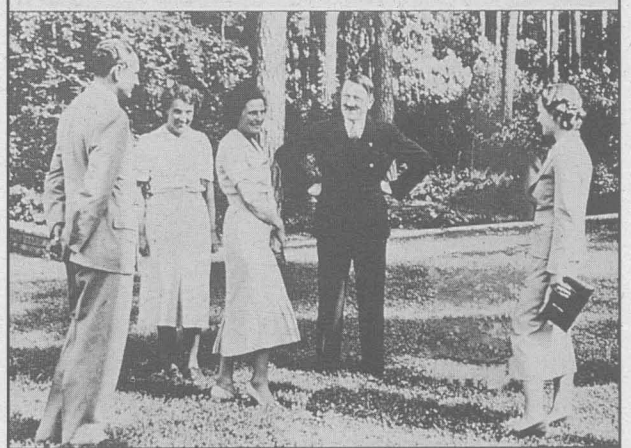
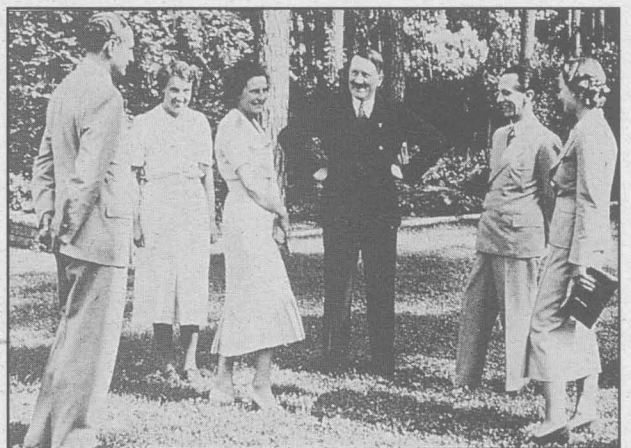
VIGOVISIONS, 1994.

co claro”. Concepción antagónica á de Steichen en *Family of Man*. Moitos autores introducen textos nas súas imaxes, uns dentro delas como Troeller, Kruger ou Conde/Beveridge, outros acompañando a cada imaxe como K. Knorr ou J. Goldberg ou, como no caso de Sekula en *Fish History*, con textos vinculados a cada serie.

Tradicionalmente para denunciar as situacións sociais inxustas o documentalismo social recorre a fotografar aos que as padecen, normalmente pertencentes a outro grupo social distinto ao do fotógrafo. Frente a ese convertír a “Os Outros” en obxectos de contemplación, como dirá Sekula, aparecerán autores que se neguen

das da súa presenza; os canadenses Carole Conde e Karl Beveridge tras discutir cos sindicatos a problemática social e as alternativas concretas (contaminación das plantas nucleares, problemática da muller, desemprego...) contratarán ac-

MANIPULACION PARA FACER DESAPARECER A IMAXE DE GOEBELS.

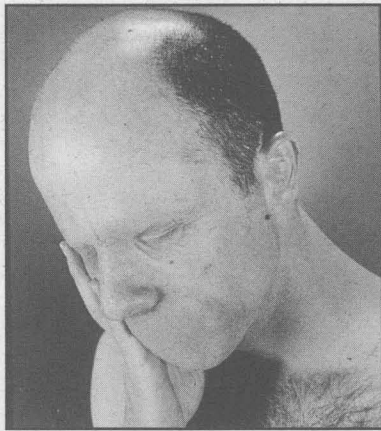


**Tradicionalmente para denunciar as situacións sociais inxustas
o documentalismo social recorre
a fotografar aos que as padecen**

versal á imaxe fotográfica... A fotografía presenta só a posibilidade de significado. Somentes situada nun discurso concreto pode ter un significado semánti-

a realizar un obxecto artístico a partir dunha imaxe das vítimas. Así: Martha Rosler fuxirá a fotografar aos explotados é limitarase a fotografar as pega-

DISTOPIA.
AZIZ+CUCHER. IMAXE
DIXITALIZADA. 1994.



**A maioría dos fotógrafos antes citados mostraron
as súas obras por primeira vez
no Estado Español en Vigo**



DE HOW THE OTHER
HALF LIVES

tores para escenificar as súas imaxes o que segundo eles permítelles: "levar o contido moito máis alá. Tamén nos permite evitar moitos problemas asociados co traballo documental directo, "voyeurismo" de clase e a relación problemática entre o fotógrafo e o suxeito. Finalmente empeza a ser un reto o monopolio que os medios de comunicación comerciais mantiveron sobre as formas de ficción

da fotografía". Karen Knorr en *Gentlemen*, invirte o proceso convertindo en obxecto das súas imaxe ás clases altas, parodiando a súa forma de pensar a través dos seus propios textos.

As propostas innovadoras, xeralmente moi críticas, abordan temas como: os media, as desigualdades raciais, a discriminación da muller, a Sida, (converténdose o corpo no obxecto da obra dun número importante de autores). Para M. Gibbs a preocupación polos temas sociais estará vencellada a existencia doutro tipo de discurso posmoderno que rexeita a piedade modernista de E. Smith, W. Evans ou A. Adams.

No Estado Español, consecuentemente coa desideoloxización que sufríu a sociedade na década dos oitenta, presentou un panorama totalmente distinto; os fotógrafos "documentais" doutros países que estaban realizando propostas innovadoras non foron mostrados, nin se plantexou o debate sobre as novas posibilidades do documentalismo, considerándoo como superado historicamente. Como consecuencia desto, o documentalismo social é confundido en moitas ocasións co fotoxornalismo; foi escaso e xeralmente seguindo concepcións clásicas. A Fotobienal de Vigo non compartiu esas concepcións, e sen apostar exclusivamente pola foto documental, deulle gran importancia nas súas programacións, tanto con proxectos de produción como Vigovisións ou Bolsas, como dando a coñecer en Galiza aos fotógrafos documentais que ao noso ver estaban a realizar novas aportacións. A maioría dos fotógrafos antes citados mostraron as súas obras por primeira vez no Estado Español en Vigo.

Ao falar de fotografía social dos últimos anos, non podemos deixar de referirnos ao movemento denominado apropiacionista, que cuestionando o concepto de autor tradicional, tra-

.....
**...convertindo en obxecto
das súas imaxe ás clases altas,
parodiando a súa forma de pensar
a través dos seus propios textos**
.....

tarán o papel da imaxe, a través dos media, da publicidade, do cine ou da TV, como elemento configurador da sociedade actual. Dunha forma particular citaremos a Bárbara Kruger quen en base a introducir textos sobre fotografías acaba subvertindo a mensaxe publicitaria, e a Cindy Sherman, quen en vez de fotografar a persoas en concreto, fotografía os roles que os media lle fan asumir á muller, representando ela mesma os diferentes papeis. Este compromiso coa problemática social contrasta co tipo de fotografía que se promoveu na década dos oitenta no Estado Español.

Non me gustaría rematar este artigo sen facer referencia á fotografía dixital, medio que na actualidade aínda está por explorar pero que xa deu lugar a traballos interesantes como os de Nancy Burson, Pedro Meyer ou Aziz Cucher. A fotografía dixitalizada non só introducirá novas posibilidades, senón que contribuirá a cambiar o concepto que da fotografía ten a sociedade; dunha forma moi particular fará cuestionar a verosimilitude fotográfica.

M. S.

(1) Termo que usei no meu artigo "O Documentalismo social na Fotografía" (publicado en *A Trabe de Ouro* de Abril de 1991), e que empregamos en 1990 na III edición da Fotobienal, recollendo o uso que na actualidade realizan críticos de diferentes países.

(2) Tense debatido se a imaxe do miliciano abatido na Guerra Civil Española puido ser escenificada, os que defendan tal afirmación baséanse na existencia doutra imaxe similar.

Teatro nas aulas: unha salientable iniciativa da ASPG

O TEATRO e a literatura dramática para a infancia e a mocidade constitúen aínda un reto imposible no labor de normalización lingüística e cultural do país. As posibilidades de que os nenos e nenas galegos vexan espectáculos teatrais especialmente concibidos e realizados para eles/as son ben poucas e as oportunidades para facer teatro nas escolas son cativas, debido non só a carencia da necesaria formación inicial do profesorado, senón á escasa consideración, social e académica, de que gozan as actividades mal chamadas extracurriculares. Eis un marco espacio-temporal de indubidable transcendencia para impulsar proxectos de animación sociocultural que

Título: *A sensación de Camelot*
Autor: Manuel Lourenzo
Editorial: Colección Teatro nas Aulas, ASPG, 1995, A Coruña

contribúan a promover actividades que lle permitan ós nenos/as e ós mozos/as disfrutar do seu tempo libre dunha forma máis libre e creativa.

Tendo en conta esa necesidade de promover procesos educativos non formais, a Asociación Socio-Pedagógica Galega vén de presentar unha nova colección, **Teatro nas aulas**, na que se inclúen tres textos dramáticos que contribúen a encher o gran baleiro existente no eido da creación dramática infantil e xuvenil. Inaugura a colec-

Título: *Viva Peter Pan*
Autor: Xesús Pisón
Editorial: Colección Teatro nas Aulas, ASPG, 1995, A Coruña

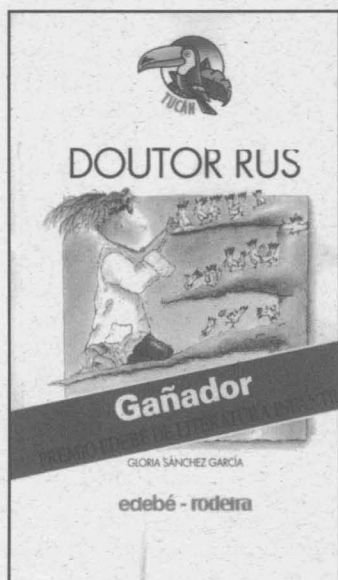
ción **Manuel Lourenzo**, coa peza *A sensación de Camelot*, que xa fora publicada anteriormente na obra *Forno de teatro fantástico*; segue *Viva Peter Pan*, de **Xesús Pisón** e o *Auto do Entroido*, orixinal de **M. Lourenzo González**, texto que recibiu o primeiro premio no X Concurso Nacional de Teatro Infantil convocado pola Asociación Cultural O Facho en 1994.

Agardamos que esta salientable e necesaria iniciativa editorial, non só constitúa un espacio para a promoción

Título: *Auto do Entroido*
Autor: M. Lourenzo González
Editorial: Colección Teatro nas Aulas, ASPG, 1995, A Coruña

de novos autores e autoras galegos/as senón que desde as súas páxinas tamén se poidan publicar algúns dos excelentes textos que veñen sendo editados en Inglaterra, Canada, Estados Unidos, América do Sur, Francia ou Italia, países nos que o teatro infantil e xuvenil ou a literatura dramática específica presentan un alto grao de desenvolvemento. Velaí temos un fato de experiencias que, cando menos, còmpre dar a coñecer.

Manuel Vieites



Título: *Doutor Rus*
Autor: Gloria Sánchez García
Editorial: Colección Tucán, Edebé, Barcelona, 1995

Nos dous últimos anos os premios Edebé nalgún dos seus apartados foron gañados por autores galegos. O premio de literatura infantil do presente ano foi para unha autora, **Gloria Sánchez**, da que tamén nos ocupamos no número anterior.

Este libro merece unha lectura atenta porque non se trata dun libro ó uso e penso que a autora correu un enorme risco ó escribi-lo como o fi-

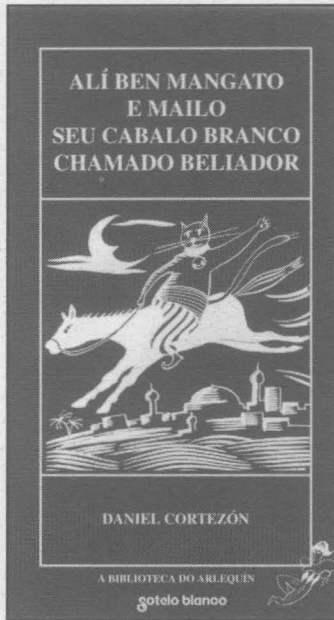
xo. Este libro non ten unha historia ó estilo tradicional na que se narra un suceso con principio, nó e desenlace. Aquí enuméranse tódalas visitas que o Doutor Rus recibe dos animais máis variados e cos problemas máis increíbles para que os resolva, desde unha depresión ata os problemas da parella de ourizos cachos na súa relación amorosa por mor das púas. Evidentemente as receitas deste doutor tampouco poden ser as clásicas, pero el vai solventando os casos que lle van aparecendo pola súa consulta con moito inxenio.

A dúbida que ten un é se

este libro vai funcionar cos nenos e nenas por esa mesma rareza.

E agora imos poñer un pero á edición porque pensamos que hai que deixar os corsés dos deseños de colección cando os libros o requiren e pensamos que este libro merecería un formato maior que permitise a situación de cada historia nunha soa páxina e que destacase as ilustracións, é dicir unha edición máis acorde coa característica da escritura da autora.

X.G.B.



Alí Ben Mangato e mailo seu cabalo branco chamado Belidor

Título: *Alí Ben Mangato e mailo seu cabalo branco chamado Belidor*
Autor: Daniel Cortezón
Editorial: Biblioteca do Alequín, Sotelo Blanco, 1995

Con este longo título, **Daniel Cortezón** presenta o seu primeiro texto dramático infantil, feito que constitúe unha grata sorpresa por canto este autor tiña centra-

do a súa creación dramática arredor do que podemos denominar "drama histórico", xénero desde o que recreou os feitos máis significativos da historia de Galicia: *Prisciliano* (1970), *Os Irmandiños* (1978), *Pedro Madruga* (1981), ou *Castelao ou a paixón de Galicia*, triloxía iniciada en 1986.

A peza dá conta do rapto do cabalo Belidor, propiedade do gato Alí Ben Mangato, e do curso de acción que segue este último para recuperar ó seu querido compañeiro. Roubado polo Ladrón de Bagdad, este remata por devolver o cabalo por medo ás ameazas de

Alí Ben Mangato, que promete a máis destructiva das catástrofes se non recupera a Belidor. Finalmente descubriremos, para desesperación de Abú Abdallah Ibn Renartiedín (así se chama o Ladrón), que as iradas ameazas non deixan de ser fanfurrinadas dun gato finchado e valentón. Trátase dun texto fundamentalmente descriptivo e narrativo, no que a palabra substitúe á acción e no que o conflito vaise resolver por medio dun rico e poético xogo dialéxico no que tamén se procura a participación guiada dos espectadores.

Manuel Vieites

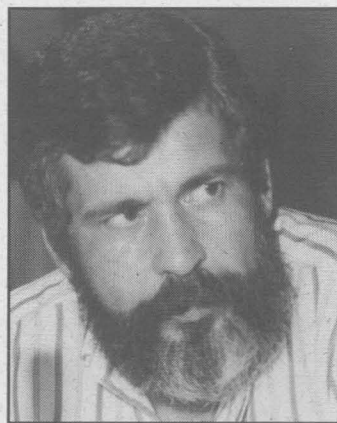
X.M.G.B.

Onda curta

Premio Rañolas para Xabier P. Docampo

XABIER P. DOCAMPO foi o gañador do **Premio Rañolas** ó mellor libro infantil e xuvenil do ano 1994 coa súa obra *Cando petan na porta pola noite*, publicada por Edicións Xerais de Galicia na súa colección "Merlín". Este galardón, o primeiro á obra infantil e xuvenil publicada, encadrouse dentro das actividades realizadas na IIª Feira Internacional do libro infantil e xuvenil celebrada en **Chantada** do 4 ó 7 de maio. Esta Feira que cada edición colle máis pulo contou coa presenza de autores e autoras, exposicións, sesións de xogos populares, obradoiros de conta contos, etc. A nosa en hora boa ós organizadores, moi especial-

mente ó incansable **Manuel Filgueira**, e a Xabier P. Docampo polo merecido Premio Rañolas.



Gago por Merenda

DESPOIS dalgún tempo sen publicar, acaban de aparecer dous libros coa participación de **Xan López Do-**

mínguez, un coas súas ilustracións *-O gato de la*, en Sotelo Blanco- e outro escrito e ilustrado por el mesmo. O seu título é *Gago por Merenda*.

Gago é un mago cobizoso das atencións da bruxa Merenda. Primeiro sofre a indiferencia desta cando o converte de forma sucesiva en diferentes animais. Pero finalmente acaba por convertelo nun gato, o seu animal preferido.

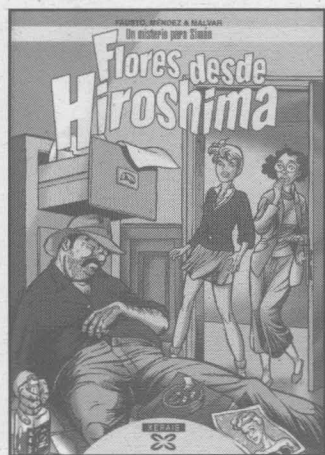
A ilustración na liña habitual de López Domínguez, quizais o máis persoal de tódolos ilustradores galegos, aínda que sexa un estilo que lles coste ós nenos pequenos. Está na editorial Edebé, que por certo está a lanzarse á publicación de literatura infantil e xuvenil na nosa lingua.

¿Traducirán tamén o libro de Joan Manuel Gisbert? Esperemos que sexa moi pronto.

Flores desde Hiroshima

EDICIÓN XERAIAS de Galicia, en colaboración co Convenio Tren Caixa Galicia acaba de publicar *Flores desde Hiroshima*, un dos primeiros cómics comerciais galegos. Os guionistas **Anibal C. Malvar** e **Rober G. Méndez** e o ilustrador **Fausto Isorna** prepararon unha historia de intriga e misterio, ambientada na cidade de Santiago de Compostela e protagonizada por Simón Martel e os seus amigos: Lita, César, o bibliotecario Amenedo e o detective privado de Samuel Espada. Todos eles, na liña do mellor cómic de aventuras, conseguirán desvelar o misterio da extraña morte da pianista Mozorova. A caracterización dos personaxes e a creación de am-

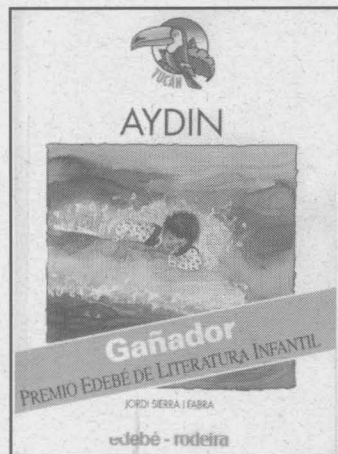
literatura infantil



bientes galegos e o ritmo trepidante da historia –marcada polas constantes elipses narrativas e un coidadoso traballo da viñeta– atrapan ó lector ata o sorprendente desenlace da historia.

Aydin

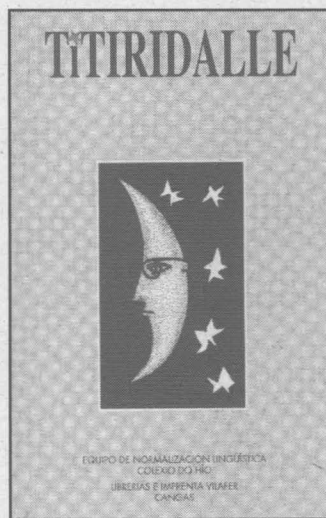
ESTE NOME quizais non vos diga nada, pero se facedes un pouco de memoria, lembrades aquela fermosa historia que ocorrera en 1.992 en Turquía cando apareceu unha balea que conseguira fuxir dunha base militar ucraína e se asentara nunha cidade turca. Pois ben unha novela baseada na historia de “Claridade”, tradución do nome turco Aydin, coa que **Jordi Sierra i Fabra**



gañou o Premio Edebé de literatura xuvenil no ano 1.994 e que ilustrou **Teo Puebla**. É un canto á loita de tódolos seres que queren ser libres.

Libros de escolas

OEQUIPO de Normalización Lingüística do C.P. do Hío en colaboración coas librerías Viláfer de Cangas van levar a cabo unha iniciativa consistente en regalar a cada familia con fillos no centro un libriño ilustrado por **Pepe Carreiro** e **Manolo Pizcueta** no que se recollen diversas manifestacións da literatura popular de tradición oral galega. Esta iniciativa é unha motivación para que pais e nais compartan tempo, afecto, contos e xogos cos seus fillos e fillas.



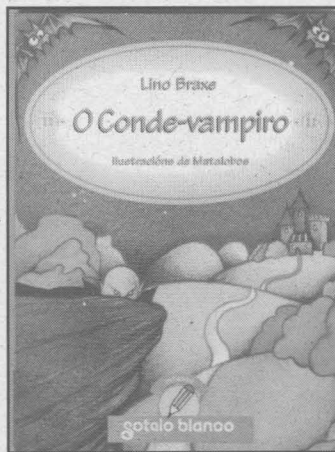
¿Máis coleccións de literatura infantil?

ALGUÉN anda deixando caer por aí de que a editorial Nigra se vai atrever coa li-

teratura infantil. É unha boa noticia dado que ultimamente a industria anda un pouco parada e anúncianse moitas coleccións pero son poucas as que aparecen.

Así que, ánimo e a ver se hai algúen máis que se atreva a dar un pulo máis a este mundo.

Por certo que falando de crises, ¿Algúen sabe cantos meses hai que non sae un título para primeiros lectores dunha editorial galega? Fagamos excepción dos títulos que no mes de maio sacou Sotelo Blanco en formato pequeno: *O conde vampiro* de **Lino Braxe**, *Marcelo non me toma o pelo* de **Concha Blanco**, *O lobo e o grilo* de **Bernardino Graña**.



A nosa historia

ANOSA TERRA segue co seu ritmo de publicar máis títulos desta colección para nenos e nenas de primaria. Acaban de saír novos títulos e coméntase que as vendas marchan moi ben. Pois nada, para adiante e ata onde se poida chegar, que espere-mos que sexa lonxe.

Renace Sálvora

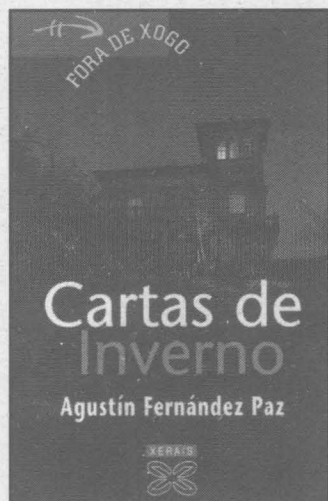
DENTRO da estética Walt Disney, a editorial **Sálvora** vén de publicar unha serie de contos clásicos dentro deste estilo en gran formato e unha excelente calidade de edición. Para amantes da estética do debuxo animado. ¡Ah! e o prezo é moi asequible.

Clube de lectores de Galicia

PROMOVIDO por **David Otero**, quen recentemente tirou do prelo a magnífica biografía de Dieste para público infantil e xuvenil (*A vida de Rafael Dieste*, colección Árbore, editorial Galaxia), constituíuse no pasado mes de maio en A Estrada o **Clube de Lectores de Galicia**. En palabras de David Otero o Clube nace “coa idea de borrar soidades e silencios, na actividade elegante e intelixente da lectura, no contacto íntimo e eficaz dos libros, pois despois de ler un libro, que nos engaiolou de certo, ¿a quen non lle gustará escribilo? ¿A quen non lle gustaría facelo amigo eternamente?”

O Clube estará formado por tódolos rapaces e rapazas de Galicia, xoves e adultos, que desexan facer da lectura non un pasatempo ou unha obriga, senón unha maneira de ver e entender a vida.

Desde a *Revista Galega de Educación* saudamos a fermosa iniciativa e brindamos todo o noso apoio en difundila. As persoas interesadas en inscribirse poden dirixirse a: Clube de Lectores de Galicia. Fundación de Exposicións e Congresos de A Estrada. Zona Deportiva s/nº. 36680 A Estrada.



Título: *Cartas de inverno*
Autor: Agustín Fernández Paz
Editorial: Colección Fóra de xogo, Xerais, Vigo, 1995

NO NÚMERO anterior xa nos ocupamos dalgún libro desta colección *-Flanagan de luxe-*, e agora Xerais vén de lanzar dous novos títulos:

¿Que te angustia Núria? de Gloria Llobet e traducido por Xabier Rodríguez Baixeras do orixinal catalán, e máis estas *Cartas de inverno* das que nos imos ocupar.

De Agustín Fernández Paz sempre destacamos o interese por empregar técnicas creativas diferentes, sempre nunha liña moi rodariana. Pensade en títulos como *Contos por palabras*, historias creadas a partir dos anuncios breves dos xornais (que tamén aparece no punto de arranque da parte máis interesante desta narración); ou *Trece anos de Branca* premio Edebé de literatura xuvenil 1.994, no que se empregaban de maneira semellante ó que se fai nestas *Cartas de inverno* a técnica de narrar por medio da epístola. Nesta ocasión, estamos ante a máis xuvenil das novelas do autor dado que se adentra claramente na novela de xénero con elementos claros que a definen como novela de terror, ou se se prefere un adxectivo máis suave, de misterio. Hai

unha serie de elementos que como en toda novela de terror que se precie non poden faltar: a casa da que ninguén quere falar; as pantasmas familiares que non se definen moi claramente (unha virtude necesaria); o pictórico que xa aparecía en *As bruxas* de Roald Dahl naquela figura do cadro que se transforma e cambia de lugar, e que aquí aparece nunha ilustración dun libro que encerra o secreto do que sucede e que actúa como o gancho que atrae cara a maldición a tódolos que demoran a súa atención sobre o que nesa ilustración se encerra; as cartas que nos levan pola narración de forma case imperceptible e que nos manteñen ansiosos durante unha gran parte do libro, cando non se sente a necesidade de adiantarse e chegar á solución definitiva.

Pero se un non atopa elementos negativos no desenvolvemento da estrutura da narración, menos aínda os pode atopar nese final aberto no que a imaxinación dos lecto-

res ten que poñer-lo punto final.

É a historia dunha muller que un día recibe un feixe de cartas do seu irmán coa advertencia de se algo lle sucedese as entregase a un determinado inspector de policía e de que non as abra se non quere complicarse a vida. A muller, entre a preocupación por esa actitude do irmán e polo que lle poida ter sucedido ó amigo pintor de este, polo que sente un vello amor platónico, vains levar pola historia que ten lugar nunha misteriosa casa recentemente mercada por ese amigo que se vai ver envolto en estraños sucesos.

Un que leva lidas moitas das obras do autor, cre que estamos ante o mellor Agustín Fernández Paz, atreveríame a dicir que por riba do que escribiu *Rapazas*, *As flores radiactivas* ou os *Contos por palabras* que foron os que mellor acollida tiveron entre os rapaces e rapazas.

Xosé M. González Barreiro

NARRATIVA

A nosa mellor literatura

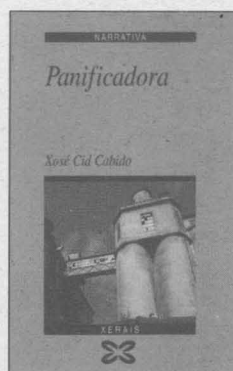
Matar o tempo, mestura de novela picaresca e feminina, móstranos a loita dun personaxe de condición humilde, que, a trompadas, coa adversidade, vai edificando a súa vida. Parodia da sociedade actual, onde os egos sen límites nos levan á destrución.



MATAR O TEMPO
Xesús Valcárcel



NA MESMA COLECCIÓN



PANIFICADORA
Xosé Cid Cabido



O CERVO NA TORRE
Darío Xohán Cabana

O Informe do Consello Escolar de Galicia

Juan Manuel Fernández Soria
Universidade de Valencia

Título: Informe sobre a situación e estado do sistema educativo en Galicia. Curso 92-93.

Autor: Consello Escolar de Galicia,

Edita: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Xunta de Galicia, Santiago de Compostela, 1994.

A PARTICIPACIÓN social, en calquera das súas dimensións, encerra sen dúbida, valores específicos, inherentes ó feito participativo. Así, o fomento da co-responsabilidade (responsabilidade-con-outros) nunha tarefa común, a posibilidade necesaria de incitar á reflexión crítica sobre os feitos das persoas e das institucións arredor desa tarefa compartida, e, sobre todo, a comprensión –capacidade de entendemento e de tolerancia– dos esforzos e dos camiños que desembocaron nas actuacións para as que se nos convoca como “participantes”. Sen o coñecemento previo, sen a precisa información, non é posible a esixida valoración crítica do acto participativo, nin a súa comprensión nin, polo tanto, a implicación social e individual no proceso. A lei 3/1986 de 18 de decembro que crea o Consello Escolar de Gal-

cia, sabedora, sen dúbida de que a información é condición previa á calidade da acción, á eficacia da valoración e necesaria inexcusablemente para a comprensión dos logros e esforzos dun colectivo de persoas e institucións, ordena que este organismo de participación social no ensino elabore anualmente un informe sobre a situación e o estado do sistema educativo en Galicia. Sen embargo, é este informe –correspondente ó curso 1992-93– o primeiro que se dá á luz pública para que a cidadanía adquira información sobre o estado dun dos seus máis valiosos patrimonios: a escola galega, que, como ben público, debe ser coñecido nos seus progresos e nas súas deficiencias, como pon de manifesto o propio Informe, porque só así a cidadanía fará o seu, tomará posesión de el, sentirase propietaria dese ben –a escola–, e isto é apostar polo éxito da participación no ensino, precisamente nos tempos que corren e parecen serlle tan pouco favorables. Por propiciar este sentido de propiedade á través dun documento tan sólido, como este Informe, por mostrar ós cidadáns o estado dunha das súas riquezas, debémonos felicitar pola publicación deste traballo ó tempo de reclamar do Consello Escolar de Galicia que faga posible sexa

.....

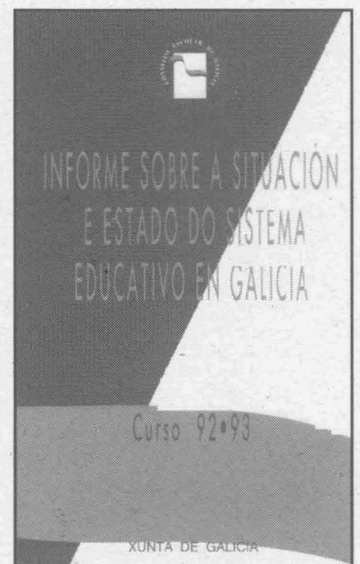
Este Informe introduce ó lector no coñecemento de tres problemas educativos, que están na rúa conformando un debate cidadán: a xornada escolar, o proceso de normalización lingüística no ensino e a educación no medio rural.

.....

este o primeiro paso dunha tradición, a de dar anualmente á imprenta e, así, a cidadanía, un xeito de “chequeo” da situación do sistema educativo galego.

Os informes que tanto ó nivel do Estado como doutras Comunidades Autónomas se coñecen, á hora de “rendir contas” sobre a situación dos seus respectivos sistemas educativos optan, indistintamente, ben por ofrecer unha panorámica xeral ou ben por profundizar nun ou en varios aspectos especialmente relevantes da educación, ou, mesmo, pola utilización á vez de ámbolos dous enfoques. O Informe que nos ocupa, elixiu con bo criterio, esta terceira vía. Un primeiro informe público non pode deixar de dar a coñece-la estrutura institucional do sistema educativo, nos seus distintos niveis e ensinamentos, tanto de réxime xeral como de réxime especial, e isto faino o Informe do Consello Es-

colar de Galicia, ademais de dar conta sobre o proceso de implantación da Lei de Ordenación Xeral do Sistema Educativo; xunto a isto examina a situación dos piares de todo o sistema de ensino –alumnos, profesores e centros escolares, coas súas realidades e os seus problemas– e introduce ó lector no coñecemento de tres problemas educativos, que



están na rúa conformando un debate cidadán: a xornada escolar, o proceso de normalización lingüística no ensino e a educación no medio rural. E todo isto preséntase coa necesaria profusión de datos e informacións que fan posible á Comisión Permanente do Consello Escolar de Galicia

o estudio detido sobre temas tan importantes para a escola e a sociedade galega.

As propostas que eleva o Consello Escolar á Administración educativa galega –froitado das reflexións provocadas polo estudio soporte debido ó Equipo investigador coordinado polo pro-

fesor Antón Costa Rico co rigor que en el é habitual–deberán ser consideradas como feitas pola comunidade educativa no seu conxunto, pois a ela representan os membros do Consello Escolar, e, na medida das súas posibilidades, satisfeitas pola Administración anque por lei

non veña obrigado a isto; pero de facelo, a bo seguro que faría máis crible á cidadanía a súa implicación na cousa pública e outorgaría máis crédito a súa participación nas cousas do ensino.

J.M.F.S.

Historia do Ensino no Reino de Galicia

Anxo Serafin Porto Ucha



Título: *Historia do Ensino no Reino de Galiza (Anos 414-1483)*

Autor: Antón Costa Rico
Editorial: Tórculo Edicións
Santiago de Compostela, 1995
216 pp.

fianza e interese un prometido traballo de Antón Costa sobre a Historia da Educación en Galicia, na posibilidade de dotar ao alumnado universitario de materiais sobre o tema, enfocados nunha visión de conxunto.

Pois ben, tendo como lectores potenciais non soamente aos estudantes das Universidades de Galicia e mesmo a profesores e educadores, senón a todos aqueles que poidan estar interesados intelectualmente pola historia do País, Costa Rico, compañeiro e amigo, coñecido polas súas contribucións na Historia Contemporánea da Educación en Galicia, enriquecéonos hoxe, dentro dun proxecto máis amplo dunha historia xeral da nosa educación no que anda mergullado, con un título que invita á lectura: *Historia do Ensino no Reino de Galiza (Anos 414-1483)*.

Como se sinala na coidada impresión de Tórculo Edicións, a obra aborda o estudio de modo panorámico, dun período tan rico do noso pasado histórico, como

descoñecido, particularmente dende o seu ángulo cultural e educativo. Se fai uns anos A. Costa abría brecha para todos aqueles que hoxe nos adicamos a tarefas histórico-educativas relacionadas coa nosa terra, hoxe sorprenden, por máis que estabamos ao tanto das súas esculcas, remontándose moito máis atrás no tempo e furgando nas mesmas raíces culturais da Galicia dos últimos 1500 anos.

A temática do libro está estruturada en catro capítulos. No primeiro, o do "despertar cultural da Gallaecia", percórrese a historia da educación no tempo da Alta Idade Media. O segundo, "Cultura escrita e Educación na Baixa Idade Media: Entre a tradición e a nova mentalidade cultural", trata a problemática e a evolución cultural neste período. O terceiro, sobre "Galiza no século de Xelmírez: Sociedade, Educación e Cultura", e o cuarto, "A Educación na Baixa Idade Media", vinculado ao anterior, céntranse, respectivamente, na identidade propia do século XII e na importancia tras-

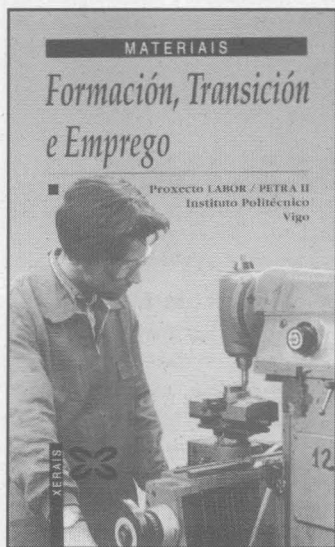
cedente que para a configuración de Galicia e para a modelación do no ser colectivo tiveron os séculos XII-XIV.

Parécenos particularmente meritorio o esforzo de situación do movemento galego no contexto europeo da época, movemento, por outra banda, difícil de reconstruír, dada a escaseza de datos específicos e os atrancos de tradución e interpretación. O resultado está aí: un texto ameno de 216 páxinas, con paixón e non exento de rigor; cunha bibliografía non moi extensa, pero sí selectiva; cadros, mapas e figuras que axudan ao coñecemento e comprensión do noso pasado; unha ordenación de textos ao final de cada capítulo, de importante utilidade didáctica.

Os alumnos, especialmente os que cursan como optativa "Historia da Educación en Galicia", nos novos planos de estudio, contan, por sorte, con un material axeitado para os comezos da nosa historia educativa, que esperamos, teña continuidade nun futuro próximo.

HAI UN ano, no número 19 da *Revista Galega de Educación*, faciamos referencia a que esperabamos

Para coñecer mellor a formación profesional europea



Título: *Formación, Transición e Emprego*
Autor: Proxecto Labor/Petra II. Instituto Politécnico de Vigo
Editorial: Edicións Xerais de Galicia.
 Colección "Materiais"
 Vigo 1995.

OS MATERIAIS incluídos neste libro colectivo *Formación, Transición e Emprego* foron elaborados a partir das actividades do **Proxecto Labor** que se desenvolveu no **Instituto Politécnico de Vigo**, patrocinado polo **Programa Petra II** (plano da Comunidade Europea sobre a formación profesional dos mozos/as e a súa preparación para a vida adulta e profesional), durante os anos 1993 e 1994.

Este libro recolle 19 traballos realizados por 23 especialistas, galegos, galeses e italianos, todos eles ó redor da temática común da interconexión entre a oferta educativa e formativa e os procesos de transición, para facilitar unha máis doada incorporación dos mozos e mozas á vida adulta e activa.

Na primeira parte, "Sobre Petra e Leonardo", **Manuel Vieites García**, o coordinador do volume, dá conta das características do Proxecto Labor desenvolvido na seo da rede "Papiñón", e **Marta González** describe as características do novo programa "Leonardo da Vinci", no que se integran as diversas accións desenvolvidas ata agora no marco do Programa Petra. Este novo programa comunitario de formación profesional asumirá os retos dos diferentes países da Unión Europea no desenvolvemento das súas políticas propias de formación profesional dende 1995 ata ó remate de 1999.

Na segunda parte, "Sobre a formación" inclúense diversos traballos ó redor da problemática actual da formación nos sistemas educativos europeos: **José Antonio Caride**, profesor da Universidade de Santiago, analiza os retos educativos na fronteira do ano 2.000; **Margarita Pérez Froiz**, directora do CEFOCO de Vigo, analiza

os catro enfoques actuais na formación do profesorado e o xeito de entende-la profesionalidade docente; **Antón Costa Rico**, profesor da Universidade de Santiago, realiza un estudo comparativo da LOXSE con referencia a outras reformas educativas europeas; **Mari A. Lires**, asesora do CEFOCOP de Vigo, estuda os programas de transición á vida adulta e profesional con respecto ó enfoque coeducativo e á igualdade de oportunidades; **Clifford Davis** e outros profesores de Gales examinan os trazos das linguas minoritarias no desenvolvemento da Unión Europea, deténdose no caso da lingua gaélica e o seu proceso de normalización e uso no sistema educativo; **Toni Griffiths** e outros profesores da Universidade de Warwick analizan a experiencia das Prácticas Europeas en Alternancia.

Na terceira parte, "Sobre a alternancia" analízanse os procesos de transición: **Antonio Peleteiro**, Director Xeral de Formación Profesional, describe as modalidades formativas na nova formación profesional; **Gonzalo Iglesias Varela**, inspector de Formación Profesional, valora o proceso de experimentación dos módulos profesionais; **Xavier Vence Deza**, profesor da Universidade de Santiago, analiza os sectores productivos da economía galega e as súas necesida-

des formativas nun contexto de cambios estruturais; **Daniel Bernárdez Canelas**, técnico de formación ocupacional da Consellería da familia, describe a situación da formación ocupacional en Galicia; **Pablo Meira Cartea**, profesor da Universidade de Santiago, analiza a problemática da transición como inserción social; **Francisco Insua Meirás**, presidente da Asociación Quinesia, describe a problemática da inserción laboral e social do alumnado con necesidades educativas especiais; Miguel Zabalza Beraza, profesor da Universidade de Santiago, analiza o concepto e as experiencias de formación en alternancia ou no posto de traballo; **Peter Emery** e outros profesores da Universidade de South Bank, analizan o concepto de igualdade de oportunidades educativas, desde a súa experiencia no Reino Unido; por último, Xosé Lois Ríos Paredes, profesor do I.P. de Vigo, analiza a demanda laboral e as modalidades formativas na F.P. na provincia de Pontevedra.

Formación, Transición e Emprego é un libro oportuno e necesario para un mellor coñecemento da problemática actual da formación profesional, en proceso de reforma e transformación profunda no seo do novo marco europeo.

M.B.R.

Novas Publicacións

Novidades editoriais da A.S.P.G.

Un forte pulo ven de darlle a ASPG a súa liña de publicacións. Lingua e literatura, teatro nas aulas, o achegamento ás Ciencias Sociais e a presentación dun novo vídeo compoñen a oferta editorial da presente primavera/95. Eis o listado Editorial mais recente:

- *Actas do I Simposio Internacional de Línguas europeas e lexislacións. O ensino da Língua e da Literatura. Proposta didáctica para un cambio necesario*, M^a Pilar García Negro, Xoán Costa.

- *Rafael Dieste. Caderno didáctico*, Pilar Pallarés, Laura Tato.

- *E non chegou a ser palabra... Afijos léxicos. Sufixación e prefixación léxica. (Unidade didáctica)*, M^a dos Anxos González Refoxo, Xoán Carlos Rábade Castiñeira.

- *Emigración e Historia contemporánea. Galiza-Cuba*, (Materiais de traballo), Xan Fraga.

- *A mensaxe das estrelas*, (Vídeo), Emílio Vallo, Ramón Vilalta.

Axencia Europea para as linguas menos estendidas / ASPG

Actas do I Simposio Internacional de Linguas Europeas e Lexislacións. Santiago, 16-18 de outubro de 1992, A Coruña, 1995.



O I Simposio Internacional de Linguas Europeas e Lexislacións abordou a análise da situación de diversas linguas europeas non normalizadas, nun momento histórico onde se mantén a tensión entre necesidades normalizadoras -isto é, expansión de usos sociais, aumento da súa utilización pública, abertura a novos ámbitos non tradicionais- e realidade legal-administrativa, tanto nos textos xerais europeos como nas particulares lexislacións estatais e nacionais, poñéndose de manifesto que hai, aínda, un longo camiño para adecuar unha e outra e para que os dereitos colectivos de cada povo, en materia lingüística, sexan debidamente recoñecidos.

Este Simposio foi o primeiro que se celebrou en Europa sobre linguas e lexislacións. Este carácter inaugural debe reforzar a súa intención práctica e a súa utilidade: a vontade dos organizadores foi a de contribuir, de forma activa, ao esclarecemento da desigualdade lingüística e á definición de alternativas para remontá-la e conseguir o uso pleno, en pé de igualdade, de todos os idiomas europeos.

O Simposio, organizado pola Axencia Europea para as Linguas menos Esten-

didadas e patrocinado directamente pola Comisión Europea de Recursos Humanos, Educación, Formación e Xuventude e por Institucións públicas e privadas galegas, contou coa asesoría e colaboración de prestixiosas entidades como o CIEMEN catalán, o Centro MERCATOR de Dereito e Lexislación Lingüístico, o Centro de Documentación Europea, A Asociación Socio-Pedagóxica Galega ou a Federación de Asociacións Culturais

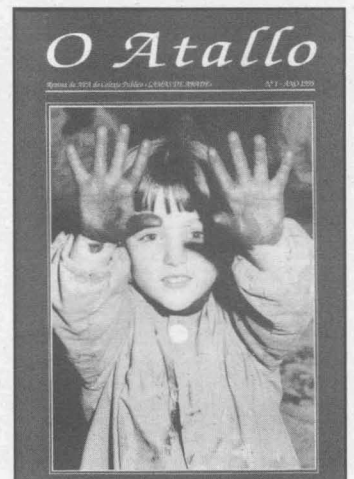
Nos tres días en que se desenvolveron as sesións informouse monograficamente do marco lexislativo europeo, a través de casos significativos, do marco lexislativo español e do marco lexislativo galego.

Amencer



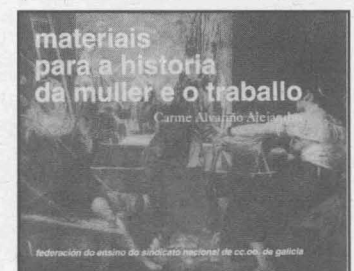
Chegou á nosa Redacción un dos últimos números da publicación escolar *Amencer*, dos alumnos de EXB do Colexio Sta. Catalina - Seminario de Mondoñedo. Van xa máis alá do nº 122 case 15 anos contribuíndo á galeguización educativa. Un exemplo a tomar en consideración.

O Atallo



A APA do Colexio Público de Lamas de Abade Santiago remesounos o nº 1 de *O Atallo*, unha ben conformada e comprida revista ao servizo da comunidade escolar. Unha revista que presenta a vida do centro, e que ademais está toda ela en galego, e que se le ben. Outro exemplo.

Historia da muller e o traballo



ALVARIO ALEJANDRO, C., CCOO. de Galicia, 1995, 50 páxinas.

A autora presenta e analiza textos que reflecten a relación muller/traballo en diferentes períodos da historia, mediante unha coidada

escolma literaria e gráfica, a fin de contribuír a desenvolver un comportamento activo dos alumnos de cara favorecer a súa intervención contra as situacións de discriminación sexual.

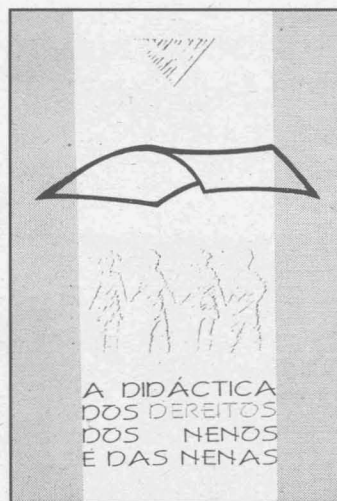
Este conxunto de materiais diríxense preferentemente a área de Ciencias Sociais do ensino secundario.

O traballo da muller no Antigo Réxime nas Sociedades Industriais, en tempo de guerra, o traballo da muller na literatura, a muller e o movemento obreiro e a situación actual son algún dos asuntos abordados na Monografía que se cerra cunha oportuna bibliografía.

tos, as abundosas fotografías e os debuxos aportados por Luis Calvo Gómez e por Xaquín Lorenzo fan da unidade didáctica unha peza realmente fermosa, atractiva e educativamente valiosa.

A didáctica dos dereitos dos nenos e das nenas

DELEGACIÓN DE EDUCACIÓN DO EXCMO. CONCELLO DE LUGO / Belén



REGUEIRO, Concello de Lugo, 1994, 62 páx.

Aborda a presente libreta asuntos como a educación para o desenvolvemento, coa

presentación de experiencias pedagóxicas lucenses ao respecto, os dereitos dos nenos e das nenas, atendendo en particular as mais graves situacións de desprotección (o terror, a guerra), así como unha reflexión arredor dos nenos e os xoguetes.

Un material interesante e de axuda para o traballo da educación transversal nos centros educativos. Os interesados en coñecelo poden dirixirse á Delegación de Educación do Concello de Lugo.

As embarcacións tradicionais de Galicia

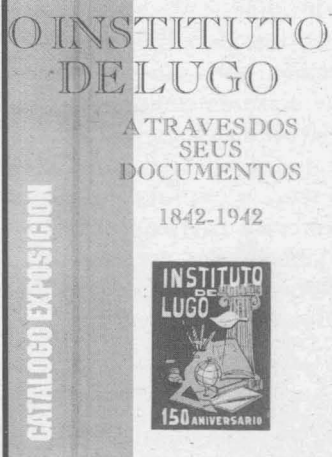


MUSEO DO POBO GALEGO, Santiago, 1995.

Ao longo de 30 páxinas de gran formato faise un percorrido pola historia e a diversidade de embarcacións tradicionais usadas en Galicia, tanto de transporte como de pesca.

A riqueza conceptual e informativa dos textos escri-

150 anos do Instituto Provincial de Lugo

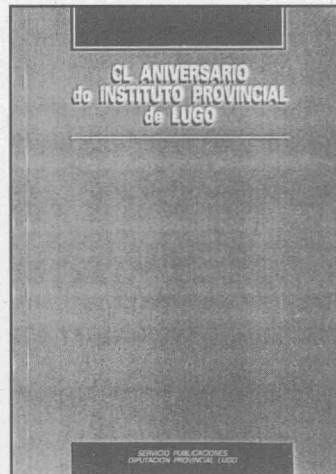


INSTITUTO DE BACHARELATO "Lucus Augusti", Servicio de Publicacións da Deputación Provincial de Lugo, 1995.

Esta é a última das varias publicacións realizadas desde o Instituto Lucus Augusti de Lugo, arredor da conmemoración en 1992 do 150 Aniversario da súa creación no 1842,



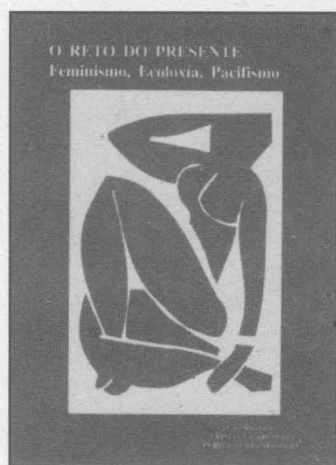
sendo así o primeiro Instituto de Bacharelato creado en Galicia. Con tal motivo no 1992 realizouse un ciclo de conferencias, recolléronse diversos e valiosos Documentos de Arquivo, renovouse o gabinete de Historia Natural, fíxose unha exposición permanente do Gabinete de Física e un vídeo. Ademais



das publicacións saídas entón, agora ven de aparecer unha que tenta facer unha revisión dos 150 anos, baixo a coordinación do Director do Instituto, D. Xosé Mendez Seixas.

A publicación sae, pois, no presente ano, no que se cumpren os 150 anos do Instituto de Santiago, Pontevedra e Ourense.

Congreso de Movimientos Sociais



Baixo a coordinación de **Cristina Caruncho** e **Purificación Mayobre**, edítanse as ponencias e comunicacións do **Iº Congreso de Movements Sociais alternativos***, celebrado en Ourense do 2 ao 6 de marzo de 1993 e coorganizado polo grupo de Educadores pola Paz de Ourense de Nova Escola Galega e a facultade de Humanidades. As ponencias abordan, con desigual proporción, os tres movementos sociais que deron título ó Congreso: feminismo, ecoloxía e pacifismo. Inclúense traballos de Celia Amorós, Cristina Santamarina, Raquel Osborne, Vicenç Fixas e Francisco Garrido. As persoas interesadas en recibir esta publicación poden solicitala contrarrembolso, ó prezo de 1700 pesetas, ó apartado 577 de Vigo.

*AA.VV. (1995): *O reto do presente: feminismo, ecoloxismo e pacifismo*. Actas Iº Congreso de Movements Sociais alternativos, Ourense.

Cuadernos de Pedagogía en CD-Rom

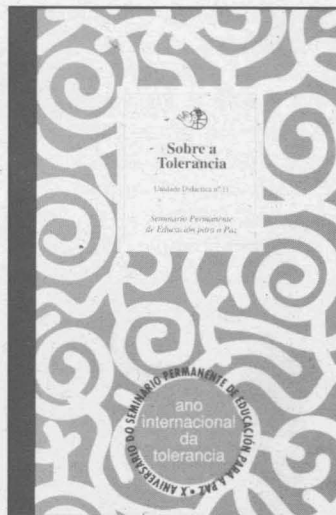


A veterana e admirada revista **Cuadernos de Pedagogía** acaba de sacar un CD-Rom onde se recollen tódolos seus números publicados ó longo dos últimos vinte anos. Inclúense artigos, gráficos e fotografías de tódolos números. Dispón de búsqueda intelixente para localizala información segundo as necesidades do usuario, que poderá imprimir ou copiar nos seu procesador de textos.

Para poder utilizar este CD-Rom requírese ben un PC compatible (486, monitor cor, e 4Mb de RAM –recoméndase preferiblemente 6Mb–) ou Apple-Macintosh (procesador 68020, monitor cor, 2Mb). Unha ferramenta moi interesante no entorno da Pedagogía e da Educación. O teléfono do usuario deste CD-Rom é: 943-714854.

Sobre a tolerancia

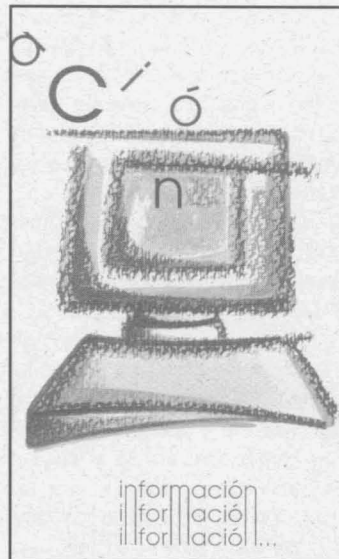
O **Seminario Permanente de Educación para a Paz** publica unha interesante unidade didáctica,



coordinada por **Moisés Lozano Paz**, titulada *Sobre a tolerancia*. Con esta publicación este Seminario, conmemora o Ano Internacional da tolerancia promovido pola Asemblea xeral da ONU e da Unesco. En palabras dos autores quere contribuir “a fomentar nos alumnos e alumnas unha actitude de respecto á diferenza, pero ó mesmo tempo de decidido compromiso, de crítica e denuncia de todas aquelas situacións que provocan a explotación, que amosan intransixencia e violación dos dereitos máis elementais das persoas humanas”.

Biblioteca infantil en CD-Rom

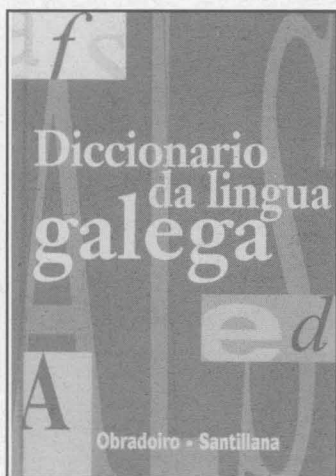
Máis materiais en CD-Rom: o **Centro Internacional del Libro Infantil y Juvenil, de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez** acaba de publicar-la súa Bases de datos sobre literatura infantil en



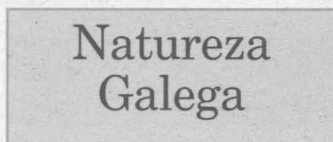
soporte CD-Rom, que nun só disco recolle máis de 25.000 referencias bibliográficas para nenos e mozos, e máis de 9.000 referencias bibliográficas para adultos, relacionadas coa literatura infantil e xuvenil, a lectura e as bibliotecas infantís e escolares. Pode solicitarse máis información escribindo a: Centro Internacional del Libro Infantil y Juvenil. Peña Primeira 14 y 16. 37002 Salamanca. teléfono: (923) 269662.

Novo diccionario galego

Edicións Obradoiro-Santillana remata de editalo *Diccionario da lingua galega*, baixo a dirección de **S. Sánchez Cerezo** e **C. Vázquez Rodríguez**. Con 20.000 palabras, sinónimos, antónimos e familias de palabras, conxugación verbal, máis de mil debuxos e fotos e sinxela información gramatical constitúe unha nova



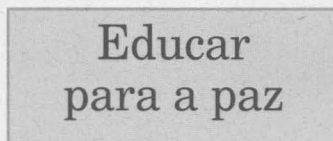
opción escolar na variada oferta lexicográfica galega.



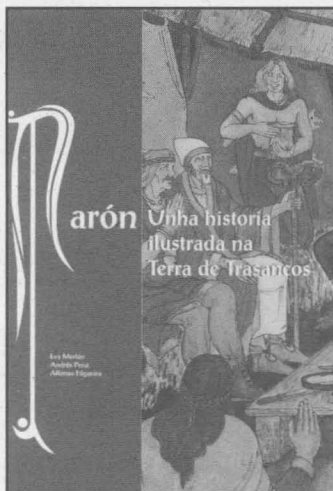
A Revista Bimestral de Ecoloxía chega ó seu número 20, correspondente ós meses de maio e xuño. Con motivo do 5 de xuño, Día Mundial do Medio Ambiente, inclúe un precioso cartel realizado por **Verónica Regueiro Freire**, alumna do Colexio Público Xosé Cornide Saavedra que resultou gañador do Concurso escolar realizado pola empresa Leyma.

Destaca neste número, polo seu interese educativo,

os artigos “Víctimas inocentes do cambio climático”, “Desfeitos, lixos e residuos e outros familiares” e “medio Ambiente, consumo e cooperación”. A nosa en hora boa a esta revista clave na educación ambiental galega.



O Servicio Municipal do Concello de Ferrol acaba de publicar Educar para a Paz, fermoso folleto no que se recollen elementos do programa “Educar para a paz” que promove este inquedo servizo. Inclúense dous interesantísimos traballos: “A educación para a paz na Reforma” de Xesús R. Jares e “Libros para construír a paz” de Agustín Fernández Paz. Ademais dunha escola dos traballos realizados no marco do programa: os carteis ilustrados polo alumnado de centros de ensino de Ferrol sobre o tema “Coidémo-la Paz”, poesías e manifestos pola paz elaborados polo alumnado participante no programa. A publicación esta fermosamente ilustrada, a toda cor, coa mestría característica de **Xan López Domínguez**.



O veterano Servicio Sociopedagóxico Municipal do Concello de Narón acaba de publicar dúas novas publicacións didácticas: *O concello de Narón en mapas. A vista de paxaro*, e *Narón: unha historia ilustrada na Terra de Trasancos*.

Narón en mapas pretende ser unha guía globalizada e polivalente útil para o traballo nas escolas e para a consulta de calquera usuario. Obra extraordinariamente interesante para os centros escolares no seu traballo de confección do PCC pode constituír un modelo para outros concellos. Inclúe planimetría e información sobre a localización e situación xeográfica do concello, características xeomorfolóxicas, edafolóxicas, xacementos minerais, características orográficas, climatoloxía, evolución da poboación, redes de comunicacións, sectores económicos, ordenación do territorio, etc.

O segundo dos materiais, o libro *Narón: unha historia ilustrada na Terra de Tra-*

sancos, da autoría de **Eva Merlán** (ilustradora), **Andrés Pena** e **Alfonso Filgueira** é unha novidosa historia ilustrada do territorio definido pola comarca natural de Terra de Trasancos. Unha aportación verdadeiramente interesante que pode ser de grande utilidade para experiencias similares.



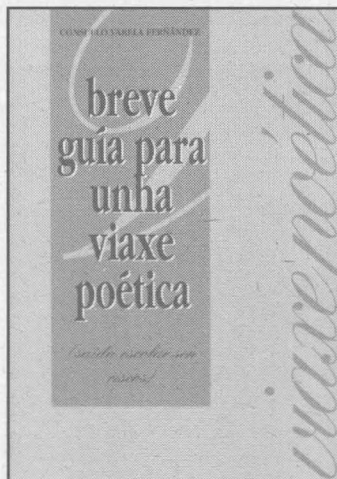
Maré é o nome dunha singular publicación elaborada polos **Equipos de Normalización Lingüística e de Potenciación do Uso do Galego de Cangas**. Neste o seu segundo número publicanse interesantes traballos: “O galego interesa no mundo”, “Os galegos temos nomes propios”, “Galego nas empresas”. Neste voceiro felicitase ó Alondras F.C. pola súa iniciativa de publicar en galego o seu boletín e de empregar-lo noso idioma na publicidade megafónica, que se une ó recentemente ascendido Balonmán Cangas. A nosa en hora boa, tamén para eles, e para os promotores de *Maré*. Unha iniciativa que debería estenderse.

Siluetas para un teatro de sombras



O Seminario Permanente "Residuo Park" de E.P. do Colexio Público Igrexa-Somozas, coordinado por Rafael López Loureiro, acaba de publicar unha moi novidosa unidade didáctica para a utilización do teatro de siluetas no 1º ciclo da Educación Primaria. O material fermosamente editado, inclúe un disquete flexible, dezaseis páxinas –onde se desenvolve a experiencia– e modelos para confeccionar as siluetas. Pretende dar resposta a necesidade sentida polos autores de atopar novos vehículos didácticos que transmitan dun xeito globalizado a indisoluble emoción estética e a aprendizaxe lingüística. Un material indispensable para o traballo co teatro de siluetas. Verdadeiramente orixinal e fermoso.

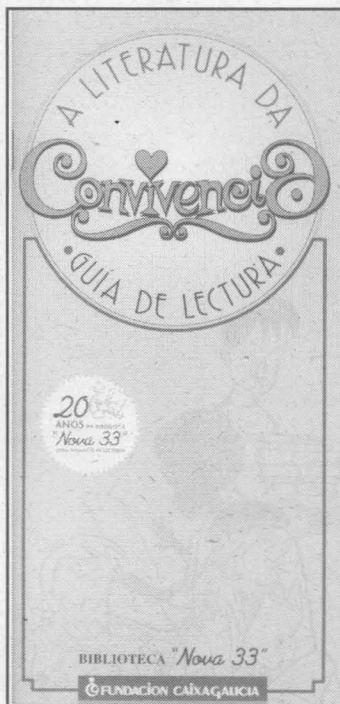
Viaxe poética



Consuelo Varela Fernández é a autora deste material (*Breve guía para unha viaxe poética –Saída escolar sen riscos–*) que editado por *Papeles de Literatura Infantil* e o Concello de A Coruña, propón instrumentos para a utilización da poesía nas aulas. A xeito de viaxe, sen riscos, a autora proponnos unha antoloxía de textos poéticos universais e de actividades sobre eles, complementada cunha cuidada bibliografía. Non debe faltar en ningún seminario de literatura.

A literatura da convivencia

A literatura da convivencia é unha guía de lectura, que preparada por **Xosé Nogueira Barcia** –o animador da Biblioteca "Nova 33" da Fundación Caixa Galica de Santiago–, recolle reseñas sobre libros de literatura infantil e xuvenil relacionados coa temática da paz. Tal como se nos di na introducción "son libros que falan do valor da amizade e



da solidariedade, libros nos que atopamos a denuncia da crueldade de tódalas guerras a través das vivencias dos máis inocentes, libros que defenden o respecto ás diferencias culturais e relixiosas, a natureza, a loita contra todo tipo de marxinación...". Nesta guía a recopilación de libros-estrúcturase por idades: para os máis cativos; para os lectores autónomos; para xoves lectores; para mozos e, finalmente, un apartado sobre "obras de información e referencia". A reseña de cada libro acompáñase cunha pequena indicación do seu contido. En definitiva, un material moi interesante e oportuno, que pode ser de grande utilidade para todas aquelas persoas, mestres, pais que utilizan tamén a literatura como instrumento de aprendizaxe dos valores da cultura da paz. As persoas interesadas nesta guía poden solicitala a: Biblioteca "Nova 33". Rúa Nova 33, 2º. 15705 Santiago. Teléfono: (981) 584436. Fax: (981) 586952.

Curso de galego para as Administracións



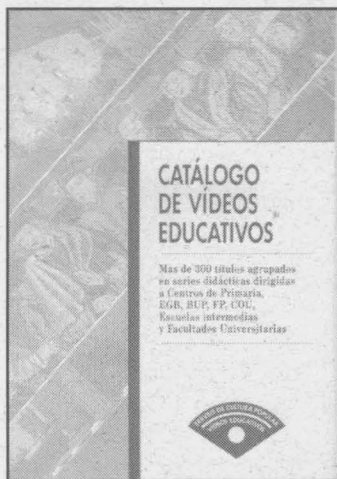
Edicións Xerais de Galicia, da man do **Servicio de asesoramento Lingüístico do Grupo Academia Postal** acaba de publicar uns materiais dirixidos a promover o emprego do galego nas administracións públicas, así como o seu acceso ás mesmas.

Os materiais, organizados en tres grandes apartados, proporcionan na súa primeira parte información sobre as bases xurídicas da utilización da lingua galega nas administracións; na segunda, recóllense de forma breve e sinxela as principais normas ortográficas e morfolóxicas do idioma; na terceira, pónense de manifesto as características e peculiaridades da linguaxe administrativa, incluíndo numerosos exercicios e supostos prácticos de redacción de diferentes tipos de documentos e de utilización dun vocabulario administrativo específico. O material complétase cun apéndice, onde se inclúen exercicios de tradución, exames, test, supostos administrati-

vos e un completo glosario léxico e ortográfico relacionado coas administracións.

Un material moi útil para os opositores que preparan o seu ingreso na función pública galega e en xeral para todas aquelas persoas que empregan o galego no seu traballo administrativo.

Vídeos educativos



A **Fundación Cultural Serveis de Cultura Popular** conta cun extenso catálogo de vídeos educativos: máis de 300 títulos agrupados en series didácticas dirixidas a centros de educación nonuniversitaria. Pode

solicitarse este interesante catálogo escribindo a: **Serveis de Cultura Popular**. C/Provença 324, 3º. 08037 Barcelona. Teléfono: (93) 4583004. Fax: (93) 4588710.

Medusex

A editorial Medusex publica uns interesantes materiais de educación para a saúde no ensino. Algúns deles xa foron traducidos para o galego por edicións do Cumio (*O meu primeiro libro de información sexual*, do especialista en sexoloxía, José Luis García). O catálogo inclúe monografías sobre educación sexual, dirixidas tanto ó profesorado, como a pais; carpetas de diapositivas e vídeos. Pode solicitarse escribindo a: Medusex. Apartado de Correos 5022. 31010 Pamplona. Teléfono e Fax; (948) 258652.

Cadernos de Teatro

Francisco Pillado, director da centenaria e xa desaparecida colección dos **Cadernos da EDG**, vén de presentar unha nova proposta editorial coa que pretende

continuar o traballo desenvolvido desde a **Escola Dramática Galega**, unha das empresas teatrais máis prestixiosas do país que logo de case vinte anos de actividade, deixou de existir. **Cadernos de Teatro** é a denominación desta nova colección de materias dramático-teatrais da que nos chegan as tres primeiras entregas.

Na primeira atopamos catro textos breves de **Manuel Lourenzo** baixo o título xenérico de *O perfil do crepúsculo* (*Liturxia de Tebas, Agamenón en Aulide, Ocasos e Os persas*), nos que se recrean vellos mitos gregos, liña de traballo recorrente na dramaturxia de Lourenzo, baseada na actualización e reinterpretación dos grandes temas da literatura dramática grega á luz da realidade actual.

No número 2 preséntase unha versión galega dun texto publicado en 1896 e que constitúe un dos primeiros traballos teóricos verbo da realidade dramático-teatral en Galicia; texto no que se establece unha relación de reciprocidade entre o desenvolvemento da conciencia nacional e normalización cultural, seguindo o exemplo das experiencias que se desenvolvían noutros

países como Cataluña. **Galo Salinas Rodríguez**, que tamén foi o promotor e director da *Revista Gallega*, é o autor desta célebre *Memoria acerca de la dramática gallega. Causas de su poco desarrollo e influencia que en el mismo puede ejercer el Regionalismo*, agora recuperada.

Joan Cavallé é o autor do texto presentado no terceiro volume; trátase dun "monólogo en doce instancias" titulado *O teléfono*, e traducido por Antonio Molexón. Ó longo de doce pequenos cadros unha muller vai reconstruíndo unha historia no que o real se mestura co imaxinario, unha historia por veces real e outras finxida, poboada de soidades, frustracións e pantasma.

Agardamos que, como xa ocorrera cos **Cadernos da EDG**, esta nova colección sirva tamén para promover a edición de textos dramáticos para os máis cativos/as e para dar a coñecer materiais relacionados coa práctica do teatro na escola.

Manuel Lourenzo, *O perfil do crepúsculo*; **Galo Salinas Rodríguez**, *Memoria acerca de la dramática gallega*; **Joan Cavallé**, *O teléfono*. Colección **Cadernos de Teatro**, Elsinor Teatro, 1995.

MUSEO ARQUEOLÓXICO DO CASTRO DE VILADONGA

(Lugo)
Programas de Acción Didáctica. Material didáctico para as visitas
Lugo

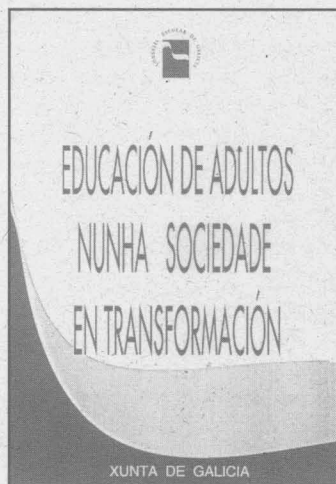
MUSEO ARQUEOLÓXICO DO CASTRO DE VILADONGA

PROGRAMA DE ACCIÓN DIDÁCTICA

ENSINO SECUNDARIO

Na actualidade diversos Museos de Galicia contan con equipos de apoio didáctico e pedagóxico, por medio dos que é posible ofrecer visitas de alto contido didáctico para distintos grupos de escolares. Traemos hoxe a estas páxinas a anotación das interesantes carpetas de documentación didáctica coas que conta o Museo Arqueológico do Castro de Viladonga (Lugo). A pé do Castro e da súa pro-

tección existe un notable Museo, especialmente cuidado desde unha clara intencionalidade educativa. Un Museo cada vez máis visitado por escolares de toda Galicia e ao seu efecto dispón dun material informativo tanto para a preparación da visita como para a continuación do traballo da aula logo da súa visita. A nosa felicitación.



CONSELLO ESCOLAR DE GALICIA
Educación de Adultos nunha sociedade en transformación
Santiago
1985
310 pp.

Baixo a coordinación de Angel González, Vicepresidente do Consello Escolar de Galicia, de José Ramón Lete e de Agustín Requejo, o presente volume, editado polo Consello Escolar de Galicia, recolle as diversas Ponencias e Comunicacions presentadas no primeiro Congreso Internacional de Adultos organizado polo Consello Escolar en Santiago en Abril de 1993. Na ocasión interviñeron técni-

cos de recoñecido prestixio español e europeo que aportaron valiosas perspectivas en relación coa educación de adultos, con particular atención aos casos catalán, italiano, alemán, flamenco, ademais dunha notable información sobre distintas experiencias e realidades galegas.



SECRETARÍA DA MULLER DO STEG
As mulleres e o deporte: Unha carreira de obstáculos
Vigo, 1994

Coa sinatura de G. Soeira, M. I. Castañeda, F. López Gato, Mari A. Lires e Inma Pizarro editouse hai xa algún tempo unha Carpeta de Materiais para Educar arredor da muller e o deporte, coa finalidade de desenvolver nas alumnas e

nos alumnos de ESO e de Ensino Medio actitudes positivas e valores de participación e de cooperación desde o ámbito da educación física e do deporte. Faise unha recuperación de xogos tradicionais a veira da indicación de xogos no-

vos, tratando de aproximar as actividades deportivas a súa dimensión educadora non so do corpo, senon tamén da mente e dos afectos.

A carpeta significa unha valiosa contribución no campo da educación transversal.

Ensino Público

sempre

Por que é:
A mellor garantía de pluralidade e democracia.
É de calidade.
É gratuito.
Integrador e non discriminatório.
Con variedade de servizos.

Sons da Terra

Título: *Sons da Terra*
Autores: *Jesús Villares e Roberto Díaz*
Editorial: Consello da Cultura Galega

O Consello da Cultura Galega acaba de editar un CD de 67 minutos de duración que constitúe unha escolma dos sons tradicionais de Galicia. Estes cincuenta sons da terra forman parte das cento vinte-se gravacións que os técnicos de son **Jesús Villares** e **Roberto Díaz** efectuaron como parte integrante do seu proxecto fin de carreira, presentado na Escola de Imaxe e Son da Coruña en xuño de 1993. Para realizaren esta vizosa escolma dos sons característicos da Galicia tradicional, natural e humana percorreron os camiños da Galicia enteira. O CD inclúe sons como os das ondas suaves na praia de santa Cruz, o temporal na Torre de Hércules, a chuvia na eira de Samarugo, o vento de Fisterra, o cuco en San Simón, os lobos ouveando na Serra do Xistral ou as campás chamando á misa en San Simón.

Unha vizosa introdución ós sons da Galicia eter-



na como a presente, que non debe faltar en ningún centro escolar de Galicia, porque unha Terra non é só o que vemos, senón tamén o que sentimos que é tanto como dicir, o que oímos.

A formación dos futuros docentes

Título: *Formación e socialización de futuros docentes*
Autor: *Mercedes González Sanmamed*
Editorial: Tambre e Consellería de Educación

A profesora **Mercedes González Sanmamed** acaba de publica-lo estudio *Formación e socialización de futuros docentes. Análise da súa cultura profesional* (Editorial Tambre e Consellería de Educación). Este estudio dá resposta á necesidade de valora-la incidencia das prácticas escolares entre os profesores en período de formación a partir da comparación entre as súas concepcións educativas manifestadas antes e despois da súa experiencia.



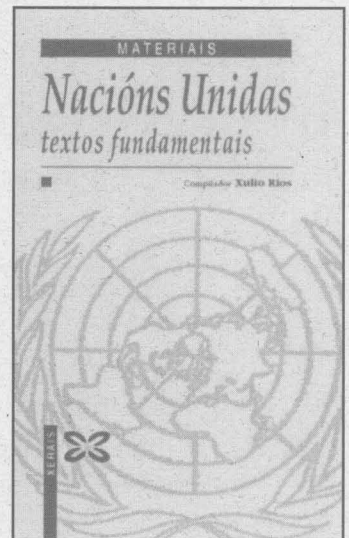
As respostas reflicten unha clara evolución, a partir dese primeiro contacto coas aulas, cara unha concepción humanista, integradora e progresista da institución escolar e da súa función na sociedade, ó defende-la necesidade de prestar atención a tódolos aspectos da vida e, por ende, á formación do alumno para o seu desenvolvemento na sociedade. despois de realizarlas Prácticas, os novos profesores coidan que o ensino debe dar resposta ás necesidades e intereses dos alumnos, de xeito que o currículo tería de ser aberto e flexible, así como tamén o reparto do tempo.

Estas e outras conclusións forman parte dun libro, moi interesante para tódolos que traballen no ámbito da formación inicial, que pretende contribuír a esperta-la conciencia dos mestres acerca tanto da evolución das súas concepcións sobre a profesión como da responsabilidade de que dito cambio favoreza a mellora do ensino e da sociedade.

Nacións Unidas

Título: *Nacións Unidas. Textos Fundamentais*
Coordinador: *Xulio Ríos Paredes*
Editorial: Edicións Xerais

Con motivo do 50º aniversario da creación da Organización das Nacións Unidas, ONU, Edicións Xerais de Galicia acaba de



publicar, dentro da súa colección "Materiais" o libro: *Nacións Unidas. Textos Fundamentais*. O libro preparado polo IGADI, e coordinado por **Xulio Ríos Paredes**, recolle algúns dos máis importantes textos fundamentais da ONU, verquidos por vez primeira para o galego: "Carta das Nacións Unidas", "Estatuto da Corte Internacional de Xustiza", "Declaración sobre os Principios de Dereito Internacional referentes ás Relacións de Amizade e Cooperación entre os Estados de conformidade coa Carta das Nacións Unidas", "Declaración Universal dos Dereitos da Persoa", "Pacto Internacional dos Dereitos Cívís e Políticos" e "Pacto Internacional dos Dereitos Económicos, Sociais e Culturais".

O libro inclúe, tamén, un breve apuntamento histórico sobre a ONU e varios anexos: o almanaque internacional, a relacións dos 185 estados membros e unhas propostas sobre a reforma das Nacións Unidas.

Un texto moi oportuno e útil que non debe faltar nas bibliotecas escolares dos centros de Educación Secundaria.

IX Encontro Galego e II Galego-Portugués de Educadoras/es pola Paz

No mes de abril celebrouse en Sarria o tradicional Encontro de Educadores pola Paz, promovido polo grupo de Nova Escola Galega e o Movimento dos Educadores para a Paz de Portugal. A próxima edición realizarase na cidade de Porto, xirando ó redor do tema do multiculturalismo.

NA FIN de semana do 28 ao 30 de abril de 1995 celebramos en Sarria (Lugo) o IX ENCONTRO GALEGO E II GALEGO-PORTUGUÉS DE EDUCADORAS/ES POLA PAZ. Como na edición anterior estivo organizado polo Grupo Educadores pola Paz de Nova Escola Galega e o Movimento dos Educadores para a Paz de Portugal (MEP). Como se fixo antes e durante o Encontro, agradecemos a colaboración do CEFOCOP de Lugo, a xefatura de Estudos do I.F.P. de Sarria e moi especialmente do Seminario de Educación para a Paz de Chantada (Lugo).

Como en edicións anteriores, a cita anual das persoas comprometidas cunha cultura de paz en xeral e coa educación para a paz en particular, estivo aberta a todas aquelas persoas e grupos que quixeron presentar as súas experiencias, os seus materiais, etc. Os grupos representados no Encontro foron: **Movimento de Obxección de Con-**

ciencia (MOC) de Galicia e Portugal; Obxectores fiscais; Mulleres de negro; Intermón; Cruz Vermella Xuventude (A Coruña); Escolas Asociadas á UNESCO; Seminario de Educación para a Paz de Chantada (Lugo); Sindicato dos Profesores do Norte de Portugal e Nova Escola Galega.

O venres, comezouse cunha sesión de xogos cooperativos á que lle seguiu a Mesa Redonda: “**É o movemento do 0,7% a versión moderna do Domund?**”, na que interviñeron representantes de Entrepobos; COSAL; Plataforma polo 0,7% de Lugo; Oikos (Portugal) e do Consello Portugués para Paz e a coope-
ração (CPPC).

A mañá do sábado, como vén sendo habitual nos últimos anos, adicouse ao tempo para a reflexión. Nesta ocasión o tema de debate era “**A resposta organizativa da Educación para a Paz**”, que foi presentado por **Xesús R. Jares (Educadores pola Paz)**. As cuestións prantexadas xiraron en torno aos seguintes temas: ¿en que contexto

organizativo debe desenvolverse un proxecto educativo baseado nos valores da Educación para a paz?; ¿cal debe ser a nosa resposta respecto da elaboración dos PECs; da participación; etc.?; ¿cómo afrontamos os conflitos que desde o punto de vista organizativo se producen nos centros?

Noutra orde de cousas tamén se abordou a propia organización do movemento das/os educadoras/es pola Paz a nivel de Estado. Neste senso fíxose referencia ao documento de traballo presentado no **III Congreso Estatal de Educación para a paz** celebrado en Valladolid e realizado polo mesmo ponente así como á proposta de creación dunha **Coordenadora estatal de educación para a Paz**, á que facemos referencia neste mesmo número.

No apartado de presentación de **experiencias/comunicacións** hai que sinalar non só a cantidade senón a calidade das mesmas, tanto no seu contido como na súa forma de presentación. Así, neste último, hai que facer constar como cada vez se preparan mellor a

presentación das experiencias: uso de retroproxectores; diapositivas; vídeos; etc. As experiencias/comunicacións presentadas foron as seguintes:

– “Semana da solidariedade”. Niti Fuente Lai (I.B. de Ribeira, A Coruña).

– “O Plano de escolas asociadas á UNESCO”. Flora Fondevila (Pontevedra).

– “A semana dos dereitos das nenas e dos nenos”. José L. González (C.P. Bergantiños. Carballo. A Coruña).

– “A Resolución de conflitos entre estudantes: Un proceso de paz na acción. Unha experiencia en San Francisco (California)”. Robert Linqanti (Pontevedra).

– “Viagem a través do rostro da humanidade”. Isabel Lima (O Seixal. Portugal).

– “Semana da solidariedade”. Pili Perreiro (C.P. de Ribeira. A Coruña).

– “Mulleres ao longo da historia”. Concepción Lorenzo Souto. (C.P. Aguiño. A Coruña).

– “A busca da paz no mundo”. Ana M^a Maduro (Portugal).

– Presentación da *Revista Galega de Educación*. Antón Costa (Santiago).

– “Análise dos valores e actitudes nas aulas a través das actividades lectoras”. M^a Montserrat Castro Rguez. e Xesús Rguez. Rguez. (Santiago).

– “Un mundo de crianças”. Armindo Dias Gregorio (Lisboa).

– “Educación intercultural”. M^a Nieves Pardo Díaz (A Coruña).

– “Culturas e saberes. Escola multicultural”. Antonia Rosa Franco Tereso (Baixa da Banheira. Portugal).

– “Educación para a diversidade”. Lili Pumariño Vilela (Lugo).

Cinco foron os obradoiros (talleres) que se fixeron simultaneamente entre a tarde do sábado (1^a sesión) e a mañá do domingo (2^a sesión):

– “Outra forma de ver. Artes plásticas”. Isabel Lima. (O Seixal. Portugal)

– “Interculturalismo” Pedro Rial e Enrique (A Coruña).

– “A poesía na educación para a paz”. Raquel Pérez Noche e Anxos Rguez. Mourenza (Vigo).

– “A danza creativa na cooperación e a solidariedade. Danzas Zeca”. M^a Virginia Rodrigues (Lisboa).

– “Resolución de conflitos”. Xesús R. Jares (Vigo–A Coruña).

Ademais do reseñado, non faltaron os **xogos cooperativos**, a **exposición e venda de materiais**, custodiada por Olga Arranz e a **fiesta pola paz**, na que neste ano primou a grata sorpresa dos xogos e danzas que nos ensinaron Anxos

Rguez. Mourenza e Raquel Pérez Noche de Educadoras pola Paz.

VALORACIÓNS

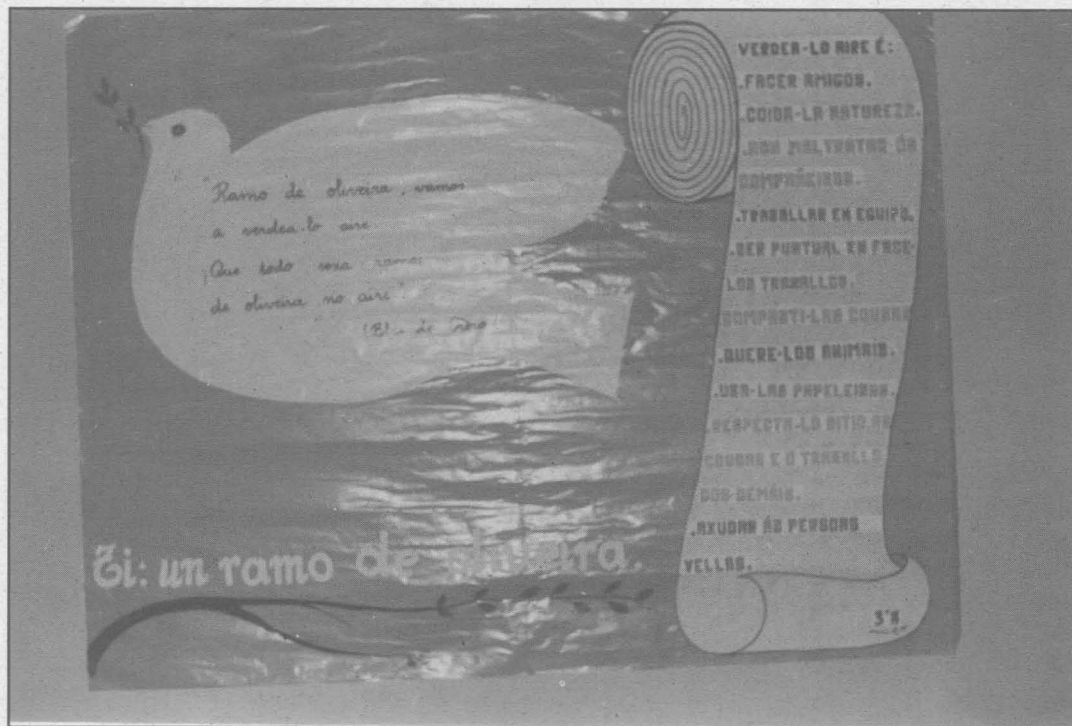
Tanto no plano máis “formal” na **Asamblea Xeral** do último día como a nivel de “pasillos” consideramos que houbo unanimidade en valorar moi positivamente a organización e resultados deste edición. Especialmente valorouse como moi positivos as novidades organizativas introducidas nesta ocasión: a presentación de experiencias/comunicacións simultaneas así como o de ter que escoller un único obradoiro (taller) para todo o Encontro. A limitación de matrícula a 150 persoas tamén se valorou positivamente. Recollemos a continuación as intervencións habidas nesa Asamblea xeral do domingo pola mañá. Metodoloxicamente,

dividimos as intervencións en tres grupos: **O que nos gustou do Encontro; o que non nos gustou e, en terceiro lugar, as propostas que suxerimos.**

No primeiro grupo, **o que nos gustou do Encontro**, a primeira intervención foi a de **Lilí** (Lugo), que valorou moi positivamente tanto a organización das experiencias e dos obradoiros de forma simultanea e sobre todo a confraternización que se vive nos Encontros. **Fátima** (Amadora) sinalou que, dos cinco que leva asistindo este foi o ano que máis lle gustou debido ao expresado anteriormente, ter máis tempo e menos canso o programa. Tamén gustou moito dos novos xogos. **Pilar** (Lisboa) destacou no que máis lle gustou o desenfado e a participación dos asistentes. Tamén a presentación simultánea de experiencias. **Luis** (Pontevedra) sinalou os obradoiros como o que máis lle gustara.

Lourdes (Vigo) resaltou tres cousas: o coñecer persoas de distintos lugares; a convivencia cos portugueses e a sensación “chachi” que tiña a nivel persoal. **Mila** (Amadora) destacou o ben que estaban instalados; o número de persoas, considerou que o ano pasado en Lisboa fóramos demasiadas persoas; a presentación de experiencias simultaneas, que facilitou non só menos agobio do programa senón tamén maior participación nas experiencias. Tamén resaltou o contacto galego-portugués. **Nieves** (A Coruña) felicitou á organización, valorando moi positivamente os cambios organizativos introducidos e o ambiente tan positivo nas relacións interpersoais. **Pedro** (Vigo) valorou moi positivamente o salto cuantitativo e cualitativo que se dera este ano co contido das carpetas. En definitiva había consenso en sinalar como aspectos positivos e





que fan do Encontro algo totalmente diferente a outro tipo de convocatorias: o ambiente de comunicación que se consegue entre os asistentes; **levar á práctica** os principios da Educación para a Paz, como sinalou **Robert Linquanti** (USA-Pontevedra); o contacto galego-portugués, como algo específico do Encontro; a presentación simultánea tanto das experiencias/comunicacións como dos obradoiros; a propia calidade das experiencias e dos obradoiros presentados, moi ben valorados polos asistentes; o equilibrio no reparto de tempos entre os momentos para a reflexión, a práctica e a convivencia (facermos do encontro un auténtico encontro).

No segundo turno de intervencións, **o que non non gustou**, **Nieves** (A Coruña), sinalou a Festa pola Paz; botou en falta o estarmos todos xuntos e que a festa ía a menos. **Pilar**

(Lisboa) o tempo morto entre o remate da cea e o comezo da obra de teatro. Ademais considerou que o teatro rompeu o que era a Festa pola paz. **Anxos** (Vigo), entende que o sucedido o ano pasado si rompeu o grupo e o que pretende ser a Festa pola Paz. Neste senso pensa que se adecúa mellor os sitios pequenos que as grandes cidades. **Tosé** (Portugal) botou en falta persoas que non viñeron este ano ao Encontro e a falta das cancións na Festa pola Paz.

No terceiro turno de intervencións, **propostas**, **Nieves** (A Coruña) propón facer a Festa o primeiro día para facilitar a comunicación entre os asistentes. **Anxos** (Vigo), entende que a opción de facer a festa o venres é moi precipitada e podería hipotecar o traballo do día seguinte. **Pili** (Santiago) que haxa tempo para o café. **Lili** (Lugo) que se faga en sitios pequenos e

bonitos e sen discoteca. **Mª José** (Illa de Arousa) felicitou á organización e comentou que era a primeira vez que viña e que para ela foi unha sorpresa moi agradable. Sen embargo, o primeiro día sentiuse un pouco descolgada. Propón por isto facer uns xogos, non a festa, despois da cea do venres. **Quique** (A Coruña) propón que se busquen outro tipo de establecementos menos luxosos, tipo albergues, e contemplar aos vexetarianos nas comidas. **Pilar** (Lisboa) propón que para os actos en gran grupo que se consiga unha megafonía; en segundo lugar que haxa unha continuidade nos obradoiros; rexistrar a avaliación do Encontro e, en cuarto lugar, propón un obradoiro para o ano que vén: un obradoiro específico sobre xogos cooperativos no que se conxugue a práctica coa teoría. **Carmen** entende que a obra de teatro foi un problema organizativo non do

grupo teatral e que debería aproveitarse para facer debates, etc. **Maira** tampouco é partidaria de Hoteis. **Pili** (Santiago) subscribe as intervencións de Maira e Quique. **Antón** (Santiago), propón facer máis consciente ao entorno onde se fai o Encontro. Considera que debería haber maior ósmose entre o Encontro e o entorno onde se fai, e máis particularmente cos ensinantes de Sarria. **Suso** (Vigo-A Coruña), comenta os problemas organizativos que ocasionou o grupo de teatro; considera necesario recuperar o rexistro avaliador do Encontro e fai mención aos intentos fallidos cos ensinantes de Sarria. Tomou a palabra **Román** (Xefe de estudos do IFP de Sarria) para explicar a súa visión de por qué era o único representante dos 150 profesores/as que imparten clases en Sarria, facendo fincapé no problemático que é a zona. Finalmente **Suso** fixo uso da palabra para agradecer en nome da organización a asistencia, o traballo e o afecto vivido. Fixo un chamamento para profundizar, no futuro inmediato, na consolidación da colaboración galego-portuguesa. Deu a palabra a **Daniel** (Porto) para que presentase a realización do próximo Encontro que será organizado polos compañeiros/as do Porto. O tema de debate que propoñen é o do **multiculturalismo**. Estadades, pois, desde xa convocados a preparar e participar no **X ENCONTRO GALEGO E II GALEGO-PORTUGUES DE EDUCADORAS/ES POLA PAZ** a celebrar no Norte de Portugal.

X.R.J.

Nova Escola rechaza a lei de Participación, Avaliación e Goberno dos Centros Escolares

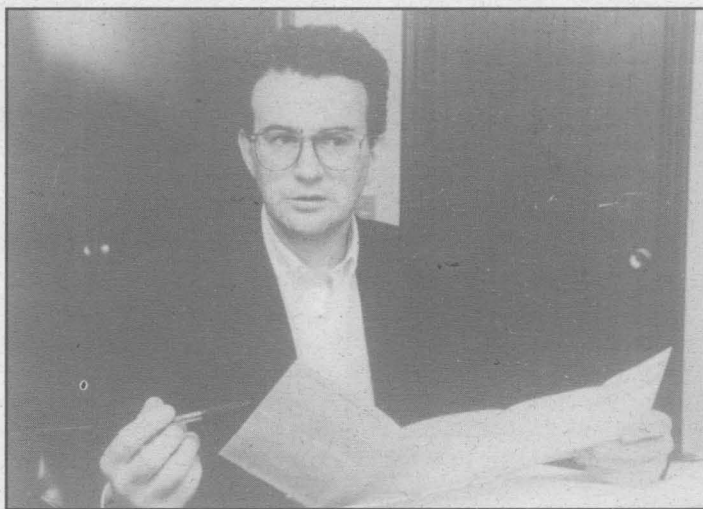
O profesor Xosé M. Cid Fernández, novo presidente de Nova Escola Galega

NO DECURSO da XIIª Asam- blea Anual ordi- naria da Asocia- ción Pedagóxica *Nova Escola Galega*, que contou cunha notable asistencia de profesio- nais da educación de toda Galicia, realizada no mes de maio, logo de apro- bar as distintas memorias e informes relativos á dinámi- ca de actividades desenvol- vidas pola Asociación no último ano, aprobáronse tamén as liñas de acción a impulsar ata a primavera do 1996 e distintos obxecti- vos de actuación: celebra- ción de Escolas de Verán nas Mariñas e no Morrazo, celebración do IVº Congreso Mundial de Pedagogía da Imaxe na Coruña, celebra- ción de Xornadas de Educación pola Paz en Ourense e no Norte de Portugal, celebración dos primeiros Encontros de Orientación escolar e Tutoría, participación nas Plataformas Galegas en defensa do Ensino Público e da Galeguización Educa- tiva, promoción de diversos grupos de traballo didáctico, celebración do Centenario de Celestín Freinet, cele- bración dos 10 anos da *Revista Galega de Educa- ción* e ampliación da súa difusión, participación na Confederación de APAS de

Centros Públicos e diversas accións de impulso favora- bles á galeguización e á renovación educativa.

A Asociación renovou tamén o seu Secretariado Galego composto por un total de doce persoas en diversas responsabilidades de Secretaría e de represen- tación territorial, entre os que se encontran o novo Presidente, D. Xosé Manuel Cid Fernández, Decano da Facultade de Humanidades e Doutor en Ciencias de Educación en Ourense, e como Secretario, D. Xosé Ramón Bernárdez, profesor de educación primaria na Comarca do Morrazo, mem- bro do Consello de Redacción da *Revista Galega de Educación* e do equipo de organización das Xornadas de Ensinantes do Morrazo.

Noutra orde de cousas, a Asociación estudiou un Documento de traballo elaborado polo Secretariado Galego arredor do Proxecto de Lei de Participación, Avaliación e Dirección dos Centros Escolares, decidin- do amosar a súa plena opo- sición a tal Proxecto. Nova Escola Galega que dera o seu apoio crítico as anterio- res leis da LODE e da LOXSE, considera, sen embargo, que o presente Proxecto interrompe a anterior liña legislativa, ao desaparecer os principios de



XOSÉ MANUEL CID FERNANDEZ FOI ELIXIDO PRESIDENTE DE NOVA ESCOLA GALEGA

corresponsabilidade, coope- ración e protagonismo da comunidade escolar que deben orientar unha auténtica xestión democrática da Educación e dos centros escolares. Considerando que é precisa unha revisión de diversos aspectos relati- vos á dirección e avaliación institucional dos centros escolares, sen embargo, o actual proxecto impulsa o directivismo administrativo, a burocratización das actividades de xestión esco- lar, esquece a realidade do centros escolares nos me- dios rurais, propicia o desenvolvemento de centros públicos de diversas catego- rías, non garantiza a finan- ciación suficiente para a implantación con garantías da Reforma Educativa, difi-

culta a xestión democrática e participativa, ao introdu- cir elementos de xerarqui- zación na profesión docente, aposta por un servizo de inspección fiscalizador e mesmo invade competen- cias das Comunidades Au- tónomas.

Nova Escola Galega chama aos sectores progre- sista na educación a mani- festar o seu rechazo a tal proxecto, ao tempo de incor- porarse con enerxía ás diná- micas que signifiquen o potenciamento de proxectos de goberno e de xestión democrática dos centros escolares, para así fortale- cer un modelo de escola pública galega democrática e galeguizadora.

Colectivo Galego do Menor Memoria 1994

O Colectivo Galego do Menor é unha asociación que engloba á maioría dos centros e servicios que atenden a menores en situación de desprotección social en Galicia, e tamén a un considerable número de educadores e persoas interesadas en xunguir esforzos na procura do benestar e da mellora da calidade de vida da infancia menos favorecida en Galicia. A modo de Casas de Familia, Mini residencias, Fogares, Centros e Residencias, o número de Centros e mais o de Educadores e prazas existentes en Galicia é o que se sinalan no cadro 1.

En colaboración coa Consellería de Familia, Muller e Xuventude desenvolven as institucións implicadas e os educadores unha ampla diversidade de actua-

cións entre as que se contan: a atención a menores en institucións, a formación mediante cursos e encontros dos propios educadores, tarefas de información e documentación con elaboración documental, programas de reinserción familiar cun alcance de case 200 menores na actualidade, e outras varias accións de sensibilización.

O Colectivo Galego do Menor ten unha Xunta Directiva, sendo actualmente Angel Martinez Puente, o seu Presidente, José A. Fdez. Gran, o seu secretario, e Juan L. Medin, o coordenador de programas. A súa oficina central esta na rúa Salvador de Madariaga 45, baixo, 15008 A Coruña, Tel. 105444.

DATOS BÁSICOS DAS INSTITUCIÓNS DE MENORES

Número	CORUÑA	LUGO	OURENSE	PONTEVEDRA	GALICIA
Centros	24	9	11	14	56
Educadores/as	98	33	30	49	210
Prazas	403	136	125	264	928

SEGUIENDO A MOSA POLÍTICA DE APOIO Á LINGUA, IMOS USAR O GALEGO MENTRES DURE ESTA XUNTANZA



Encontros e Xornadas

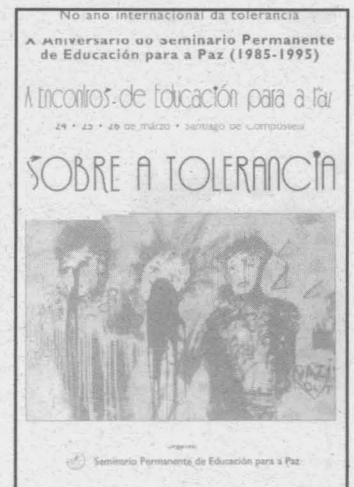
— Os días 9 a 11 de marzo pasado celebráronse en Santiago as XI Xornadas de Inglés organizadas por APIGA, contando unha vez mais coa asistencia de varios centos de profesoras e profesores de inglés de toda Galicia e coa presenza de didactas de inglés vidos de diversos lugares de Europa.



— O Consello Escolar de Galicia convocou no mes de marzo unhas xornadas sobre profesionalización e

Deontoloxía da Función Docente, como marco de reflexión dos distintos sectores da comunidade educativa arredor da función educativa dos profesores.

— O Seminario Permanente de Educación para a Paz ligado á CIG convocou tamén no mes de marzo os X^{os} Encontros de Educación para a Paz, en Santiago, coa participación de experiencias de diversos lugares do Estado español.



CONSELLO ESCOLAR DE GALICIA
XORNADAS SOBRE

PROFESIONALIZACIÓN E DEONTOLOXÍA
DA FUNCIÓN DOCENTE

organiza: CONSELLO ESCOLAR DE GALICIA

colabora: Museo de Historia de Galicia e o Departamento de Ciencias da Educación, Universidade de Santiago de Compostela

— Unha vez mais, o Dpto. de Didáctica e Organización Escolar da Universidade de Santiago organizou unhas novas Xornadas de Educación Especial no pasado mes de abril, lugar onde se presentaron documentos e traballos arredor de : adaptacións curriculares e integración, a afectividade e a comunicación na aula, os profesores, as aulas e o medio, a saúde e o medio escolar , entre outros asuntos, contando coa participación de especialistas de distintos lugares e centros de Galicia.

— A ASPGP de Ourense organizou o VIII Ciclo de Cinema Educativo-Didáctico, coa proxección de cortos e filmes e a realización de debates arredor das seguintes temáticas: a herdanza e o ambiente na educación, a educación infantil, os docentes como modelos de conducta, o mundo dos nenos e os xogos, o formento da lectura nos nenos e o papel das familias como primeira célula educativa. mais información: ARP "ASPG", Apdo. 447, 32080 - Ourense.

— En Sarria celebrouse o IX Encontro Galego e o IIº Portugués de Educadoras/es pola Paz.

— A ASPG e a CIG convocaron con notable asistencia as Vªs Xornadas de Lingua e Literatura Galega.

— Tamén en Santiago nos inicios do mes de maio se celebrou o Vº Congreso de Psicoloxía Infancia e Adolescencia coa temática "Calidade de Vida, Desenvolvemento e Educación".

**IX ENCONTRO GALEGO
II GALEGO-PORTUGUÉS
DE EDUCADORAS/ES POLA PAZ**



28, 29 e 30 de Abril de 1995


LUGO:
INSTITUTO DE FORMACIÓN PROFESIONAL I.F.P. DE SARRIA
Rúa Castelán, s/n. 27000 SARRIA (Lugo)
a carón do Hotel Alamos IX

ORGANIZA:
EDUCADORAS POLA PAZ-NOVA ESCOLA GALEGA e MOVIMENTO
DOS EDUCADORES PARA A PAZ DE PORTUGAL (MEP)

**V XORNADAS
DE LINGUA E
LITERATURA**

28, 29, 30
ABRIL
1995

Escola Universitaria de E.X.B.
SANTIAGO DE COMPOSTELA

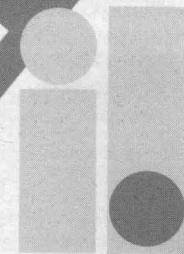


ORGANIZAN:
ASPG CIG

COLABORAN:
XUNTA CAIXA GALIÇA

V CONGRESO DE PSICOLOGÍA
INFANCIA E ADOLESCENCIA

INFIAD
INFANCIA E ADOLESCENCIA



CALIDADE DE VIDA
DESARROLLO Y EDUCACION

SANTIAGO DE COMPOSTELA / LA CORUÑA
4 - 5 - 6 DE MAYO 1995

VIII CICLO DE CINEMA EDUCATIVO - DIDÁCTICO



UNIVERSIDADE DE VIGO
MRP "ASPGP"
Departamento de Didáctica e Org. Escolar
Apdo. 447
32080 - OURENSE (Galiza)

CINEMA DE MINHO
Apdo. 429
32080 - OURENSE

LOCAL: Sala Polior do LICEO RECREIO OURENSANO - Rúa de Lamas Carvajal, n.º 9 - OURENSE.

DIAS: 25 e 26 de Abril, 9, 10, 11 e 12 de Maio de 1995 ás 20 horas.

SUBSIDIA: UNIVERSIDADE DE VIGO (Vicereitorado de Actividades Culturais).

CENTROS	C. da Natureza	Tecnoloxía	Humanidades	Artes
A Coruña				
I.P.P Boiro		x	x	
IESP Cariño	x		x	
IFP Cee	x	x	x	
IB Monte das Moas, A Coruña	x		x	
IFP F. Wirtz, A Coruña	x		x	
IESP Curtis	x		x	
IESP F. Esquía, Neda	x	x	x	
IESP Noia	x	x	x	
IESP Sta. Cruz, Olivos	x	x	x	
IFP Pontedeume	x		x	
IFPRibeira	x	x	x	
IFP Someso, A Coruña		x		
IPFP Conxo, Santiago	xx			
Col Fugar Sta. Margarita	x	x	x	
IB Adornideiras, A Coruña				x
Lugo				
IESP Sanxillao, Lugo	x	x	x	
IPFP Lugo	x	x	x	
IFP Agraria, Matodoso	x	x	x	
IFP Daviña Res, Monforte	x	x	x	
IESP Monterroso	x		x	
IESP Palas de Rei	x		x	
IFP Ribadeo		x	x	
IESP Quiroga	x		x	
Colexio Fingoy	x	x	x	
Ourense				
IESP Allariz	x		x	
IFP A Farixa, Ourense	x	x	x	
IFP Xinzo	x		x	
Pontevedra				
IFP O Porriño		x		
IESP Chapela, Redondela	x		x	
IB Meixoeiro, Vigo	x	x	x	
IFP R. Mella, Vigo	x	x		

Concurso de Xornais Escolares

No pasado mes de abril "A Voz na Escola" convocou un novo Concurso de Xornais Escolares, ao que acudiron 70 Xornais Escolares, dos que 29 o fixeron no campo dos ensinos medios. Entre todo eles a Comisión do xurado destacou o *Pequeñas Dunas de Cobas*, o *IdesVer* de Santa Baia de Boiro, o *Altosalante* do I.B. Pontepedriña de Santiago e o *Montecastelo* de Vigo, xunto a outros da cidade da Coruña, de Mondoñedo, de Pereiro do Aguiar, de Ourense, de Ferrol, de Monforte, de Viveiro, de Padrón e de Vigo.

Os Centros do Novo Bacharelato

Unha orde de 24 de febreiro de 1995 da Consellería de Educación (DOG, 22-3-95) ven de autorizar a implantación do novo bacharelato, para dar continuidade nos estudos de Eso, nos seguintes centros de toda Galicia

Manuel Dios Diz
Secretario Federal
da CIG Ensino
Membro da Mesa
Negociadora da
LOPEXCD

Lei Orgánica da Participación, Avaliación e Goberno dos Centros Docentes.

Diario dunha negociación

NINGUÉN LLE pode negar ó Secretario de Estado de Educación, Álvaro Marchesi, capacidade, competencia, espírito de traballo, habilidade e, incluso, certas dotes para o trapecio. A verdade é que negociar a chamada *Lei Pertierra* lidiando, como el, a tantas bandas, en pleno trámite parlamentario, non deixa de ser unha misión imposible.

Os teléfonos da Secretaría de Estado non paran. Jerónimo Nieto, voceiro de Educación do PSOE no Congreso, marca comba, prorroga prazos para presentar emendas, consensúa con CiU, PNV e CC un texto xa acordado previamente e, agora, aparentemente modificado no articulado pola Mesa Negociadora cos sindicatos de ensinanza que, con metódica regularidade, se reúne, cada luns, en Alcalá 34. E así será, se é posible, ata outubro, co compromiso de incluír os acordos como emendas durante todo o trámite parlamentario en ambas as Cámaras.

As asociacións de pais e nais, a CEPA moi especialmente, e o seu Presidente, Paco Delgado, tamén susurran con insistencia no oído de Marchesi, e noutros finos oídos do PSOE...

A situación política, de "completa e absoluta normalidade" en palabras de Jerónimo Nieto, a caótica situación política que nos toca vivir, está condicionan-

do, tamén a tramitación e o resultado final deste Proxecto de Lei que, non o esquecemos, foi rexeitado por máis do 80% do profesorado, o cal, de xeito inequívoco, pediu a súa retirada.

Marchesi foi incapaz de asumir esta demanda. O Goberno Central non quixo pagar o custo de semellante decisión. A oposición non puido impedir a súa tramitación. O profesorado tampouco; fundamentalmente, pola pasividade da maioría do sindicalismo estatal que non aceptou convocar, como propuxemos, unha Folga que dese a puntaña definitiva a este bodrio.

Nembargantes, gañamos tempo. Un tempo que á postre pode facerse marabilloso. Salvamos o período vacacional, retrasamos a negociación ata outubro, propuxemos melloras ó Proxecto ou, se queredes máis acertadamente, fórmulas que rebaxaran a súa graduación, elementos que atenuaran su carácter xerarquizador, burocrático e privatizador.

Cando levamos repasado practicamente a metade do articulado non podemos negar que algo avanzamos aínda que, nas cuestións máis relevantes, os cambios positivos -froitto da negociación- son exactos. O texto orixinal, o libreto, non era para florituras. Non ofrecía, dende logo, moitas posibilidades de mellora e así o percibiu a maioría do profesorado.

Nós abordamos a negociación con expectionismo.

Por que negalo. Aínda que pretendimos ser constructivos. Presentamos numerosas emendas, na liña argumental do defendido no Consello Escolar do Estado. Algunhas, é verdade, fóron aceptadas, de xeito parcial ou gradual, por Marchesi. As máis importantes, debemos recoñecelo, non prosperaron. Fundamentalmente aquelas que buscaban un modelo de dirección baseado na xestión democrática e na colexialidade, na recuperación das competencias perdidas polo Claustro de Profesores e, obviamente, en contradicción co carácter clientelas, burocrático e presidencialista, case xerencial, da dirección, (acreditacións previsas, consolidación do complemento específico despois de cesar, designación unilateral do equipo directivo, incremento da duración dos mandatos e dos requisitos, etc.)

O modelo de avaliación deseñado no Proxecto, fortemente criticado entre o profesorado, mellorou algo. Nembargantes, o papel atribuído á Inspección Educativa, sigue sendo un exceso inxustificable. Igual que a visión certamente culpabilizadora do profesorado, a vontade calificadora e clasificadora de centros e profesores. Neste aspecto parece que Marchesi está en disposición de asumir propostas sindicais. Xa veremos.

No referido á manida autonomía de xestión dos centros, a posibilidade de alugar recursos e instala-

cións para sufragar gastos correntes, foi certamente matizado por Marchesi aínda que non resolto satisfactoriamente, ó noso humilde entender, dado que persisten posibilidades máis que evidentes de discriminación.

A incorporación de elementos alleos á Comunidade Educativa nos Consellos Escolares (Administrador, representantes directos das APAs, empresarios, agora con voz e sen voto, probablemente) continuará pois responde a unha convicción, parece que profunda, do Ministerio, ou de Marchesi, e por que non comentalo, a susurros persistentes de vascos e cataláns.

Nos primeiros días de xullo, paradoxicamente, o Proxecto pode estar visto para sentencia no Congreso. As modificacións, aínda posibles, serán pouco probables. E iso a pesar de que a negociación continúe.

Todos os elementos apuntados con anterioridade, xunto coas escasas expectativas de modificar significativamente o proxecto de lei, vician e condicionan a negociación, de xeito que a sensación que un ten, e que comparten moitos profesores e profesoras, é de frustración.

Co novo curso, logo das merecidas vacacións e renovadas ansias, teremos que continuar presionando para impedir que este Proxecto chegue a implantarse.

A ver se é verdade...

Máis alá da Lei Pertierra

Xosé G. Barral Sánchez
Responsable de
Política Educativa
da Federación Ensino
CC.OO.

A TRAMITACIÓN do proxecto de Lei da Participación Avaliación e Goberno dos Centros Docentes entrou nunha nova fase, caracterizada por unha menor virulencia pública. Abríronse negociacións en diferentes fronteiras, recuperando o Ministerio de Educación un diálogo cos sindicatos que con anterioridade ó 10 de maio se negaba a manter.

A celebración do referéndum entre o profesorado de todo o Estado e os incontestables resultados sobre o rexeitamento do proxecto de Lei, permitiu este novo marco de contraste, de enmenda do articulado da iniciativa lexislativa. No proceso de información levado a cabo nos centros de ensino de Galicia, a Federación do Ensino de CC.OO. insistiu nos riscos que se corrían co texto presentado polo Ministerio de Educación: posibilidade de captación de alumnado, retroceso no modelo de xestión democrática conquistado na LODE, introdución de fórmulas sobre autonomía escolar de dubidosa intencionalidade, falta de garantías para a avaliación dos centros e restricións para o acceso á dirección dos centros.

O enfático discurso sobre o rexeitamento do proxecto de lei non presentaba aristas de ningún tipo e gozou dunha unánime aceptación entre os traballadores e traballadoras do ensino. Non obstante, nas reunións e assembleas insistíamos, desde CC.OO. na necesidade de buscar solucións, de buscar alternativas a cuestións tales como autonomía esco-

lar, avaliación de centros e xestión escolar. A razón fundamental para abrir esta outra vía de discusión parte da constatación da existencia de enormes problemas na xestión dos centros, dunha crecente falta de participación dos sectores da comunidade educativa e dun alarmante incremento de equipos directivos designados pola Administración educativa ante a falta de candidatos. Esta tendencia acrecentase cada curso escolar e así se pode corroborar nos informes que con certa periodicidade emiten os Consellos Escolares das Comunidades Autónomas e do Estado sobre o sistema educativo. Tamén nos traballos de investigación das Facultades e Escolas Universitarias relacionadas coa Educación pálcase dita preocupación polo descenso da implicación na dinámica cotiá dos centros de Educación Infantil, Primaria e Secundaria.

Xustamente o apartado da "Lei Pertierra" máis brillante, no entender do noso sindicato, é a exposición de motivos inicial, na que se realiza un diagnóstico axustado e preciso dos aspectos previamente referidos. Outra cousa, efectivamente, son as solucións que se aportan.

Poderíamos postular, entón, que unha das virtudes do proxecto de lei é que saca á luz deficiencias e atrancos do sistema educativo ós que cómpre darlle solucións. Porque, efectivamente, outras Administracións educativas non semellan ter grandes preocupacións polo funcionamento das escolas e institutos; Consellerías que optan por políticas de "la-

tencia", de parcheo ós conflitos máis virulentos sen outras pretensións de cambio e de mellora da calidade educativa.

E certamente os sindicatos progresistas do ensino, os sindicatos que pelexan por un ensino público de calidade, os sindicatos que miran por algo máis cás condicións laborais dos docentes, temos que tomar a iniciativa e non refuxiarnos nunha autocomplacencia inmovilista. Tereamos que superar as posturas resistencialistas que responsabilizan á Administración de tódolos males, superar as estratexias meramente defensivas para abrir novos camiños de transformación na vida diaria dos centros, no labor dos departamentos, na dinamización dos claustros e consellos escolares, na apertura da escola ó entorno e na profundización dunha escola participativa, competente e democrática.

As novas temáticas que habrá de abordar poden semellar complexas, molestas, mesmo tabús para algún sector do profesorado que defende posturas progresistas en educación. Así, falar de autonomía escolar desperta receos polas posibles desigualdades que se poidan crear entre os centros. Abordar a avaliación dos centros suxire a dificultade dos instrumentos para realizala, mesmo o cuestionamento de que realmente se poidan avaliar os centros educativos e o traballo nas aulas. Discutir sobre a falta de candidatos para equipos directivos conleva con frecuencia asinalar o desinterese, real, das Delegacións provinciais en apoiar o labor directivo.

Non obstante, os mestres e profesores progresistas haberemos ser os principais valedores do goberno democrático dos centros que temos na actualidade. Estamos plenamente convencidos no noso sindicato de que as modificacións que se poidan introducir no futuro van supor un debilitamento e un retroceso respecto ó estipulado na LODE.

Tamén é necesario abrir o camiño da autonomía escolar, porque a autonomía pedagóxica da LOXSE non se pode materializar en condicións sen autonomía económica e organizativa.

A oposición a avaliar o sistema educativo, a indagar no labor desenvolvido polas Delegacións provinciais e pola inspección educativa, polos centros educativos, non conduce a unha mellora seria e efectiva do ensino público. E esta apreciación sostémola a sabendas de que a penas se ten avanzado nin en Galicia nin noutras Comunidades autónomas en materia de avaliación, de que esta non resulta nada fácil de concretar se previamente non se delimita o para que, o quen e o de que maneira se pode efectuar.

As temáticas referidas supoñen o reto para agora, para o futuro no que xa estamos inmersos. Noutros países comunitarios tamén se está a debater sobre estes asuntos. Perdéndolle o medo e vencendo o corporativismo poderemos evitar que a escola pública fiquen ancorada no ostracismo e poida mellorar a educación e a formación dos seus cidadáns.

Vigo, a 15 de xuño de 1995.

O tempo dos exames

Teño para min que unha non pode ser boa profesora (nin un bo profesor) se non odia o tempo dos exames, compartindo ese odio coas súas alumnas e os seus alumnos. E unha (un) é decididamente unha mala educadora (un mal educador) se deixa que ese xusto odio ós exames das súas alumnas e alumnos se traduza en odio directo cara ela (cara el). ¿Cantas e cantos están dispostas/os a se someter a esta proba? ¿Cantas e cantos aceptarían o seu veredicto? Nada terá decisivamente cambiado no ensino mentres os exames continúen a ser trincheira aberta entre dous exércitos inimigos, desiguais en número e máis desiguais aínda en forza. Porque, como por desgracia acontece en case tódalas ordes da vida, alí onde se amorean os máis, está a febleza, a impotencia. E onde os menos, a noxenta arbitrariedade do poder. Febleza no lado do alumnado. Poder arbitrario no do profesorado.

Pero, ¿cantas mestras e cantos mestres, cantas profesoras e cantos profesores, admitirán a radical inxustiza desta desigualdade? ¿Non é máis certo que a maioría coincidiron cos sindicatos no rexeitamento do proxecto de Lei sobre Avaliación e Goberno dos Centros (a Lei Pertierra, para entendérmonos), non tanto polo que ten de ataque radical á xestión democrático dos centros do ensino, canto por un dos escasísimos puntos que de progresista tiña esa Lei: a apertura da intervención de pais e nais, alumnas e alumnas, nos labores de avaliación do centro e... do profesorado? Quixera equivocarme, pero témome acertar.

Confesarei (os diarios están para se facer confesións, mesmo cando teñen vocación de públicos) unha aceda sensación que cada ano, por estas alturas, teño. Vexo a discente maneira en que as máis das miñas compañeiras, e os máis dos meus compañeiros, reparten aprobados e suspensos, e non

podo evitar preguntarme se realmente elas e eles foron algunha vez nenas e nenos, rapazas e rapaces. Calquera que conserve a memoria de aqueles tempos de tortura, mentres agardábalo desvelamento do misterio das preguntas, primeiro, mentres agardabámolo logo a decisión nunca enteiramente previsible (tantas veces, ¡ai!, arbitraria) do examinador ou examinadora, calquera que manteña viva esa memoria non pode acepta-lo papel de torturador (é dicir, de examinador) se non é cun grave peso na conciencia.

Non, agás que se compra no pracer do resentemento e a vinganza do propio mal sufrido na reprodución do mesmo sufrimento en novas vítimas inocentes. Cando vexo o relouco a penas disimulado co que algunha e algún dictan as súas sentencias (¡insuficiente! ¡moi deficiente!), paréceme estar vendo que atopan estúpida satisfacción en facer pagar canto a ela e a el lle fixeron sufrir. Son (penso) coma esas almas xa instaladas no ceo que cónctanos o aquinate en páxina de memorable sadismo que Nietzsche evoca, coído que na *Xenealoxía da moral* gozan do espectáculo de ver coma as almas dos condeados se refriten no lume incesante dos infernos. ¡Os meus sufrimentos, os meus sacrificios, as miñas renuncias do pasado, quedan compensadas por contemplalo sufrimento presente de quen non aceptou sacrificio nin renuncia! Ou simplemente: sofre ti agora o mesmo que teño sufrido eu antes.

E vén especialmente a conto a cita do santo Tomás de Aquino porque foi del o texto que se ofreceu ós sufridos estudantes de COU na proba da selectividade deste ano (por certo, en competencia co mismísimo Nietzsche). E porque ilustra unha vez máis unha vella e negativamente significativa práctica dos examinadores. Comezaba o texto escollido coa seguinte frase: "Deus non existe..."

Aceptemos que ningunha alumno e ningún alumno van caer na trampa de pensar que esta frase, por máis que leve abaixo a sinatu-

ra do santo, exprese o seu pensamento. Pero indubidablemente orientará a atención dos examinandos ó problema da existencia de Deus, co que previsiblemente a maioría serán tentados de se entregaren a falar das probas tomistas. Ou sexa: un exame "con trampa", con "truco". Ilustración de como entenden moitos dos profesores e profesoras os exames: non unha fórmula (por outra parte ineficiente) para discrimina-lo nivel de desenvolvemento na aprendizaxe do alumnado, senón para intentar confundilo... e derrotalo. O ensino, non coma unha actividade de cooperación entre profesorado e alumnado, senón coma unha guerra entre hostes inimigas, e o exame final como a batalla decisiva.

Ata que pechémo-los tempos escuros dos escuros exames non poderemos abrir nas escolas o tempo luminoso da educación. O noso papel seguirá a se-lo de clasificar nenos e nenas para os intereses ordenancistas do poder, pero non educar homes e mulleres libres. Un berro para todas e todos cantos aspiran a este cambio: entre tanto non consigamos desterrala tortura das aulas, ¡manteñamos vivo, e compartamos cos alumnos e alumnas, o odio sagrado ós exames-torturas!

Entre libros

Irresistible tentación: perderse unha vez máis entre os andeis das librerías, remexendo entre os libros vellos pero sempre novos, e entre os novos con aspiración a non envellecen nunca. Ritual obrigado: deterse na poesía e ve-los novos títulos das coleccións felizmente habituais. Gústame *Espiral maior* pola coidada edición dos seus títulos, porque sempre me sorprende.

Alí estaba, entre tódolos baloventos bardos xa fosilizados, e era, claro, muller: Iolanda Castaño, poeta mociña coruñesa. Deixo levarme da man da súa palabra ó

paradiso perdido, aquel das urxencias sensuais, da lucidez ambigua das primeiras lecturas de Rimbaud, dos xogos primeiros e transcendentales, dos descubrimentos únicos e liminares. *Elevar as pálpebras*, cereixa temperá coa



dozura dos primeiros soles primaverais.

Para o outono, facer reserva de endecasílabos. Baixéras por sempre. Luz acesa día e noite que deu en mira-lo mar, mergullarse nel, ser xa eternamente *Nadador*. Fixo de aquel mar "*queimado polas fotografías*" a única morada posible e, na terrible soidade de escumas e augas axitadas, o seu corpo náufrago destila a máis madura poesía do país. Espido, mollado, constrúe ese seu universo, sensible de máis, cara os penedos onde di que ninguén o agarda, onde todas e todos somos agardados.

Difícil en cambio atopar literatura feminista nas librerías deste país. Sempre, logo, facendo encargos ás amigas que viaxan a Madrid. E mira por onde este último trimestre, ¡sorpresa!, dous títulos seguidos e coa sinatura de autoras de aquí e agora. *O contradiscurso das mulleres (Historia do feminismo)*, de Carmen Blanco (Nigra Ensaio), nace da investigación que fai a autora para a súa tese de doutoramento: *Imaxes de mulleres na literatura galega contemporánea á luz dos discursos feministas*. Na primeira parte ("O feminismo. Historia e concepto"), as orixes, os textos matrices, as distintas estratexias, a dialéctica aínda hoxe viva

da igualdade/diferencia, os temas fundamentais do feminismo, para de seguido establece-las coordenadas do feminismo sufragista e o feminismo da liberación, con especial atención ó desenvolvemento particular en España e Galicia. A segunda ("O proceso feminista. Problemática termonolóxica") é un intento de aborda-la difícil clasificación da diversidade feminista e un percorrido polo proceso da conciencia feminista. Libro que serve para un primeiro achegamento ó tema do feminismo, entende a historia deste movemento non só como político, senón como cambio na vida da muller e como avance nunha liberdade hoxe abafada no constructo cultural do sexo-xénero.

Escrita da certeza. Por un feminismo optimista, de María Xosé Queizán (Espiral Maior Ensaio), reflexiona sobre a construción do pensamento feminista que, desde a evidencia de sexo oprimido, se elabora a si mesmo tomando conceptos, imaxes, valores, desexos e símbolos da ideoloxía patriarcal dos "Sabios Sentados". Ideoloxía que nos converte en perversas Evas ou infantís e inocentes Marías. Contra iso, María Xosé Queizán chama a unha revolución da linguaxe e unha vindicación da ética que foxa da violencia e a revancha, unha teoría da liberación que, á par da praxe, modifique as relacións sociais. Unha posición intelixente, crítica e polisémica que nos alonxa dos tópicos xeradores do autoodio. Coa certeza da utopía, certeza como optimismo, as mulleres non só tere-mos ventres para parir, senón tamén mentes para crea-lo noso propio ser que se nos nega, os nosos propios conceptos.

No teatro

Non puiden ve-la montaxe que Manuel Lourenzo preparou co *Copenhage* de Cid Cabido e Andrés Vila. Eu rinme moito coa lectura do texto (mesmo con algún

sucio chiste machista: o "evidencialismo", supoño, ten esas esixencias), pero quedoume a dúbida de se ese humor, eminentemente verbal, resistiría o traslado á escea. Quédame aínda a dúbida.

Vin en cambio a adaptación que Teatro de Ningures fixo, con dirección de Etelvino Vázquez, de *Tic-Tac*, a novela de Suso de Toro. E, sinto dicilo, decepcionoume. Eu pensara xa, lendo a novela, que estaba a reclamar unha posta en escea. E non é que me decepcionara este *Tic-Tac* porque a elección de dramaturxia feita por Etelvino e Xosé Manuel Pazos contradicira á imaxinaria miña, senón porque, na miña opinión, optaron pola vía fácil do costumismo e a comicidade, contra a carga máis dramática e a radical ruptura estética do texto de orixe. E isto último resultoume especialmente decepcionante nun home coma Etelvino, comprometido nalgunha das experiencias máis anovadoras do teatro independente do pasado recente.

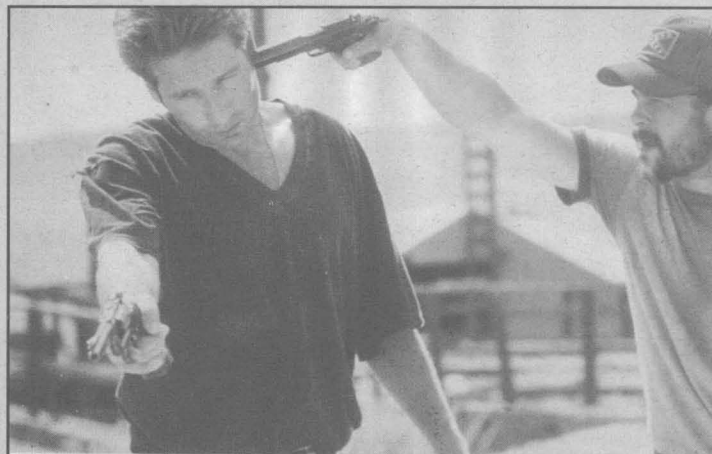
A montaxe ofrece un prólogo e un epílogo que amosan un camiño -esteticamente moito máis arriscado- que o resto vai desmentir. O resto vén sendo unha louvable viaxe á memoria sentimental e crudelísima da infancia no franquismo (na que, non obstante, para min sobra o recurso fácil á parodia guiñolesca e esaxerada, na construción dos personaxes) pero que pouco ten que ver, agás o préstamo das palabras, coa fondura negrísima da novela orixinaria. A traición ó espírito da obra orixinal advírtese sobre todo na elaboración do personaxe masculino: amalgama de personaxes que son moitos e moi dispares na novela, remata por impór unha unicidade psicolóxica contra a complexísima dialéctica das plurais, ambiguas, imprecisas e mesmo contradictorias psicoloxías desta. Queda claro, logo, que para min a obra teatral está moi por debaixo do texto que procuraron como inspirador. Pero, se se esquece isto, queda como unha peza nada despreciable e que merece verse.

Cine

Hai por aí unha película de asasino en serie que se presta a ser mal interpretada, despois da perversa moda dos *Asasinos natos* e *Pulp fiction*. Falo de *Kalifornia*. De feito, máis dun espectador noviño, educado (maleducado) na violencia falsa de debuxos animados modelo Tarrantino, ceibou algún riso descolocado nalgunha das secuencias violentísimas desta *Kalifornia*, a noite que eu fun vela. Pero pronto se decataron de que non había nada de que se rir. Película durísima, nace dunha idea que podería ser utilizada pola vía dun comercialismo fácil (vía Stone e Tarrantino), pero que aquí se desenvolve pola máis difícil e esixente. Unha viaxe dunha parella de escritor e fotógrafa que investigan sobre famosos crimes de asasinos en serie, se troca nunha inesperada viaxe ó interior dun auténtico asasino en serie (magnificamente interpretado por Brad Pitt, aquí lonxe dos seus habituais papeis de guapo de moda). Unha viaxe condeada ó fracaso, porque a mente do asasino resulta ser opaca á ollada reflexiva do investigador. Ó final resulta dunha ambigüidade un punto reaccionaria. Por unha parte, ese recoñecemento de que hai mentes perversas que se resisten a ser reducidas a explicacións racionais, no fondo autotranquilizantes: o asasino tería que ser sempre fillo de pais violentos, alcohólicos, un neno ou unha nena de infancia triste e desgraciada, infancia sen infancia; o asasino vítima da

sociedade. Pero ese recoñecemento de que a complexidade da mente escapa das redes racionalizadoras que a analítica cientifista lle tende, conduce a unha perigosa e reaccionaria conclusión, nunha derradeira secuencia absolutamente supérflua e moralista: eles, os asasinos, simplemente non son coma nós porque carecen da capacidade de ter remorsos, é dicir, da capacidade de xuízo moral. De aí á xustificación da pena de morte (posto que son irreduciblemente "outros", irreduciblemente "malos", non existe outra solución con eles que a súa eliminación física) non hai nin un paso, que na película se dá no enlace que esta derradeira secuencia mantén coa inicial, onde o escritor protagonista combate a pena de morte con argumentos que a súa experiencia posterior parece botar por terra. Mágoa de final, pois, para unha grandísima película.

Xuncos salvaxes, película francesa de André Techiné, é outra peli a recomendar. Mandade ós vosos alumnos e as vosas alumnas a vela. Unha rara ocasión en que a adolescencia atopa un reflexo axeitado e esixente na pantalla, lonxe das versións subnormalizantes do cine USA. Película sobre a adolescencia, sobre a difícil elección da identidade sexual, sobre o nacemento ós afectos -a amizade, o amor-, pero tamén sobre a escura complexidade do mundo, sobre as fronteiras, máis imprecisas do que quixéramos, entre opción políticas e morais, entre o ben e o mal.





XV Xornadas de ensinantes con xitanos.

Baixo o lema "Vivamo-lo distinto. Enriquecendo o común" celebraránse en A Coruña, na Facultade de Humanidades, desde o 2 ó 5 de setembro, as **XV Xornadas de ensinantes con xitanos**. Como ponentes participarán **Carme Garriga**, profesora da Escola de Traballo Social de Barcelona, "Módulos específicos en intervención social"; **José Eugenio Abajo**, profesor de primaria, "Escolarización con nenos e nenas xitanos en Aranda de Duero" e **Jurjo Torres**, catedrático de Didáctica de a Coruña, "Currículo e inter disciplinaredade". Nas Xornadas haberá presentación de diversas experiencias realizadas por grupos de ensinantes con xitanos de todo o Estado. Pode solicitarse máis información sobre as xornadas a través das vocalías da Asociación Chavós en Ferrol ou Santiago: Vila do Conde T-2, baixo. 15406 Ferrol. teléfono: (981) 316806; ou Costa do Veedor 47, baixo. 15703 Santiago. Teléfono: (981) 560747. Ou na Secretaría das Xornadas: R/Menéndez Pidal 3, baixo. 15007 A Coruña. teléfono: (981) 151093.

Iº Congreso de Innovación Educativa

Organizado polo **Departamento de Didáctica e Organización Escolar** da Universidade de Santiago celebrarase o **Iº Congreso de Innovación Educativa**, do 7 ó 9 de setembro. Como ponentes participarán **José R. Núñez Centella**, director da Casa das Ciencias e da casa do Home de A Coruña, "Os novos museos da Ciencia"; **José A. Caride**, Universidade de Santiago, "Avaliación de experiencias e programas de Educación Social"; **Miguel Fernández Pérez**, Universidade Complutense, "Avaliación e Innovación educativa"; **José M. Vez Jeremías**, Universidade de Santiago, "Aspectos innovadores na área de lingua estranxeira"; **Saturnino de la Torre**, Universidade Central de Barcelona, "O proceso innovador. A dinámica do cambio"; **Miguel Zabalza**, Universidade de Santiago, "Innovación e cambio nos centros educativos. Modelos teóricos e contradicións prácticas".
Pode solicitarse máis información sobre o Congreso dirixíndose a: Secretaría do Congreso de Innovación Educativa. Facultade de Filosofía

e Ciencias da Educación. Departamento de Didáctica e Organización Escolar. Campus Sur. 15706 Santiago de Compostela. Teléfono: 981) 563100. extensión: 3829.

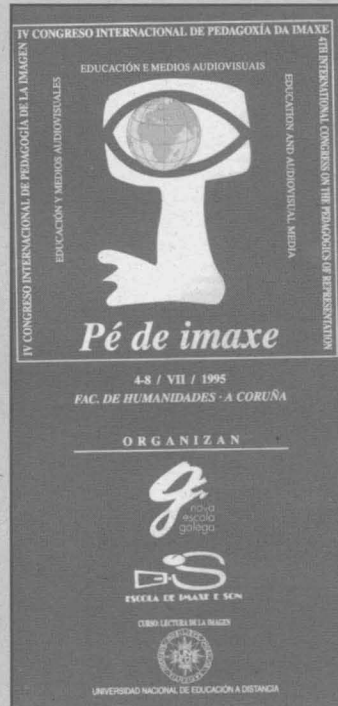
Pé de imaxe

Pé de imaxe. IVº Congreso Internacional de Pedagogía da Imaxe, celebrarase do 4 ó 8 de xullo na facultade de Humanidades de a Coruña. Organizado por **Nova Escola Galega**, a **Escola de Imaxe e Son** e a **Universidade Nacional de Educación a Distancia**, celebrarase paralelamente o **Encontro Mundial de Educación e Medios Audiovisuais** co obxectivo de discutir liñas de traballo para o ensino dos medios, estratexias de introdución nos currícula, o estado da cuestión no mundo e a posible cooperación conxunta no futuro. Reunirá a representantes de diferentes países dos cinco continentes. O Encontro informará diariamente das súas discusións ó

Congreso e o último día presentará os seus resultados. O esforzo organizativo sen precedentes por parte dos organizadores e a calidade da nómina internacional dos ponentes fan deste Congreso Pé de Imaxe unha das actividades máis importantes das realizadas no ámbito educativo en Galicia. Pode solicitarse máis información na Secretaría do Congreso: Pé de Imaxe. Escola de Imaxe e Son. Somo 6. 15008 A Coruña.

Premios Xerais e Merlín

Edicións Xerais de Galicia convoca a **XIIª edición do Premio Xerais de Novela**, dotada con 1.500.000 de pesetas e a **Xª edición do Premio Merlín de Literatura Infantil**, dotado con 750.000 pesetas. Os orixinais deberán ser presentados antes do día 10 de setembro, nos locais da editorial: Edicións Xerais de Galicia. Dr. Maraño 12 baixo. 36211 Vigo.



I CONGRESO GALEGO/PORTUGUES DE PSICOPEDAGOXIA
e
Cursos de Especialización en Psicopedagogía



DIAS: 11, 12, 13, 14, 15 e 16 de Setembro de 1995

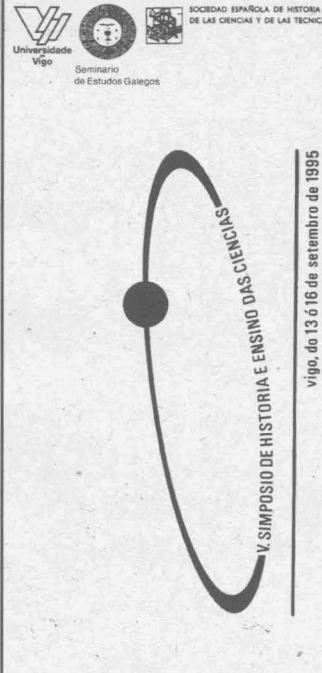
I Congreso Galego/Portugués de Psicopedagogía

Organizado polo Departamento de Psicoloxía Evolutiva e da Educación da Facultade de Humanidades da Universidade da Coruña terá lugar do 11 ó 16 de setembro de 1995 o I Congreso Galego/Portugués de Psicopedagogía e Cursos de Especialización en Psicopedagogía. Dentro do congreso realizaranse conferencias plenarias a cargo de **Julio A. González-Pienda**, "Factores e determinantes da aprendizaxe escolar"; **Agustín Dosil Maceira**, "Reflexións e perspectiva sobre o sistema educativo actual"; **Leandro de Almeida**, "Novos enfoques na estimulación cognitiva e proceso de aprendizaxe escolar"; **Antonio López Castedo**, "Situación actual e futuro profesional da psicopedagogía en Galicia e

Portugal"; e **Miguel Zabalza Beraza**, "Curriculum e calidade da ensinanza: o reto de final de século". Paralelamente ó congreso realizaranse tres cursos de especialización en Psicoeducación, de 30 horas: "Neuropsicoloxía da Linguaxe e Intervención Cognitiva en nenos con dificultades de aprendizaxe", "Técnicas de Intervención Logopédica nas dificultades de aprendizaxe escolar" e "Orientación Psicopedagóxica e Técnicas de Tutoría na EXB e na Educación Secundaria". Pódese recabar máis información sobre estas actividades no Dpto. de Psicoloxía Evolutiva e da Educación. Campus de Elviña s/nº. 15701 A Coruña. Teléfono: (981) 100457. Extensións: 1835-1853.

Vº Simposio de Historia e ensino das ciencias

O Seminario de Estudos Galegos, a través do Grupo de Traballo "R.M.Aller" de Historia das Ciencias e das Técnicas, a Sociedade Española de Historia de las Ciencias e de las Técnicas e a Universidade de Vigo, convocan o **Vº Simposio de Historia e Ensino das Ciencias**. O Simposio celebrarase en Vigo, nos locais do centro Cultural Caixavigo, entre os días 13 ó 16 de setembro de 1995. No Simposio poden participar tódalas persoas especialistas en Historia das Ciencias e das Técnicas, profesionais do ensino e estudantes de nivel universitario, así como aquelas que desenvolvan a súa actividade profesional ou técnica noutros eidos e desexen presentar comunicacións e/ou asistir ás sesións do



Universidade de Vigo Seminario de Estudos Galegos

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE HISTORIA DE LAS CIENCIAS Y DE LAS TÉCNICAS

Vigo, do 13 ó 16 de setembro de 1995

Simposio.

O Simposio estará estruturado en catro grandes áreas temáticas:

- Ideoloxía na Ciencia e no ensino científico. As discriminacións sociais, raicias, sexuais...
- Institucións científicas e Patrimonio no ensino das Ciencias.
- Incorporación da Historia das Ciencias e das Técnicas ó ensino.
- As Ciencias e as Técnicas en Galicia.


Pódese recabar máis información sobre o Simposio no seguinte enderezo: Ana Gago Martínez. Departamento de Química Analítica e Alimentaria. Facultade de Ciencias. Apartado 874. 36200 Vigo. Teléfonos: (986) 812286 e 812310. Fax: (986) 812382.

Premio Rosa Sensat de Pedagogía 1995

A Asociación de Mestres Rosa Sensat, coa colaboración do

Ministerio de Educación e Ciencia, o Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, Edicions 62 e Celestè Edicions, convoca a décimo quinta edición do **Premio Rosa Sensat de Pedagogía**, para incentivar-lo traballo innovador de mestres e mestras e outros profesionais da educación que, individualmente ou en grupo, e a partir dunha análise da práctica escolar, contribúa á mellora da calidade educativa e á renovación pedagóxica.

... Premio Rosa Sensat de Pedagogía 1995



L'Associació de Mestres Rosa Sensat, con la colaboración del Ministerio de Educación y Ciencia, el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, Edicions 62 y Celeste Edicions, convoca per quinquena vez el **Premio Rosa Sensat de Pedagogía**, para incentivar el trabajo innovador de maestros y maestras y otros profesionales de la educación que, individualmente o en grupo, y a partir de un análisis de la práctica escolar, contribuya a la mejora de la calidad educativa y a la renovación pedagógica.

Os traballos poderán estar redactados en calquera das linguas do Estado español, acompañándose traducción en castelán. Terán como mínimo unha extensión de 100 páxinas e unha máxima de 200. A data límite de envío de orixinais será o 13 de outubro de 1995. Máis información: Asociación de Mestres Rosa Sensat. C/Córsega, 271, baixos. 08008 Barcelona. Teléfono: (93) 2370701. Fax: (93) 4153680.



Rafael Dieste



"Eu penso que un home debe vivir de acordo co tempo en que nace, de acordo coas necesidades do seu país e mesmo tamén coas solicitacións interiores que o levan a unha loita xenerosa, a unha investigación."

Rafael Dieste
(Rianxo, 1899-1981)

RAFAEL DIESTE.
Heterodoxia e paixón creadora.

Estro Montaña
Manuel Vieites
Xosé Carlos G. Bernárdez
Victor F. Freixanes
X. L. Axeitos

DE ROSALÍA A DIESTE.
33 anos das Letras.
Anxo Angueira Vitorro

RAFAEL DIESTE. UNHA FOTOBIOGRAFÍA
Xosé Luís Axeitos

XERAIS



A dixitalización destes documentos foi posible grazas á axuda concedida a Nova escola Galega da Secretaría Xeral de Modernización e Innovación Tecnolóxica (Consellería de Industria - Xunta de Galicia), do Ministerio de Industria, Turismo e Comercio, así como do Plan Avanza e do Fondo Europeo de Desenvolvemento Rexional (FEDER), ao abeiro da *Orde do 31 de decembro de 2008 pola que se establecen as bases reguladoras para a concesión, en réxime de concorrencia competitiva, das subvencións destinadas a entidades de dereito público e privado, sen ánimo de lucro, para impulsar a realización de actuacións de difusión e formación relacionadas especificamente co desenvolvemento e implantación da sociedade da información na Comunidade Autónoma de Galicia, no marco do Plan Estratégico Galego da Sociedade da Información e o Plan Avanza, e se procede á súa convocatoria para 2009 (código procedemento IN521C)*

As publicacións están dispoñibles baixo unha licenza Recoñecemento-Non comercial-Compartir baixo a mesma licenza 3.0 España de Creative Commons que reza:

Vostede é libre de:

- Copiar, distribuír, exhibir e executar a obra.
- Facer obras derivadas.

Baixo as seguintes condicións:

- Vostede debe atribuír a obra na forma especificada polo autor ou o licenciante. Isto quere dicir que tanto os textos como as imaxes da Web poden ser utilizados por calquera, sempre que se cite a súa orixe, sempre que non se obteña un beneficio económico directo ou indirecto dese uso, e sempre que se inclúa no produto resultante a mesma licenza CC-NEG.

