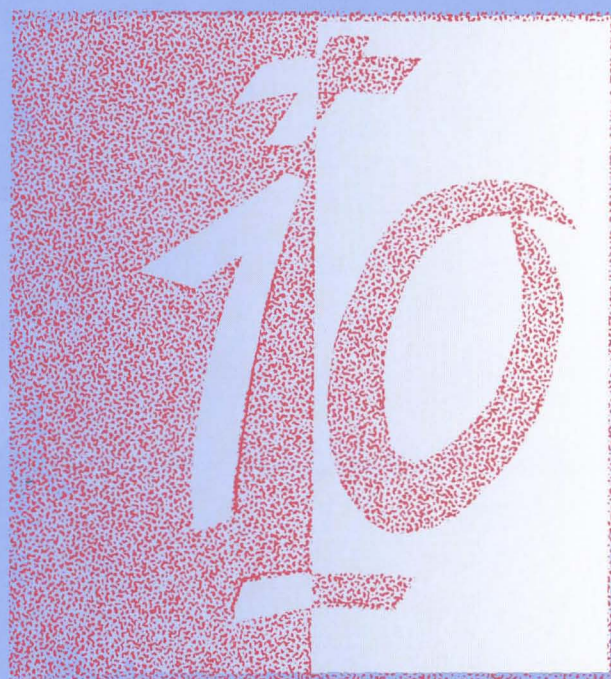


AS AVALIACIÓNS



AS AVALIACIÓNS

as avaliacións • puxen un ovo • nova escola rural • as avaliacións • puxen un ovo • nova escola rural • as avaliacións • puxen un ovo • as avaliacións • puxen un ovo • nova escola rural •

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
24 - Xullo / Agosto / Setembro de 1995
Publicación de Nova Escola Galega
Impresa en papel reciclado
Prezo 800 Ptas.

Edita:
Edicións Xerais de Galicia

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

Director:
Manuel Bragado Rodríguez

Secretario de Redacción:
Antón Costa Rico

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

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

Deseño interiores e maquetación:
Diana Reiter / Xan Leira

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

Ilustracións "o tema"
María del Carmen Paredes Fernández



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

24

revista galega de educación

editorial

De proxectos de Lei en tempos de desembarco liberal 2

o tema

As Avaliacións 3

Unha proposta democrática desde a teoría crítica da educación
XOAN CURRAIS PORRÚA, MARGARITA PERÉZ FROIZ 4

O Profesorado ¿mellora da calidade ou incremento do control?
JOSÉ GIMENO SACRISTÁN 10

¿Autoavaliación institucional?

FRANCISCO BELTRÁN LLAVADOR, ANGEL SAN MARTÍN ALONSO 20

A avaliación do sistema educativo. Unha perspectiva crítica
XESÚS R. JARES 29

Agora toca pelexar

MANOLO DIOS 37

Avaliación e calidade

XOSÉ G. BARRAL SÁNCHEZ 39

Manifesto por unha avaliación democrática do sistema educativo
J. M. ALVAREZ MÉNDEZ, J. F. ANGULO RASCO, F. BELTRÁN, J. GIMENO SACRISTÁN,
A. SANMARTÍN 41

A avaliación do proceso de ensino-aprendizaxe
FEDERACIÓN ESTATAL MRPS 44

Avaliación de medios

CARLOS ROSALES 51

Análise e valoración de materiais curriculares

LAURA LÓPEZ ATRIO, FLORENTINA PELIQUÍN PÉREZ, CELESTINO PÉREZ RECAREY,
MERCEDES RODEIRO BARROS 58

A negociación de informes: pedra angular de avaliación
MIGUEL ÁNGEL SANTOS GUERRA 61

Hai que leer... sobre as avaliacións
XESÚS R. JARES 69

experiencias

Puxen un ovo

DOLORES RODRIGUEZ VARELA, MILAGROS ALONSO GOMEZ 74

Facemos unha nova escola rural
COLECTIVO BUBELA 78

literatura infantil 81

libros 82

outros materiais 84

panoraula 92

tachola 98

humor 100

De proxectos de Lei en tempos de desembarco liberal

DE TODAS e todos é coñecida a estreita e indisoluble relación entre o mundo económico-político e o educativo. Mesmo, se ben non é unha relación unidireccional non deixa de ser certo que o máis habitual é que a educación sufra os usos, abusos e desusos duns intereses políticos e/ou económicos determinados. O caso do proxecto da Lei Orgánica da Participación, Avaliación e Goberno dos Centros Escolares (LOPAGCE), é un exemplo ben nítido, na nosa opinión, do que estamos a dicir. Polo momento a forma en cómo se presentou, antóllasenos máis ben como unha operación política dun goberno e ministerio que necesita crear a ilusión de que algo se move,

en tempos de parálise e escepticismo xeneralizado. Polo seu articulado, semella unha toma de posicións ideolóxicas acorde cos posicionamentos e pactos políticos do goberno.

As razóns apuntadas hai que engadirle o propio uso dos tempos; os cambios sen educación non se poden facer nin en períodos legislativo-políticos terminais, nin de forma acelerada; o non contar cos protagonistas directos da comunidade educativa; nin a través de estruturas verticais de arriba a abaixo; nin, tampouco, na vella idea, unha e outra vez repetida, de que as reformas se xeneralizan ou implantan coa simple publicación no BOE. Desde a nosa opinión, só co resultado da votación

no Consello Escolar do Estado do Proxecto de Lei, debería ser motivo suficientemente significativo para que o Ministerio retirase o citado Proxecto e emprendese unha vía negociada e pausada cos interlocutores sociais alí representados e que maioritariamente a rechazaron. O resultado posterior do referendun levado a cabo polo profesorado a instancias dos sindicatos corrobora a anterior afirmación. Sen embargo, a opción elixida non foi esa senón a de seguir co trámite parlamentario e, paralelamente, negociar.

Xa no plano do articulado, non deixa de ser paradóxico que unha Lei denominada da participación sexa a menos debatida e mesmo coñecida pola comunidade educativa. Pero ademais de incorrer nesta grave contradicción, no seu articulado o que realmente se reforan son dúas instancias unipersoais, os directores e inspectores. Hai unha denuncia implícita da participación instaurada pola LODE desde determinados sectores, ao querer facela responsable do "atasco" organizativo e de xestión no que se atopan os centros escolares, cando en realidade aínda no día de hoxe non se conseguiu xeneralizar á maioría dos centros. Nun plano intermedio do sistema educativo sucede exactamente o mesmo: son excepcións os consellos escolares municipais e territoriais que están a funcionar.

No que atinxe á dirección temos que ser igualmente explícitos

ao rechazo do modelo de dirección que se propón. ¿Cómo se pode fomentar a participación de tódolos sectores da comunidade educativa e ao mesmo tempo concentrar funcións e poder na figura do director? Nesta mesma liña atópase o revival da Inspección, mesmo reforzada na negociación posterior a súa aprobación no Congreso pasando de "categoría" a "corpo" de inspectores.

Con respecto a avaliación, o feito inicialmente positivo de que se conciba nun senso amplo e non só restrinxida ao alumnado, tal como se recolle no Art. 62.1. da LOXSE, queda rapidamente difuminado cando no Proxecto de Lei se contempla un concepto restrinxido e productivista de avaliación. O necesario control do sistema educativo e dos que nel traballamos non pode ser competencia exclusiva da administración ou de entidades como o Instituto nacional de Calidade e Avaliación (INCA).

O noso rechazo a este proxecto de Lei, tal como se fixo público no seu día a raíz da asemblea anual da Nova Escola Galega, non ofrece dúbidas. Agora ben, tampouco é menos certo que non tódalas organizacións do non coincidimos nos motivos dese rechazo. Mesmo, desde Nova Escola Galega estamos totalmente de acordo en que urxe dar resposta aos problemas aos que fai referencia o Proxecto de Lei. Respostas que temos que atopar entre todas e todos —lonxe de imposicións, sectarismos e corporativismos—, pero **desde e para** un ensino público de calidade e plenamente democrático.

O Tema: As Avaliacións

SE BEN non é a primeira vez que nas páxinas da **Revista Galega de Educación** abordamos a sempre difícil pero necesaria tarefa da avaliación, en cambio é a primeira vez que o facemos de xeito máis pormenorizado e amplo nun "Tema". As razóns son varias. En primeiro lugar a importancia da avaliación. Como se soe dicir en educación o que non se avalia, devalúase. A avaliación, queirámolo ou non sempre está presente tanto na educación en particular como nas nosas vidas en xeral. Sen embargo, se ben a avaliación é unha realidade cotidiana, non é menos certo, en segundo lugar, que o seu exercicio suscita temor, aversión, polémica, etc., tanto no profesorado, pais e nais de alumnos e alumnas como, e moi especialmente, no alumnado. Sen dúbida é a actividade con máis poder no exercicio da función docente. En terceiro lugar, interesábanos presentar unha idea da avaliación no seu senso amplo e non só referida ao alumnado, tal como soe ser a acepción tradicional. Deste xeito incluimos, ademais do alumnado, a avaliación do profesorado, a avaliación de centros, a avaliación do sistema educativo e a avaliación de materiais. Finalmente, unha razón sempre importante é que, tal como se sustenta nun dos artigos do "tema", nestes momentos a avaliación está na crista da onda da actualidade pedagóxica.

Precisamente para servir de instrumento a ese necesario debate confeccionamos este "Tema", convencidos de que nun ensino e sociedade democrática a información proporcionada pola avaliación nos seus diferentes ámbitos e desde diferentes instancias, é un requisito imprescindible para o noso desempeño profesional consciente e reflexivo, así como para o pleno exercicio da cidadanía democrática.

Desde estas premisas, no primeiro artigo, **Xoan Currais** e **Margarita Pérez** analizan *Unha proposta demo-*

crática desde a teoría crítica da educación, as cuestións que sempre están presentes neste ámbito e aquelas outras non tan habituais que deberían estar. No segundo, **José Gimeno San cristán** presenta un texto sobre a avaliación do profesorado e as súas posibles repercusións ben diferentes entre si, o seu impacto no desenvolvemento profesional ou, pola contra, no aumento do control burocrático-fiscalizador, *O Profesorado ¿mellora da calidade ou incremento do control?.* No terceiro artigo, *¿Autoavaliación institucional?* de **Francisco Beltrán** e **Angel San Martín**, ascendemos a un nivel máis amplo de reflexión, o centro

escolar, e máis particularmente a relación entre a autoavaliación institucional e as avaliacións externas. Na mesma liña ascendente, **Xesús R. Jares** no artigo *A avaliación do sistema educativo. Unha perspectiva crítica*, presenta unha reflexión sobre a necesidade, funcións e interlocutores da avaliación do sistema educativo así como as incertidumes que sobre este ámbito se derivan dos actuais pronunciamentos da administración educativa. Neste mesmo ámbito no quinto artigo, *A LOPAGCE: Paisaxe para unha polémica*, incluimos diferentes pronunciamentos-sindicais e de MRPs sobre o controvertido proxecto de Lei Orgánica en trámite parlamentario no Senado no momento de redactar estas liñas. A continuación presentamos dous artigos sobre a avaliación de materiais. O primeiro de corte máis teórico, **Carlos Rosales López**, *Avaliación de medios*, presenta unha panorámica global sobre esta dimensión e a súa relación coa función docente. O segundo, presenta un caso práctico de análise de libros de texto *Análise e valoración de materiais curriculares* de **Laura López Atrio**, **Florentina Peliquín Pérez**, **Celestino Pérez Recarey**, **Mercedes Rodeiro Barros**. No oitavo artigo, *A negociación de informes: pedra angular da avaliación*, de **Miguel Angel Santos Guerra**, abórdase un problema de suma importancia nas avaliacións: a relación entre avaliadores e avaliados a través da negociación dos informes, características que deben reunir, proceso e condicións da negociación para que sexa positiva. Finalmente, como ven sendo habitual, incluimos un artigo con bibliografía seleccionada para seguir profundizando nos diferentes aspectos que presentamos. É a sección *Hai que leer* que está elaborada por **Xesús R. Jares**.

Coordinación do tema:
Xesús R. Jares
Luis Otero G.



Xoán Currais
Porrúa
I.B. "R.O. do
Uruguai" Vigo

A avaliación do alumnado

Margarita Pérez
Froiz
CEFOCOP de
Vigo

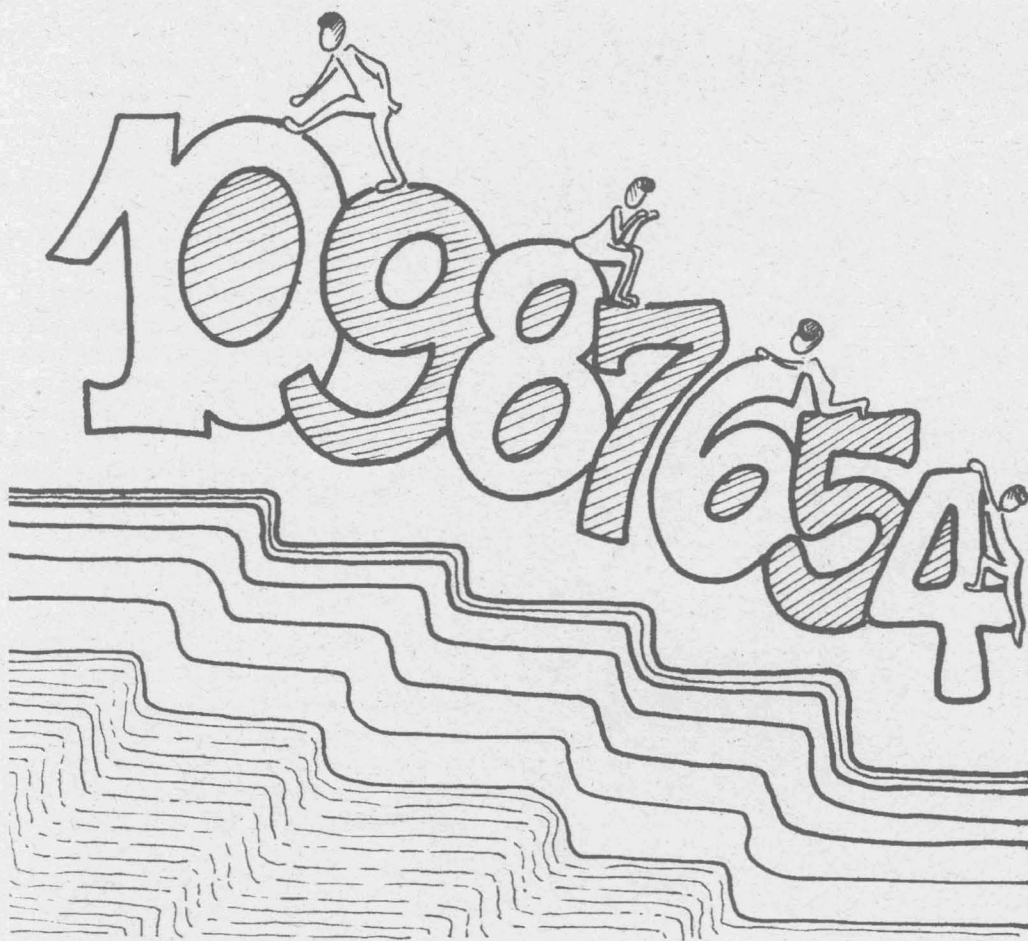
Unha proposta democrática desde a teoría crítica da educación

Presentan os autores a súa experiencia de aula arredor da avaliación do alumnado.
Os "contratos didácticos" como modo de avaliación democrática.
E reflexionan en voz alta, sobre o oficio de educar e instruír
e as súas implicacións.

A AVALIACIÓN EDUCATIVA E A CULTURA DO POSITIVISMO

A cultura avaliativa dos centros está dominada tanto na teoría como na práctica pola cultura do positivismo que colonizou o mundo da educación e por un enfoque de racionalidade técnica ou instrumental que se superpuxo a rotinas e hábitos tradicionais moi arraigados no noso contexto educativo, procedentes dunha escola fortemente autoritaria.

Baixo o influxo do positivismo e do conductismo, que serviron respectivamente de base epistemolóxica e psicolóxica á "pedagogía por obxectivos", introducida no noso país coa LXE de 1970, a avaliación do alumnado, á que nos referiremos aquí, quedou encorsetada dentro do "modelo de obxectivos". Por iso afirma Pérez Gómez (1985, páx. 426) que "o concepto de avaliación é un dos conceptos didácticos que máis sufriu no noso contexto cultural e académico os rigores da estreitez positivista... Avaliar fíxose historicamente sinónimo de examinar, e



o exame atinxe case exclusivamente ó rendemento académico do alumno". Avaliar pasou a significar medir e comprobar obxectivamente os resultados da aprendizaxe, de acordo cos obxectivos prefixados na programación, expresados en termos operativos.

Esta cultura do positivismo na avaliación maniféstase no mito da obxectividade (de ahí a obsesión polas "probos obxectivas"), na neutralidade axiolóxica que prescinde dos valores éticos, na primacía das condutas observables esquecendo os significados ocultos, na énfase posta na avaliación sumativa e nos resultados fronte ós procesos, na cuantificación e no fetichismo dos números, no lugar central que ocupan os métodos, as técnicas e os instrumentos etc. A avaliación convértese, deste xeito, nunha pura *acción técnica* ou productiva, allea a toda consideración ética, política ou ideolóxica (Santos Guerra, 1993).

Este discurso cientificista inspira unha práctica convertida en tecnocrática e unha organización burocrática da avaliación, allea a toda participación democrática. Gran parte do profesorado non se sente capaz de verbalizar ou de fundamentar os marcos teóricos que inspiran a súa práctica, pero segue convencido de que poñer notas con décimas ou centésimas (hai casos patolóxicos de milésimas) é signo de rigor e de obxectividade, esquecendo a multiplicidade de criterios de apreciación e a enorme subxectividade, cando non arbitrariedade, presente na selección ou corrección de calquera proba, como mostrou magnificamente Perrenoud (1992).

Por outra banda, as prescricións legais sobre a avaliación do alumnado planean sobre os centros educativos sen a penas calar na práctica. Hai unha dicotomía entre as prácticas viventes e a normativa legal. A lóxica da práctica

.....

**Gran parte do profesorado non se sente capaz de verbalizar
ou de fundamentar os marcos teóricos que inspiran a súa práctica,
pero segue convencido de que poñer notas con décimas ou centésimas
(hai casos patolóxicos de milésimas) é signo de rigor e de obxectividade.**

.....

arrastra todo o peso da tradición e é distinta da lóxica das leis. Estas son condición necesaria, pero non suficiente para cambiar a práctica. Aínda que pareza paradóxico, neste caso a normativa legal é máis progresista que a práctica, podendo afirmar que as actuais prácticas avaliadoras de moitos centros están enormemente atrasadas con respecto ás prescricións da aínda vixente LXE e dos decretos que a desenvolven.

Nada cambiará na práctica se o profesorado non somete a reflexión crítica as súas teorías implícitas e as rotinas das prácticas viventes. Gimeno Sacristán (1992) afirma que a forma de mellorar a avaliación non é un mero problema de técnicas, senón de autoanálise. Se queremos mellorar a avaliación non nos bastará con cambiar as técnicas e os instrumentos. Comprirá cambiar tamén, entre outras cousas, as actitudes e as concepcións. Como afirma Fernández Sierra (1994, pág. 312), "toda avaliación encerra en si mesma unha importante dimensión ética. O *para que* avaliar é, en educación, máis importante que o *que* ou o *como* avaliar. A avaliación non debe ser unha arma coercitiva, de presión, de control impositivo, demostradora de quen ten a autoridade e o poder, senón, un acto de reflexión compartida a partir dos datos recolectados, coa intención de ofrecer mellor servicio ás persoas e á sociedade". ¿Que importa, pois, mello-

rar os instrumentos se estes van servir para controlar e dominar mellor ó alumnado?

DOUS EXEMPLOS DE CONCEPCIÓNS DISTORSIONADAS: O SIGNIFICADO DE AVALIACIÓN E DE AVALIACIÓN CONTINUA.

É moi posible que a moitos membros dun claustro lles pareza banal, ocioso e mesmo insultante preguntar que se entende por avaliación ou que significa avaliación *continua* e como se realiza. Tamén é probable que moitos docentes se visen en apuros, pola ausencia dunha formación inicial adecuada, para definir conceptos como os de avaliación *formativa* ou de avaliación *sumativa*, ou distinguir simplemente entre avaliación *cualitativa* e *euantitativa*. Sen embargo, a investigación demostra que a perspectiva do profesorado pode estar distorsionada, como cando se malinterpreta o concepto de avaliación, identificándoo con medir, examinar, cuantificar, calificar, dar notas ou facer controis ou probos obxectivos. As concepcións que se teñan sobre a avaliación incidirán inevitablemente sobre a práctica e se aquelas están distorsionadas tamén esta o estará.

De acordo coa investigación educativa actual, a avaliación é entendida como recollida de información, interpretación e valoración da mesma en orde a tomar decisións, sen considera-

la un mero apéndice da ensinanza, senón parte substancial da experiencia de aprendizaxe, polo que ensino, aprendizaxe e avaliación forman un triángulo inseparable.

Posiblemente sexa o concepto de avaliación continua, introducido pola LXE e reafirmado de novo pola LOXSE, un dos peor interpretados, aínda que profusamente mencionado por todo o profesorado. Este concepto, que pretendía eliminar a práctica de exames finais por

continua non! Por iso afirma Fernández Enguita (1990, pág. 231) que “dende o punto de vista do diagnóstico, a avaliación continua é inobxectable e altamente desexable, pero dende o punto de vista da clasificación dos alumnos pode resultar un instrumento de control moito máis poderoso e, por tanto, máis opresivo que a avaliación puntual, é dicir, a tradicional”.

Non se captou, como nós recorda Gimeno Sacristán (1992, páxs. 292-293) o sentido educativo e formativo da avaliación continua: “o concepto de *avaliación continua* é inherente ós plantexamentos que queren lograr unha avaliación integrada normalmente no proceso de ensinanza, con intención formativa, desenvolvida máis ben por procedementos informais... Polo tanto, este concepto de avaliación continua ten que ir acompañado doutra forma de entender o que é avaliar... A avaliación continua ten coherencia pedagóxica só se a entendemos dende a perspectiva informal con fins formativos, realizada polos profesores dentro das prácticas habituais de traballo e de seguemento de tarefas... nun clima de fluida comunicación, onde é posible coñecer directamente ó alumno sen ter que aplicarlle exames desligados do traballo normal”.

A CENTRALIDADE DO EXAME DENTRO DO SISTEMA

A pesar das críticas ós chamados “exames tradicionais” que aparecen repetidas veces nos propios documentos legais dende a LXE ata a LOXSE, os exames seguen a ocupar, como demostran numerosas investigacións e a práctica diaria, un posto central no sistema educativo, condicionando todo o seu funcionamento. Non só se identifica, como xa vimos, avaliar con examinar (cando o exame é só un instrumento de avaliación

entre moitos posibles), senón que toda a vida escolar aparece reducida a unha preparación permanente das probas de exame. Non se estudia para saber, senón para superar os exames. As notas son para os/as estudantes, como os salarios para as persoas traballadoras, as recompensas extrínsecas que obrigan a traballar. A miúdo o profesorado quéixase de que o alumnado só estudia para o exame, pero en realidade isto é máis ben un efecto do sistema de ensinanza, que distingue un tempo para ensinar e aprender e outro tempo específico para examinarse. Unha das manifestacións máis patolóxicas da vida escolar é a denominada “época de exames”, concentrada en torno a certas datas durante o curso. O alumnado sabe moi ben que, aínda que presentase traballos ou levase ó día a materia, ó final “o que conta é o exame” e a profesora ou profesor é percibido como un xuíz case inapelable que emite sentencias.

Na “época de exames”, como se dunha enfermidade se trata-se, alterase a vida do centro e os biorritmos do alumnado. Un clima de crispación, ansiedade e nerviosismo inunda o ambiente escolar. O exame convértese nun ritual no que se superpoñen o saber e o poder, como mostrou Foucault (1994, pág. 189): “o exame combina as técnicas da xerarquía que vixía e as da sanción que normaliza. É unha mirada normalizadora, unha vixilancia que permite calificar, clasificar e castigar. Establece sobre os individuos unha visibilidade a través da cal son diferenciados e son sancionados. Nel veñen a unirse a cerimonia do poder e a forma da experiencia, o despliegue da forza e o establecemento da verdade... A superposición das relacións de poder e das relacións de saber adquire no exame toda a súa notoriedade visible”.

En aparencia a función do

.....

A avaliación continua converteuse na práctica en control permanente en vez de diagnóstico e orientación constante, o que explica que a comezo de curso algúns alumnos ou alumnas lle supliquen ó profesor ou profesora: ¡por favor, avaliación continua non!

.....

unha información máis continuada ó longo do proceso educativo, terminou identificándose na práctica con examinación continua ou controis máis frecuentes ou, de acordo con outras interpretacións máis perversas, significaba que no exame da segunda ou terceira avaliación entraba toda a materia anterior ou tamén que a nota que vale é a do derradeiro exame, de xeito que se aprobas este, aprobas todo e se o suspendes, entón suspendes todo. É dicir, a avaliación continua converteuse na práctica en control permanente en vez de diagnóstico e orientación constante, o que explica que a comezo de curso algúns alumnos ou alumnas lle supliquen ó profesor ou profesora: ¡por favor, avaliación

exame é só comprobar o saber e a aprendizaxe, pero en realidade obedece a motivacións máis profundas, non precisamente educativas, como son o control disciplinar e o establecemento da autoridade. É discutible que os exames midan o saber, pero é indubidable que a través deles se exerce o poder do profesorado. A proba de exame, que acostuma ser o instrumento fundamental de avaliación, cando non o único, perde así a súa función educativa e formativa para poñerse ó servizo de intereses espúreos.

Segundo Holt (1987, páx. 58-59), "hai dúas razóns fundamentais polas que sometemos ós nenos a exames; a primeira para obrigarlles a facer o que queremos que fagan, e a segunda, para conseguir unha base sobre a que administrar as recompensas e castigos nos que, como tódolos sistemas coercitivos, se apoia o sistema educativo".

A AVALIACIÓN COMO INSTRUMENTO DE PODER E DE CONTROL

Un enfoque crítico debería facer tomar conciencia ó profesorado de que a avaliación cumpre na práctica múltiples funcións, unhas manifestas e explícitas nos documentos oficiais, e outras ocultas, menos visibles. A avaliación non serve só para comprobar rendementos, para acreditar o saber, para certificar ou para informar, motivar e orientar o proceso, como proclama retóricamente a normativa legal, senón tamén para clasificar, xerarquizar, seleccionar de forma meritocrática, sancionar, castigar e premiar, controlar conductas, prestixiar a materia polo número de suspensos, impoñer disciplina e exercer o poder sobre os subordinados e subordinadas.

Aparentemente a avaliación refírese só a aspectos académicos e cognitivos (curriculum ex-

plícito), pero só se pode entender con profundidade se se relaciona co curriculum oculto (o sistema de ensinanza é tamén a ensinanza do sistema). Como afirma Giroux (1990, páx. 76) "en ningunha outra parte se revela con máis claridade a natureza do curriculum oculto que no sistema de avaliación. O efecto potencial da avaliación percíbese netamente cando se reconece que na aula se ensinan e se avalían tanto aspectos académicos como non académicos, incluíndose entre estes últimos a adaptación institucional e cualidades persoais específicas". Consciente ou inconscientemente o profesorado avalía aspectos non cognitivos, como a adaptación institucional ou rasgos de personalidade e entre estes o rasgo que máis premia a escola

é a sumisión á autoridade, como no exército, nas institucións relixiosas, na prisión, na fábrica ou na oficina.

Moitas veces o alumnado sofre en silencio comentarios irónicos e humillantes feitos en público sobre os seus fracasos e nalgunhas aulas aínda se castiga a toda a clase con ceros colectivos ou se poñen "negativos" para castigar conductas. Deste xeito a función punitiva prima sobre o sentido educativo da avaliación. Como nos indica Álvarez Méndez (1993, páx. 31), "a avaliación é o medio menos indicado para amosar o poder do profesor ante o alumno e o medio menos apropiado para controlar as conductas dos alumnos. Facelo é síntoma de debilidadade e de cobardía, mostrándose forte co débil, ademais de que



Contrato didáctico entre o alumnado do grupo "D" de terceiro de BUP e o profesor de Filosofía para o curso académico 1995/96.

De común acordo as dúas partes deciden explicar e poñer por escrito as "regras de xogo" que orientarán a ensinanza da filosofía, substituíndo a imposición pola negociación.

Metodoloxía: o modelo didáctico guiarase polos seguintes principios:

1.- **Participación:** o alumnado será protagonista do proceso de aprendizaxe. A metodoloxía basearase na **aprendizaxe activa**, centrada nas actividades do alumnado e complementada coas explicacións e orientacións do profesor. A participación exténdese tamén á avaliación, mediante a autoavaliación.

2.- **Traballo cooperativo:** fomentárase unha aprendizaxe solidaria e de axuda mutua fronte a unha aprendizaxe solitaria, atenuando o individualismo e a competitividade ("cada un ó seu").

3.- **Diálogo e comunicación:** a clase non será un monólogo do profesor. Establecerase unha ampla comunicación entre profesor e alumnado e entre o propio alumnado. Favorecerase o debate, a discusión, a interacción e o intercambio de ideas, substituíndo os argumentos de autoridade pola autoridade dos argumentos e promovendo actitudes reflexivas e críticas propias da filosofía.

4.- **Estudiar para aprender:** non só para aprobar ou para o exame. Fometarase o paso da pura motivación extrínseca (notas, temor ó castigo etc.) á motivación intrínseca.

5.- **Aprender para comprender:** evitarase o memorismo, é dicir, memorizar ou reproducir ideas sen entendelas. Defenderase a memoria comprensiva fronte á mecánica ("chapar sen entender"), formando "cabezas ben feitas" en vez de "cabezas ben cheas".

6.- **Traballo autónomo:** o profesor fará un progresivo "traspaso de competencias" para que cada alumno/a se converta nun/ha traballador/a "por conta propia" e non "por conta allea", o que requirirá autodisciplina e autocontrol por parte do alumnado para "aprender a aprender".

7.- **Transparencia:** na información utilizada e na convivencia, evitando xogar ó "gato" e ó "rato" nas relacións entre profesor e alumnado ou usar regras distintas das acordadas.

8.- **Organización da aula:** traballarase a nivel individual, en pequeno grupo e en gran grupo, cunha organización flexible, adaptada a cada forma de traballo. A aula non será un auditorio, no que o alumnado se limite a escoitar en silencio e a copiar os apuntes transmitidos polo profesor. Máis ben será un taller de construción colectiva de coñecementos. O profesor asumirá o papel de "director de orquestra" ou "director de escea" e velará pola calidade da aprendizaxe.

9.- **Solución de conflitos:** os hipotéticos casos de mala conducta ou conflictivos solucionaranse agotando tódalas posibilidades de diálogo coas persoas afectadas.

Avaliación

1.- A avaliación terá un **sentido educativo** e non meramente sancionador nin punitivo. O profesor comprométese a non usala como instrumento de castigo nin como "arma" para facer valer a súa autoridade ou impoñer o seu poder na aula.

2.- Darase primacía á avaliación **formativa**, integrada no proceso de aprendizaxe e orientada á mellora do mesmo, sen limitarse á constatación de resultados terminais.

3.- Farase avaliación **continua**, entendida como diagnóstico permanente de dificultades e progresos,

como (re)orientación e seguimento do traballo diario do alumnado na aula.

4.- Usará unha pluralidade de métodos e de instrumentos, sen reducilos ó exame tradicional. Os instrumentos de recollida de información serán, por orde de importancia, os seguintes:

a.- **caderno de aula:** será o instrumento fundamental de avaliación, en canto análise das tarefas realizadas na mesma ó longo do curso (traballo con textos, explicacións do profesor, sínteses informativas, vocabulario filosófico, etc.). Do caderno valorarase: a presentación e organización, o desenvolvemento das actividades, o nivel de comprensión, o nivel de traballo, o grao de reflexión, as capacidades de argumentación, aportacións orixinais, capacidade de análise e de síntese.

b.- **Observación da vida da aula:** valorarase o grao de traballo diario, a participación, o interese, as actitudes propias da filosofía, os intercambios e intervencións orais e as exposicións de informacións ou de traballos presentados.

c.- **Traballos monográficos:** comprenden o libro de lectura obrigatoria (a entregar antes de marzo) e outros libros ou traballos voluntarios. Valorarase moito a lectura de libros e o uso de fontes de información distintas dos libros de texto.

d.- **A autoavaliación razonada**, entendida como autorregulación da propia aprendizaxe e como instrumento para desenvolver a autonomía e a responsabilidade. Cada alumno/a fará informes cualitativos de autoavaliación con carácter parcial durante o curso e con carácter global a final de curso. A autoavaliación, compromete ó alumnado na aportación de información, na valoración da mesma e na toma de decisións. As calificacións serán, así unha responsabilidade compartida entre a autoavaliación e a avaliación feita polo profesor.

e.- **As probas de exame** non terán carácter obrigatorio, senón voluntario, e ocuparán un lugar periférico en vez de central. En coherencia co enfoque adoptado, en ningún caso unha proba de exame substituirá a tódolos demais instrumentos de avaliación en orde a aprobar ou a suspender nunha avaliación parcial ou final.

f.- **As recuperacións** terán carácter individualizado, atendendo ás necesidades de cada alumno/a, e estarán integradas no mesmo proceso, de acordo coa avaliación formativa e continua. O profesor acordará con cada persoa afectada a forma de recuperar.

Este contrato didáctico, ou algunha das súas cláusulas, só poderá ser modificado ou revisado ó longo do curso por mutuo acordo e o seu cumprimento será vixiado polas dúas partes implicadas. En proba de conformidade asinana a continuación o profesor de filosofía e os/as alumnos/as do grupo de terceiro D do I.B. "R.O. do URUGUAI" de Vigo.

Vigo, outubro de 1995.

Xosé Canals
Pablo
Marta
Javier
Victoria
Xosé Varela
Victoria
Antonio

perverte e distorsiona o significado da avaliación. Dende o momento en que a avaliación -e, en concreto, a *nota*- se usa como unha arma de presión e de exercicio de autoridade lexitimada, deixa de ser educativa".

CARA UNHA AVALIACIÓN DEMOCRÁTICA: PROPOSTA DUN CONTRATO DIDÁCTICO

O profesorado recibe da administración o poder de avaliar e de dar notas, que pode exercer de múltiples maneiras. Pode usalo racionalmente ou abusar del; pode impoñelo ou compartilo co alumnado. Como xa vimos, a avaliación non é simplemente unha cuestión técnica, senón tamén política e ideolóxica. A forma de exercer este poder de avaliar serve para distinguir entre unha escola autoritaria e unha escola democrática.

Hai profesores e profesoras que dedican o primeiro día de clase a ameazar e a intimidar ó alumnado, recordando quen "ten a tixola polo mango", pero sen clarificar os criterios e as formas de avaliar, polo que o alumnado ten que ir adiviñando ó longo do curso os métodos de cadaquén. Outros/as limitanse a dicir oralmente como será o sistema de avaliación, pero sen contar coas opinións ou propostas do alumnado. Nun caso ou noutro imponse a forma de avaliar pero sen contemplar a posibilidade dunha negociación, anque unha negociación implícita existe sempre.

A nosa proposta consiste en ofrecer ó alumnado a posibilidade dunha negociación explícita e democrática. Esta proposta consiste en realizar nos primeiros días do curso un contrato didáctico no que se poñan por escrito os criterios, formas e instrumentos de avaliar. Neste contrato constará a concepción xeral da avaliación adoptada, e as cláusulas específicas con carácter máis concreto, que

.....

**Non concibimos a avaliación nin a recuperación
como meros apéndices da ensinanza e da aprendizaxe,
senón como elementos integrados dentro do mesmo proceso.
Na práctica habitual as recuperacións quedan
totalmente desligadas deste proceso.**

.....

serán asinadas por ambas partes. Deste xeito o alumnado participa democraticamente na constitución das "regras de xogo" e implicarase máis na posta en práctica das mesmas.

No modelo de contrato que presentamos (ver recadro máis abaixo) a avaliación ten un sentido educativo, e non punitivo, tratando de darlle primacía á avaliación formativa fronte á sumativa e de entender a avaliación continua dende a perspectiva da formativa, como diagnóstico permanente de dificultades e progresos a través do traballo diario. Tratamos ademais de potenciar a autoavaliación como autorregulación da propia aprendizaxe. A autoavaliación, como valoración que fai a alumna ou o alumno da súa aprendizaxe, ha de entenderse dentro dunha concepción máis democrática da educación, que pretende formar traballadores/as autónomos/as capaces de seguir aprendendo por si mesmos e non seres heterónomos e tutelados. O alumno/a capaz de correxir os seus erros e de (re)orientar o seu traballo de maneira independente está no camiño apropiado. Non é o mesmo constatar os resultados dunha proba que analizar os por que dos fallos e acertos. Por iso calquera instrumento debería ser utilizado no sentido de poder dar luz sobre os procesos.

Entendemos o ensino, a aprendizaxe e a avaliación como un proceso de autorregulación continua, en coherencia cunha

pedagogía da autonomía (Jorba e Sanmartín, 1994). Non concibimos a avaliación nin a recuperación como meros apéndices da ensinanza e da aprendizaxe, senón como elementos integrados dentro do mesmo proceso. Na práctica habitual as recuperacións quedan totalmente desligadas deste proceso e consisten en repetir de novo un exame, sendo algo que cada alumno/a fai por conta propia ou coa axuda das academias. Esta práctica presupón que o alumnado é responsable tanto do seu fracaso como da súa recuperación.

Este cambio de enfoque na avaliación implica necesariamente un cambio metodolóxico na forma de ensinar, que propicie unha comunicación fluida e unha interacción permanente co alumnado, lonxe da metodoloxía transmisiva imperante, que require un clima de silencio e de sumisión na aula.

A meta pretendida é a coavaliación, en canto responsabilidade compartida e síntese da autoavaliación feita polo alumnado e da heteroavaliación feita polo profesorado.

Giroux (1990, pág. 82) afirma que a calificación dialogada "pon en mans dos estudantes certo control sobre a asignación das notas e ó mesmo tempo atenua a correspondencia tradicional entre calificacións e autoridade. Falamos de 'calificación dialogada' porque a mesma implica un diálogo entre estudantes e profesores sobre os criterios, a función e as consecuen-

cias do sistema avaliativo". A coavaliación tamén atinxe á avaliación mutua do alumnado entre si e da práctica docente.

Desde unha racionalidade comunicativa o diálogo substitúe á imposición. Iso implica que o profesorado debe comunicar co alumnado en vez de darlle comunicados, tratando de facer da aula unha comunidade democrática e non autocrática, entendendo aquí a democracia como unha forma de vida e non só como mecanismo de goberno. "Unha organización escolar democrática e participativa e unha relación pedagóxica activa e dialóxica prepararán para a inserción nunha sociedade libre, plural e participativa" (Fernández Enguita, 1992, pág. 59).

X.C.P. / M.P.F.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M.(1993): "El alumnado. La evaluación como actividad crítica de aprendizaje", en *Cuadernos de pedagogía*, Nº 219.
- FERNÁNDEZ ENGUIA, M.(1990): *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*, Madrid: Siglo XXI.
- FERNÁNDEZ ENGUIA, M.(1992): *Poder y participación en el sistema educativo. Sobre las contradicciones de la organización escolar en un contexto democrático*, Barcelona: Paidós.
- FERNÁNDEZ SIERRA, J.(1994): "La evaluación del currículum: perspectivas curriculares y enfoques en su evaluación", en
- ANGULO, F. e BLANCO, N. (coord.): *Teoría y desarrollo del currículum*, Málaga: Aljibe.
- FOUCAULT, M.(1994): *Vigilar y castigar*, Madrid: Siglo XXI.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1992): "La evaluación en la enseñanza", en GIMENO S., J. e PÉREZ GÓMEZ, A.: *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid: Morata.
- GIROUX, H. A.(1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona: Paidós/M.E.C.
- HOLT, J.(1987): *El fracaso de la escuela*, Madrid: Alianza.
- JORBA, J. e SANMARTÍN, N. (1994): *Enseñar, aprender y evaluar: un proceso de regulación continua*, Barcelona (inédito).
- PÉREZ GÓMEZ, A.(1985): "Modelos contemporáneos de evaluación", en GIMENO S., J. e PÉREZ G. A.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid: Akal.
- PERRENOUD, Ph. (1990): *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, Madrid: Morata/Paideia.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1993): *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*, Málaga: Aljibe.

José Gimeno
Sacristán

Universidade
de Valencia

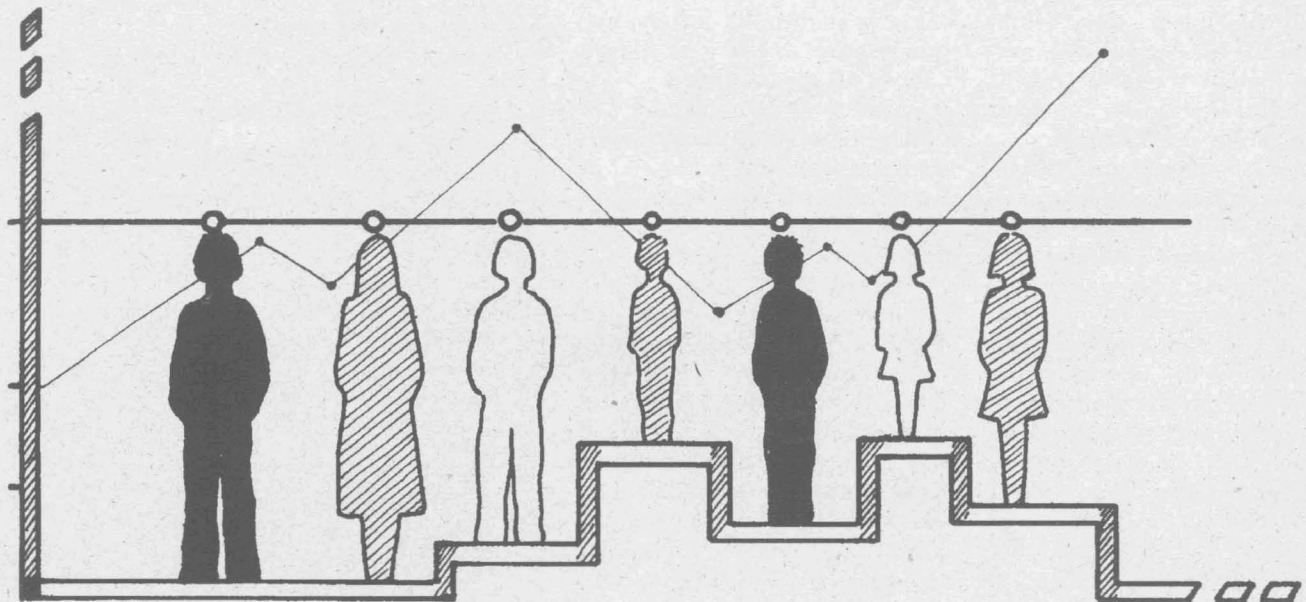
O Profesorado ¿mellora da calidade ou incremento do control?

Unha detida análise arredor das implicacións, problemas e cuestións suscitadas pola desexable avaliación do profesorado. En que condicións, con que finalidades e pretensións; modelos a refugar e modelos a propiciar. Unha densa e moi valiosa reflexión

Pode parecer que discutir ou pensar publicamente sobre a avaliación de profesores é plantear un problema artificial entre nós. Sen embargo, si ten xustificación trátalo aquí e agora, porque é unha práctica real e proque exemplifica como a avaliación é un instrumento

de control nos modernos sistemas escolares, de modelación das prácticas de ensino e de intervención na profesionalidade dos profesores. Falar de *control* non significa que sexa un mecanismo necesariamente negativo, impositivo e inhibitor da liberdade profesional, anque si, con toda seguridade, é polémico e moi susceptible de per-

vertirse na súa realización. A contradicción entre as intencións que, no mellor dos casos, poden xustificar a avaliación de profesores e as posibles perversión da mesma, debidas aos seus efectos directos e indirectos, suxírennos conflitos éticos, ideolóxicos, políticos e intelectuais, que cómpre, polo menos, contemplar.



UNHA PRÁCTICA REAL, POSIBLE E INQUEDANTE

A avaliación de profesores, a análise de prácticas profesionais docentes, non é estrana á nosa realidade; existiu e existe xa baixo diversas formas de conceder méritos ou incentivos. Non co carácter que ten noutros sistemas, nos que serve de instrumento explícito de promoción na carreira docente ou porque está ligada a sistemas de ponderación salarial, como é o chamado *pago por resultados*. A Lei de Medidas para a Reforma da Función Pública (Lei 30/1984, de 2 de agosto) planteou que a provisión de postos de traballo dos profesores podería realizarse de acordo coa valoración do traballo previamente realizado, os cursos de perfeccionamento realizados, as súas titulacións e a súa antigüidade. Propoñíase a promoción de funcionarios establecendo unha carreira docente, apoiada nunha clasificación escalonada do traballo, graduado en intervalos, aos que se accederá de acordo co grao persoal individual, para o que se planteaba a valoración dos méritos profesionais e académicos. A posición por parte das organizacións sindicais levou a anular estas disposicións sen telas implantado (Lei 23/1988, de 28 de xullo). Poucos anos mais tarde, algunhas destas mesmas organizacións firmaban co Ministerio de Educación un procedemento para ponderar os salarios dos profesores cada seis anos, a partir da valoración do perfeccionamento recibido.

A Loxse, no seu art. 62, prevé a avaliación do profesorado, entre outros aspectos, como un medio de orientar a permanente adecuación do sistema educativo ás demandas sociais e ás necesidades educativas. ¿Que demandas e que necesidades? ¿Que voces as determina e como se chega a facelo?

Cómpre recordar, por outra

parte, que algún tipo de valoración do profesional docente e do posto de traballo desempeñado existiu desde hai tempo: apréciase a antigüidade no oficio (xustificada como un mérito laboral remunerado e como indicio de experiencia profesional acumulada); valorouse o ser conxuxe de profesor ou profesora; puntuouse o ter realizado campañas pola Santa Infancia; apreiciouse o residir en determinadas localidades; a Inspección ten reflexado xugosos xuízos sobre as condicións pedagóxicas, ideolóxicas e persoais nos cadernos de visita aos profesores.

Completando o marco, diremos que non só existe a avaliación de profesores no curso da súa vida profesional, senón que tamén se produce no proceso de formación que leva a concesión do título que os acredita e na mesma selección para postos de traballo (as oposicións, por exemplo). Son prácticas de avaliación ás que se lles supón algunha capacidade de discriminar aos candidatos para o exercicio da docencia. ¿Ou acaso non posuer ese poder? Se o teñen, estamos ante un ámbito no que se presenta menos problemática a aplicación da avaliación de profesores e onde é relativamente doado mellorar os procesos de realizala.

É do caso recordar, desde outro ángulo, que existe unha longa tradición na investigación educativa, discutida e discutible pero real, de observar a analizar a ensinanza que practican os docentes baixo orientación diferentes, e con metodoloxías moi diversas; en calquera caso, os informes sobre cómo se ensina, as relacións entre modos de ensinar e consecuencias na calidade da ensinanza, a tipificación de conductas prototípicas do profesor e de prácticas didácticas en diferentes áreas do curriculum, son un dos capítulos mais socorridos e frecuentados da investigación pedagóxica, no que poder elixir orienta-



A Loxse, no seu art. 62, prevé a avaliación do profesorado, entre outros aspectos, como un medio de orientar a permanente adecuación do sistema educativo ás demandas sociais e ás necesidades educativas. ¿Que demandas e que necesidades? ¿Que voces as determina e como se chega a facelo?



cións e instrumentos para avaliar a actividade dos profesores (Millman, 1981).

Finalmente, diremos que existe unha longa tradición de avaliación de docentes con fins formativos a través da *supervisión educativa* –non a Inspección–, *monitorización* e a avaliación para o desenvolvemento profesional que, partindo do diagnóstico da práctica, resultan ser procedementos válidos para o desenvolvemento de profesores a mellora da formación inicial e do perfeccionamento (Fullan, 1992; Mc Intyre, 1993; Simons y Elliot, 1989).

É obvio, pois, que hai formas de discutir e de apreciar condicións da práctica profesional e de aspectos que se cré relacio-



É do caso recordar, desde outro ángulo, que existe unha longa tradición na investigación educativa, discutida e discutible pero real, de observar a analizar a ensinanza que practican os docentes baixo orientación diferentes, e con metodoloxías moi diversas.



nados coa mesma. En calquera sistema, e o noso non é excepción, existen algunhas formas de avaliación, aunque non se recoñezan como tales. Eses diagnósticos pódense relacionar con determinados índices de calidade da ensinanza e con patróns de desenvolvemento profesional, extraendo consecuencias sobre a calidade da docencia. Entre os mesmos profesionais fálanse de bos e malos profesionais, e poderíamos descender aos xuízos dos alumnos, quen en moitos casos realizan avaliacións contundentes e certeiras.

Para negar a posibilidade de

avaliación de profesores habería que partir do suposto de que o seu traballo é un labor intanxible, etereo, sen criterios de calidade, que non é provocador de efectos apreciables de algunha forma e, polo tanto, imposible de someter a escrutinio público, sen poder contrastar como o executan profesionais e centros distintos, sen poder melloralo ou formarse para o seu perfeccionamento, etc. Unha cousa é que esta avaliación sexa problemática e outra que non poida realizarse dalgún xeito. Desde o punto de vista social, hai que plantearse se

acaso os profesores son profesionais ou traballadores que non deben responder de nada, como se a calidade do seu traballo só lles incumbira a eles e a ninguén mais. ¿Acaso nunha sociedade democrática, mais dentro do sistema público, non se ten dereito a coñecer como funciona un servicio tan fundamental como a educación financiada por todos? Outro problema é diante do quen hai que responder e con que propósito. Se os profesores realizan unha función tan fundamental como é a de seleccionar aos alumnos e xerarquizarlos coas avaliacións, ¿acaso eles teñen que quedar fora de calquera tipo de control? Dito todo isto, outra cousa distinta é que avaliar aos docentes sexa unha tarefa carente de problemas metodolóxicos; tampouco se pode negar que non teña riscos o emprego dos resultados, ata o punto de cuestionarse se convén realizala ou non.

É posible avaliar profesores; tense feito, faise e é probable que cada vez se faga mais. Os valores conservadores da eficacia estanse impondo nos sistemas escolares, e os movementos cara unha maior autonomía profesional teñen que levar como correlato algunha forma de dar conta de como se emprega ésta. A interrogación decisiva está en quen realiza a avaliación e como levala a cabo, non é doado aclarar as inquietudes que plantea cada unha destas preguntas no presente espacio. Son interrogantes que evidencian a dificultade de instalar un sistema universalizado de valoración da educación, porque é ahí onde aparece o emprego político da mesma como instrumento expreso de control de ensinanza e dos seus profesionais, onde se mostra a precariedade do consenso sobre as normas de calidade no ensino, os perigos do dominio dunha aceptación de calidade sobre outras, o problema de quen pon a norma,



.....

O individualismo da súa práctica pode ser un mecanismo de defensa ante a inseguranza persoal e profesional, de salvagarda do seu poder cos estudantes, pero é tamén a defensa ante o control externo sobre a docencia.

.....

a cuestión de que utilidade darlle e, tamén hai que dicilo, algúns reflexos profesionais patrimonialistas a cerca do carácter inefable, privado e inaccesible do exercicio da docencia, como reducto do poder sobre os estudantes. Ás veces, o profesor pode defenderse dos controis que recaen sobre del, reproducindo cara aos alumnos ese mesmo control, facendo da relación con eles un asunto privado.

Os profesores, obviamente, non son moi dados a ser controlados. A socioloxía profesional ten destacado a reticencia de boa parte dos docentes para facer pública e aberta aos observadores internos a súa práctica, incluso aos mesmo compañeiros, ata o punto de que en ocasións, sinálase que esta é unha causa importante de que a docencia non mellore, ao non existir comunicación entre os membros dunha actividade e non poder formar un *corpus* de sabiduría profesional compartida, transmitida horizontalmente (Lortie, 1975). O individualismo da súa práctica pode ser un mecanismo de defensa ante a inseguranza persoal e profesional, de salvagarda do seu poder cos estudantes, pero é tamén a defensa ante o control externo sobre a docencia. A liberdade de pensar, de comunicar e a innovación pedagóxica non sempre se puido nin se poden mostrar ante vixiantes externos. O progreso profesional e a práctica innovadora tamén se realizaron

en contra de normas burocráticas e ideolóxicas impostas.

Nunha enquisa realizada polo Ministerio de Educación e Ciencia (1986) poñíase de manifesto que o 41% dos encuestados consideraba que nin os alumnos, nin os pais, nin os compañeiros, nin os directivos, nin os asesores expertos da Administración, nin os Inspectores, eran idóneos para avaliar a práctica docente. A resistencia mostrábase mais forte nas mulleres, nos xoves, nos profesores de EXB e nos que traballan en centros públicos (p. 152). Os que consideran que poden ser avaliados cren que deberían selo por parte de aqueles que están cerca do seu traballo: alumnos, compañeiros e directivos do centro, e en último lugar polos inspectores.

Planteados algúns dos problemas xerais arredor do tema, repasaremos os argumentos que sustentan variadas formas de avaliar a profesores.

DEFÍNESE MÁIS A CALIDADE CA MELLORA

É frecuente apreciar a defensa da necesidade dun sistema global de avaliación do profesorado, centrado nas súas prácticas e nos efectos das mesmas, como instrumento de mellora da calidade da ensinanza en moitas das políticas de reforma dos sistemas educativos actuais baixo o prisma do neoliberalismo. Trátase de apli-

car á educación os principios productivistas de xestión da empresa en momentos de recesión nas políticas sociais. A relación entre avaliación e calidade quere xustificarse por un dobre argumento: pola suposta capacidade da avaliación para detectar os malos profesores e de motivar aos mellores, evitando abandonos e desmoralizacións, aducindo a idea de que si a todos se lles trata igual non pagará a pena o esforzo individual; porque obrigará aos docentes a centrar os seus esforzos cos alumnos nunha serie de obxectivos curriculares básicos que se imponen como criterios de calidade. Non en van estas prácticas van ligadas ao establecemento ou reforzo dos curricula nacionais e á preocupación polo control dos mesmos.

A avaliación externa de rendementos escolares ou de obxectivos mínimos é unha avaliación indirecta de profesores que pode utilizarse directamente tamén como un indicador da eficacia dos docentes e/ou dos centros, con miras a xerarquizalos, concederlles determinados beneficios ou como simple instrumento de transmitir aos consumidores o control de calidade que son os resultados académicos. Determinados centros xa empregan o reclamo de éxitos nas probas de selectividade, por exemplo; o que é unha avaliación externa. Nas universidades este discurso sona xa desde hai algún tempo, só que manexan-

.....

Os que consideran que poden ser avaliados cren que deberían selo por parte de aqueles que están cerca do seu traballo: alumnos, compañeiros e directivos do centro, e en último lugar polos inspectores.

.....

.....

Un sistema de avaliación dos profesores, das súas prácticas e dos seus rendementos, sen outros sistemas complementarios de avaliación de outros elementos e condicionamentos, pode levar a cargar sobre a responsabilidade dos docentes os defectos do sistema escolar ou os debidos a deficiencias culturais e sociais dos alumnos.

.....

do outros indicadores. A avaliación pública é de cada vez máis importante nqueles países e políticas que pretenden deixar nas mans dos consumidores –país– a elección do servizo público que é a educación. ¿Que mellor estímulo para os profesores, para que sexan eficaces –argumenta– que provocar a competencia entre centros para captar a clientela, e facer depender da súa capacidade de atracción a seguridade do emprego ou do seu destino nun mercado laboral precario? Precisamente, as políticas de propiciar a liberdade de elección dos pais está empezando a facer cambiar, nos países que aplican estas prácticas, a énfase ata o de agora posta sobre as diferenzas salariais nos profesores como recurso para mellorar a calidade.

A competencia pode ser máis barata se nela se xoga o emprego. A avaliación dos profesores e dos resultados escolares, a de aqueles a través distos, interprétase e réclámase como unha forma de petición de responsabilidades, de *auditoría* sobre a ensinanza (*accountability*), para incrementar a competitividade do sistema educativo na produción de xentes preparadas de acordo coas necesidades do mercado e segundo as demandas dos consumidores. Suponse, implícitamente, que os profesores deixados a súa propia iniciativa, poden non interpretar correctamente as necesidades

do sistema, ou non manter a adicación suficiente, facéndose precisa a avaliación de produtos e a súa homologación con normas externas.

Nos outros non somos alleos a estes supostos e mecanismos. Funcionan xa na ensinanza privada respecto da pública; pídense desde opcións políticas privatizadoras da educación ao amparo da liberdade de elección do cliente. Non esquezamos que o artigo mencionado da Loxse sobre a avaliación de profesores se inscribe no título cuarto da Lei, chamado *Da calidade do ensino* e a súa xustificación e ben explícita, como temos visto. As prácticas do recentemente creado Instituto Nacional de Avaliación expresan máis en concreto a plasmación de que é o que se entende por calidade, que tipo de avaliación trata de apreciar e que efectos poden derivarse da publicidade dos rendementos, distinguindo centros, comunidades autónomas, etc.

Varias obxeccións poden ser presentadas a este suposto que liga calidade e avaliación directa ou indirecta de profesores. En primeiro lugar, un sistema de avaliación dos profesores, das súas prácticas e dos seus rendementos, sen outros sistemas complementarios de avaliación de outros elementos e condicionamentos, pode levar a cargar sobre a responsabilidade dos docentes os defectos do sistema escolar ou os debidos a deficiencias culturais e sociais

dos alumnos. É incontestable que os resultados académicos áchanse determinados por varios factores: procedencia social dos alumnos, condición dos centros, funcionamento dos mesmos, e pola propia política educativa, e non só polos profesores. A calidade é froito da concorrencia de múltiples elementos; seguramente a avaliación de profesores non é un recurso moi decisivo para melloralala.

En segundo lugar, cómpre dicir que, se ben a ensinanza é avaliada dalgún xeito, o facelo ten efectos secundarios nocivos, dependendo de que se avalie e do obxectivo polo que realiza a avaliación. Avaliar a calidade supón definila de feito a través de procedementos polos que se leva a cabo; ao facelo, acótase e fíxase un concepto de *boa ensinanza* e de *bo profesor*.

A calidade acaba sendo o que diagnostican os procedementos e instrumentos empregados para revelala. Ao avaliar delimitanse indicadores, obxectivos e competencias que dificilmente poden ser indiscutibles, dada a dispersión do traballo dos profesores, das súas múltiples tarefas e das valoracións que poden facerse delas. Esa definición operativa da calidade leva inevitablemente a unha certa homoxeneización da práctica, necesaria para lograr os indicadores seleccionados; conduce a un mellor control, en definitiva, sobre o sistema, a unha simplificación dos rendementos básicos ou dos procesos educativos. Avaliase o que é máis susceptible de ser avaliado; non terán acollida nesa selección procesos ou obxectivos complexos e polémicos, ou ben se simplificarán arbitrariamente.

Así pois, os indicadores e procedementos empregados para avaliar aos profesores convertense en medios a través dos que os expertos e o poder deciden o que é a boa ensinanza, o que leva a cambiar significativamente a conduta dos profes-

sos cara a derroteiros desexables (Gitlin, 1989).

Na medida en que os docentes sexan avaliados por criterios de eficacia cos seus alumnos, eles reforzarán nistos a calidade definida. Endalí que a avaliación de profesores cumpra a función de control sobre o profesorado e sobre os contidos do ensino. Nas súas formas dominantes, tal avaliación soe caracterizarse por apoiarse nunha racionalidade técnica, ao verse os profesores impelidos a aceptar os obxectivos de calidade e de rendemento do sistema decididos desde fora da profesión por quen teñen autoridade política para facelo, auxiliados polos expertos (Smyth: 246). Non son os profesores os que discuten eses criterios. Sen contar coa súa voz, os seus puntos de vista e a súas interpretacións, mal se pode defender metodoloxicamente o control de calidade.

Se a avaliación de profesores ou de centros, o mesmo que a de alumnos, se estende masivamente, os procedementos teñen

que ser posibles de aplicar cos recursos disponibéis, o que implica que sexan pouco sutís e, polo tanto, pouco proclives a matices e orientacións diferentes. A avaliación non pode ser unha práctica masiva si se realiza coa garantía metodolóxica de acceder a procesos ricos de ensinanza e ás competencias do profesor precisas para estimulalo.

Unha dificultade epistemolóxica e ideolóxica importante reside en que os resultados e os procesos educativos están sometidos sempre a valoracións, a perspectivas e orientacións diferentes; son singulares nos distintos niveis educativos e varían nas áreas do curriculum, o que non pode despreciarse nunha sociedade democrática. Os obxectivos educativos, os contidos curriculares, os resultados *apreciables* da educación son construcións nas que se proxectan ideoloxías sociais, valores e expectativas moi diversas. Acotar que é importante e que prioridade ha ter cada efecto educativo pretendido é sem-

pre polémico. A educación é un obxecto borroso por natureza que fai perigoso calquera intento de simplificación e de acotación, pois son poucos os índices de calidade incontestábeis. A educacións cumpre moitas funcións, desigualmente valoradas polos consumidores, polos profesores e polas políticas. Non hai avaliación neutral.

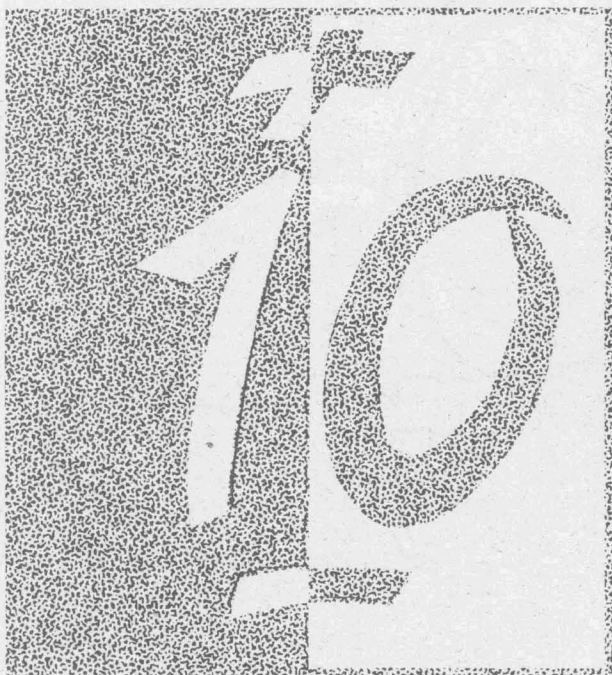
Unha política que imponha unha avaliación simplificada de efectos educativos como control de calidade, é contradictoria coas demandas crecentes dunha educación cada vez mais invisible —tal como a entende Bernstein—, que pide cultivo da personalidade, desenvolvemento de todas as potencialidades humanas e cousas polo estilo. Por todos isos efectos secundarios paga a pena explorar outros moitos camiños de mellorar a educación antes de lanzarse á práctica de avaliar profesores directamente ou a través dos resultados dos alumnos. Pódese facer moito no terreo da selección previa de candidatos á entrada na formación, du-



rante ésta, na selección de profesorado aos postos de traballo, no control do cumprimento das obrigas laborais establecidas, no funcionamento dos centros, na dotación de medios, no reforzo ás familias, antes de acudir a este procedemento de control. Ligar a avaliación de profesores á mellora da calidade reforza os valores conservadores en educación, traslada á educación o enfoque productivista da empresa, reforza a racionalidade técnica, sen abordar unha verdadeira política de mellora da ensinanza.

A MOTIVACIÓN DOS PROFESORES

A avaliación de profesores xustifícase tamén como unha táctica de mellorar a súa motivación profesional. ¿En que pode repercutir a avaliación para que sexa estimulante? Os incrementos salariais é unha resposta socorrida, baixo a xa mencionada fórmula de *pago por resultados* conseguidos, ou por medio do establecemento dunha carreira profesional con graos que se ligan á escala moduladora de salarios. Argumentouse que os corpos docentes son



.....

Ligar a avaliación de profesores á mellora da calidade reforza os valores conservadores en educación, traslada á educación o enfoque productivista da empresa, reforza a racionalidade técnica, sen abordar unha verdadeira política de mellora da ensinanza.

.....

pouco permeabeis, que a profesión ofrece poucas alternativas para realizar funcións de distinto tipo e/ou nivel de responsabilidade. A saída a esta estanciedade estaría en diferenciar o posto de traballo por niveis de competencia profesional. A promoción intercorporativa non soluciona os problemas pois implica xerarquizar mais aínda uns niveis educativos sobre doutros, xa que a promoción estimula a fuxida cara os mais altos, descapitalizando os baixos.

O nacemento e mantemento das políticas que matizan os salarios non é alleo á implantación de novos sistemas de control ligados á produtividade e á imposibilidade de remunerar mais dignamente o todo o profesorado. Págase mais a menos profesores co argumento de desiguais niveis de competencia ou de rendemento, á mantenta do custoso que resulta mellorar a un colectivo tan numeroso. Istos procedementos de motivar aos profesores só deberían plantearse a partir de determinado nivel de rendas e non como mecanismo de distribución dos recursos escasos, amparándose na produtividade.

Agora ben, unha cousa é o recoñecemento económico de *méritos docentes*, unha forma de dignificación profesional, e outra cousa é que de este sistema se siga a mellora da calidade do ensino. Nos sistemas onde se aplica o salario diferenciado por méritos ou calidade dos pro-

fesores, chegouse á conclusión de que tal práctica ten pouca capacidade de atraguer ao ensino aos mellores candidatos e de retelos, evitando que a abandonen. E tampouco parece un sistema axeitado para motivalos a un mellor ensino, pois, unha vez que se é docente, as recompensas profesionais para mellorar a práctica poden non ser as materiais, senón as de índole persoal, profesional ou moral (Lerman, 1990). Un docente pode buscar con mais énfase un determinado destino e unha mellora na súa vida privada que un pequeno aumento salarial. Hai que pensar noutra forma de entender a produtividade e en incentivos mais ligados ao exercicio do traballo. (Tomlinson, 1992: 50-51).

Se a ponderación salarial se apoia en méritos individuais, poden derivarse efectos potencialmente disgregadores dos equipos de profesores, competencias e xenreiras entre istos, ao dar preferencia ao ascenso persoal antes que ao bo funcionamento do grupo, criterio este admitido como indicador de calidade nos centros chamados *eficaces*. Os sistemas de incentiación do profesorado foron estrictamente individuais, cando hoxe pola contra se aprecian os efectos do bo funcionamento colexiado. Por iso son mais coherentes con estas ideas os sistemas de compensación centrados no grupo colexiado (Tomlinson, 1992).

O DESENVOLVEMENTO PROFESIONAL

Outra liña argumental importante para xustificar a avaliación de profesores é a de poder empregala como un recurso para o seu desenvolvemento profesional e, por medio deste, mellorar a calidade da ensinanza. Para que esa función sexa posible cómpre unha avaliación con finalidade educativa para os docentes, como profesionais individuais e como membros de equipos educativos, que se realice con ese fin e en determinadas condicións. A avaliación desde criterios externos para o control de eficacia, a que detecta competencias básicas nos profesores ou nos alumnos, dificilmente pode ter ese carácter (Hollu, 1989; Githin e Smyth, 1989), ao ofrecer pouca información sobre aspectos calitativos da ensinanza e sobre as condicións laborais que poden modificar os profesores para estimular a reflexión e a revisión crítica de alternativas.

A avaliación de profesores terá valor para o desenvolvemento profesional só se é horizontal, non se é vertical e externa, cando lles axude a entender mellor, a percibir de outra forma, a atopar alternativas mellores á súa práctica. Sería bó reconsiderar como os medios económicos poden retribuírse para mellorar a calidade de ensinanza, si ponderando emolumentos salariais ou mellorando as condicións de traballo para poder facer outra práctica máis satisfactoria onde caiban tempos para a reflexión e discusión do que se fai e, tamén, por que non, dos resultados escolares.

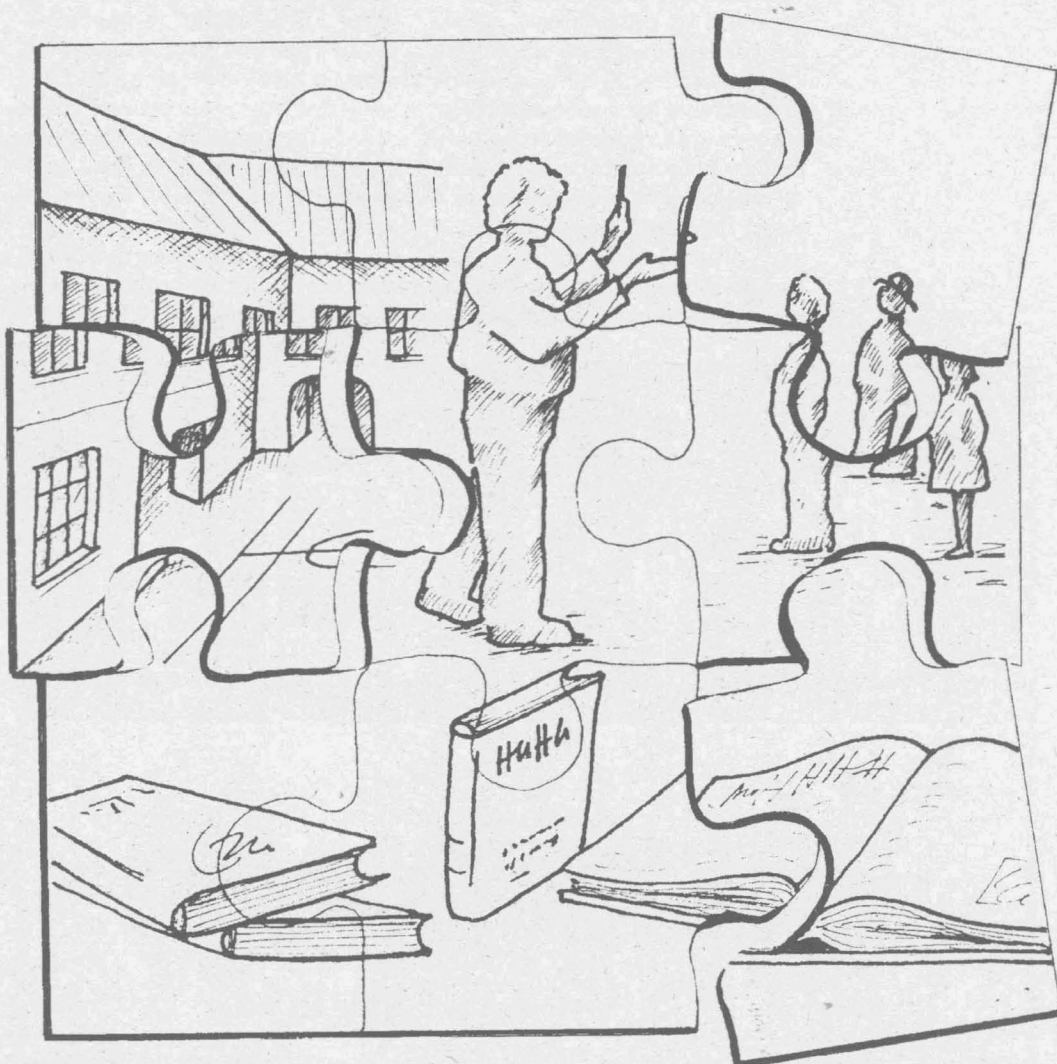
As finalidades dunha avaliación dirixida ao desenvolvemento profesional serían as de: promover a reflexión sobre a práctica, cuestionar os supostos implícitos desta, provocar a saída do individualismo profesional, promover unha cultura profesional, extraer consecuen-

cias de experiencia a través de mecanismos de investigación-acción, apreciar as relacións entre os fenómenos escolares e o contexto externo, proporcionar-lles un senso histórico e unha dirección ás súas accións (Holly, 1989: 113). Para que sexa así haberá de centrarse máis na análise de procesos e na explicación de resultados, que na pura medición distos; a información obtida ten que dirixirse en primeiro lugar aos profesores e despois a outras audiencias. En calquera caso debeselle conceder ao profesor autonomía de poder actuar de diferentes formas (Rizvi, 1990).

En definitiva, podemos ver que do que se trata é de partir dun concepto distinto de compe-

tencia profesional, como algo que está enraizado nas posibilidades persoais e profesionais dos profesores, na vez de entendela como capacidade para dar respostas ás esixencias de mínimos determinados desde o exterior e desde as forzas do mercado; o que non significa que istos requerimentos queden fora do ámbito de reflexión persoal e colexiada ou coa comunidade constituída arredor de cada centro.

Se a avaliación de profesores vai servir para o control externo, dígase, pero non a agachemos como axuda da calidade e ao desenvolvemento profesional. O que non pode facerse é confundir a análise e control de resultados con natureza educa-



tiva do traballo dos profesores. (Ellito, 1989). Se a práctica da avaliación reforza un concepto de calidade, un tipo de rendemento e unhas demandas para a profesionalidade docente, centrados nos resultados académicos, é evidente que o profesor queda contemplado como un elo da cadea productiva, na que os aspectos morais do ensino, a creatividade persoal, a adaptación aos alumnos, os enfoques e interpretacións alternativas, ollaríanse enormemente dificultados. Unha avaliación con estas finalidades, ten que estar baseada nos centros, nos equipos e non nos individuos, porque, se ben os estilos docentes teñen inevitables e desexables peculiaridades idiosincráticas, é evidente que a coherencia pedagóxica e os parámetros xerais da acción educativa dependen enormemente do conxunto dos profesores e da acción directiva. Haberá que considerar as condicións e circunstancias de cada un dos centros, o seu contexto e o seu funcionamento. Tería que ser unha avaliación que contemple ao centro dentro da comunidade, que oreza informa-

ción a ésta para sensibilizala e promover a participación na mellora da calidade (non deben excluírse os resultados escolares desa análise e desa información, pero non debe centrarse exclusivamente nestos). Desta sorte, a avaliación fai reflexionar cara adentro e cara afora, ao tempo que socialmente vende contas e pide colaboración para a mellora da calidade do ensino.

Aparte destes argumentos, os mais manexados para un primeiro enfrontamento co tema, tamén é importante recordar o argumento que quedou sinalado xa da responsabilidade dos profesionais nun servizo público. A calidade non pode encerrarse en índices sinxelos e os profesores tampouco. ¿Como melloramos, pois, a educación? ¿Como seleccionamos aos profesionais? É mester profundizar en índices alternativos e en procedementos de dar conta das responsabilidades asumidas. Deberá estimularse a búsqueda de *rendementos básicos* desde unha óptica non mercantilista, anque sí con senso cultural e social relevante e progresista.

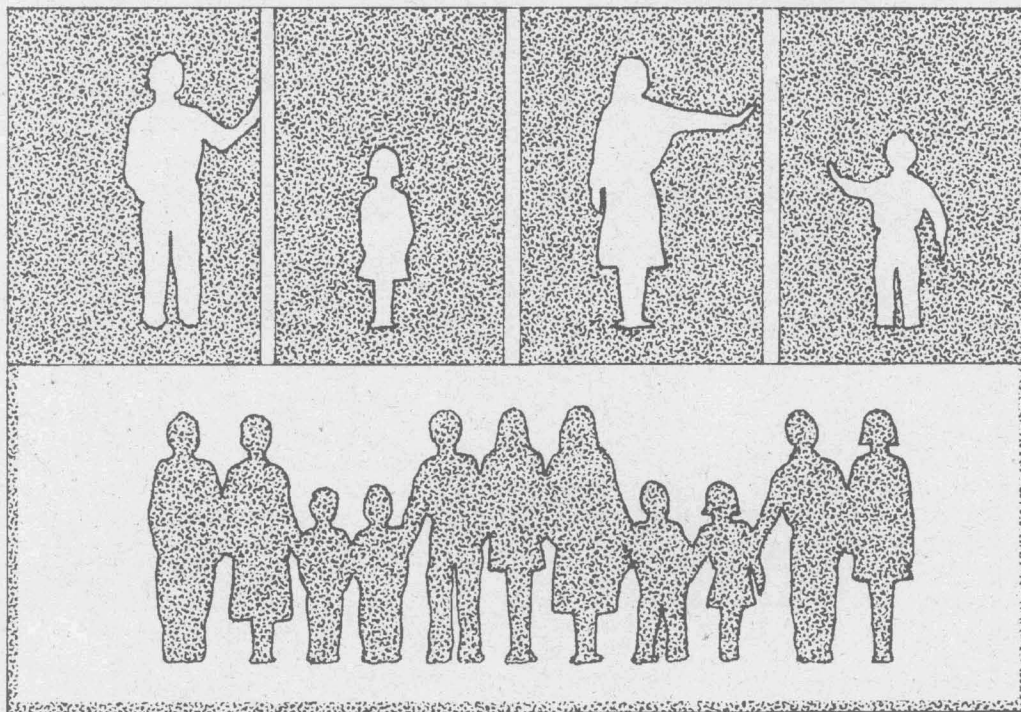
AVALIAR O PERFECCIONAMENTO

Unha práctica a metade de camiño

Nos últimos anos introducíronse no noso sistema educativo fórmulas para avaliar aos profesores individualmente, apoiadas en indicadores da súa calidade. No caso dos profesores universitarios valórase a calidade da súa docencia (estimada so, polo de agora, a través da avaliación que fan deles os alumnos) e da produción de investigación e de publicación (avaliada por expertos nas diversas áreas). Para o profesorado dos demais niveis do sistema introduciuse o pago por sexenios, de acordo co perfeccionamento realizado ou *consumido*, curiosa e ilustradora diferenza á hora de valorar a calidade en corpos de profesores con diferente *status*.

Avaliar o perfeccionamento dos docentes e, endalí, incrementar os salarios, é unha táctica a metade de camiño entre a incentiación económica ou o *pago por resultados* e o estímulo ao desenvolvemento profesional. En tanto que dita avaliación repercute no salario, obviamente é unha forma de distribución dos incrementos económicos limitados adicados ao persoal docente, tal e como xa comentamos. Como táctica de desenvolvemento profesional que pode incidir potencialmente na calidade do ensino, merece algúns comentarios. De primeiras, suaviza a rotunda declaración da LOXSE que define o perfeccionamento como "un decreto e unha obriga de todo o profesorado" (art. 56). Semella que, cando menos, xa non será un deber para todos, agas que este sexa estrictamente moral.

De segundas, pódese dicir que a remuneración por perfeccionamento é, en todo caso, un estímulo directo á acumulación de credenciais de perfeccionamento por horas, cunha transcendencia para a ensinanza



que estará en función de que contido teña ese perfeccionamento e en que condicións se realice. Hoxe as ideas están bastante nidias acerca de que formación en exercicio é a que pode ter incidencia sobre a práctica do ensino; ideas que non adoitan apoiar o tipo de actividades a consumir, xeralmente concebidas para dar credenciais ou certificacións.

É necesario recordar algo que se debateu cando se planteou a filosofía e o nacemento dos CEPs: que calquera tipo de perfeccionamento non se liga ao desenvolvemento profesional. Cómpre chamar a atención sobre as posibilidades da oferta de perfeccionamento, sobre quen ten capacidade de ofrecela, quen a controlan e conceden ou non o seu valor credencial, que contidos se destacan e cales se evitan ou impeden. Estamos asistindo a unha proliferación de cursos e cursillos ponderados con mais valor polas Administracións ca unha licenciatura universitaria ou ca unha tese de doutoramento. Estamos vendo como se prefiren os contidos *de actualidade*, xulgando como tales os que se acomodan as linguaxes difundidas desde as Administracións co gallo das reformas, por riba da formación en temas e problemas básicos. Asistimos a un fomento da desconfianza cara ás institucións académicas superiores como fontes de formación para logo impartir *teorizacións* desde a propia Administración, sen que todos eses cursiños teñan, cando menos, a garantía de ser *prácticos* para os profesores. ¿Todos os problemas que poden contribuir a mellorar as condicións da práctica e a formación básica dos profesores son tratados por igual nas ofertas puntuables de perfeccionamento? Seguramente que non. Ao repousar a recompensa no salario individual naturalmente valorase mais o mérito individual por separado, que non a mellora

.....

Ten que estar baseada nos centros, nos equipos e non nos individuos, porque, se ben os estilos docentes teñen invitabeis e desexables peculiaridades idiosincráticas, é evidente que a coherencia pedagóxica e os parámetros xerais da acción educativa dependen enormemente do conxunto dos profesores e da acción directiva.

.....

por equipos. O perfeccionamento fora do traballo con acreditación posterior implica que alguén se fará cargo da docencia de quen acode a él, e se non se cobre a súa ausencia con profesores externos, acaba sendo unha intensificación profesional de quen no se perfecciona ou non ten oportunidades de facelo. Tampouco podemos esquecer que acceder a cursos e fórmulas parecidas pode ser un premio indirecto ou a fuxida da docencia, e que o acceso ao perfeccionamento non é igualmente asequible para todos os profesores, por proximidade física, por condicións de xénero, estado civil, idade, etc.

Os sistemas de motiva aos profesores e de desenvolver a súa profesionalidade para mellorar a calidade da súa práctica teñen que ligarse á mellora de profesión en xeral, do seu *status*, a súa formación e a mellora das condicións do exercicio profesional. Teñen que valorarse mais a avaliación cualitativa interna, os incentivos ao traballo coordinado, á investigación e o estudo en profundidade. Estas motivacións intrínsecas, o mesmo que ocorre cos estudantes, son tamén mais defendibles para os profesores.

J.G.S.

Artg. cedido por *Cuadernos de Pedagogía* (nº 219, 1993) e polo propio autor para a súa tradución e edición na *Revista Galega de Educación*.

PARA SABER MAIS

- BELL, L. (ed.) (1988): *Appraising teachers in schools. A practical guide*, Londres, Routledge.
- ELLIOTT, J. (1989): "Appraisal of performance or appraisal of persons", en SIMONS, H. e ELLIOTT, J. (1989): *Rethinking appraisal and assessment*, Milton Keynes, Open University Press.
- FULLAN, M. e HARGREAVE, A. (1992): *Teacher development and educational change*, Londres, The Falmer Press.
- GITLIN, A. e SMYTH, J. (1989): *Teacher evaluation: educative alternatives*, Lewes, The Falmer Press.
- HOLLY, M. L. (1989): "Perspectives on teacher appraisal and professional development", en SIMONS, H. e ELLIOTT, J. (1989): *Rethinking appraisal and assessment*, Milton Keynes, Open University Press.
- LERMAN J. (1990): "Merit pay and career ladders: part of the problem or part of the solution?", en BACHARACH, S.: *Advances in resarch and theories of school management and educational policy*, Greenwich (Connecticut), Jai Press.
- LORTIE, D. (1975): *Schoolteacher. A sociological study*, Chicago, University of Chicago Press.
- McINTYRE, D. e outros (1993): *Mentoring. Perspectives on school-based teacher education*, Londres, Kogan Page.
- MILLMAN, J. (1981): *Handbook of teacher evaluation*, Beverly Hills, Sage.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1986): *La formación permanente del profesorado de enseñanza básica y secundaria*, Madrid, MEC.
- RIZVI, F. (1990): "Horizontal accountability", en CHAPMAN, J. (ed.): *School-based decision making and management*, Basingstoke, The Falmer Press.
- SIMONS, H. e ELLIOTT, J. (1989): *Rethinking appraisal and assessment*, Milton Keynes, Open University Press.
- SMYTH, J. (1990): "Teacher evaluation as the technology of increased centralism in education", en BELL, CH (ed.): *Assesment and evaluation. World Warbook of Education*, Londres, Kogan Page.
- TOMLINSON, H. (1992): *Performance-related pay in education*, Londres, Routledge.

Francisco
Beltrán Llavador

Sete teses para repensar-la súa idoneidade en claves de presente.

Ángel San
Martín Alonso

Universidade
de Valencia

¿Autoavaliación institucional?

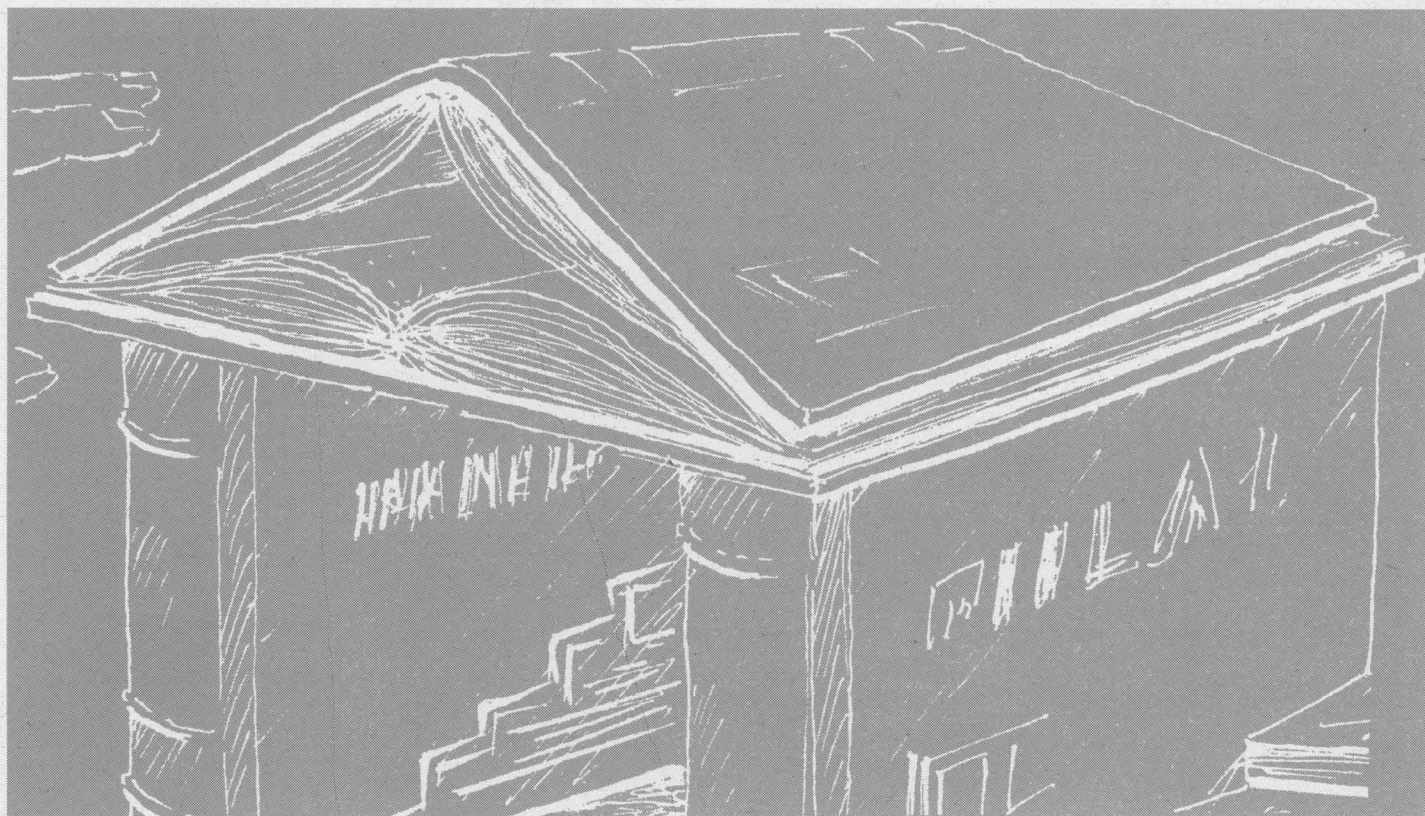
Os autores presentan a tese de que a autoavaliación a escala dos centros escolares pode ser un instrumento de re-profesionalización docente, sempre e cando, se inscriba necesariamente nunha política de avaliación máis ampla que acolla as diversas e necesarias formas de avaliación externa, se queremos falar de racionalidade e de escola pública democrática.

INTRODUCCIÓN

Cando publicamos na revista *Cuadernos de Pedagogía* un artigo no que se presentaba a autoavaliación dos centros escolares como unha vía de reprofesionalización docente e como alternativa ás propostas da tecnoválación, non sospeitábamos que nestes momentos,

tres anos despois daquilo, non fose oportuno lanzar unha proposta como aquela, nin tampouco seguir sosténdoa. Expectantes respecto ás posibilidades que teña de sosterse por si mesma, comeza a ter para nós un significado diferente. Non é que daquela non se albiscasen certas ameazas, senón que ó longo deste tempo se teñen ido clarifi-

cando de modo que, o que naquel tempo podía parecer un risco de futuro, hoxe xa é un auténtico perigo. Por iso, diante da invitación da *Revista Galega de Educación* para escribirmos algo actualizado sobre avaliación ou autoavaliación, acordamos revisar as posicións que fixeramos públicas naquel momento a fin de contrastalas



cos lectores. O primeiro esbozo desa tarefa dá lugar ó presente escrito que, pola súa limitación do espazo, presentamos artellado en sete epígrafes que se corresponden con cadansúa tese e que conteñen os aspectos claves da argumentación.

1.- A escola constituíu durante a modernidade o ámbito privilexiado para a revitalización do espazo público; hoxe, algunha tecnoloxía avaliativa e certas formas dominantes na organización contribúen a obstaculizar a reconstrución daquel sentido do escolar.

O triunfo das primeiras revolucións burguesas hai pouco máis de dous séculos levou parella a constitución de modos novos de pensar e abordar as relacións sociais, concretadas especialmente no referido ó Estado e á sociedade Civil, o que incluía unha nova consideración dos individuos como cidadáns. Nese contexto creáronse, modificáronse ou consolidáronse determinadas institucións orientadas ó sostemento dos vínculos entre a cidadanía e os poderes supraindividuais. Unha desas institucións foi a escola, na que se depositou a capacidade de socialización política dos individuos, ó tempo que se esperaba que contribuíse a reforzar a súa identidade como suxeitos "modernos", conscientes da súa posesión dunha razón que era instrumento absoluto para explicar a realidade e modificala entorno, xa fose pola comprensión das leis supostamente predeterminadas, xa polas análises realizadas sobre a experiencia.

Independentemente da mellor ou peor fortuna das explicacións relativas ó sostemento da orde social e ó poder do Estado (Lembremos os supostos de Hobbes, Rousseau ou Montesquieu) e a pesar das pretensións dalgúns reformadores, a escola non era daquela, nin o foi nunca, un espazo público senón



Desde principios deste século foise degradando e pervertindo progresivamente esa misión da escola, ben por se ter utilizada para unha socialización política que prescindía de impulsar simultaneamente ós alumnos ó exercicio da crítica racional, ben porque se hipostasiase a razón prescindindo de procurar a recreación dos vínculos sociais e a conciencia cidadá.



unha vía para o seu sostemento -se ben daquela tratábase dun espazo público burgués. As estruturas escolares eran extremadamente sinxelas e así seguiron sendo ata aproximadamente a segunda metade do século pasado en que comezaron a se volver cada vez máis complexas, precisamente pola aplicación de determinados principios racionalistas. Desde principios deste século foise degradando e pervertindo progresivamente esa misión da escola, ben por se ter utilizada para unha socialización política que prescindía de impulsar simultaneamente ós alumnos ó exercicio da crítica racional, ben porque se hipostasiase a razón prescindindo de procurar a recreación dos vínculos sociais e a conciencia cidadá. Tamén desde aquela, as estruturas organizativas da escola foron converxendo con outras de éxito comprobado no eido da competición económica. Baixo esas condicións organizativas, a avaliación pasou a se converter nun mecanismo para o exercicio do control, en maior medida cando á par dos procesos descritos se constitúe nunha tecnoloxía avaliativa nun conxunto de mecanismos máis ou menos sofisticados nos que a súa aplicación precisa, independentemente de suxeitos e obxectos, aboca na formulación dun xuízo categórico.

2.- Pode apreciarse un progresivo baleiramento tanto do sentido como do contido material da organización escolar e do currículo, núcleos ámbolos dous do ámbito escolar.

O currículo e a organización escolar cobran sentido a partir do modelo escolar do dezanove no que se conforman como núcleo constitucional dos aparellos educativos. O currículo representa a selección dos aspectos culturais considerados como valiosos, que a través da súa transmisión garantizan a reprodución de certos modos de relación social. A organización escolar supón a tradución a principios racionais de certos supostos de organización social dominantes nese momento (división do traballo, autoridade, orde, etc.). Currículo e organización fórmulanse separadamente, pero resulta obvio que serven a un mesmo propósito: o da extensión do dominio da razón ilustrada ás capas sociais merecedoras de facer uso propio dela ou acreedoras da mesma. O século actual trae consigo veleidades igualitarias ó tempo que, curiosamente, amosa a continxencia do uso universal da razón e, en consecuencia, xustifica a renuncia á súa xeneralización chegando, incluso, a se converter en mérito a senrazón.

*O sentido cóbrase sempre polo contexto;
se o fondo é homoxéneo, destaca sobre el
o multiforme; ¿pero cando a figura consiste
na propia trama que constitúe o fondo?*

*Non se trata, pois, tanto de que a organización
escolar e o currículo se baleiren de sentido
canto que persistindo no seu destino camaleónico
perden a súa identidade.*

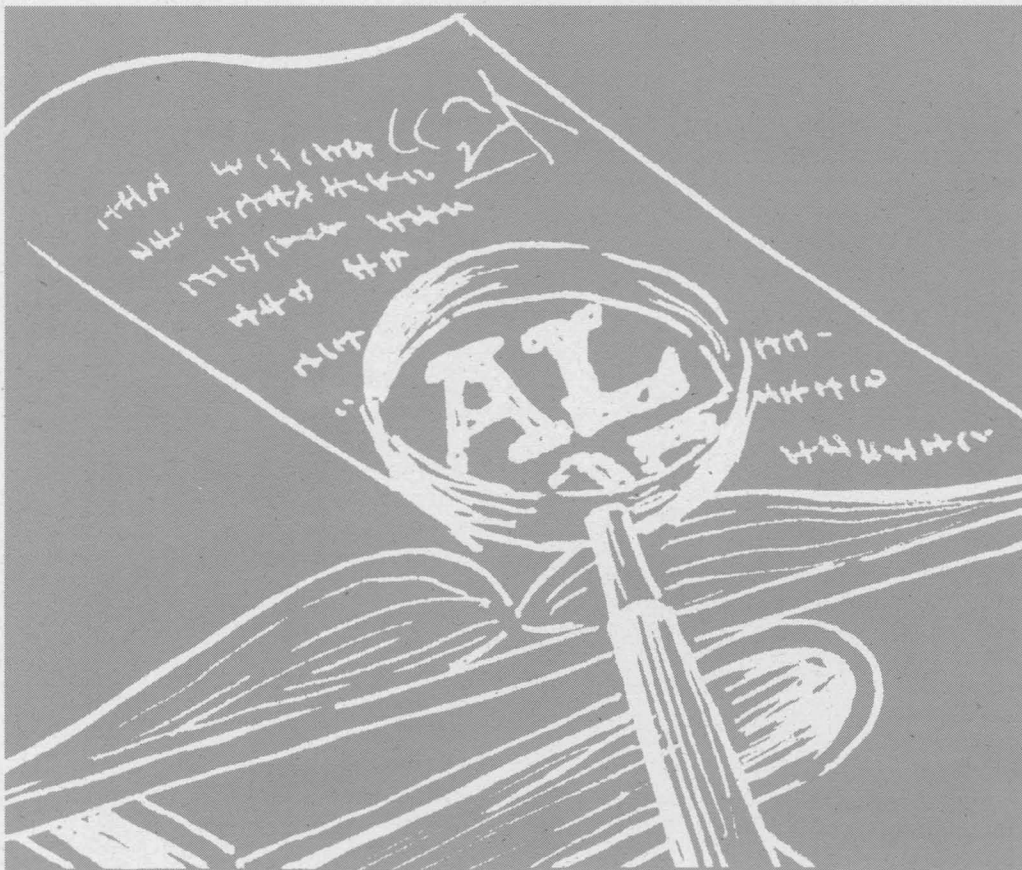
¿Que son hoxe o currículo e a organización escolar onde foron a selección cultural e a hipostasía da razón ordenancista? É evidente que tamén agora o currículo representa

unha selección cultural. ¿Pero cales son os criterios cos que se opera a tal selección, cando se relativizou tanto o dominio da cultura que calquera elemento da vida ordinaria é colocado baixo a súa advocación, e cando a pluralidade de formas culturais e o valor indubitable de cada unha delas, ó erixi-la diferenza en absoluto borra calquera singularidade? En canto á organización, subsiste un esqueleto que amosa unha orde acosada e ameazada pola súa mera ubicación no presente. Non son outra cousa os criterios de separación e secuenciación que contradín os máis elementais principios, acuñados xa hai tempo, da transmisión do coñecemento ou aprendizaxe. O sentido cóbrase sempre polo contexto; se o fondo é homoxéneo, destaca sobre el o multiforme; ¿pero cando a figura consiste na propia trama que constitúe o

fondo? Non se trata, pois, tanto de que a organización escolar e o currículo se baleiren de sentido canto que persistindo no seu destino camaleónico perden a súa identidade. Non é unha perda sen confrontación; a resistencia toma a forma dunha loita numantina por recreala diferenza a través da que se persegue o control dos poderes que mudan o seu exercicio a maior velocidade cá dos perseguidores. A mutación de currículo e organización escolar permite que se filtren con maior facilidade e, frecuentemente ante a ignorancia dos axentes escolares e sociais, xeitos peculiares de entender a construción do coñecemento soportados sobre falacias, a máis inocente das cales traduce a necesidade de que o escolar se poña ó servizo da sociedade pola sumisión ás maiorías de opinión, ós poderes económicos que rexen esa sociedade ou ó imperativo dunha norma reguladora que fai ostentación das súas pretensións de verdade incontestable.

3.- O abuso das interpretacións micropolíticas conduce a un desarme conceptual que mina a capacidade de reconstrución dunha profesionalidade tecnocráticamente erosionada.

Durante os anos sesenta comeza a xeneralizarse unha nova forma de entendelas prácticas que pasa por despoxalas de calquera outro exercicio da razón que non sexa o do seu uso instrumental. A tecnocracia culminaba así a modernidade consagrando a razón racionalista. O seu precedente na xestión dos asuntos humanos foron o Exterminio e a Bomba, medios ambos de eficiencia probada. A tecnocracia non inaugurou novos xeitos de acción pragmáticamente fundados, pero instituíunos. Os motivos das accións buscáronse nun futuro próximo que resultaba sempre tan visi-



ble como inalcanzable. Cando o logro daba conta do facer, plantexábase a necesidade inmediata de novos faceres para os que as vellas fórmulas deixaran de ser útiles. O único, pois, que podía explicar o presente continuo era o suxeito que dotaba de persistencia o momento prolongándoo, perpetuándoo. A razón eclípsase trala interpretación ó entronizar a psicoloxización dos procesos sociais; a explicación individual sustitúe a explicación colectiva; a mentalidade - que é o dominio do mental - conta, narra o real e facéndoo tamén o constitúe.

Ó instalarnos no soño da razón, ó mergullarnos na razón soñada, abrímo-las portas do irracional e o monstruoso. O criterio co que se xulga o bo facer, a boa práctica reduciuse só a unha pregunta: *¿funciona? ¿Serve?* Péchanse definitivamente as portas á elaboración artesanal a prol da produción racionalmente planificada. Pero o soño non toma a forma do pesadelo orwelliano senón da arcadia feliz. A paradoxa amosa profesores que reciben a liberdade de enxuciar as súas propias prácticas, regulamentadas ata o extremo de se conter nos solucionarios a resposta correcta a 2+2. Cando os preténdidos saberes profesionais están convertidos en rutina, non importa liberar o exercicio dun control de regularidade tan omnipresente que está incorporado nas mesmas rutinas. As chamadas "culturas organizativas" sosteñen o espellismo da autonomía, pero a area dos micropoderes vela calquera oasis. Sen embargo, os poderes de comprensión e interpretación, de creación e recreación de mentalidades, que despois se plasman no micro, seguen a se definir no espacio da macropolítica, ou quizais debería dicirse da economía política. Das singularidades, destácase precisamente o singular ignorante do organizativo, que é a estrutura na que habi-

.....

*Ó instalarnos no soño da razón, ó mergullarnos na razón soñada,
abrímo-las portas do irracional e o monstruoso.*

*O criterio co que se xulga o bo facer, a boa práctica reduciuse
só a unha pregunta: ¿funciona? ¿Serve?*

.....

ta o poder; da autonomía curricular destácase a capacidade de movemento e non o espacio constituínte do curricular, limitado polos dourados barrotes da cultura. Así é como o coñecemento, tamén o profesional se esvae no aire dun respecto polas diferencias que é coartada para o desarme do colectivo e o público.

4.- A pretensión de extende-lo control interno sobre a responsabilidade legal do profesorado contribúe ó baleiramento das institucións e ó esquecemento da razón política da educación.

A ensinanza institucional é unha actividade peculiar construída sobre antinomias. Diríxese a grupos homoxéneos a pesar do recoñecemento expreso das diferencias individuais; ac-

túa con procedementos coercitivos, pese a apelar a principios de voluntariedade; pretende a construción da autonomía dos suxeitos mediante a aplicación de regras heterónomas; etc. Como as antinomias afectan ó propio feito institucional, os profesores non poden substraerse a elas. O exercicio do control amósase como un imperativo asociado a esa condición. Inevitablemente, o mantemento dos vínculos sociais fai que outros espazos e ámbitos sociais sexan tamén obxectos de control. A responsabilidade legal pode controlarse por medio da aplicación de criterios que contan co recoñecemento político dos cidadáns, o que lle permite apelar á sanción coercitiva. As actuacións lexislativamente reguladas garanten o compromiso da convivencia; pero non pode dicirse nada sobre o xeito en que afectan ás conviccións íntimas

.....

*Cabe, non obstante, en aras do mantemento dunha orde social,
inducir a que os comportamentos legalmente regulados se sometan a control interno,
o que fai innecesario para a meirande parte dos casos o recurso á coerción.*

Así ocorre en moitos aspectos da vida da cidadanía; pero tamén dos súbditos.

*Sen embargo, é unha paradoxa facticamente imposible pretender
a aprendizaxe da autonomía mediante recursos heterónomos.*

A presenza do poder físico anula a emerxencia do poder da razón.

.....

de quen as cumpren. Pola contra, outras formas de responsabilidade, como as de carácter ético, só poden quedar sometidas a un control internamente asumido, porque regulan e permiten a autonomía dos suxeitos.

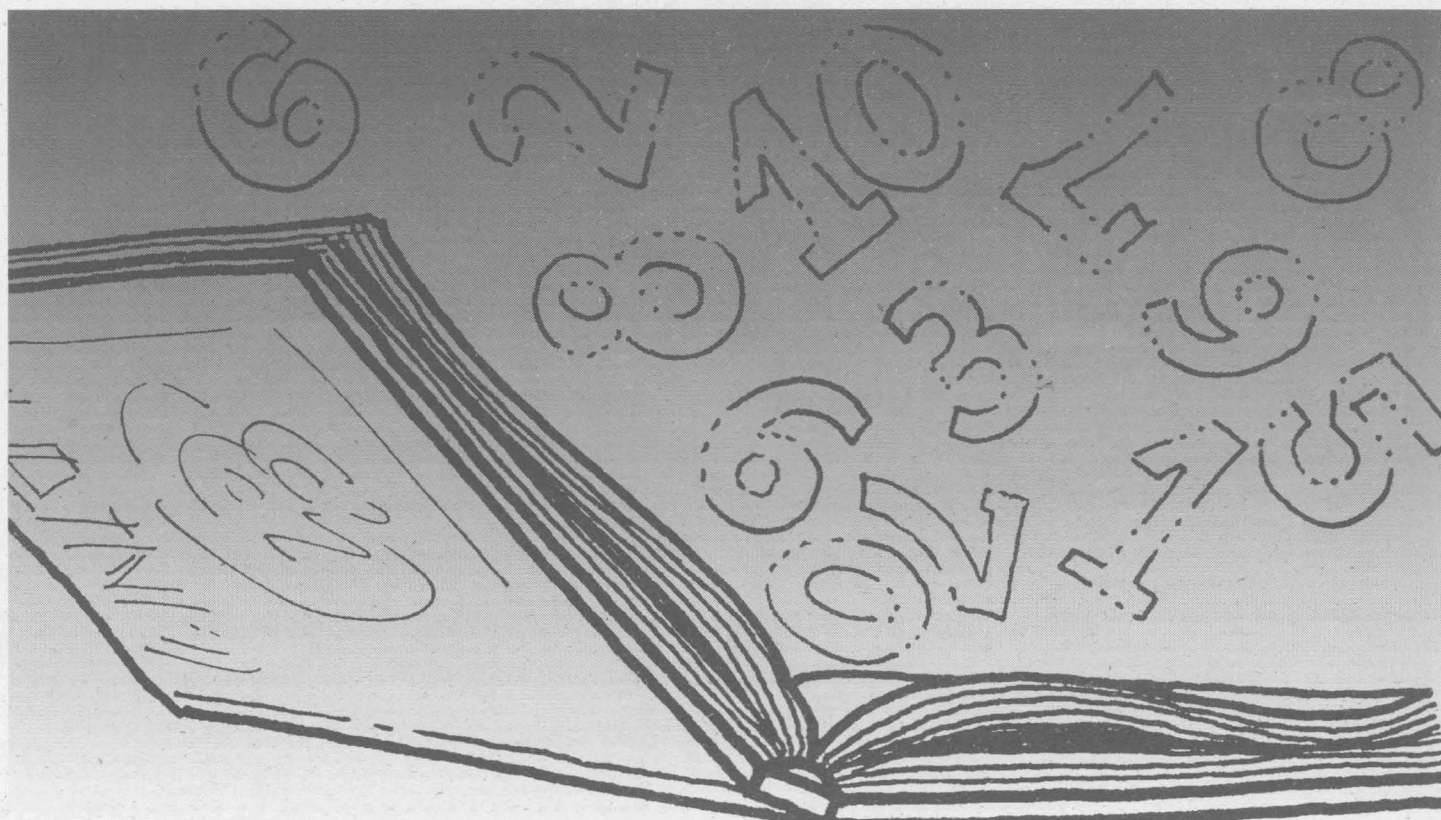
A aplicación de criterios ou formas externas de control ós ámbitos éticos da esponsabilidade convertiría automaticamente a esta en heteronomía. O comportamento do suxeito pasaría a quedar regulado pola norma legal e sería susceptible de sanción; o principio da coerción instalaríase como principio rector das actuacións que, en consecuencia, non poderían seguir sendo consideradas autónomas. Cabe, non obstante, en aras do mantemento dun orde social, inducir a que os comportamentos legalmente regulados se sometan a control interno, o que fai innecesario para a meirande parte dos casos o recurso á coerción. Así ocorre en moitos aspectos da vida da cidadanía; pero tamén dos súbditos. Sen

embargo, é unha paradoxa facilmente imposible pretender a aprendizaxe da autonomía mediante recursos heterónomos. A presenza do poder físico anula a emerxencia do poder da razón. Pero o dominio tecnocrático subverte a relación medios fins e a creba da racionalidade moderna presenta como innecesario, cando non inexistente, ese chamado poder da razón. Cantos máis espazos resultan externamente regulados menos quedan para o exercicio da autonomía. Canto máis frecuente é o recurso ó discurso da autonomía é porque se interiorizaron máis esas regulacións, o que fai menos necesaria a súa presenza omnímoda e expresa. A pretensión de que sexa o mesmo profesor quen asuma internamente o control sobre aspectos que deberían ser obxecto de seguimento por parte daqueles ante quen se ten contraída a responsabilidade profesional, acompáñase da imposibilidade manifesta de manter

baixo control os argumentos de razón que poidan guiar actuacións profesionais (pero probablemente aínda non se renunciou de todo a conseguilo). Se o poder tecnocrático destruíu as posibilidades de desenvolvemento profesional dos docentes, a asunción por parte destes do control (legal, social, administrativo) significa a claudicación definitiva ante a erosión da súas capacidades políticas -de participación nun proxecto colectivo de transformación da realidade.

5.- A autoavaliación non constitúe unha estratexia adecuada para a reprofesionalización docente se non se acompaña doutras formas de avaliación externa que cumpran certos requisitos de formalidade e publicidade.

O discurso da autoavaliación incorpora, desde a súa formulación teórica, a asunción por



parte dos profesores da súa capacidade plena para elaborar xuízos profesionais basados na análise das súas prácticas. É unha apelación, consecuentemente, á súa responsabilidade ética e permitiríalles a construción progresiva dunha base racional sobre a que fundamenta-las súas actuacións docentes. Desde a autoavaliación dise si ó control, pero a un control democrático; desde a autoavaliación recoñécese a existencia doutras instancias de control sobre outros ámbitos de responsabilidade. É máis, esíxese que actúen sen negligencia, pois unha deixación da súa competencia representa unha traición á confianza pública depositada nas institucións democráticas por parte da cidadanía. A responsabilidade legal e contractual deben ser celosamente custodiadas e a súa esixencia por parte dos custodios é garantía do cumprimento das obrigacións dos servidores públicos.

Só desde o sentimento de ser súbditos en lugar de cidadáns pódese recelar dunha observación do correcto funcionamento que se convirte en vixilancia represiva. Así a sentimos durante moitos anos e con ela, desde o baleiro ou a inmadurez da nosa democracia, seguímola sentindo agora cando identificamos, por exemplo, unha avaliación co exercicio de sanción ou cando, pola contra, alguén desde a inspección educativa se inhibe no exercicio das súas competencias. Son estas e outras instancias lexitimadas para a realización de controis sobre o funcionamento das institucións as que están recuperando para si o discurso da autoavaliación que, deste xeito, queda subvertido. Porque a autoavaliación non pode exercerse baixo presión ou como resposta a esixencias de carácter administrativo; facelo así implica a renuncia á sinceridade da análise e adopción de posicións victimistas, tales que derivarían as responsabilidades

.....

**Porque a autoavaliación non pode exercerse baixo presión
ou como resposta a esixencias de carácter administrativo;
facelo así implica a renuncia á sinceridade da análise
e adopción de posicións victimistas, tales que derivarían as responsabilidades
sobre as propias actuacións a outros axentes
(sexan o Estado, o Goberno, a Administración, a Dirección do centro,
os pais dos alumnos ou incluso os propios alumnos).**

.....

sobre as propias actuacións a outros axentes (sexan o Estado, o Goberno, a Administración, a Dirección do centro, os pais dos alumnos ou incluso os propios alumnos). Pero ademais a autoavaliación non pode formulase desde a utilización de criterios estandarizados que se formulan en indicadores de validez universal; facelo así significaría perseguir a homoxeneización dos comportamentos docentes e a conseguinte renuncia á peculiaridade de cada prestación. Sobre todo, o discurso autoavaliador queda subvertido cando se propón desde instancias que deben exercer-lo control sobre a responsabilidade legal, porque baixo o argumento da autonomía convirte as actuacións en conciencia noutras que obedecen a imperativos legais e non morais. Dito doutra maneira, fúndense a lei moral, de modo que actuar de acordo coa segunda pode situar a quen o faga á marxe da primeira, á vez que a moral queda sancionada pola súa inclusión no texto da lei: non é moral o que está lexislativamente regulado. O imperio da burocracia, que parecía ameazado pola tecnocracia neoliberal, non corre riscos; universalizouse porque cada home é xa un burócrata e o que non o é sente-

se tan perdido como Kafka no Castelo. A fragilidade da autoavaliación pode converter con facilidade o seu exercicio nun mea culpa tan íntimo e inoperante como a dor de contrición.

6.- O concepto de autoavaliación amosa a súa fragilidade fronte ó xeito en que certos artificios neoliberais actúan sobre as institucións.

Séguese outra vez na educación os dictados dos ámbitos productivistas. En épocas de recesión económica -cada vez máis frecuente, como as propias crises capitalistas- cando o consumo se retrae, os obxectos de uso teñen que estar dotados do atributo de calidade que, dalgún xeito, se asocia á produción máis axustada, con menores perdas no proceso, así como á duración relativa dos produtos. En definitiva, redución de costes e aumento simultáneo do rendimento. A dificultade sitúase en conseguir introducir ese criterio de calidade en situacións que propenden, por unha banda, á mecanización dos procesos productivos e a conseguinte alienación dos traballadores que leva aparelhada a súa ena-

*A interiorización do control é unha transmutación;
quen asume por si mesmo a tarefa da vixilancia
sobre o cumprimento da legalidade enguliu nesa asunción
as razóns que fundan esa legalidade
renunciando a construí-las propias.*

xenación respecto do resultado final e a renuncia a extraer ningunha satisfacción da súa contribución á tarefa; por outro lado, a instalación dunha cultura orientada a extraer satisfacción inmediata do consumible, que institúe a condición de consumidor como a de aquel que se adica reiteradamente á práctica do consumo cunhas posibilidades de acumulación limitadas, polo que se xeran múltiples desbotamentos.

A persecución da calidade, entendida en términos absolutos, é un intento de cadrar o círculo capitalista. Existen sen embargo intentos, como o das teorías das relacións humanas que procuraron no seu momento conservar un taylorismo sen a violencia simbólica que lle era inherente. Cando a calidade é demandada por un mercado —que segue estando cautivo— ten que ser asumida polos provedores (o cliente sempre ten a

razón). Pero, ¿como garantir que a maior calidade se desprenda de procesos nos que os axentes cumpren cun sentimento de coerción? Non basta, segundo parece, coas recompensas económicas mediatas; hai que xerar, pois, unha satisfacción inmediata asociada co cumprimento da obrigaçión laboral. A fabricación dos escravos felices pasa por reconciliar a estes coa súa condición, o que se consegue apelando ós seus escasos restos de sentimento de formar parte da colectividade, e na que a felicidade da súa pervivencia carga sobre os seus ombros. A asunción por parte do traballador da responsabilidade pola calidade da súa tarefa elimina, por certo, a necesidade da coerción externa, maquiñando o sufrimento do rostro do traballo asalariado. De certo, tamén permite xustificar os necesarios axustes que o imperativo da flexibilidade deman-

da. A flexibilidade, que prometía liberar ó traballador da monotonía do posto fixo na vella cadea productiva, libera tamén do compromiso legal, traballo-samente conquistado, da garantía do vínculo máis ou menos permanente ó posto de traballo. Pero o traballador, ó que se lle permite tomar decisións encamiñadas ó incremento da calidade, terá asumido que como consecuencia das mesmas pode verse abocado á autoinmolación. O pretendido rostro humano do neoliberalismo amosa a cara riseira do pallaso de amplo sorriso pintado que oculta calquera outra emoción.

A avaliación e o control sobre os procesos e os produtos postos en man de quen teñen que sufrilos fainos aparentemente menos difíciles de sopor-tar, como pode parecer máis leviá a cadea que ata ó condenado á argola da parede cando se lle permite sostela entre as mans. Nin sequera é certo que iso incrementa a calidade porque esta segue a ser un espellismo imposible de precisar incluso nos casos en que se pode recurrir ó establecemento de estándares contra os que contrastala (que dicir do caso da educación, onde toda pretensión de fixar indicadores enfrontase á evanescencia do obxecto). A interiorización do control tam-pouco repercute na maior cualificación; polo contrario, conduce á descualificación progresiva. Porque, como se demostrou, existen determinados ámbitos de responsabilidade que só poden tomar como referencia a existencia dunha norma externa. O profesor que atope as razóns pedagóxicas para xustificar as súas actuacións profesionais non requerirá outros motivos para impulsar a súa tarefa; pero ademais non buscará noutro fondo que non sexa precisamente o da construción progresiva e indefinida desas razóns que se convertiran, desta maneira, no criterio contra o

*Unha desas institucións é a escolar que progresivamente foi perdendo
a súa identidade ó someterse ós mecanismos do mercado,
outra institución que, con pretensións hexemónicas,
sostén que os modos de relación establecidos por el son os únicos
que poden tecer unha convivencia por el mesmo ameazada e ameazante.*

cal confrontar a validez das súas aportacións profesionais, alá onde non pode establecerse outro referente absoluto. Quen, pola contra, non atope outro argumento ou guía que as prescricións, abandona o lúcido exercicio da razón en pro da adecuación precisa á norma dictada. A interiorización do control é unha transmutación; quen asume por si mesmo a tarefa da vixilancia sobre o cumprimento da legalidade enguliu nesa asunción as razóns que fundan esa legalidade renunciando a construí-las propias, cando cada vez máis sectores do profesorado explican os seus xeitos de actuación profesional no "así está mandado", "dío a Inspección", "está establecido no Regulamento", "díctao a Resolución" non pode esperarse dos mesmos que, simultaneamente, posúan iniciativas pedagóxicas —como mostra que nos últimos anos non se puidese chegar máis alá duns sempre frustrantes exercicios de reflexión—.

Se a autonomía do profesional era unha coartada individual, a descentralización pode se-la coartada institucional. Cando descentralizar significa renunciar a certas competencias en ámbitos que deben quedar garantizados para toda a poboación, sen ningunha distinción, líbrase á discrecionalidade das instancias periféricas o modo en que se dá cumprimento a esa obrigación. A delegación —ou quizais deixación— parece ser norma de descentralización progresiva, ata chegar á mesma autonomía do Centro Escolar ou dos "profesionais" quen, por mor do exercicio desa mesma autonomía, deberán exercer-lo control sobre o seu cumprimento. Cando se pretende que todos sexan responsables, é posible que sexa porque xa non queda ningún ante quen responder. As institucións derrúbanse como castelos de area porque non serven para recrear ningún vínculo, nin sequera para soste-

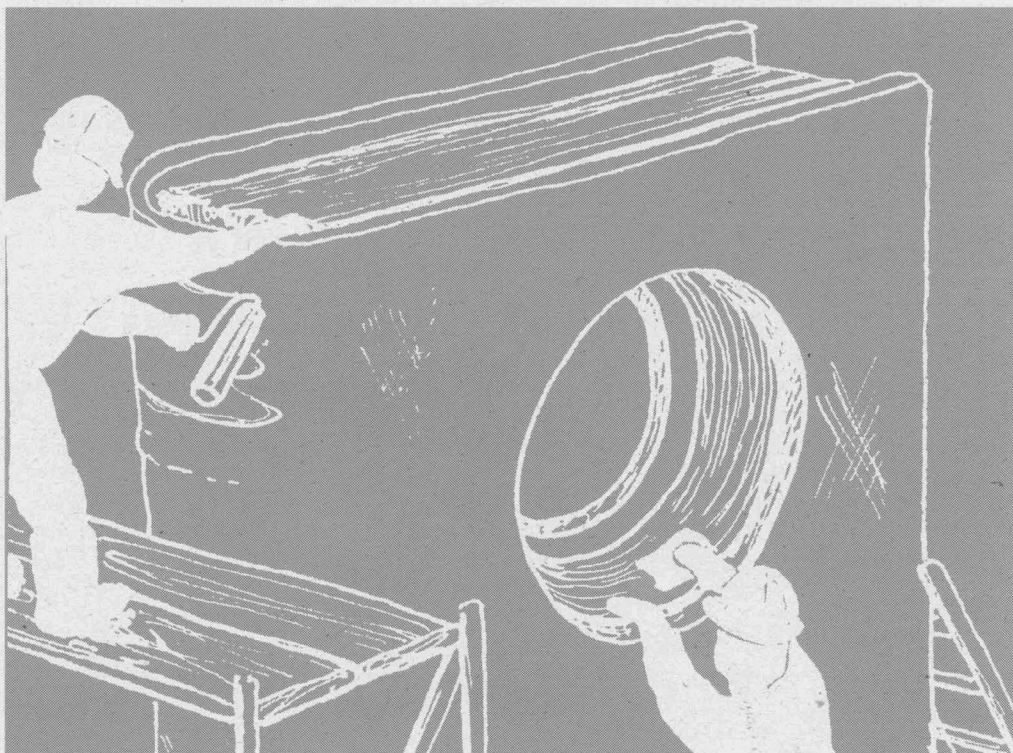
aqueles ós que lles deben o seu propio ser institucional.

7.- A avaliación democrática externa representa hoxe unha vía máis adecuada que a autoavaliación para retornar a confianza nas institucións e revitalizar o espacio público.

As organizacións mudan (mudaron e están a mudar), como muda a conciencia do suxeito ou a conciencia profesional do profesor mentres nos movemos nun contexto de progresiva hiper-responsabilización dos docentes, no marco do neoliberalismo agresivo. Pode e debe asumirse certa responsabilidade dos docentes como docentes; si, aquela que dá unha resposta profesional das actuacións profesionais. Pero non se debe responder desde a razón educativa a quen teñen a obriga de velar polo cumprimento da norma, porque razón pedagóxica e norma legal non teñen por que coincidir. Como non se pode responder ante un mesmo e os

seus colegas, ante o coñecemento e a ciencia, desde o imperativo legal, porque a lei non se funda na razón pedagóxica nin se construíu desde os principios do coñecemento e as regras que rexen a súa transmisión.

Se o espacio público se ve progresivamente erosionado, ata amosar unha perigosa debilidad nos vínculos que sosteñen as construcións sociais distinguíndonos da horda, é, en boa medida, porque se debilitaron as institucións creadas para lembrárno-la existencia dese vínculo, para recrealo permanentemente sometendo a revisión os termos do contrato. Unha desas institucións é a escolar que progresivamente foi perdendo a súa identidade ó someterse ós mecanismos do mercado, outra institución que, con pretensións hexemónicas, sostén que os modos de relación establecidos por el son os únicos que poden tecer unha convivencia por el mesmo ameazada e ameazante. A reconstrucción dun espacio público é a única garantía posible de pervivencia dos suxeitos sociais, polo tanto,



*O desafío urxente consiste en artellar un discurso público
que revele o auténtico sentido da escola como institución;*

un discurso sincero, sen trampas nin falacias, que recoñeza cales son os seus límites,

pero tamén cales son as súas posibilidades no contexto social e político

máis amplo no que esa institución se atopa instalada nese momento;

que amose as súas posibilidades reais de transformación nesas circunstancias; un

discurso no que, desde a asunción da súa propia responsabilidade,

mostre á vez cales son as outras instancias ás que incumbe e compete

a esixencia do cumprimento desa responsabilidade.

dunha imaxe do suxeito construída desde o exercicio da razón e non da forza. Pero a reconstrución dun espazo público, que é unha tarefa inaprazable, non pode pasar máis que pola revitalización das institucións que, emanadas del mesmo, se crearon para ese efecto. Isto non implica en absoluto a aquiescencia acrítica fronte ó cansino comportamento institucional desas vellas institucións. Significa, pola contra, restaurar a súa estrutura de forma que soporte desafíos novos ós que o seu desenrolo nos abocou.

O cidadán, que cada vez o é menos en sentido estricto, sente desconfianza se non indiferencia cara a esas institucións porque non se amosaron capaces de resistir-lo canto de serea do capitalismo que desmontan as táboas da súa propia nave. ¿Como confiar nunha institución que, esquecéndose das súas propias orixes, elaborou un discurso sobre si mesma no que se mostra con promesas de igualitarismo social e de entronización do coñecemento reacional, sabedo-

rá de que nunca poderá cumprilas? O desafío da institución escolar no presente non é, pois, a adopción de recursos fáciles que, procedentes do ámbito de produción dos bens materiais, aseguran a xeneralización dun control sobre un obxecto fantasmático. O desafío urxente consiste en artellar un discurso público que revele o auténtico sentido de si mesma como institución; un discurso sincero, sen trampas nin falacias, que recoñeza os seus límites, pero tamén cales son as súas posibilidades no contexto social e político máis amplo no que esa institución se atopa instalada nese momento.; que amose cales son as súas posibilidades reais de transformación nesas circunstancias; un discurso no que, desde a asunción da súa propia responsabilidade, mostre á vez cales son as outras instancias ás que incumbe e compete a esixencia do cumprimento desa responsabilidade.

Á elaboración dese discurso público pode e debe contribuír á avaliación institucional democrática. É máis, quizais sexa a

única vía para facelo. Unha avaliación democrática en tanto que comprometida na construción formalizada de xuízos relativos ó valor da propia institución; fiel ós requisitos formais que o consenso da comunidade científica internacional definiu. Unha avaliación que se expoña e someta á crítica pública, tanto no seu formato e realización —para o que existen como xuíces os membros desa mesma comunidade científica—, como nos seus resultados e informes, cuxas conclusións deben ser amplamente difundidas para así ser debatidas en foros de opinión. A avaliación de cada institución e do sistema educativo, pode, deste xeito, contribuír de múltiples formas á recreación dese espazo público. Ningún deses requisitos, polo de hoxe, poden esperarse dunha autoavaliación que, lamentablemente, se entendeu como un xeito de enquistar o ámbito da crítica nas paredes de cada equipo pedagóxico, nin siquiera de cada Centro Escolar. A autoavaliación pode e debe sosterse como un instrumento, quizais o único vinculado ás diversas formas de avaliación, de reprofesionalización docente. Pero sempre que se reduza ós límites desa responsabilidade ética e profesional e non que sirva de coartada para a inexistencia doutras formas de avaliación relativas á responsabilidade legal, institucional, contractual en definitiva. A autoavaliación só cobra sentido nun marco no que existan esoutras formas de avaliación externa; pero nunca desde a pretensión de reemprazalas. Cando estas non existen, ou cando o seu uso se pervirte no formato ou nos propósitos, a primeira tarefa cívica dos profesores está en esixila. E se os profesores non se senten a si mesmos cidadáns, antes que calquera outra cousa, entón é que certamente o mal xa está moi extendido.

F.B.L. / A.S.M.A.

A avaliación do sistema educativo. Unha perspectiva crítica

Xesús R. Jares

Universidade da Coruña

O autor enfrenta a global problemática da avaliación das institucións e do sistema educativo. Decisións, tarefas, obxectivos, instrumentos... sometidos ao ángulo da reflexión crítica.

AVALIACIÓN do sistema educativo é unha cuestión sumamente complexa, con múltiples derivacións, implicacións e de evidente natureza política. Como sinala R. Bates (1988), "en realidade a avaliación rara vez é neutral. É de feito máis probable que sexa problemática, xa que invariablemente implica

intereses, aspiracións e actividades dun ou máis grupos de persoas... Preguntarse por como se tomou a decisión de dirixir a avaliación, por quen vai ser levada a cabo, con que plan, e que intereses están comprometidos nos resultados, pode revelar rápidamente a natureza política das avaliacións particulares".

Sobre a súa necesidade, semella que ningún ou case nin-

guén, ao menos abertamente, o pón en dúbida. Sen embargo, a práctica habitual e a tradición escolar da avaliación (véxase o artigo de M.A. Santos no nº 21 da *Revista Galega de Educación*), céntrase en exclusiva na medición ou calificación do alumnado. No noso país coma no resto do Estado, non cabe dúbida que, no debate pedagóxico, a avaliación do sistema edu-



.....

"O exercicio do control nos centros escolares constitúe unha condición inexcusable da democracia no noso sistema educativo ao igual que o é para a realización da democracia social"

.....

cativo está, nestes momentos, na crista da onda das preocupacións de amplos sectores da comunidade educativa. E iso por tres razóns fundamentais. En primeiro lugar, a presentación por parte do MEC do proxecto de Lei Orgánica da Participación, a Avaliación e o Goberno dos Centros Escolares (LOPAG-CE), moi probablemente ligado, en segundo lugar, ao ascenso das ideoloxías neoliberais que enfatizan no plano social a idea do mercado como garante da calidade a través da competitividade dos produtos e servicios. Fronte a este posicionamento ideolóxico, dase outro moi diferente, de carácter progresista, que entende que todo servicio público polo feito de selo e pola inversión económica que supón, como é o caso do sistema educativo, require dun control e avaliación permanentes. En terceiro lugar, a aparición nos últimos anos dunha bibliografía en castelán sobre o tema, así como unha certa sensibilidade para ampliar o obxecto da avaliación, tanto no seu senso cuantitativo - a avaliación debe extenderse a tódolos elementos curriculares, instancias e políticas que interveñen no proceso educativo-

como no seu senso cualitativo - diferenciando, por exemplo, entre medición/calificación e avaliación, e o uso, ou cando menos demanda por parte dun sector do profesorado, de metodoloxías naturalísticas.

Non obstante, a pesar deste feito inicialmente positivo de interese pola avaliación, algúns consideramos que estamos a vivir un momento especialmente delicado no que atinxe á avaliación do Sistema Educativo (SE) polos motivos que expomos a continuación. Por razóns de espacio, ímonos centrar en tres aspectos fundamentais: cal é a súa función, o para que, e cal é o seu obxecto, o que; os medios ou estratexias a empregar, o como, e, en terceiro lugar, quen debe realizala.

1. A FUNCIÓN E OBXECTO DA AVALIACIÓN

A primeira función de toda avaliación é a de proporcionar **información** sobre aquilo que se pretende coñecer. Esta primeira función debe romper coa tradición cultural escurantista que ten caracterizado a nosa historia recente (Angulo Rasco,

1993b). Pero, o problema non se soluciona pedindo, e, no seu caso, obtendo unha determinada información senón que simultaneamente temos que preguntarnos pola veracidade e relevancia de dita información. E aquí atopámonos, polo menos, con tres problemas esenciais a solventar. Por un lado, cómpre ter en conta os posibles usos ideolóxicos da información; por outro, hai que definir, e consecuentemente seleccionar, o obxecto da avaliación, aquilo que ten que ser avaliado e, finalmente, o problema da forma ou procedementos a empregar para obter dita información, cuestión esta última que veremos no punto seguinte.

Con respecto á primeira, unha forma de utilización ideolóxica da avaliación é aquela que se utiliza como forma de control administrativo para obter uns determinados resultados ou para lexitimar unha decisión xa tomada (a avaliación que "se usa para"). Nestes casos, apélase aos resultados da avaliación para introducir cambios na política educativa. Neste senso, non podemos perder de vista as análises que nos chaman a atención sobre a utilización da avaliación do sistema educativo cuns fins e desde uns presupostos economicistas e de reforzamento do control administrativo. Agora ben, debemos matizar verbo do control, que se ben tradicionalmente aparece como algo pexorativo, como vixianza represiva, coincidimos con Beltrán ao sinalar que o control non é antitético á democracia; pola contra, "o exercicio do control nos centros escolares constitúe unha condición inexcusable da democracia no noso sistema educativo ao igual que o é para a realización da democracia social" (Beltrán, 1991:58). Por conseguinte, "o control e a avaliación son necesarios non só por tratarse dun servicio público, senón porque, ademais, a profesión docente carece de

.....

A astucia política por parte dos gobernantes está en derivar o debate e as medidas para a mellora da calidade, do rigor e da eficiencia cara a responsabilidade dos centros e dos profesores

.....

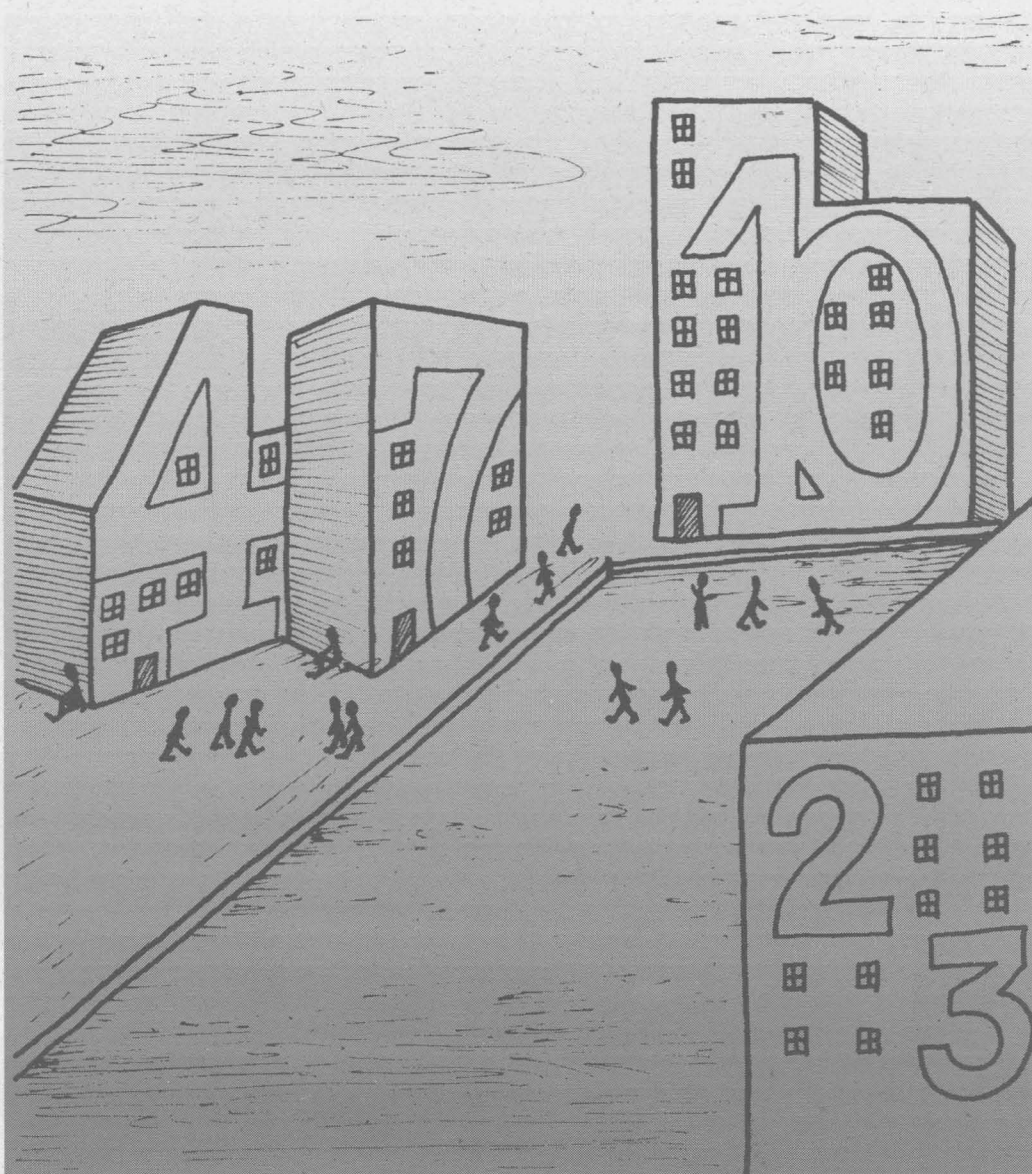
controles internos ligados a criterios de calidade ou deontolóxicos, ao modo do que ocorre noutras profesións con tradición técnica e corporativa asentadas" (Gimeno, 1995:19).

Outro exemplo do que estamos a dicir atopámolo tanto nas reiterativas presentacións públicas do actual e anterior Ministro de educación ao referirse á LOPAGCE como nas funcións do INCA. Uns e outras pretenden, como sinala Gimeno Sacristán, "vende-la imaxe de eficiencia, rigor, control en educación, -outra cousa é lograr todo eso de verdade- é hoxe un programa rentable como ideoloxía sustentadora de política educativa para a nova estrutura social. A astucia política por parte dos gobernantes está en derivar o debate e as medidas para a mellora da calidade, do rigor e da eficiencia cara a responsabilidade dos centros e dos profesores como se fosen os únicos causantes da mesma, enfrontándoos coa demanda dos pais, o que, por outra banda, é unha solución astuta nuns tempos nos que non se pode deixar solto o crecemento do gasto público" (1995:16). Neste mesmo senso, o Art. 3.3 do Real Decreto de creación do INCA, referido ás funcións de dita institución, di textualmente: "Elaborar un sistema estatal de indicadores que permita avaliar o grao de eficacia e de eficiencia do sistema educativo". Nun e noutro caso, non podemos deixar de recoñecer que con respecto á eficacia e a eficiencia, asáltannos as mesmas dúbidas expresadas no **Manifesto por unha avaliación democrática do sistema educativo** (incluído neste número da *RGE*), "a avaliación do sistema educativo debería alonxarse de tentacións e modelos burocráticos e productivistas, que só serven para manter e lexitimar unha concepción tecnocrática sobre o cambio social, a toma de decisións e a organización política e administrativa".

En definitiva, estes e outros

usos ideolóxicos da avaliación que estamos a comentar, forman parte da súa **natureza política**. En efecto, aínda que desde presupostos técnico-positivistas preténdesenos vender, ultimamente con máis forza, a avaliación como algo meramente técnico, "a avaliación non é un proceso aséptico, neutral, senón que está cargado de ideoloxía e de dimensións políticas. Defender unha avaliación obxectiva é unha pretensión tan vana como inviable" (Santos Guerra, 1990:22). Por conseguinte, e sen perder de vista ese carácter político, "o fundamental é coñecer o

papel que desempeña, a función que cumpre, saber quen se beneficia dela e, en definitiva, ao servizo de quen se pon" (Santos Guerra, 1993:9). Deste xeito, no momento inicial do por que e o para que da avaliación do sistema educativo, teñen que aparecer unha serie de preguntas fundamentais tales como, ¿que tipo de estratexias e procedementos se usarán para que dita avaliación sexa de calidade, en si mesma educativa e non meramente administrativa?; ¿a avaliación docente e o control educativo, servirá para potenciar o desenvolvemento profesional dos do-



.....

*Desde a visión técnica, psicométrica,
considérase que o sistema educativo
é un conxunto de datos numéricos,
incluso facilmente medibles.
O medible, arguméntase, é obxectivo,
e aquilo que non é medible
despréciase.*

.....

centes ou, pola contra, para aumentar a súa dependencia e xerarquización?; ¿a avaliación servirá para democratizar os programas, as políticas e a organización do sistema educativo?; etc.

Con respecto ao obxecto, debemos reconecer o feito inicialmente positivo de que se lexisle a idea da avaliación no seu senso amplo. Como é sabido, en España, a avaliación do sistema educativo aparece regulada no Título IV -"Da calidade do ensino"- da LOXSE, artigos 61 e 62. Particularmente, o Art. 62.1. di:

"A avaliación do sistema educativo orientarase á permanente adecuación do mesmo ás demandas sociais e ás necesidades educativas e aplicarase sobre os alumnos, o profesorado, os centros, os procesos educativos e sobre a propia Administración".

Deixando á beira nesta ocasión a difícil pero necesaria cuestión de definir quen establece "as demandas sociais" así como as "necesidades educativas", non cabe dúbida que, como dicíamos, no plano das intencións é positivo que o obxecto a avaliar non se circunscriba en exclusiva ao alumnado. Non obstante, e aquí reside a outra parte da cuestión, vemos con

preocupación o curso contradictorio que está a seguir a administración con respecto ao artigo citado. Referímonos en concreto tanto ao Proxecto de Lei anteriormente citado, a LO-PAGCE, ao Decreto de creación do Instituto Nacional de Calidade e Avaliación (INCA) como, en terceiro lugar, ás tarefas coñecidas que está levando a cabo dito Instituto: establecemento dun sistema nacional de indicadores de rendemento e a avaliación dos resultados e proceso de implantación da Educación Primaria.

2. O COMO OS "INDICADORES DE RENDEMENTO"

A dimensión do "como" é tan importante como a do "que" se avaiña. A natureza do que se avalía non pode estar separada do como. Para tratar esta cuestión fundamental, dado que o INCA está a traballar na elaboración duns indicadores de rendemento, así como por razóns de espaciao, ímonos centrar unicamente nesta forma de avaliar.

Tal como ten aparecido na prensa e revistas profesionais recentes, un dos traballos que está desenvolvendo o citado Instituto Nacional de Calidade e Avaliación (INCA) é o de elaborar uns "indicadores de rendemento" para avaliar a "eficacia" (sic) do sistema educativo a nivel de Estado. Postas así as cousas, o primeiro que temos

que dicir é a incoherencia entre o discurso explícito das finalidades avaliadoras co tipo de avaliación que se está a poñer en marcha. En efecto, tanto no plano da avaliación macro do sistema educativo como na avaliación micro de aula, "o concepto de avaliación escolar e as funcións asignadas no ordenamento legal vixente evidencian as contradicións no que se moven os documentos que van configurando e desenvolvendo a avaliación a partir das Reformas do 70 e do 90. Abonda con seguir a letra e aterse á literalidade dos textos (Cfr. Álvarez Méndez, 1990; 1991; 1993) para que xurda o contradictorio entre os principios e supostos nos que se fixa e os preceptos metodolóxicos para levalos a cabo ..." (Álvarez Méndez, 1995:186).

Na cuestión que nos ocupa, o primeiro que cómpre ter en conta é que "o concepto de **indicadores de rendemento** non xurdiu da cultura profesional dos mestres. É, esencialmente, unha creación máis de **outsiders** (os expertos externos) que de **insiders** (os mestros): un dispositivo para establecer unha tecnoloxía de vixianza e control sobre o rendemento das escolas e dos mestres que traballan nelas" (Elliot, 1992:56).

En segundo lugar, fronte ás posicións tecnocráticas que defenden a neutralidade e a obxectividade nas medicións como única forma de facer ava-

.....

*A calidade do sistema educativo
estará condicionada ao mecanismo de consumo
a través da elección do consumidor,
baseada na información
sobre a súa efectividade e eficiencia*

.....

liacións con “rango científico”, sen dúbida os dous grandes mitos nos que se fundamenta a súa estratexia ideolóxico-propagandística, cómpre insistir en que “o debate actual sobre os indicadores de rendimento non é só un debate técnico, xa que neste debate técnico subxace a cuestión de cómo hai que entender-la calidade educativa” (Elliot, 1992:57). Desde a visión técnica, psicométrica, considérase que o sistema educativo é un conxunto de datos numéricos, incluso facilmente medibles. O medible, argumentase, é obxectivo, e aquilo que non é medible despréciase, precisamente, por non ser obxectivo. Neste senso os indicadores de rendimento son ese conxunto de datos que poden presentarse en gráficas estatísticas para a súa valoración “obxectiva”.

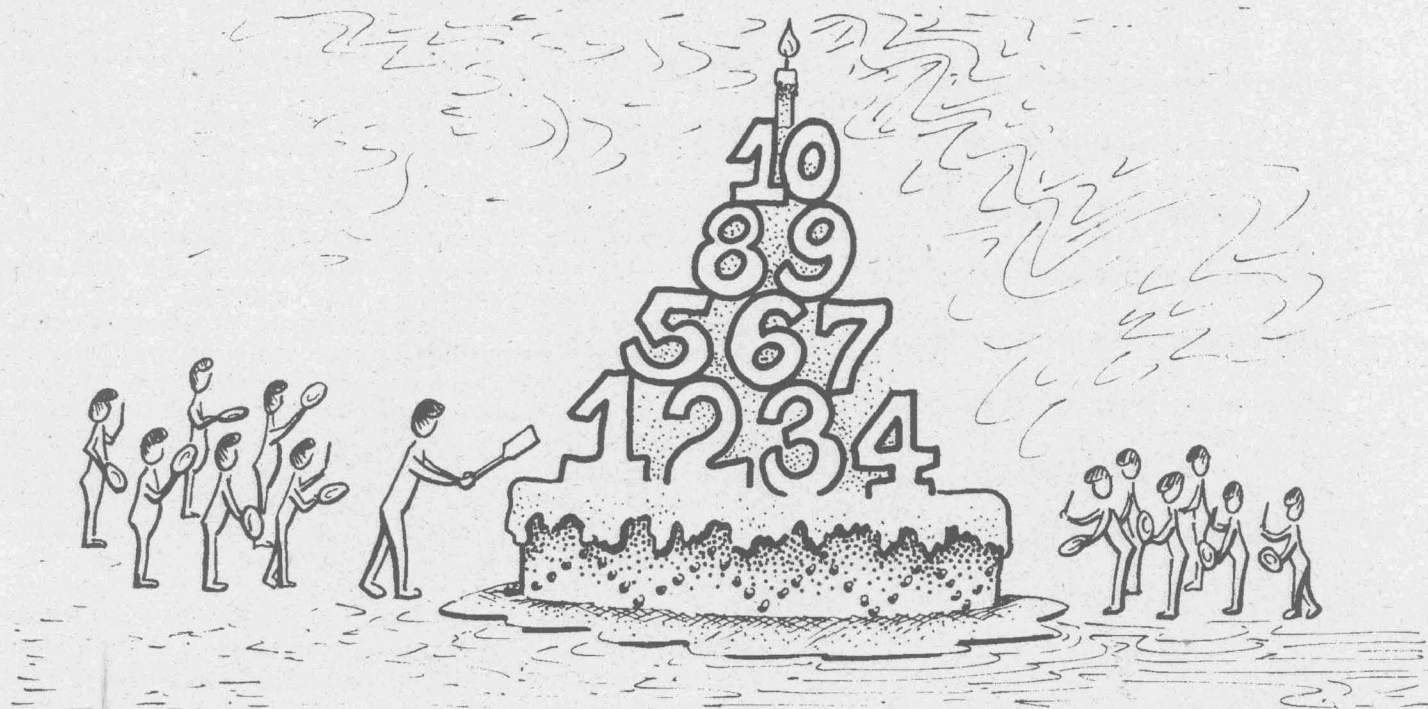
En terceiro lugar, os indicadores de rendimento presupóñen e tenden a uniformizar a desigual e plural realidade educativa. A tremenda influencia, que non determinación, tanto dos contextos socioculturais como dos escolares nos procesos de ensino-aprendizaxe quedan

fóra do deseño, do proceso e da interpretación dos resultados da avaliación. E isto non é só unha **consecuencia**, dificilmente salvable desde unha perspectiva non só cualitativa senón, diríamos nós, desde unha perspectiva dunha mínima racionalidade e senso común, senón tamén unha **necesidade** da propia metodoloxía para poder así comparar e discriminar os resultados –os procesos non soen contar– ante unha variable supostamente idéntica para todos. Sen embargo, hai que insistir en que “os indicadores e/ou criterios de valoración utilizados na avaliación son categorías arbitrariamente construídas; trátase de atributos de valor outorgados ao obxecto a avaliar e que expresan o suposto segundo o cal o tal obxecto debe mostrar as cualidades sinaladas ou aproximarse ás mesmas en diferentes grados. En consecuencia, a búsqueda de evidencias para caracterizar o obxecto faise tralo axuste da correspondente lente que permitirá ver aquilo que buscamos e non outra cousa. A utilización de probas estandari-

zadas presupón a homoxeneidade da realidade á que tales probas van ser aplicadas” (Beltrán e San Martín, 1993:21).

Un exemplo nítido e de plena actualidade do que estamos a dicir, atopámolo no estudio que se está a executar da avaliación dos resultados e do proceso de implantación do novo Ensino Primario, auspiciado polo “Consello Rector do INCA e a Conferencia Sectorial de Educación”, coa aprobación tamén da Consellería de Educación da Xunta de Galicia. Ademais da forma “pintoresca” en que se está a levar a cabo, polo menos nalgúns centros que foron seleccionados para a aplicación dos cuestionarios, –sen previo aviso, obrigatoriedade de responder aos cuestionarios, ausencia de todo tipo de discusión, e, mesmo con informacións contradictorias–, nas follas explicativas da “Xustificación do proxecto” dise, entre outras cousas, o seguinte:

“Mediante estes procesos de análise e selección concretouse o conxunto de obxectivos e dimensións, xa aludidos, que se contemplan neste proxecto de avaliación que preten-



de, pois, constituír o punto de partida do que debe ser no futuro un mecanismo válido, fiable, sistemático e continuo de avaliación da Educación Primaria no ámbito do Estado español”.

“Os instrumentos de avaliación relativos aos resultados dos alumnos/as deseñáronse seguindo os enfoques teóricos máis actuais, efectuándose a súa análise mediante as metodoloxías estatísticas máis avanzadas e potentes de cara á obtención de conclusións no campo da avaliación educativa. Este plano de análise estatística estivo presente na elaboración dos cuestionarios”.

Creo que, como soe dicirse, sobran comentarios. A cuestión, pois, desde esta perspectiva é que eses indicadores sexan fiables, medibles e xeneralizables. **Substitúese o debate público sobre a calidade educativa pola eficiencia e a obxectividade nas medicións.** As escolas como unidades de produción e os indicadores de ren-

.....

En cuarto lugar, a avaliación do sistema educativo non pode quedar circunscrita a unha cuestión restrinxida de técnicos ou expertos.

.....

demento como unidades obxectivas de medición, esquezendo que tamén son “medidas sesgadas, en tanto que implican un conxunto de conceptos ideolóxicos sobre a natureza da educación”. (Elliot, 1992:45).

Esta visión tecnocrática encádrase nunha ideoloxía de mercado, que pretende someter o feito educativo a esa suposta eficiencia do mercado, atendendo a dúas razóns esenciais. Por un lado, “a calidade do sistema educativo ten que ser entendida economicamente en razón da súa produtividade, a relación custe-beneficio, a eficacia e a eficiencia do seu funcionamento. O sistema educativo convertese, deste xeito, nunha empresa que ha de rendir os mesmos beneficios mensurables que calquera outra” (Angulo Rasco, 1992:63). Por outro, a calidade do sistema educativo estará condicionada ao mecanismo de consumo a través da elección do consumidor, baseada na información sobre a súa efectividade e eficiencia, que precisamente aportarán os indicadores de rendimento. É desde esta análise polo que dicimos que a idea de indicadores de rendimento adquire toda a súa dimensión e sentido desde o discurso da mercantilización da educación, do “mercado social”. E, como sinala Elliot, desde este punto de vista, a calidade ten pouco que ver cos valores e as finalidades educativas. Unha vez

máis detectamos, como o mundo económico deixa a súa impronta no educativo. O terreo dos indicadores non é unha excepción.

3. ¿QUEN DEBE REALIZALA?

Como dixemos, desde unha perspectiva democrática, o control e avaliación do sistema educativo e/ou dos centros escolares, implica “a valoración do sistema por parte de todos aqueles que se atopan vinculados a el en diferentes graos e formas” (Beltrán, 1991:60). Iso esixe, igualmente, que se expliciten os criterios de valoración e a participación na toma de decisións de tódolos seus protagonistas, ademais de ter presente os criterios éticos dunha sociedade democrática. Non podemos esquecer que en toda avaliación, e de xeito moi diáfano na avaliación do sistema educativo ou en segmentos do mesmo, existe unha pugna de intereses que poñen en xogo determinadas estruturas de poder, non só entre os avaliados, profesorado, centros por exemplo, senón tamén entre éstos e os avaliadores; entre estes dous e a parte contratante ou impulsora da avaliación, poñamos por caso a administración educativa; e entre todos eles e os “públicos” ou usuarios do sistema educativo e cidadáns en xeral. Avaliar os posibles conflitos entre os

.....

No caso da avaliación, o rechazo, desde a nosa perspectiva, prodúcese fundamentalmente polo concepto de avaliación do Proxecto; pola forma en como se quere realizar; pola ausencia de participación social e, en cuarto lugar, pola falta de control democrático da propia avaliación.

.....

diferentes estamentos sinalados e que dun xeito ou outro interveñen no control da avaliación do sistema educativo, non deixa de ser un "indicador" cualitativo necesario e sumamente interesante para "medir" a situación na que se atopa o sistema educativo.

O Art. 62.3, xa citado da LOXSE, refírese ao Instituto Nacional de Calidade e Avaliación (INCA), como instancia de avaliación, e que ten sido creado mediante Real Decreto. Se ben o feito da súa creación é en principio positivo, a propia estrutura do Instituto así como algunhas das súas funcións non deixan de ser problemáticas desde unha perspectiva democrática e participativa. Con respecto a súa estrutura interna, a falta de participación dos sectores sociais no seu Consello Rector así como a súa dependencia política —o Instituto ten unha dependencia directa dos altos cargos políticos da administración central—, colocan a esta institución fóra do que podemos denominar ámbito de xestión democrática. Por outro lado, "a avaliación do sistema educativo non pode ser unha responsabilidade exclusiva dunha institución tecnocrática, central (nacional) ou periférica (autonómica), senón o compromiso de tódolos sectores e de tódolos grupos relacionados, directa e indirectamente, co sistema educativo. A avaliación do sistema educativo ten que ser un proceso descentralizado no que nin os expertos, nin os xestores políticos teñan poder de decisión e elección exclusivo e último" (Angulo Rasco, 1993b:14).

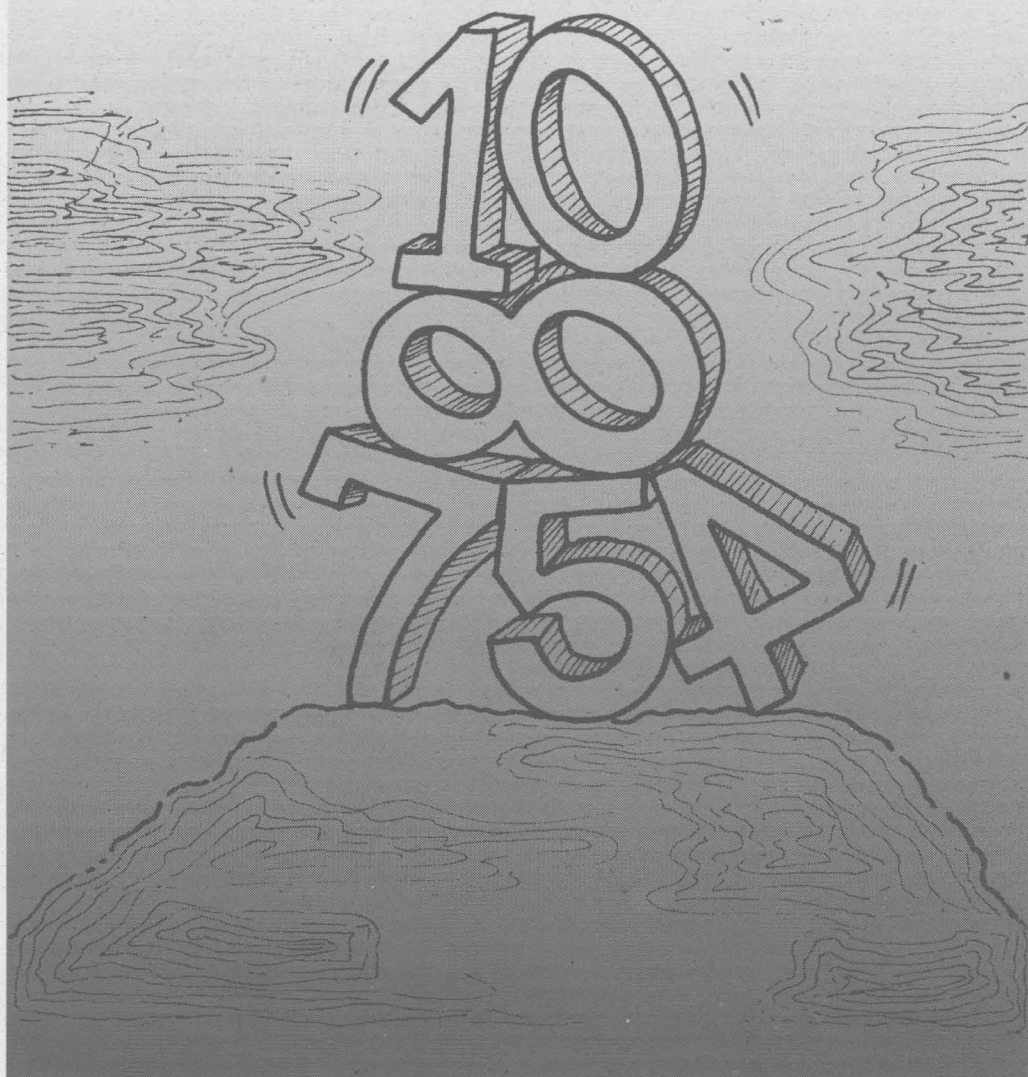
Por outro lado, non deixa de ser unha incongruencia ter transferidas as competencias en materia educativa á Xunta de Galicia e, sen embargo, ser avaliados por unha instancia central. Non cabe dúbida que neste tema cómpre, tamén, atopar un equilibrio entre unha certa e

necesaria coordinación a nivel de Estado e a iniciativa propia, axustada a cada realidade de cada nación ou comunidade autónoma. Así, por exemplo, Cataluña xa ten creado o seu propio Instituto de Avaliación. A Consellería de Educación da Xunta de Galicia, como ven sendo habitual, non se ten manifestado de forma expresa ao respecto. Agora ben, dado o seu elocuente silencio e o seu apoio ao proxecto de avaliación do Ensino Primario do INCA, entendemos que é unha aposta por non querer crear en Galicia

un instituto ou entidade avaliadora que asuma estas competencias no noso país (¿ou tal vez estase a pensar na Inspección?).

4. CONCLUSIÓN

Frente ás propostas mercantilistas e neoliberais, e sen renunciar á búsqueda da calidade, e por iso, entre outras, do control do sistema educativo, coincidimos con aquelas propostas alternativas que sitúan a calidade do ensino, **na súa coherencia e na búsqueda**



dos valores educativos, como son a formación dun pensamento crítico, reflexivo e imaxinativo; o compromiso cos valores humanos de xusticia, liberdade, democracia, solidariedade, paz, etc. A función e obxecto da avaliación do Sistema Educativo non pode consistir en coñecer determinados aspectos, moito menos descontextualizados da

realidade socioeconómica e cultural na que se insertan os centros que se avalian, senón que **ten que servir para avanzar na súa mellora e profundización democrática.** "A avaliación do sistema educativo ten que ser non só unha avaliación que se desenvolva segundo normas e criterios democráticos senón que, ademais e fundamentalmente, debería contribuír a xerar e extender a cultura democrática nas Administracións e institucións educativas, nos docentes, alumnado, pais e nais e, en fin, enriquecer o coñecemento da sociedade civil sobre dito sistema. Só neste caso, a avaliación do sistema educativo debería ser denominada avaliación democrática" (AA.VV, 1993:40).

En segundo lugar, o debate sobre a calidade do sistema educativo non pode reducirse aos indicadores de rendemento. Facelo así sería, polas razóns expostas, unha trivialización do problema que distorsiona, de partida, tal debate. **Non deixa de ser contradictorio intentar avaliar a complexidade da educación e do sistema educativo coa simplicidade dos indicadores.** Desde unha perspectiva crítica, a avaliación é unha actividade necesaria pero tremendamente complexa, con múltiples derivacións e implicacións profesionais, curriculares, organizativas, políticas, etc.. Sirvan como exemplo do que dicimos responderse sobre o papel dos profesionais da educación; á relación da autonomía dos centros co necesario control do sistema educativo; o tipo de control e as súas finalidades; á relación participación dos actores sociais da educación e a propia avaliación; etc.

En terceiro lugar, a avaliación e o **debate sobre a calidade** do ensino, en tanto que, como temos dito, **non é un debate meramente técnico,** require ter en conta non só aspectos

económicos de custe-beneficio senón de utilidade social para o conxunto da cidadanía.

En cuarto lugar, a **avaliación do sistema educativo non pode quedar circunscrita a unha cuestión restrinxida de técnicos ou expertos.** Pola contra, tal como temos defendido para outros aspectos da organización do sistema educativo en xeral e dos centros en particular, **require a participación de tódolos sectores implicados no ensino.** Tal como expresa House, a avaliación "debería ser unha institución para democratizar as decisións públicas, e para que ditas decisións, os programas e as políticas, estiveran moito máis abertas á crítica e a deliberación pública" (1990:23).

Finalmente, non que atinxe ao controvertido proxecto de Lei Orgánica da Participación, a Avaliación e o Goberno dos Centros Escolares (LOPAGCE), non se trata de negar a posibilidade da avaliación, tal como fixeron algúns sindicatos por exemplo no que atinxe ao profesorado, como tampouco é xusto afirmar, como ten sido o caso da CEAPA, que os profesores non queremos que se nos avalie (Editorial da revista *Padres de alumnos*). **Cómpre deslindar con claridade o que é un rechazo a un determinado proxecto de Lei por unha banda e a necesidade de establecer procesos democráticos de avaliación de tódolos ámbitos** que establece o Art. 62.1. da LOXSE por outra. No caso da avaliación, o rechazo, desde a nosa perspectiva, prodúcese fundamentalmente polo concepto de avaliación do proxecto; pola forma en como se quere realizar; pola ausencia de participación social e, en cuarto lugar, pola falta de control democrático da propia avaliación.

X.R.J.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVAREZ MENDEZ, J.M. (1995): "Valor social y académico de la Xevaluación". En AA.VV.: *Volver a pensar la educación*, vol. II, Madrid, Morata, pp.173-193.
- ANGULO RASCO, J.F. (1992): "El caballo de Troya. Calidad de enseñanza y tecnocracia". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 206, septiembre, pp.62-67.
- ANGULO RASCO, J.F. (1993a): "Anotaciones al Instituto de Calidad y Evaluación". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 219, noviembre, pp.33-39.
- ANGULO RASCO, J.F. (1993b): "Evaluación del sistema educativo. Algunas respuestas críticas". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 219, noviembre, pp.8-15.
- AA.VV. (1993): "Manifiesto por una evaluación democrática del sistema educativo". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 219, noviembre, pp. 40-42.
- BATES, R. (1988): *Is There a New Paradigm in Educational Administration?* Paper presented at the Annual Meeting of the AERA, New Orleans.
- BELTRAN, F. (1991): "Democracia y control en el sistema educativo". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 188, enero, pp.58-62.
- BELTRAN, F. e SAN MARTIN, A. (1993): "La organización escolar. ¿Evaluación o devaluación?". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 219, novembro, pp. 16-21.
- ELLIOTT, J. (1992): "¿Son los "indicadores de rendimiento" indicadores de la calidad educativa?". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 206 y 207, pp.56-60 y 44-47.
- GIMENO, J. (1995): "Sobre el anteproyecto de Ley de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes. Consideraciones". *Trabajadores de la Enseñanza*, nº 161, marzo, pp.14-20.
- HOUSE, E. R. (1990): "Methodology and Justice". En SIROTNIK, K.A. X(Com.): *Evaluation and Social Justice: Issues in Public Education. New Directions for Program Evaluation*. San Francisco, Jossey-Bass, pp. 23-36.
- HOUSE, E. R. (1994): *Evaluación, ética y poder*. Madrid, Morata.
- McDONALD, B. (1983): "La evaluación y el control de la educación". En GIMENO SACRISTAN, J. y PEREZ GOMEZ, A. (1983): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. Akal. pp. 467-478.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1990): *Hacer visible lo cotidiano*. Akal, Madrid.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1993): *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga, Aljibe.

Sobre a Lei Pertierra

Manolo Dios

Secretario
Federal
da CIG Ensino,
membro
da Mesa
Negociadora
da LOPAGCD

Agora toca pelexar

O balance autorizado por parte de quen estivo directamente implicado nos debates e negociacións entre os sindicatos e o MEC, co intento de lograr un diálogo franco sobre o conxunto de cuestións abordadas pola Lei Pertierra.

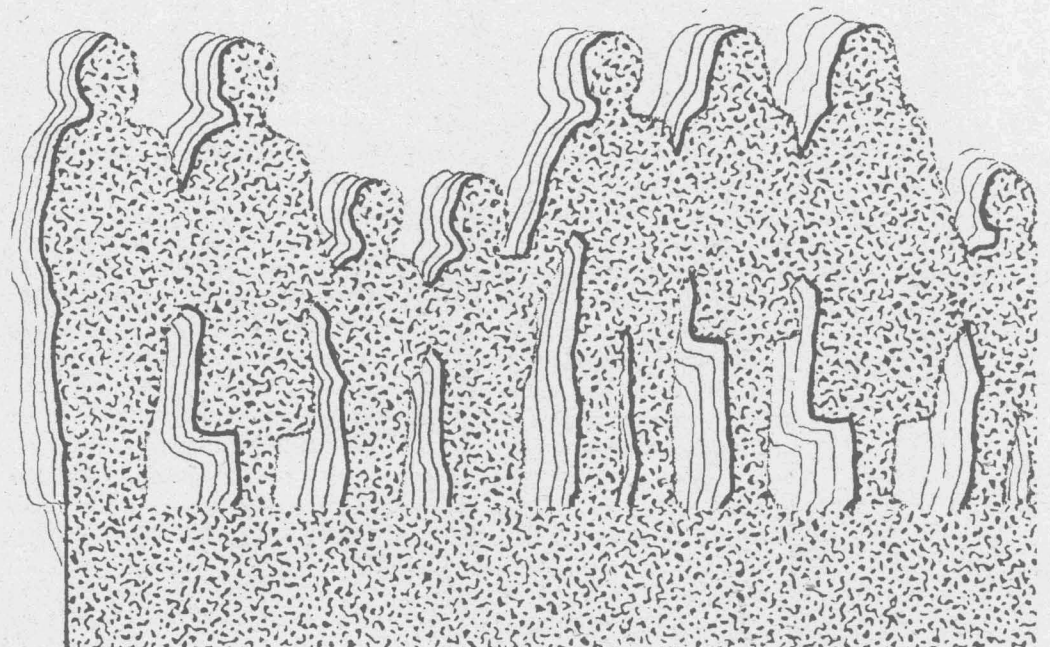
O PASADO día 26 de Setembro rompéronse, definitivamente, as negociacións que os sindicatos viñamos mantendo co Secretario de Estado do MEC, **Alvaro Marchessi**, auténtico pai e nai da impropriamente chamada **Lei Pertierra** ou máis exactamente, "**Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes**", en siglas -certamente complicadas- **LOPEGCD**.

Ese mesmo día, os membros da Mesa Negociadora decidimos pecharnos na mesma sala de xuntas onde no último trimestre do Curso pasado, practicamente tódolos luns, tentamos arduamente mellorar un texto orixinal rexeitado maioritariamente en **Referendum** polo 88% do profesorado.

O detonante desta ruptura previsible foi o debate e posterior aprobación no Pleno do **Congreso dos Diputados** do Dictame elaborado pola Comisión de Educación. A penas dous votos significaron a superación do trámite parlamentario do proxecto de lei e, en consecuencia, a súa posterior continuidade no **Senado** onde de novo recibirá enmendadas durante todo o mes de Outubro para voltar ó Congreso, con toda probabilidade a mediados de No-

vembro. Os pactos políticos acordados polo goberno para sacar adiante o texto foron clarificadores, do mesmo xeito que os votos negativos de **PP e IU**, por razóns obviamente distintas. **Coalición Canaria** abstívose. A favor votaron **PSOE, CIU, PNV e Pilar Rahola de ERC** xunto co deputado **Chiquillo de Unión Valenciana**.

Foi o 14 de Setembro en sesión plenaria nas Cortes. No palco de invitados os representantes do profesorado non daban creto. A defensa máis encendida a fixo o **PNV** que quere un director "con mando en plaza". Retirou tódalas súas enmendadas a cambio de certas garantías de tipo competencial. **CIU** mesmo renunciou a inter-



vir. Estaba plenamente satisfeita pois conseguiu impoñer os seus propios criterios en distintos apartados: modelo de dirección, xestión, avaliación, concertos e, textualmente, o apartado completo de Inspección que o PSOE retirou do seu proxecto inicial para colocar no seu lugar a proposta íntegra de Corpo Docente de CIU. Nas funcións e competencias da inspección educativa coincidían.

O PSOE xustificou a lei e manifestou que serviría para resolver os graves problemas de xestión e participación do profesorado, melloraría a calidade e a competitividade entre os centros e a información.

Estes acordos parlamentarios para conquistar a aprobación do Dictamen no Congreso fan inviable a continuidade das negociacións. **Álvaro Marchessi** non ten marxe de manobra para modificar o que os grupos parlamentarios pactaron. De tal maneira que seguir cunha pantomima negociadora non ten senso. Os sindicatos optamos pola mobilización como única saída para provocar a retirada do proxecto, propiciar o rexeitamento no Senado ou impedir a súa aplicación práctica.

En calquera caso, cómpre aclarar que durante as negociacións, duras negociacións, fomos quen de mellorar certos apartados, suavizar fortes aristas, rebaixar o grao de perigosidade nalgúns temas, alomenos ata o artigo 26 que foi ata onde chegamos: autonomía de xestión dos centros, aluguer de instalacións, salvagardas non discriminatorias, rebaixa da duración do mandato, etc.

Durante todo este tempo, a CIG presentou propostas alternativas a cada apartado, algunhas delas consensuadas co resto das organizacións, e sobre a base do amplo documento aprobado no Consello Federal do noso sindicato e presentado no **Consello Escolar do Estado** o pasado día 9 de Marzo contra-



As actuais circunstancias políticas

non aconsellan impoñer unha nova Lei Orgánica

sobre educación no conxunto do Estado,

mesmo unha lei que fai unha relectura

máis conservadora da LODE e da LOGSE.



rio á toma en consideración do Dictame previo do que era, daquela, Anteprojecto.

Sen embargo, globalmente e mesmo por títulos, seguimos considerando o texto como negativo dado que o que **Marchesi** denominaba como “**columna vertebral**” do proxecto persiste: *acreditacións previas para ser candidato a dirección, vinculación da Carreira Docente coa avaliación positiva da práctica profesional valorada pola Administración-Inspección, reforzamento do poder direccional, persistencia do complemento salarial despois de cesar, incremento do diferencial retributivo entre profesorado e cargos, xerarquización, perda de competencias do Claustro e do Consello Escolar, incorporación de elementos alleos á Comunidade Educativa na xestión dos centros (Administradores, representantes directos das APAs, empresarios), privatización da escola pública, modelo corporativo de inspección, regresión lexislativa respecto dos concertos educativos, por citar algúns dos máis negativos.*

Por outra parte, as actuais circunstancias políticas non aconsellan impoñer unha nova Lei Orgánica sobre educación no conxunto do Estado, mesmo unha lei que fai unha relectura

máis conservadora da LODE e da LOGSE, e coa oposición maioritaria do profesorado e das súas organizacións. Unha mínima prudencia no lexislador debiera derivar na conxelación do proxecto no Senado. Non hai necesidade obxectiva algunha para acelerar os trámites e aprobar unha lei tan controvertida nun momento político que todos ven como terminal.

Precisamente polo dito con anterioridade o profesorado todo, os sindicatos do ensino, as Centrais Sindicais, os MRPs, o estudiantado e as súas organizacións, temos que botar o resto para presionar ós senadores, ó goberno, ó MEC, co obxectivo de impedir a aprobación definitiva da lei e a súa aplicación.

Nos meses de Outubro e Novembro pode estar a clave. A máxima unidade, a información, a contundencia das mobilizacións, o apoio social recollido, serán determinantes para ganar esta batalla, para acadar a retirada dun texto lesivo e feito ás nosas costas.

Tempo haberá logo para abordar problemas que son reais: de participación, de xestión, de avaliación, de calidade...pero, desde logo, con perspectivas ben distintas ás propostas na mal chamada Lei Pertierra.

Avaliación e calidade

Unha crónica e revisión de como se ollou e analiza a Lei Pertierra desde ámbitos sindicais que traducen ou incorporan opinións consistentes e extendidas entre o profesorado.

Xosé G. Barral
Sánchez

Responsable de
Política
Educativa de
Federación do
Ensino de
CC.OO.

ANTES de comezar a redactar este artigo, no seu proceso de xestión, recabamos varios documentos, informes e publicacións que versasen sobre o asunto que nos ocupa. Nas revistas profesionais é doado atopar aportacións de calidade, profesores especialistas que salientan a importancia da avaliación, explican os diversos modos de entendela e os métodos para efectualala. Esta bibliografía refírese tanto á avaliación do alumnado como á das escolas e institutos, chegando tamén a unha avaliación xeral do funcionamento do sistema educativo.

Nas publicacións de tipo sindical non resulta fácil dar con estas temáticas e as razóns poden ser varias para tal temperanza. Unha razón, baseada nunha grande estreitez de miras; podería apuntar a que estes asuntos non forman parte da problemática laboral e profesional do profesorado. Outra fundamentaríase nun fondo sentimento de aversión dos docentes a ser avaliados e que se traduciría nunha oposición a calquera avaliación que trascendese os límites das aulas e do alumnado. Queremos agradecer a xentileza que nos brinda a *Revista Galega de Educación* para facer chegar as nosas propostas, modestas e incompletas, sobre avaliación.

A "LEI PERTIERRA" COMO DETONANTE

O Proxecto de Lei da Participación, Avaliación e Goberno

dos Centros Educativos situou en primeira plana as cuestións relacionadas coa autonomía e a avaliación, provocando que o debate e a polémica trascendesen os límites das facultades universitarias e se instalasen nos centros educativos. Así nos claustros e nos consellos escolares temos asistido ultimamente a interesantes discusións respecto á futura Lei e ás posibles repercusións que podería provocar. E en CC.OO. queremos proseguir con ese debate, pero sen o condicionamento que impón a prisa do Ministerio de Educación por aprobar a toda costa a Lei.

Como punto de partida, a Federación do Ensino de CC.OO. entende como necesaria unha avaliación que abranga o funcionamento do sistema educativo: desde a vida escolar na unitaria máis recóndita ata a implicación dos gobernos nas grandes decisións na política educativa, todo é susceptible de avaliación, de ser revisado no seu funcionamento polos sectores implicados, recabando a axuda externa necesaria para apuntar as vías de mellora. Aquí xurden, inevitablemente, as primeiras resistencias, argumentando a enorme dificultade para acometer o labor: quen avalía, con que instrumentos, baixo a supervisión de quen, controlado de que maneira, con que obxectivos. Todas estas cuestións non teñen resposta fácil, xa que non existe un modelo estándar que dea solución satisfactoria a tódolos sectores implicados, a tódolos intereses en xogo, a tódalas aspi-

racións sobre o que debe ser a avaliación.

Sen pretender obviar o anterior, cabería reflexionar tamén sobre o noso papel como educadores para decatarnos da transcendencia das nosas decisións en materia avaliativa. Así, unha das funcións primordiais que se nos encomenda como profesores é avaliar ó alumnado, e para isto contamos con abundante normativa e grande tradición no labor. Á institución escolar encoméndaselle, entre outras funcións a promoción do alumnado, no curso, no ciclo, nas etapas educativas, correspondéndolle a expedición de títulos que socialmente están recoñecidos para a inserción social e profesional da cidadanía. Para o alumnado, as repercusións das decisións que se adoptan na escola e no instituto teñen unha grande incidencia na súa vida escolar, social e profesional. E como profesores dámonos de conta a dificultade que supón esta avaliación, da complexidade para calibrar a evolución do alumnado, dos esforzos que se han dedicar para facer este traballo coordinadamente e en equipo.

AS NOVIDADES DA LEXISLACIÓN

A LOXSE marca a primeira referencia no artigo 62 sobre a avaliación xeral do sistema educativo, coa función de adecualo ás demandas sociais e ás necesidades educativas. Afirma tamén que se aplicará sobre os alum-

A idea de recabar das direccións das escolas e institutos información para o proceso avaliador, sendo perfectamente lexítima, adoece de déficits participativos, situándoa nun plano fiscalizador, burocrático e alonxado dos marcos de resolución dos problemas.

nos, os centros, os procesos educativos e sobre a propia Administración. Cabe entender con esta formulación que o Goberno se propón avanzar na modernización das institucións escolares na perspectiva marcada desde os organismos internacionais relacionados coa educación. A partir desta declaración de intencións xa se deron algúns pasos, en concreto a posta en marcha do Instituto Nacional de Calidade e Avaliación (INCA), que é o organismo encargado de articular os diversos procesos de avaliación. No Consello Escolar do Estado varias organizacións defendimos a dependencia directa deste Instituto do propio Consello, entendendo que como máximo órgano de representación educativa habería ser o me-

llor garante do funcionamento do INCA. Sen embargo o Ministerio de Educación desoíu estas indicacións e fixo recaer o seu control na Alta Inspección do Estado. O sentido de tal decisión revela unha concepción diferente do que ha de ser a avaliación: como ferramenta ó servicio duns poucos -da Administración- e non de tódolos sectores, como elemento para axudar a quen mellores resultados obteñan e non a aqueles que máis dificultades teñen para conseguilos. Postulada neste términos, pódese converter nun elemento que favoreza e incrementa a desigualdade. Encaixaríamos tamén nesta perspectiva a pretensión da "Lei Pertierra" de publicitar os riscos definitivamente descartado tras as negociacións sindicais.

Continuando coa Lei de Participación, Avaliación e Goberno dos Centros, tampouco nos satisface o papel central da Inspección educativa na avaliación dos centros. A idea de recabar das direccións das escolas e institutos información para o proceso avaliador, sendo perfectamente lexítima, adoece de déficits participativos, situándoa nun plano fiscalizador, burocrático e alonxado dos marcos de resolución dos problemas.

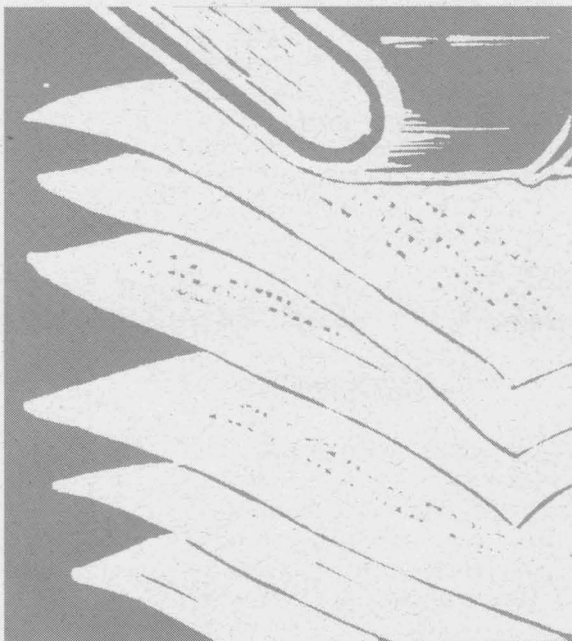
O ENFOQUE DA AVALIACIÓN

Baseándonos na idea de que a escola é un servicio público prioritario na sociedade, a Federación do Ensino de CC.OO.

comparte a posibilidade dunha avaliación que sinale as deficiencias e que marque o camiño de mellora. En primeiro lugar, cremos que a avaliación ha de ser negociada, o que se traduce nun consenso previo sobre o modelo que se vai desenvolver nos centros, nas aulas e nas persoas. Tendo unha idea cara do deseño nos centros, podemos adentrarnos na avaliación institucional. Para a confección de tal modelo, é fundamental a colaboración externa de expertos, pero con implicación de todos desde a propia práctica. Precisamos, entón, de formación específica para alcanzar un deseño que dea resposta á nosa realidade concreta. E esta formación haberá de incidir no conxunto de relacións que interveñen na transformación e no desenvolvemento dun centro educativo, sen esquecer as orientacións sobre a implantación do novo sistema educativo.

Poderíamos suxerir distintos niveis de participación: un primeiro de elaboración do deseño xeral de avaliación a cargo de expertos non dependentes da Administración educativa; un segundo nivel de información do deseño ós centros, asociacións de pais e nais, alumnado; un terceiro de recollida de propostas de mellora e reelaboración do deseño; un cuarto de experimentación limitada do mesmo e de publicación das conclusións dos participantes e un quinto nivel que consiste na posta en marcha do proxecto, tendo en conta as peculiaridades de cada centro e o seu seguimento particular.

Con estes pequenos apuntes entendemos que poderíamos avanzar, que o cambio preconizado na LOXSE tería visos de mellorar a educación. Veremos que futuro ten a Lei Pertierra. O desexable sería que o Goberno a retirase para debater sobre participación, avaliación e goberno. En definitiva, sobre a calidade.



Manifiesto por unha avaliación democrática do sistema educativo

J. M. Álvarez Méndez

J. F. Angulo Rasco

F. Beltrán

J. Gimeno Sacristán

A. Sanmartín

AVALIACIÓN do sistema educativo debe contribuir a xenerar e extender a cultura democrática nas Administracións e institucións educativas, nos docentes, alumnado, pais e nais e, en fin, enriquecer o coñecemento da sociedade civil sobre dito sistema. Só neste caso, a avaliación do sistema educativo debería ser denominada avaliación democrática.

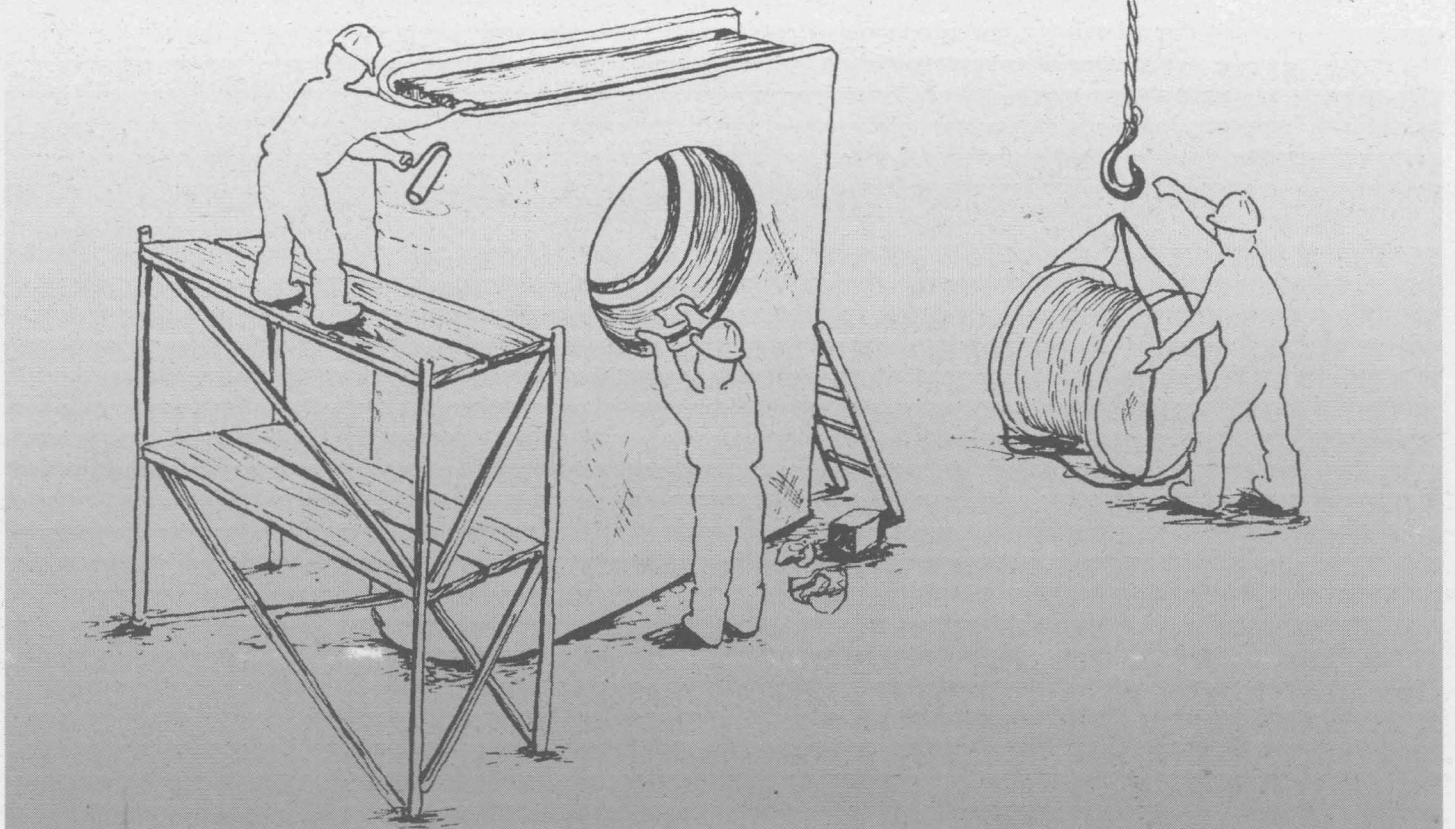
Nesta perspectiva, os puntos que seguen deberán ser tomados como criterios de discusión, suxerencias e cualidades para perfilar a trama e o sentido do que puidera considerarse unha avaliación democrática do sistema educativo.

Nunha democracia, a Administración pública é directamente responsable da calidade do servizo que brinda.

1. Nunha sociedade democrática toda institución, organización ou Administración pública, ten como deber ineludible asumir a responsabilidade da calidade do servizo que brinda á sociedade, ademais de brindalo efectivamente.

A avaliación é un proceso político de coñecemento

2. A avaliación do sistema educativo, como de calquera ou-



Pola compoñente política, a avaliación do sistema educativo ten que ser necesariamente unha avaliación democrática de tal sistema.

Isto é, que actúe escrupulosamente segundo criterios democráticos de participación social, e que afirme e apoie o desenvolvemento da cultura democrática na sociedade civil e nas institucións educativas.

tro sistema social, administrativo ou político público, é unha peza importante para o coñecemento da calidade de tal servizo, pero tamén para o desenvolvemento xusto, igualitario, non discriminador e democrático de tal sistema.

3. A avaliación do sistema educativo ten dúas compoñentes esenciais non independentes: a compoñente informativa e a compoñente política.

A avaliación debera informar intelixentemente á sociedade civil, evitando simplificar as apreciacións e os xuízos sobre o sistema educativo.

4. Pola compoñente informativa, a avaliación debe estar ao servizo da sociedade civil e especialmente ao servizo dos que traballan no sistema educativo. En consecuencia, a avaliación do sistema educativo debe aportar información intelixente, útil, diversificada e relevante sobre o seu funcionamento, características, procesos, logros e problemas, de todas e cada unha das súas institucións e organizacións que o compoñen, tanto educativa como administrativas.

5. Queremos dicir que tal avaliación non pode depender dun tipo de información que

simplifique a comprensión ou trivialice o debate sobre a calidade. Polo contrario, precisamos daquela información que contribúan a que, tanto a sociedade como os que están relacionados con tal sistema, aprendan e enriquezan o seu coñecemento en profundidade sobre o mesmo.

6. Este tipo de información deberá estar conectado de forma relevante e significativa co que desexen coñecer sobre o sistema educativo os colectivos e implicados, directa ou indirectamente.

A avaliación do sistema educativo debería ser unha avaliación democrática: desenvolvendo a participación democrática da sociedade civil e profundizando a responsabilidade democrática en e dos órganos e responsables da xestión administrativa e política.

7. Pola compoñente política, a avaliación do sistema educativo ten que ser necesariamente unha avaliación democrática de tal sistema. Isto é, que actúe escrupulosamente segundo criterios democráticos de participación social, e que afirme e apoie o desenvolvemento da cultura democrática na sociedade civil e nas institucións educativas.

8. O desenvolvemento da cultura democrática na sociedade civil ten o seu punto claro de incidencia e inflexión na participación activa dos cidadáns, expertos e Administración no deseño, desenvolvemento e implantación de tal avaliación.

A avaliación democrática do sistema educativo deberá evitar o emprego de criterios e modelos burocráticos e productivistas.

9. A avaliación do sistema educativo deberá alonxarse da tentación de uso de modelos burocráticos e productivistas, que só serven para manter e lexitimar unha concepción tecnocrática sobre o cambio social, a toma de decisións e a organi-

zación política e administrativa.

10. A busca e medición exclusiva do rendemento no sistema educativo a través do emprego masivo de instrumentos e técnicas cuantitativas, como os tests estandarizados, cuestionarios e probas ou exames nacionais, sesgan tendenciosamente a nosa comprensión do que sucede nas institucións educativas, simplifican o debate público, animan á competitividade, enmascaran á complexidade ecolóxica das escolas e institucións educativas, lexitiman o control tecno-burocrático da ensinanza e atentan contra a creatividade e a diversidade dos procesos educativos e do traballo dos docentes.

A avaliación democrática debera propiciar o desenvolvemento de estratexias significativas e educativas de avaliación.

11. Unha educación democrática do sistema educativo necesita, para non deixarse levar pola mística dos números e os rendementos, estratexias, técnicas e instrumentos con validez educativa. Isto é, sensibles tanto á complexidade estrutural e interactiva de toda realidade social, incluída a educación, como ás valoracións, aspiracións, interpretacións e intereses dos implicados. As medicións cuantitativas e as estatísticas teñen un papel importante que cumprir niso, pero non exclusivo nin excluínte.

A avaliación democrática deberá comenza dun amplo consenso e fomentar un debate público profundo na sociedade civil sobre as súas liñas e fins fundamentais.

12. Desde o principio deberán recoñecerse as dificultades que este tipo de esixencias públicas comporta, especialmente nunha sociedade como a española, cun pasado político non democrático, unha breve histo-

ria de execución e consolidación de estruturas democráticas políticas e sociais e un mais que exíguo desenvolvemento cultural democrático.

13. Por iso resulta imprescindible establecer un consenso xeral sobre tal avaliación entre as organizacións que conforman o tecido da participación política da sociedade civil no sistema educativo, pero moi especialmente entre os movementos de renovación pedagóxica as asociacións de alumnos, as asociacións de pais, os sindicatos, os consellos escolares e a Administración educativa.

A estrutura e as funcións coas que se dotou o Instituto de Calidade e Avaliación Educativa non aseguran, senón todo o contrario, unha avaliación democrática do sistema educativo.

14. Dado o papel predominante que a Loxse concede ao Instituto de Avaliación, e dada a estruturación coa que por Lei se dotou, os fins e a organización de tal institución non aseguran o cumprimento dos mínimos criterios democráticos na avaliación do sistema educativo. Por iso, cómpre que tal estrutura cambie considerablemente, de tal xeito que, cando menos, no seu Consello Rector se atopen representados tanto a Administración que xa o está, como as organización e colectivos implicados na educación. Tal Instituto debera ser prioritariamente unha canle institucional de participación da sociedade civil, na mellora e o control do sistema educativo, parello aos xa existentes e non unha institución técnico-administrativa ao servizo dos intereses exclusivos da Administración política, tal como deveu da súa actual configuración e das súas funcións.

Todas as Autonomías, que así o quixeran, deberan contar coas súas propias institucións

democráticas de avaliación educativa.

15. Ao mesmo tempo e de modo complementario, nunha sociedade politicamente descentralizada e democrática como quere ser a nosa, é necesario que cada Comunidade Autónoma conte, se así o desexa, co seu propio instituto de avaliación e información educativa, non dependentes dun instituto central, senón autónomos e conectados entre si.

A avaliación democrática do sistema educativo é un acto público que non pode aceptar de ningún xeito o secreto e a restricción de información.

16. De ningún xeito unha sociedade democrática pode permitirse que un Instituto coa responsabilidade de propiciar e levar a cabo a avaliación do sistema educativo poida elaborar informes privados de carácter restrinxido ou secreto. A avaliación do sistema educativo ha de ser sempre un proceso público na súa realización, financiación, así como nos informes que xere. O secretismo non alenta mais que a arbitrariedade, a desinformación, o receo, o favoritismo,

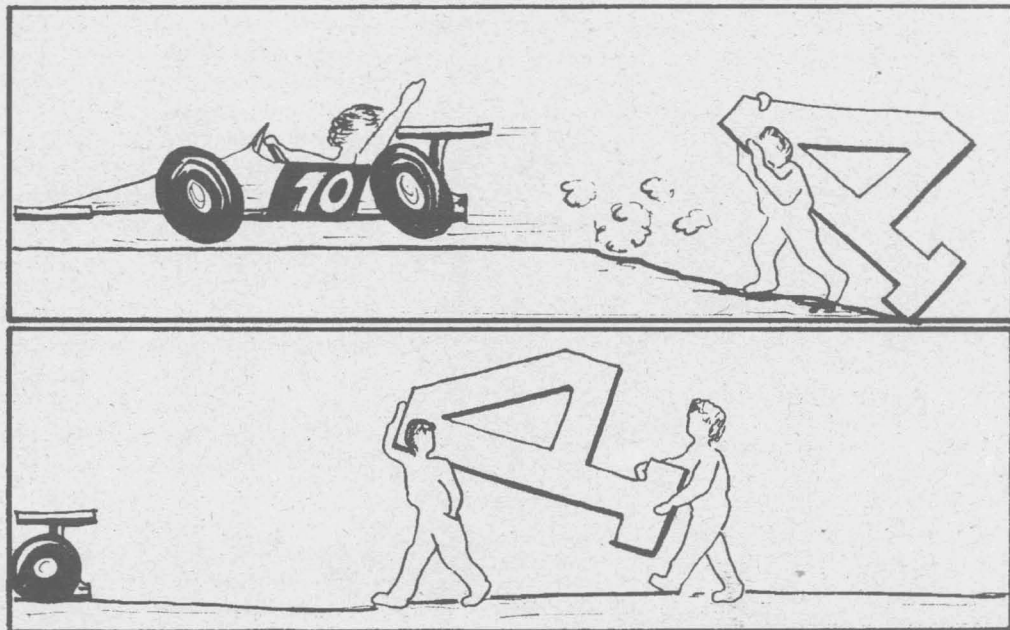
mo, a complicitade do poder e mesmo o totalitarismo.

A institucionalización da avaliación democrática do sistema educativo debera ser un proceso a longo prazo, dando prioridade en primeiro lugar, a aquelas estratexias claramente educativas e democráticas.

17. Entre as medidas iniciais sería necesaria a confección dun *deseño xeral* a través do que establecer e institucionalizar a longo prazo a avaliación periódica do sistema educativo. Deseño que deberá ser o resultado consensuado do debate público de todas aquelas organizacións e institucións implicadas no sistema educativo.

18. Paralelamente, deberían apoiarse algunhas medidas e pasos iniciais, destacando as extratexias menos lesivas e conflictivas, especialmente aquelas que poidan desenvolverse e implantarse promovidas polas mesmas institucións, organizacións e colectivos educativos, como os movementos de renovación pedagóxica.

Public. orixinal en *Cuadernos de Pedagogía*, 219 (1993) 40-42. Número adicado á Avaliación. Co noso recoñecemento á citada publicación.



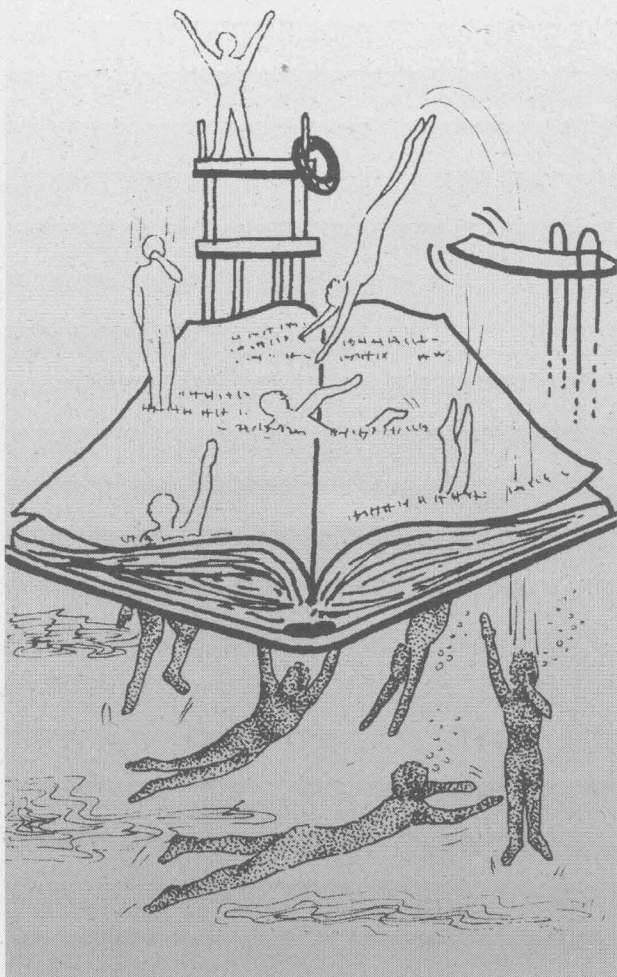
Federación
Estatl MRPS

Mesa de
Curriculum
Huesca,
maio 95

A avaliación do proceso de ensino-aprendizaxe

A Mesa do Curriculum, constituída dentro da Federación de MRPS, na súa reunión celebrada en Huesca, no pasado mes de maio, elaborou un documento sobre a "avaliación do proceso de ensino-aprendizaxe". Este traballo retoma os puntos esenciais do modelo do que debe ser a avaliación, que os MRPS elaboraron no IIº Congreso de Gandía (1989), profundizando naqueles aspectos que entón resultaron descoidados: a avaliación do profesorado e dos centros educativos.

A continuación recolleemos unha síntese dalgunhas das súas interesantes reflexións e análises



NUNS momentos nos que asistimos a un controvertido proceso de transformación educativo, o problema da avaliación cobra unha especial importancia.

Desde un punto de vista da política educativa xeral:

a) A carencia dun sistema e duns criterios de avaliación axeitados limitaron sensiblemente o valor das anticipacións experimentais do curriculum reformado, convertendo moitas das discusións sobre a Reforma en debates de difícil, cando non imposible verificación.

b) A persistencia das vellas inercias avaliadoras (a avaliación interpretada como mera cualificación do alumnado e centrada no recurso a probas escritas ou exames) constitúe seguramente unha das causas —quizais non a principal, pero, sen dúbida, relevante— da degradación do modelo de cambio pedagóxico promovido pola Reforma.

Como sinalaremos máis adiante, non hai verdadeiro cambio pedagóxico alí onde non se modifican radicalmente os

criterios e métodos avaliadores.

Desde o punto de vista específico dos MRPS:

a) Viuse identificando de forma abusiva a concepción curricular da Reforma Educativa co modelo educativo alternativo que os MRPS do Estado defendimos desde o noso IIº Congreso de Gandía. Cómpre sinalar que —aunque non só— as inercias e desviacións en relación coa cuestión da avaliación afastan cada vez máis o modelo institucional da Reforma do noso modelo de cambio educativo.

b) Anque a concepción da avaliación, recollida nos documentos de Gandía, cremos que, no esencial, segue sendo válida, cómpre recoñecer que adoece de certa unilateralidade que require ser corrixida. En concreto, unha análise destes documentos permítenos observar que se dedica un amplo espacio á avaliación externa e a xulgar o papel da inspección, fálase moito de avaliación do alumnado, pero en cambio foi moi pouca atención que se prestou á avaliación do profesorado, e nada se di da avaliación dos centros educativos. O noso tra-

ballo debe procurar, así pois, retomar os puntos esenciais do noso modelo do que debe ser a avaliación, profundizando naqueles aspectos que entón resultaron descoidados.

A AVALIACIÓN HOXE

Entendemos que hoxe a reflexión e o debate sobre a avaliación debe ter en conta:

a) En primeiro lugar, a concepción da avaliación establecida no Congreso de Gandía, e que desde entón os MRPS viñeron defendendo, e que, en parte, se recolle neste documento.

b) En segundo lugar, en que medida, en xeral, as prácticas desenvolvidas desde entón nos centros escolares se achegaron a este modelo, e, máis en particular, en que medida as disposicións adoptadas no marco da Reforma Educativa se moven nesa dirección ou se opoñen, en todo ou parte, a ela.

Neste sentido, será preciso analizar os procesos de interacción entre a implantación dos novos DCB e as prácticas avaliadoras nos centros, así como as propostas concretas derivadas dos procesos de elaboración dos PEC e PCC. É imprescindible que esta análise non tome como obxecto exclusivamente as declaracións de intencións ou supostos teóricos que se recollen explicitamente nos documentos oficiais (que, sen embargo, constitúen tamén un obxecto de análise indispensable)

senón as prácticas reais que se están producindo nos centros.

A nosa análise deberá, así pois, abarcar tres grandes ámbitos:

a) **Ámbito da avaliación dos procesos de ensinanza-aprendizaxe.** Creemos que é o máis capaz de converterse nun elemento dinamizador da práctica, mediante o que deberá evitarse un dos grandes erros de moitos modelos de transformación da práctica educativa, aparentemente impecables no seu deseño teórico, pero incapaces de conectar coa acción na aula.

b) **Ámbito da avaliación do centro.** É aquí onde debe entrar a análise dos procesos relacionados coa implantación dos PEC e PCC.

c) **Ámbito da avaliación do sistema educativo.** Este nivel debería permitírnos relacionar os procesos de cambio na escola cos procesos de cambio globais no sistema social, situando o actual debate sobre a crise na educación co simultáneo debate sobre a crise do chamado "Estado do Benestar". Non obstante, dados os límites nos que estamos obrigados a movernos, non nos será posible profundizar neste nivel de análise, que por outra parte xa foi obxecto de traballo no anterior encontro de Tenerife.

Da análise e debate debería derivarse:

- un diagnóstico da situación real do cambio curricular no Estado Español;
- unha proposta de acción, o

.....

Non hai verdadeiro cambio pedagóxico alí onde non se modifican radicalmente os criterios e métodos avaliadores.

.....

máis concreta posible, que permita ós MRPS xogar o seu papel de instrumentos organizativos transformadores da práctica educativa nunha dirección emancipadora.

Estructuramos cada apartado deste documento co seguinte esquema:

1º *O que pensamos:* recolle os aspectos claves que definen o noso modelo de avaliación a partir, fundamentalmente, do aprobado no Congreso de Gandía.

2º *Prácticas que se están dando:* recolle algunhas percepcións ou constatacións do que sucede en relación coas prácticas avaliadoras na realidade dos centros.

3º *Como intervimos:* formulamos unha serie de cuestións que invitan ó debate, a partir das que agardamos saian pautas concretas que nos orienten futuras intervencións.

A AVALIACIÓN COMO PROCESO

Consideramos a avaliación como un elemento didáctico clave en todo o modelo, por canto debe servir de instrumento de investigación e de reflexión sobre os Proxectos de Centro, así como polo potencial formativo que pode e debe ter para todo o alumnado, como para o profesorado. É pois, un elemento determinante na realización de toda planificación.

¿Que prácticas se están dando? Algunhas percepcións:

- "Existe en moitas ocasións

.....

A avaliación é un elemento didáctico clave en todo o modelo de escola dos MRPS, por canto debe servir de instrumento de investigación e de reflexión sobre os Proxectos de Centro

.....

.....

**A avaliación pode ser utilizada
como unha importante fonte de motivación,
tanto para o alumnado como para o profesorado.**

.....

un "divorcio" significativo entre as intencións expresadas sobre o papel e a práctica que levamos a cab neste elemento didáctico".

- "Non se fai avaliación senón calificación, o máis claro é a redución da avaliación ós resultados das probas escritas, nas que a media aritmética das puntuacións obtidas nos sucesivos controles, é o que impera, tanto para informar á familia como para controlar o proceso".

- "Abandónanse os obxectivos "formativos" que di a Reforma e se orienta polo lado do control do resultados".

- Tamén se constatan, sobre todo nas etapas de Infantil e Primaria "prácticas avaliadoras máis axustadas ó noso modelo,

realizadas de maneira máis cualitativa, que soen reflectirse nos Informes. Cóntase con instrumentos máis eficaces, ponse en práctica unha observación máis sistemática e as entrevistas coas familias adquiren o sentido de comunicarlles e implicalos na avaliación dos seus fillos e fillas".

¿Como podemos intervenir? Algunhas propostas:

- "Parece importante realizar o proceso planificar de xeito que queden ben definidos os obxectivos, de calquera rango (de ciclo, nivel, ou específicos), ata os fins educativos, de xeito que sexan o eixo da avaliación. Traballar desde esta perspectiva, pon de manifesto as diferentes concepcións sobre a avaliación".

- "Cómpre aproveitar as sesións de avaliación, en determinadas etapas, para ir introducindo análises da práctica en equipo (...) As decisións ou conclusións ás que se chegue deben ser asumidas e impulsadas pola Comisión Pedagóxica do Centro".

- Introducir cambios no ám-

bito da aula (fomentando coavaliación e autoavaliación; organizando o espacio para que se facilite un traballo máis cooperativo), no ámbito docente (asumindo que se poden cometer erros na praxe docente; contemplando a avaliación inicial como punto de partida...), e no ámbito do centro (asumindo por parte do Claustro e do Consello Escolar os cambios necesarios).

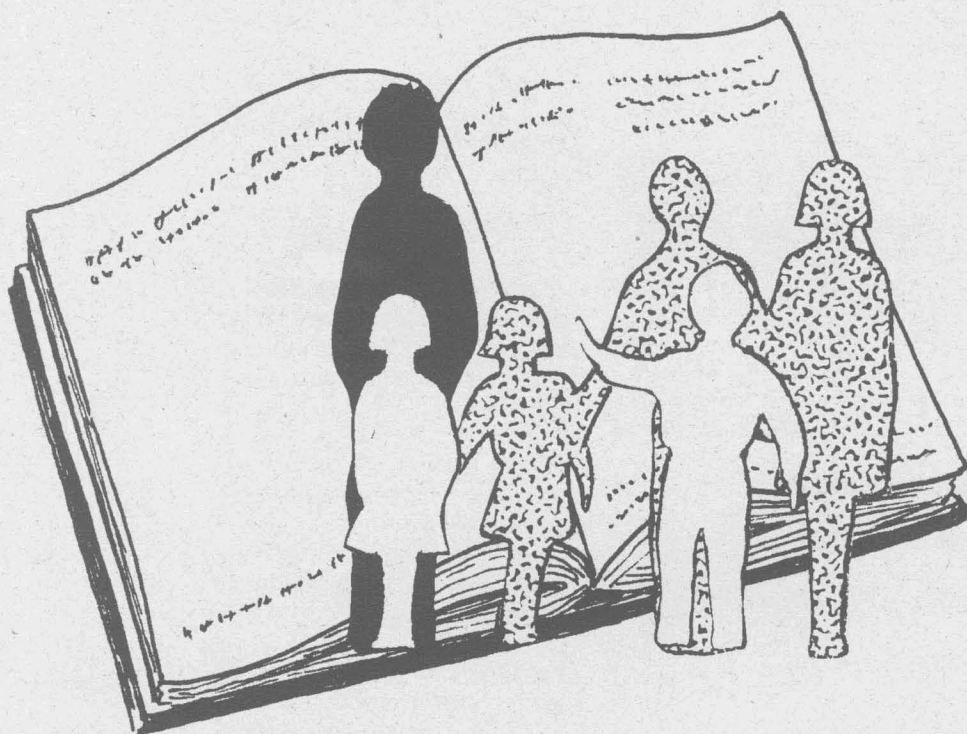
- "A reflexión e a crítica non deben centrarse exclusivamente nas prácticas erradas do sistema educativo ou da Administración; nós debemos ser conscientes da nosa historia nos centros. Non debemos limitarnos a esixir cambios da Administración. O noso compromiso debería ampliarse a asumir o desafío de crear un determinado clima de autocrítica e traballo no noso ambiente".

A FUNCIÓN DA AVALIACIÓN

A avaliación é un elemento clave en todo o modelo por canto debe servir de instrumento de investigación, de reflexión e de mellora sobre o Proxecto Curricular, así como polo potencial formativo que pode e debe conter tanto para os alumnos como para os profesores se permite coñecer como se desenvolve unha aprendizaxe concreta e axuda a decidir a forma máis adecuada para intervenir no novo proceso.

A avaliación debe cumprir unha función de diagnóstico, xa que permite saber de onde se parte a nivel cognoscitivo, actitudinal, tanto desde o punto de vista individual (alumno/a concreto) como desde o colectivo (do grupo como tal). Este diagnóstico nos permitirá axustar a acción ás características do alumnado.

Avaliáse para mellorar as nosas prácticas educativas, tanto as actuais como as futuras, é dicir para investigar sobre a acción que desenvolve-



mos, tendo en conta que se persigue transformar a realidade, introducindo innovacións.

A avaliación non debe ser utilizada só para detectar erros, lagoas, problemas, dificultades, senón que debe servirnos tamén para comprobar acertos e gaballos, para recoñecer esforzos. Pode ser unha importante fonte de motivación tanto para o alumnado como para o profesorado se é utilizada con esta finalidade.

¿Que prácticas se están dando?

– “A avaliación convértese na práctica nunha clasificación, nunha selección (...). O éxito duns deixa patente o fracaso dos outros; mesmo a nivel social a avaliación emprégase para derivar ó alumnado en función do seu expediente cara centros públicos ou privados, cara F.P. ou cara o BUP, cara o mercado laboral ou cara a Universidade”.

¿Como poderíamos intervir para superar a redución da avaliación á función meramente de clasificación e selección do alumnado? Algunhas propostas:

– A necesidade de que nos Proxectos de Centro aparezan ben definidos e diferenciados termos como calificación, certificación e avaliación.

– Con respecto á distinción entre avaliación e calificación, “a tradución numérica do proceso avaliador, con tódolos seus aspectos criticables, amosa un claro referente tanto para o alumnado, como para os pais e o propio sistema”.

– Como membros de MRPS, cómpre que “formulemos abertamente nos nosos centros as funcións que debe ter a avaliación. ¿Nosoutros/as, en tanto que MRPS, debemos avaliar como os demais? ¿Témonos que distinguir pola forma de analizar e aplicar o proceso avaliador? Se non somos capaces de expresar que estamos facendo, ¿poderíamos expresar con claridade que deberíamos facer?”.

– “A elaboración de informes

.....

**A avaliación
debe ser cualitativa,
procesual, global,
democrática,
positiva e orientadora,
e contextualizada.**

.....

e a súa comunicación ós pais/nais pode ser un punto de partida para introducir unha reflexión e un cuestionamento da función da avaliación no centro”.

– “Podemos optar por modelos de informes ás familias máis completos e explicativos, facendo uso da liberdade que temos para isto. Así como por modelos organizativos concretos que faciliten esa comunicación: unha tarde dedicada a entrevistas coa familia e sen alumnado, por exemplo”.

– “Cómpre partir da “cultura avaliativa” realmente existente nos centros”. Sublíñase a importancia da idea do consenso e do funcionamento dos equipos docentes. Sublíñase, tamén, a importancia de ter presente o concepto de investigación ligado á avaliación: “hai que manter o espírito de investigación, porque quizais o que teoricamente consideremos o mellor, non o sexa na práctica”.

– “A lei obriga a que os criterios de avaliación e promoción do alumnado, estean explicitados, anque este feito concreto non asegure todo”. Enténdese que suporía un cambio significativo conseguir que todo o profesorado reflexionase e debatese ó comezo de cada curso os criterios e métodos de avaliación, de xeito que fosen acordados de

forma consensuada. “Polo mesmo, o profesorado deberá informar ó resto da comunidade educativa cales foron estes criterios e métodos previamente decididos. Ó longo do proceso avaliador, requírese, non só un uso meramente informativo da avaliación, senón a incorporación de claros mecanismos de corrección que non só impliquen a marcha do alumno, senón tamén os restantes aspectos do proceso de ensino-aprendizaxe: curriculum, metodoloxía, recursos, formación do profesorado, etc... Debe conectarse a análise do proceso de avaliación cos procesos de formación permanente do profesorado”.

– Discutíronse as consecuencias que poden derivarse da imposición da LOXSE en canto ó límite máximo de dúas repeticións de curso ó longo de todo o ensino obrigatorio. “Córrese o risco de que a medida que se ascende de nivel, o problema da diversidade faga cada vez máis difícil o proceso avaliador. O profesorado debe prepararse para aceptar o feito de que nun mesmo curso os seus alumnos e alumnas poidan ter niveis e ritmos de aprendizaxe diferentes que, polo tanto, requirirán adaptacións curriculares específicas. Isto será difícil, cando non imposible, facelo co actual número de alumnos e alumnas por aula. Unha avaliación será menos rigorosa canto maior sexa o número de alumnado, polo que a esixencia de redución da ratio debería converterse nun clamor”.

.....

**Avaliar é equivalente a reflexionar
sobre o proceso de ensino-aprendizaxe,
é dicir, investigar.**

.....

*A avaliación facilita o perfeccionamento do profesorado,
en tanto que supón un interrogarse,
un diálogo, un debate para entender
o que sucede co programa.*

**AS CARACTERÍSTICAS
DA AVALIACIÓN
NO DESENVOLVEMENTO CRÍTICO
E DEMOCRÁTICO DO CURRÍCULUM**

Avaliar é para nós equivalente a reflexionar sobre o proceso de ensino-aprendizaxe, é dicir, investigar, tendo en conta que non se trata de constatar a realidade, senón de transformala. Esta reflexión debe ser acometida por tódolos implicados no proceso. Non é unha prerrogativa do profesorado, aunque é, sen dúbida, un dos seus principais protagonistas.

A avaliación, para ser coherente, desde a nosa perspectiva, co modelo de Escola Pública que vimos defendendo, debe responder ás seguintes características:

- **Cualitativa:** que nos permita coñecer de maneira global e sistemática todo o proceso educativo. Interésanos priorizar a reflexión e a acción sobre os procesos desenvolvidos, os métodos empregados, as fundamentacións elixidas, os condicionantes recollidos polo Deseño Curricular Base, polo Proxecto Educativo e polas condicións do centro. Faise necesario acudir a

técnicas apropiadas de observación: entrevista, diario de aula, vídeo, fotografía, debate na clase... Os sistemas de avaliación, que deben ser tamén variados, non deben penalizar, senón proporcionar medios de detección e superación das dificultades observadas no alumnado, como no profesorado.

- **Procesual:** como continua reflexión que nos leve a un proceso de investigación-acción.

- **Global:** debe reflectir todo o marco da realidade e a súa complexidade.

- **Democrática:** aberta e transparente cara o exterior e interior da institución educativa e consensuada por tódolos protagonistas. Deberá recoller tamén a autoavaliación e a coavaliación.

- **Positiva e orientadora:** sempre debe ter o carácter positivo de modificar a práctica colectiva en beneficio de tódolos implicados. Isto esixirá unha valoración máis cualitativa que cuantitativa das informacións recollidas.

- Avaliarase desde a **diversidade e para a diversidade de interese**, capacidades e posibilidades de tódolos implica-

dos no proceso de ensino-aprendizaxe.

- **Contextualizada:** adaptándose ás características propias do centro e dos participantes nos Proxecto Educativo.

¿Que prácticas se están dando?

- Nas prácticas cotiás prevalece a avaliación sumativa sobre a formativa.

- *“Non se sabe moi ben que se compara, que se califica nas “avaliacións”, se as capacidades dos suxeitos, os esforzos realizados, os coñecementos adquiridos, a realización correcta dunha proba ou a sorte”.*

- Ponse o acento en avaliar o negativo máis que o positivo.

- Advértense sensibles diferenzas entre o modo de entender a avaliación por parte do profesorado de Secundaria e o de Primaria. A práctica en equipo é moito menor no caso dos primeiros e predomina unha concepción máis selectiva da avaliación.

¿Como poderíamos intervir?

Dentro deste apartado o debate centrouse sobre as características dos instrumentos de avaliación. Recollemos algunhas das propostas:

- *“Os instrumentos máis favorables son aqueles que ademais de aportarnos a información que queriamos lograr son capaces de facer das actividades de avaliación actividades de aprendizaxe, que favorecen as interrelacións entre o profesorado e alumnado”.*

- Os instrumentos deben recoller información útil e relevante sobre os obxectivos propostos. Deben ser de doado manexo e poder integrarse no proceso habitual de traballo diario.

*A avaliación debe ser unha actividade educativa do alumno e alumna
e polo tanto debe ser tamén unha aprendizaxe na autoavaliación
e na reflexión cooperativa sobre a práctica escolar.*

ÁMBITOS DA AVALIACIÓN

Respecto ó proceso educativo dos alumnos

A avaliación ten como finalidade principal promover ó

máximo o desenvolvemento de cada alumno e alumna e non a clasificación ou a selección. Por tanto, debe ser un instrumento para diagnosticar e corrixir os problemas do proceso de ensino-aprendizaxe e da programación educativa e para orientar as actividades e opcións que debe realizar o alumnado.

Debe referirse a tódolos aspectos dos procesos de desenvolvemento e autonomía dos alumnos, atendendo por igual ós dominios cognitivo, afectivo-relacional, motor e metodolóxico, e contemplar tanto a dimensión individual como a de grupo.

A avaliación debe considerar tanto a evolución de cada alumno e alumna, como as relacións de comunicación que se desenvolven na aula e no centro, e as condicións afectivas e ambientais que condicionan o proceso de aprendizaxe.

– Para evitar o carácter selectivo e segregador, a avaliación debe partir da consideración de diferentes situacións de partida, ritmos, capacidades e intereses entre os alumnos. Neste sentido, as conclusións da avaliación deben orientar permanentemente a adaptación curricular e as programacións do equipo educativo.

Isto suxire unha suficiente variedade de achegamentos (lórico-verbais, manipulativos, diverxentes...), así como posibilidades de reforzo, consolidación e ampliación para os que o requiran.

A avaliación debe ser unha actividade educativa do alumno e alumna e polo tanto debe ser tamén unha aprendizaxe na autoavaliación e na reflexión cooperativa sobre a práctica escolar.

Respecto ós profesores e equipos educativos

A avaliación debe introducir o debate sobre os estilos e métodos de traballo do profesor ou profesora, así como a reflexión sobre as formas e niveis de

coordinación dos profesores e o funcionamento dos equipos educativos de nivel, área, ciclo...

A avaliación facilita o perfeccionamento, en tanto que supón un interrogarse, un diálogo, un debate para entender o que sucede co programa.

Respecto ó proxecto curricular, os materiais e recursos para o desenvolvemento curricular

É tan importante avaliar a metodoloxía como os propios contidos e a adecuación destes á realidade educativa e social en que estamos traballando.

Cómpre avaliar os principios epistemolóxicos dos que se parte. Hai que ver se son homoxeneizantes ou contribúen a recoñecer e favorecer as diversidades, si cuestionan a cultura dominante, que tipo de ideoloxía distribúen e se contribúen a crear reflexión e actividade crítica.

Avaliar en que medida os materiais curriculares utilizados condicionan unha determinada práctica curricular.

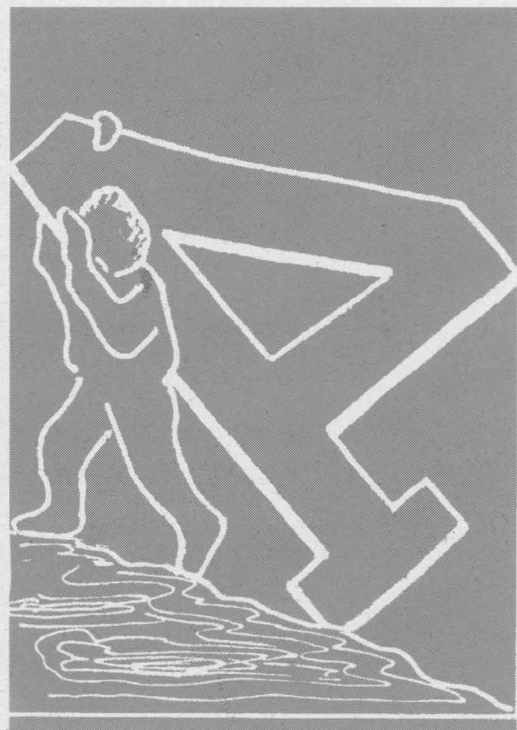
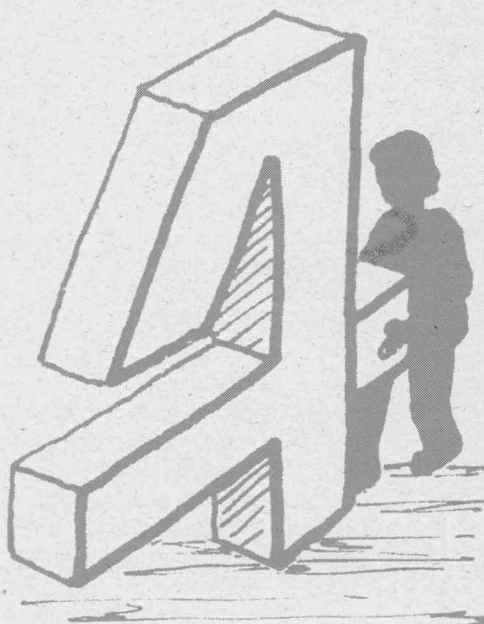
A avaliación dos materiais debe estar integrada na propia

*A escola debe ser avaliada publicamente,
pero non é a administración
o único axente que pode e debe facelo
ou quen monopolice a actuación.*

experimentación do proxecto curricular e realizarse ó principio, durante e ó final do proceso de experimentación.

¿Que prácticas se están dando ó respecto?

– “Non temos os nosos propios materiais, polo que empregamos, case sempre, os das distintas editoriais, que moitas veces están desarraigados da nosa realidade e para avalialos non o facemos desde a nosa concepción ideolóxica, senón desde ou cos instrumentos de avaliación que circulan polo mercado e que teñen limitacións perigosas na súa configuración e aplicación”.



Os pais/nais e o alumnado poden

aportar á avaliación

outros puntos de vista e intereses,

que deben ser contempladas e negociadas

na planificación de tarefas de centro.

¿Como poderíamos intervir?

Tratouse de responder á seguinte pregunta: ¿a quen corresponde avaliar a práctica docente? Algunhas das respostas foron as seguintes:

– “É preciso diferenciar entre avaliación externa e control, admitindo que esta ten ou pode ter matices e elementos de control. Se somos un servizo público e manexamos recursos públicos, cómpre admitir que se avalíe o resultado do noso traballo”.

– A avaliación externa permite introducir un punto de vista que pode evitar o sesgo de subxectividade que plasman os implicados e implicadas.

– Dentro da avaliación externa tamén debería ter cabida un proceso cara arriba: “se dependendo das decisións que toman outros, tamén debo avaliar ditas

decisións e aquilo que afecta directamente ó meu traballo”.

– Como sistema público que é a escola debe ser avaliada publicamente, pero non é a administración o único axente que pode e debe facelo ou quen monopolice a actuación.

– Deben existir unha serie condicións sobre ¿quen fai a avaliación?: por un equipo de persoas; consensuada; non imposta; pedagóxica; orientadora; garantizándose a publicidade dos seus resultados ás persoas implicadas.

AXENTES DA AVALIACIÓN

Sínálanse como axentes da avaliación: profesorado, alumnado, pais/nais e axentes externos.

O papel do profesorado na avaliación cualitativa

É evidente que este tipo de avaliación implica un cambio na concepción da profesión de ensinante e na estrutura do noso posto de traballo.

Négase o papel de xuíz e de lexitimador da selección social mediante a calificación e penalización polas notas.

Négase a redución da tarefa avaliativa dos profesorado ós alumnos e á aula.

Considérase que o profesorado debe participar na avaliación de tódolos ámbitos definidos con anterioridade. Foméntase o traballo cooperativo dos profesores defendendo a formulación de criterios comúns de avaliación do equipo de profesores, fronte ó exercicio da avaliación como actividade illada de cada profesor ou profesora na aula e na súa asignatura.

Deféndese o carácter democrático e recíproco da avaliación, planteando a participación dos alumnos na observación do traballo do profesor ou da profesora e do equipo educativo.

Nesta situación o profesor ou profesora exerce a súa profe-

sión como un investigador na aula, que aposta por instalar o espírito de renovación permanente dentro do Sistema Educativo, adxudicándose un papel de activo definidor da calidade do ensino e non o de mero executor e consumidor de planteamentos non elaborados por el. A investigación relacionada coa formación do profesorado e coa mellora da práctica é a que ofrece hipóteses que poden verificarse coa acción do profesor ou profesora ó desenvolver o curriculum, ou aquela que ofrece descrições de casos ou xeralizacións sobre eles o suficientemente ricas en detalle que poden contrastar coa súa propia situación.

A participación dos pais/nais e dos alumnado na avaliación

Para que a avaliación sexa realmente democrática debemos considerar a participación dos pais e do alumnado. Debe afectar a aqueles aspectos nos que cada un destes factores estiveran directamente implicados, e deben contemplarse no proxecto de centro as canles e as formas nas que se debe desenvolver. En calquera caso, débese garantir que esta participación non sexa meramente formal, asegurando a definición e negociación de criterios acordados cos obxectivos do Plano de Centro.

Os pais/nais e o alumnado poden aportar á avaliación outros puntos de vista e intereses, que deben ser contempladas e negociadas na planificación de tarefas de centro.

A participación do alumnado na avaliación-investigación debe ser considerada como unha actividade educativa máis integrada no seu proceso de aprendizaxe. Asegurar o carácter real na práctica, esixe considerar tempos específicos no horario do alumnado para a realización desta actividade.

A avaliación dos materiais debe estar integrada

na propia experimentación do proxecto curricular

e realizarse ó principio, durante e ó final

do proceso de experimentación.

Avaliación de medios

Carlos Rosales

Universidade
de Santiago

O autor ofrece unha visión panorámica das cuestións que cómpre contemplar á hora de fortalecer os procesos didácticos e as estratexias facilitadoras do estudio e dunha aprendizaxe significativa.

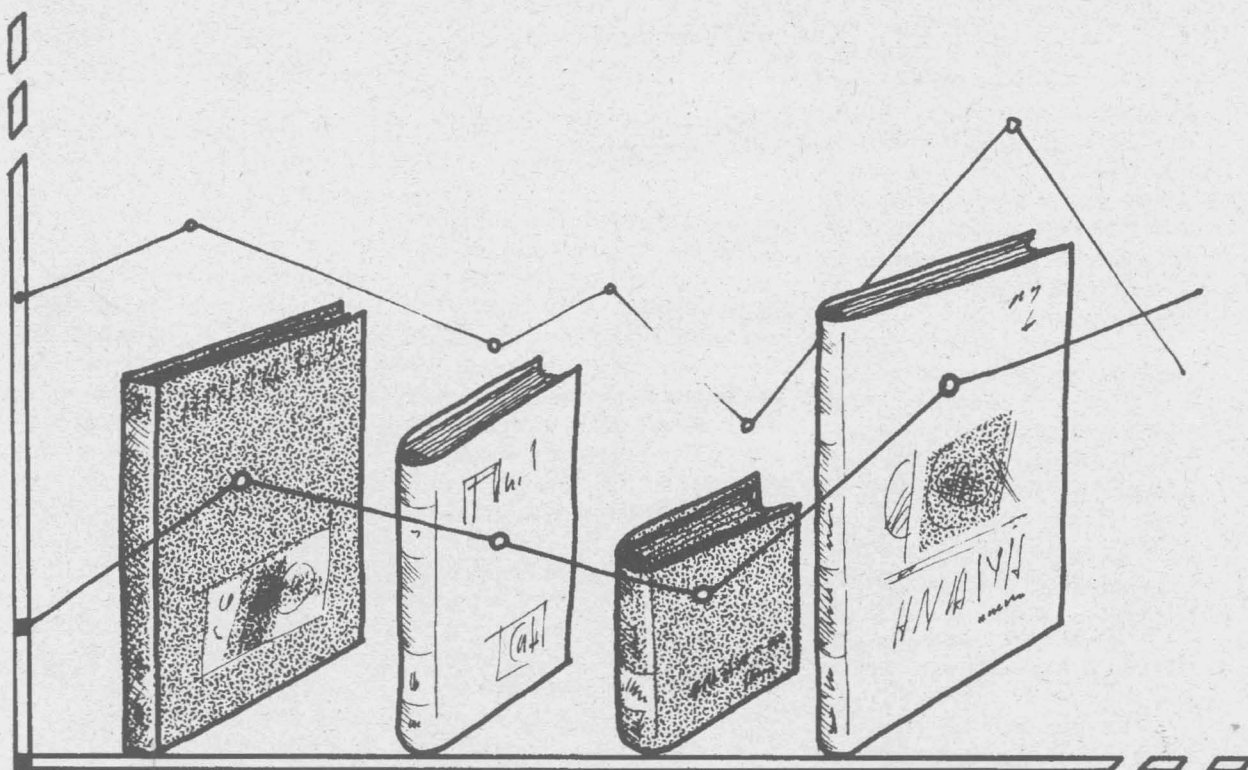
¿QUE SE ENTENDE POR MEDIOS?

Si consideramos medios didácticos nun senso amplo como todo tipo de recursos que facilitan as tarefas de ensinanza e aprendizaxe, dentro deste concepto podemos incluír compoñentes tan diversas como os espazos e instalacións escolares, os materiais sensoriais e de

psicomotricidade, os laboratorios de ciencias naturais, as bibliotecas, os medios audiovisuais e informáticos, os museos e outras institucións do entorno escolar... e por suposto os tradicionais libros de texto.

Se ben algún destes medios están máis vinculados que outros coas actividades escolares, nestes momentos asistimos

a unha considerable apertura respecto ás concepcións convencionais. Asíse cada vez máis intensamente que na educación infantil o alumno/a manexa un amplo abano de instrumentos sensoriais e de psicomotricidade. Considérase que a utilización do texto debe limitarse a uns determinados tempos e formas, así como combinarse con



outros recursos. Tómake conciencia do interese didáctico dos medios audiovisuais e da informática. Considérase necesario, finalmente, utilizar recursos aportados polo entorno natural e social da escola.

En consecuencia, se quixese-mos perfilar un primeiro criterio para a avaliación de medios didácticos, teríamos que referirnos a amplitude e variedade dos mesmos.

Se ben unha gran cantidade de profesores/as seguirán utilizando textos e vendo neles posibles vantaxes e apoios como os indicados, non é menos certo, que se preguntamos por outros medios como o video, o ordenador, o contacto coa natureza, a visita a museos, o emprego do laboratorio..etc, as respostas verían a ser parecidas. Pódese considerar por tanto, que dende a perspectiva do profesor/a, un

comprensión. É necesario adverti-la existencia dunha estreita vinculación entre imaxes mentais do alumno/a sobre os medios e a natureza da súa actividade con eles. Así, unha imaxe negativa vincúlase cun menor uso ou un uso máis difícil, mentres que polo contrario unha imaxe positiva vincúlase cunha utilización máis intensa e gratificante. E nesta relación estreita entre imaxe e utilización de medios poderíamos pensar que secuencialmente a imaxe está ó principio constituíndo a orixe dunha determinada forma de emprego, o que polo contrario, está ó remate, aparecendo como resultado da experiencia do alumno/a cos medios.

En relación con estes datos, podemos considerar que outro importante criterio na avaliación dos medios didácticos, o é a súa capacidade para desenvolver-la motivación no alumno/a e para facilita-las súas tarefas de aprendizaxe.

.....

Poden describirse casos nos que o emprego de medios por parte do profesor/a, non cumpre mínimas esixencias para a realización dunha aprendizaxe motivada e eficaz polo alumno/a.

.....

¿QUE ENTENDE O PROFESOR/A POR MEDIOS?

En termos xerais, o profesor/a ten claro que os medios constitúen un apoio á súa tarefa docente, evitando esforzos innecesarios. Nunha recente enquisa (Rosales, C., 1992) aplicada a cincuenta profesores/as expertos de educación primaria, preguntábaselles por qué se fai un emprego tan intenso dos libros de texto. As súas respostas foron as seguintes:

- Porque esixen menos esforzo e tempo de preparación
- Porque os programas están moi sobrecargados e non queremos deixar nada atrás. Si deixámo-los libros, os nenos/as ás veces van lentos e obsesionámonos.
- Xeralmente porque proporcionan unha información valiosa e cómoda.
- Axuda a ter unha guía que sirva de orientación ó profesor/a e ós alumnos/as.
- Porque é máis cómodo, sobre todo á hora de realiza-las actividades.

importante criterio para a avaliación dos medios didácticos é a capacidade dos mesmos para facilitar/apoiar o desenvolvemento do programa e a realización de tarefas docentes.

¿QUE ENTENDE O ALUMNO/A POR MEDIOS?

Para o alumno/aos medios didácticos son basicamente instrumentos cos que ten que realizar determinadas tarefas de aprendizaxe (Rosales, C., 1988). As representacións mentais que se forma deles poden oscilar entre os extremos do positivo e o negativo entendidos como facilidade ou dificultade de emprego e carácter motivador ou desmotivador. Estes dous últimos conceptos á súa vez, combínanse estreitamente entre sí, de xeito que para o alumno/a un medio é motivador na medida na que facilita o seu traballo e polo contrario, resulta desmotivador na medida en que esixe maior esforzo ou dificulta a

¿COINCIDEN AS EXPECTATIVAS DE PROFESOR/A E ALUMNO/A EN TORNO OS MEDIOS?

O proceso didáctico está constituído por un complexo entramado de actividades docentes e discentes. O éxito dunhas non pode entenderse sen o das outras. É preciso atopar un xeito de harmonizar intereses e traballos do profesor/a e do alumno/a. Parece que non tería senso que o emprego de medios respondera ás expectativas do profesor/a pero non ás do alumno/a, nin parece probable que poidan utilizarse efizcamente medios por parte dos alumnos/as sen que se cumpran certas condicións do profesor/a

Nembargantes, poden describirse casos nos que o emprego de medios por parte do profesor/a, non cumpre mínimas esixencias para a realización dunha aprendizaxe motivada e

**No caso dun documento audiovisual, é evidente
que a súa efectividade medrará na medida
na que a súa utilización se incardine nun contexto de actividade
cun lugar específico dentro dun tema, como continuación
de aprendizaxes que xa veñen realizando e seguido
doutros actividades que potencien a comprensión e a lembranza.**

eficaz polo alumno/a. Por exemplo, pode ocorrer cun profesor/a empregue como guía das súas actividades na clase ó longo do curso un determinado texto escolar sen analizar en profundidade a natureza da linguaxe do mesmo, dos seus contidos, das súas actividades ou das súas ilustracións. No texto o profesor/a atopa unha estrutura e secuencia de programa, unha cantidade considerable de contidos, unha tamén alta cantidade de actividades, etc.. Agora ben, pode ocorrer que dende a perspectiva do alumno/a e do seu contexto vivencial, a secuencia do libro e a natureza das súas actividades non sexan as máis axeitadas. Pode facerse necesario un tratamento diferencial, adaptado dalgúns temas ou a utilización dunhas linguaxes verbal e icónicas diferentes.

En referencia a outro medio como pode se-lo video, ás veces o emprego deste polo profesor/a constitúe como unha substitución da súa intervención directa. E pode chegar a pensar que co simple feito de que os alumnos/as o contemplan, vaixe producir neles de xeito directo unha aprendizaxe. Tamén podería suceder que a actitude de partida do alumno/a cara a contemplación do video sexa a de consideralo como un factor distractor e non como un motivo de

actividade e aprendizaxe. Vemos, pois, que as expectativas do profesor/a e do alumno/a poden enfrentarse infructuosamente en lugar de combinarse para un mellor desenvolvemento do proceso didáctico.

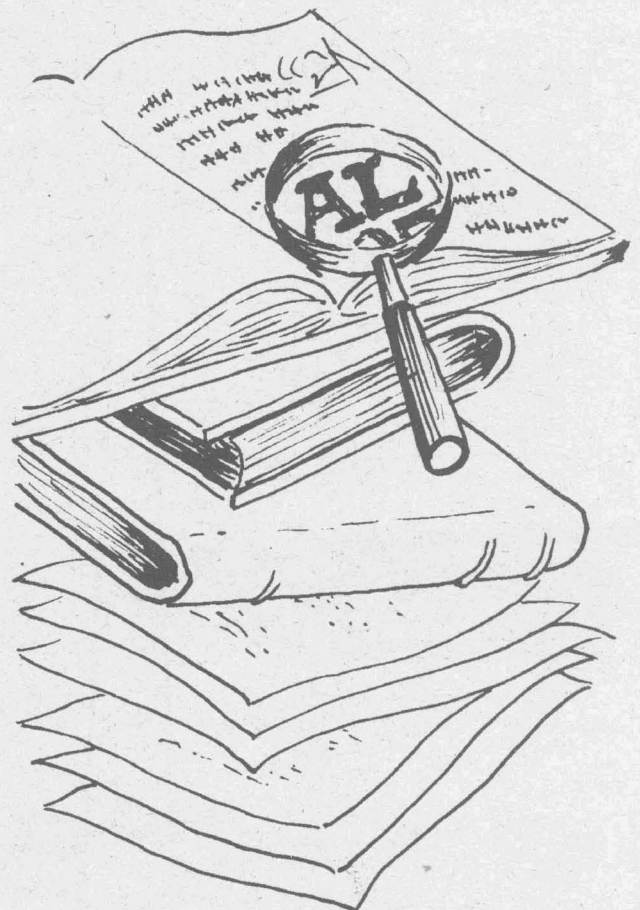
En consecuencia co anterior, resulta necesario considerar como un criterio máis na avaliación dos medios didácticos a harmonización e equilibrio de expectativas de profesor/a e alumno/a en torno a súa utilización.

CONTEXTUALIZACIÓN DOS MEDIOS

Cando se tenta avaliar un medio didáctico resulta moi difícil diferenciar entre o medio en si e a utilización que se fai do mesmo. Un libro de texto ou un documento audiovisual poden orixinar resultados moi distintos en función do xeito no que se empreguen. Un profesor/a pode fomenta-la lectura crítica e selectiva, a realización de resumos ou sínteses, a selección de actividades, a modificación de contidos, pode orientar ó alumno/a na lectura de imaxes. Pode tamén fomentar un uso combinado de distintos textos ou documentos ou polo contrario, pode relegar toda esta importante actividade didáctica a un segundo plano e permitir

ou potenciar unha utilización simplemente memorista do texto escolar. No caso dun documento audiovisual, é evidente que a súa efectividade medrará na medida na que a súa utilización se incardine nun contexto de actividade cun lugar específico dentro dun tema, como continuación de aprendizaxes que xa veñen realizando e seguido doutras actividades que potencien a comprensión e a lembranza.

Pódese facer referencia tamén a unha contextualización pedagóxica ampla dos medios didácticos dentro de liñas xerais dunha determinada metodoloxía. Por exemplo, emprego de medios audiovisuais dentro dunha metodoloxía de carácter inductivo ou ben, emprego de recursos do entorno nunha me-



totaloxía de carácter experiencial.

É preciso tamén tomar en consideración a natureza da relación entre un medio e o resto de compoñentes didácticas. Esta relación pode situarse entre os extremos da subordinación do medio ó proceso didáctico, ou deste ó medio. Un claro exemplo da última posibilidade prodúcese cando se fala dunha «enseñanza informatizada», «unha enseñanza audiovisual», «unha enseñanza libresca» etc. Polo contrario, parece pedagoxicamente máis conveniente que se busque un equilibrio entre o protagonismo do medio e o do resto de compoñentes da enseñanza e máis concretamente, entre actuación docente e medios.

En relación con estes argumentos pódense identificar importantes criterios para a avaliación de medios didácticos como os seguintes:

—Utilización coordinada dos

medios con outros compoñentes do proceso didáctico.

—Utilización dos medios dentro dun contexto coherente de actividade.

—Utilización dos medios subordinada á actuación do profesor/a.

DISPONIBILIDADE DE MEDIOS

A utilización de medios didácticos está condicionada á disponibilidade dos mesmos. O propio profesor/a, o centro escolar, a administración educativa e o entorno socio-cultural poden contribuír con aportacións de distinta natureza a que o profesor/a e os alumnos/as contan con medios abundantes. Agora ben, é necesaria unha institución que realice tarefas de coordinación, asesoramento e estímulo. Neste senso créanse, a comezos dos anos oitenta os Centros de Recursos, en principio

vinculados a programas de educación compensatoria. Na actualidade estes centros intégranse progresivamente nos Centros de Profesores. En Galicia os Centros de Recursos tiveron un especial protagonismo dado que ata época moi recente non se crearon os Centros de Profesores (CEFOCOPS), ou Centros de Formación Continuada de Profesores) e asumiron, ata o momento actual, ó menos teoricamente, non só funcións relativas a recursos didácticos, senón tamén de formación e actualización do profesorado. Concretamente, asignábase ós Centros de Recursos, a partir da súa creación en 1985, e da súa reestructuración en 1986 tarefas relativas a:

— Almacenamento, mantemento e préstamo de medios didácticos.

— Asesoramento ó profesorado sobre a súa utilización

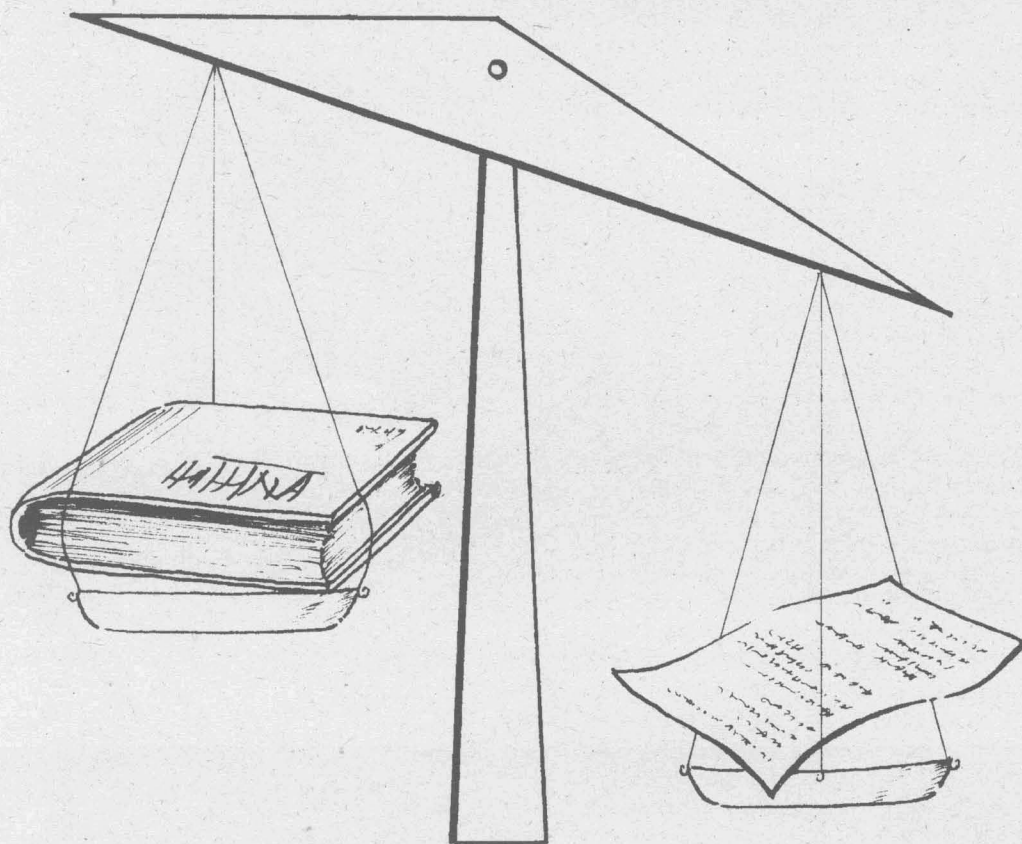
— Elaboración de medios especialmente adaptados ás características da zona

— Información e actualización do profesorado

En cada Centro de Recursos poderían establecerse seccións relativas a:

- Biblioteca e reprografía
- Video
- Informática
- Materiais de Física e Química
- Materiais de Ciencias Naturais
- Materiais de desenvolvemento social e psicomotor
- Materiais de prelectura, preescritura e precálculo
- Materiais para a aprendizaxe de idiomas, etc..

Ademais dun Centro de Recursos a nivel comarcal, en cada colexio debería existir un pequeno centro de recursos que desempeñara esencialmente as mesmas funcións que o anterior, se ben vinculadas ó micro-contexto da escola. Estaría atendido por un profesor/a especialista en medios, liberado en



gran parte ou totalmente de responsabilidades docentes. Este profesor/a actuaría como axente dinamizador en canto á utilización e renovación de medios estudiando necesidades, facilitando a colaboración co Centro de Recursos da zona, procurando a adquisición de medios non excesivamente custosos polo colexio, xestionando incluso a colaboración das institucións sociais co colexio, etc..

Poderíase pensar así mesmo na existencia dun Centro de Recursos a nivel superior no que se realicen tarefas de investigación sobre medios e de preparación de profesores/as especialistas que actúen como asesores a nivel de zona ou de centro escolar.

Como en tódolos casos nos que se trata de poñer en relación ó profesor/a coa administración, podemos pensar en dous tipos de vías: ascendente e descendente. Nun punto intermedio atópase o Centro de Recursos que, xa como institución independente ou como parte significativa dun Centro de Recursos, sería desexable conte con persoal suficiente, cualitativamente ben preparado, para desempeñar as funcións de asesoramento, adaptación e elaboración de materiais, etc.

En relación con estes argumentos, parece conveniente utilizar criterios como os seguintes na avaliación de medios:

- Disponibilidade no propio centro escolar de medios de uso frecuente e inmediato.

- Disponibilidade a nivel zonal de recursos que polo seu maior coste ou sofisticación non se atopan facilmente en cada colexio

FORMACIÓN DOCENTE

Asúmese, en termos xerais, que un profesor/a reproduce ante os seus alumnos/as os modelos de docencia que viviu no seu período de formación. Se

Poderíase pensar así mesmo na existencia dun Centro de Recursos a nivel superior no que se realicen tarefas de investigación sobre medios e de preparación de profesores/as especialistas que actúen como asesores a nivel de zona ou de centro escolar.

analizamos as características da formación inicial do profesorado, podemos comprobar a escasa utilización que nela se fai de novos recursos didácticos. Predomina o emprego de libros de texto e documentos escritos. Timidamente comencan a utilizarse medios audiovisuais e informáticos. E esta situación reproducése tanto nas facultades como nos colexios onde acuden a realizar as prácticas da carreira. Ben é certo que nos novos plans de estudio se inclúen disciplinas como a « tecnoloxía didáctica », que no futuro podería contribuír a modificar esta situación. Agora ben, penso que ademais desta posible influencia de carácter específico, será necesaria unha influencia global sobre o futuro profesor/a dende todas ou a maioría de disciplinas do plan de estudos, como un factor contextual vivencial e motivador. Considero así mesmo, que esta formación non debe incidir só nin

predominantemente sobre o cúmulo de coñecementos senón fundamentalmente, no desenvolvemento de habilidades e actitudes. É evidente a necesidade de que o profesor/a en formación realice un uso non esporádico senón frecuente de medios, a fin de chegar a un certo dominio dos mesmos nas dimensións técnico-instrumentais e pedagóxicas. No caso das actitudes, será preciso buscar un equilibrio entre os fáciles extremos do rexeito e a aceptación crítica. Tan negativa resulta unha actitude de rexeito sen máis, de desvalorización baseada no descoñecemento ou no temor, como unha actitude de cómoda aceptación na que se pretenda converter ó medio nun sustituto do esforzo persoal (facer que os alumnos/as estudien pola súa conta ou vexan un programa audiovisual sen proporcionarlles orientacións mínimas..) É preciso potenciar no profesor/a unha actitude de

A aparición de novos instrumentos e técnicas así como a existencia de modificacións na dedicación profesional ó longo do tempo, fan preciso pensar na necesidade dunha asistencia, asesoramento, actualización....do profesor/a no emprego dos medios didácticos.

aceptación crítica baseada na análise das características do medio e da súa posible utilización en relación con outros, medios, dacordo coas características madurativas do alumno/a, coa natureza dos contidos a aprender, etc.

Con ser importante a formación inicial do profesor/a, debemos tomar conciencia de que tan só constitúe o primeiro paso dun proceso formativo, de carácter permanente, que debe acompañalo ó longo de toda a súa vida profesional. A aparición de novos instrumentos e técnicas así como a existencia de modificacións na dedicación profesional ó longo do tempo, fan preciso pensar na necesidade dunha asistenciaa sesoramento, actualización....do profesor/a no emprego dos medios didácticos. Esta asistencia (formación permanente) debería/podería organizarse a traveso dos Centros de Recursos e Centros de Profesores, e de xeito máis inmediato, a través dos microcentros de recursos dentro de cada colexio.

A partir desta serie de consideracións en torno á formación

ou capacitación do profesor/a, é fácil inferir criterios como os seguintes para a avaliación de medios didácticos:

- A utilización de medios didácticos require unha capacitación no profesor/a, quen debe posuír non só coñecemento das súas características, senón tamén habilidade no manexo técnico e pedagóxico-didáctico dos mesmos.

- O emprego dos medios didácticos debe respostar a unha análise racional das súas posibilidades, a igual distancia de posturas de rexeito total ou de aceptación acrítica.

OS MEDIOS QUE APORTA A COMUNIDADE

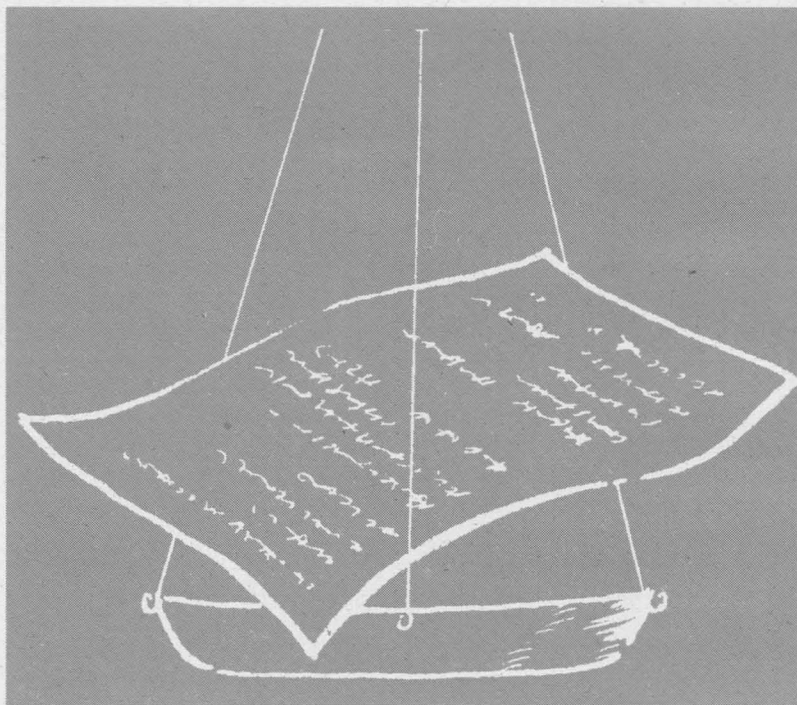
Durante moito tempo a escola viviu de costas á comunidade, proporcionando ó alumno/a un coñecemento seleccionado, relatado ó traveso de documentos escritos e con notable perda de vitalidade e incluso de actualidade. Considerábase importante transmiti-los valores do pasado, considerándoos como garantía para a continui-

dade da cultura. Os novos descubrimentos deberían pasar como unha «cuarentena» antes de considerarse válidos para constituír parte dos contidos a ensinar ás novas xeneracións.

No momento actual vivimos un proceso de apertura, comunicación e colaboración da escola coa comunidade. Estímase que a escola por sí soa non pode/debe asumir toda a responsabilidade de formación das novas xeneracións. É precisa a colaboración con e dos pais e as institucións sociais. Considérase así mesmo que é preciso formar o alumno/a no ambiente /proceso de cambio dinámico da cultura e da sociedade en xeral. Existe o convencemento de que é máis valioso desenvolver no alumno/a a capacidade de autocontrol e autoaprendizaxe que pretender que asimile cantidades máis ou menos amplas de coñecementos...

No proceso de comunicación e colaboración escola-medio considérase que as instalacións e recursos escolares deben estar ó servicio da comunidade e recíprocamente, que esta debe poñer tódalas súas posibilidades ó





alcance de profesores/as e alumnos/as: bibliotecas, museos, centros de deporte e de cultura, institucións artísticas e humanitarias, etc...poderán contribuir de xeito moi significativo como recursos didácticos extraescolares á tarefa educadora dos centros

As posibilidades de emprego dos recursos naturais e socio-culturais do entorno dependerán basicamente das actitudes de colaboración por parte das institucións que os posúen, pero tamén das autoridades educativas que ó traveso do establecemento de convenios oportunos, fagan posible o acceso de profesores/as e alumnos/as ós mesmos. De aquí que se poda considerar como outro interesante criterio para a avaliación de medios didácticos o seguinte:

- A súa vinculación con institucións e persoas pertencentes ó entorno social e cultural do colexio.

SÍNTESE

A partir das observacións realizadas en torno a medios didácticos e a súa utilización de-

rívanse unha serie de criterios para a avaliación dos mesmos, que se proxectan fundamentalmente sobre a súa disponibilidad, funcións didácticas e emprego. En síntese, trátase dos seguintes:

Disponibilidade

Existencia dunha ampla variedade de medios:

- No propio centro escolar para o seu emprego frecuente e inmediato.

- A nivel de zona ou comarca, existencia de medios que polo seu coste ou sofisticación non son facilmente accesibles a un colexio determinado.

- Utilización como medios didácticos de recursos vinculados a institucións e persoas pertencentes ó entorno social e cultural do colexio

Funcións didácticas

- Capacidade para facilitar/apoiar o desenvolvemento do programa e a realización de tarefas docentes.

- Capacidade para motivar ó alumno/a e facilitar as súas tarefas de aprendizaxe.

- Capacidade dos medios para respostar harmonicamen-

te ás expectativas do profesor/a e o alumno/a.

Emprego

- Coordinación dos medios con outros compoñentes do proceso didáctico.

- Inserción dos medios dentro dun contexto coherente de actividade.

- Posesión polos profesores/as de capacitación necesaria para o seu manexo técnico e pedagóxico.

- Utilización a partir dunha análise racional das súas posibilidades a igual distancia de posturas de rexeite total ou de aceptación crítica.

C.R.L.

BIBLIOGRAFÍA

- Cabero, J. (1993): *Investigaciones sobre la informática en el centro*. Barcelona, P.P.U.
- Cebrian, M. (1991): *Medios y recursos didácticos*. Málaga, Universidad
- Clark, R.E. Salomon, G. (1986): «Media in Teaching» En Wittrock, M. (1986): *Handbook of Research on Teaching*. New York, MacMillan.
- Chopin, A. (1992): *Manuels Scolaires: histoire et actualité*. París, Hachette education
- Ferrés, V. : *Video y educación*. Barcelona, Laia
- Keith, S. (1986): «Choosing Textbooks: A Study of Instructional Materials Selection Processes Public Education» *Book Research Quarterly*, 1.
- Levy, A. (1991): *The International Encyclopedia of Curriculum Exeter*, Pergamon Press.
- Lovenberg, D. y Sharon Feiman (1988): «Using Textbooks on Teachers Guides: A Dilemma for beginning Teachers and Teacher Educator .*Curriculum Inquiry*, 18,4.
- Rosales, C. (1986): *Orientaciones para la evaluación de textos escolares*. Santiago, Coordinadas
- Rosales, C. (1988): *Opinión de los alumnos de los dos primeros ciclos de EGB sobre los textos escolares*. Lugo, E.U. Maxisterio.
- Rosales, C. (1990): *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid, Narcea
- Rosales, C. (1992): *Manifestaciones de innovación didáctica*. Santiago, Universidad
- Rosales, C. (1992): *Posibilidades de cambio en la enseñanza*. Buenos Aires, Cincel
- Woodward, A. Carter, E. (1988): *Textbooks in School and Society*. Garland, New York

Laura López
Atrio

Florentina
Peliquín Pérez

Celestino Perez
Recarey

Mercedes
Rodeiro Barros

Análise e valoración de materiais curriculares

INTRODUCCIÓN

A actual Reforma do Sistema Educativo aporta unha serie de cambios con respecto á Lei do 70 tanto no seu aspecto organizativo coma no pedagóxico. Unha das características máis salientables é a adopción dun modelo curricular *semia-berto*¹.

Para que este modelo curricular se poida desenvolver en toda a súa dimensión e se plasme na práctica educativa con certas garantías de éxito, parece necesario, cando menos, contar cun profesorado cualificado e dotado dunha formación sufi-

ciente como para ser capaz de tomar unha serie de decisións que logo se deberán concretar nuns documentos de carácter semipermanente –coma os Proxectos Educativos de Centro e os Proxectos Curriculares de Centro– e noutros de carácter anual –coma o Plano Anual e a Memoria Anual–.

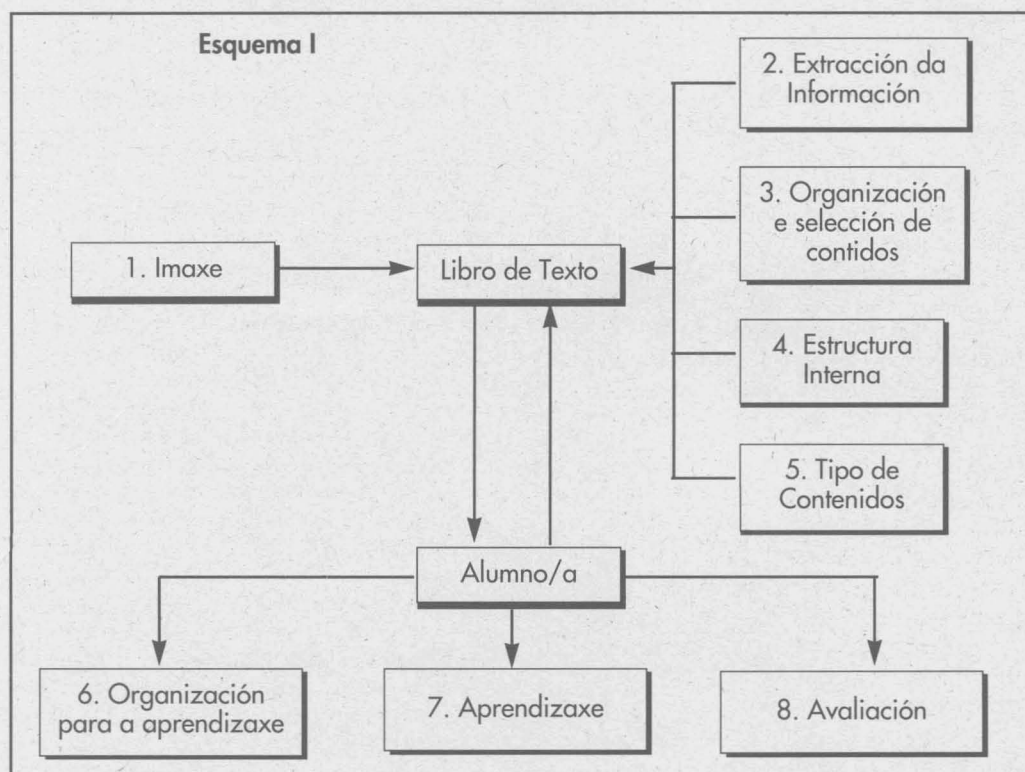
Entre as múltiples decisións a tomar polos equipos de profesores e profesoras hai unha que merece a nosa atención: a valoración e a posterior elección de materiais que van ser unha das ferramentas indispensables a utilizar na práctica diaria cos alumnos e alumnas. Un deses materiais, o libro de texto, aín-

da hoxe continúa a ser un dos recursos didácticos máis empregados na aula. Un alumno medio está en contacto cun libro de texto o 75% do tempo que permanece na escola. E se nos referimos á hora de face-los deberes, normalmente fóra do ámbito escolar, esta porcentaxe elévase ó 90% do tempo empregado. Estes datos, que foron investigados por Apple en USA (Apple 1991, páx. 91), podemos extrapolalos á nosa realidade, pois entendemos que non han variar sensiblemente.

Por outra parte os libros de texto recollen anacos da nosa realidade, transmiten a cultura, a historia, ... e son unha ferramenta importante no proceso de ensino aprendizaxe. Esta idea, que asumen e aproveitan as diversas editoriais, está a producir un incremento progresivo de ofertas de materiais para o ensino, sendo os libros de texto os que ocupan a maior porcentaxe. Ante esta situación –que agora non entramos a valorar– é mester que o profesorado teña uns criterios pedagóxico-didácticos claros que permitan realizar unha boa selección de materiais.

1. XUSTIFICACIÓN DESTE TRABAJO

Este pequeno traballo ten o propósito, entre outros, de debota-la idea de que os libros de texto e as guías didácticas sexan os que marcan o currículo que se está a impartir ós



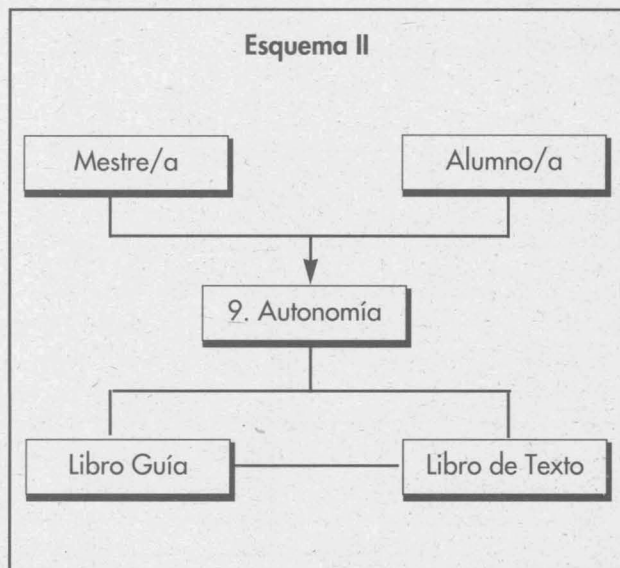
Ficha estándar de valoración de materiais Valoración de materiais

TÍTULO: _____

AUTOR/ES: _____

EDITORIAL: _____

| | Nada | Pouco | Algo | Bastante | Moito |
|--|------|-------|------|----------|-------|
| 1. Formato | | | | | |
| 1.1. Imaxes relacionadas co texto. | | | | | |
| 1.2. Información clave resaltada. | | | | | |
| 1.3. Ilustracións de calidade e agradables. | | | | | |
| 1.4. Símbolos axeitados ó nivel dos alumnos. | | | | | |
| 2. Organización do contido: | | | | | |
| 2.1. Unidades interdisciplinares | | | | | |
| 2.2. Unidades temáticas. | | | | | |
| 2.3. Permite conectar con aprendizaxes de fóra da escola. | | | | | |
| 2.4. Introduce recursos do entorno inmediato. | | | | | |
| 3. Selección de contidos: | | | | | |
| 3.1. Aparecen temas transversais | | | | | |
| 3.2. Ten orientación non sexista | | | | | |
| 3.3. Está aberto a diferentes culturas | | | | | |
| 4. Tipo de contidos: | | | | | |
| 4.1. Contidos conceptuais. | | | | | |
| 4.2. Contidos procedementais. | | | | | |
| 4.3. Contidos actitudinais. | | | | | |
| 5. Procedencia da información: | | | | | |
| 5.1. Contido con valor científico | | | | | |
| 5.2. Inclúe ámbitos de saber popular, tradicional. | | | | | |
| 5.3. Hai diversidade nos textos seleccionados. | | | | | |
| 6. Tarefas organizativas: | | | | | |
| 6.1. Suxire agrupamentos flexibles de alumnos. | | | | | |
| 6.2. Require o uso de recursos non específicos do nivel e contido que se trate. | | | | | |
| 6.3. Preséntase fundamentalmente para o traballo individual. | | | | | |
| 7. Modelo de aprendizaxe do estudante: | | | | | |
| 7.1. Provoca este material a necesidade de buscar fontes e información fóra do material. | | | | | |
| 7.2. Desperta no alumno intereses que van máis alá das tarefas propostas. | | | | | |
| 7.3. Permite opcionalidade no tratamento cultural. | | | | | |
| 7.4. Suxire estratexias de aprendizaxe adecuadas ó nivel dos alumnos ós que se dirixe. | | | | | |
| 8. Propostas de avaliación: | | | | | |
| 8.1. Probas de autoavaliación. | | | | | |
| 8.2. Observación sistemática. | | | | | |
| 8.3. Cadernos de traballo. | | | | | |
| 8.4. Diarios. | | | | | |
| 8.5. Probas obxectivas. | | | | | |
| 8.6. Avaliación de capacidades | | | | | |
| 9. Grao de autonomía profesional do profesor: | | | | | |
| 9.1. O material contén guía didáctica para o profesor. | | | | | |
| 9.2. Guía didáctica con programación completa. | | | | | |
| 9.3. Favorécese a introducción de novas ideas no material. | | | | | |
| 9.4. Suxire ideas ou tarefas non dependentes do propio material. | | | | | |
| 9.5. Pídesese expresamente a opinión do profesor sobre o materia. | | | | | |
| 9.6. O material anticipa as dificultades posibles da súa posta en práctica. | | | | | |



discentes. Pola contra, entendemos que debe partirse dun abano moito máis amplo no que os contidos a traballar na aula se apoiem en materiais procedentes de diferentes contextos como os mass-média, a cultura e a sociedade, os libros de texto e outros recursos do contorno. Coidamos que a valoración e a posterior selección de libros de texto vainos servir para dispoñer dun recurso máis na biblioteca de aula, onde estarán a disposición do alumnado como fonte de información e consulta, e, en todo caso, como un auxiliar de traballo no proceso de ensino-aprendizaxe, pero non como único instrumento de traballo.

Esta idea foi a que nos levou a elaborar un instrumento, factible de ser mellorado, e que poñemos a disposición dos docentes para que estes poidan realizar unha valoración de materiais curriculares —especialmente libros de texto e guías didácticas— con certo rigor científico e ó mesmo tempo, sexa un instrumento facilitador para a toma de decisións á hora de seleccionar aqueles materiais que estean na liña do Proxecto Educativo e Curricular do seu centro.

2. OBXECTIVOS QUE SE PRETENDEN ACADAR

Coa elaboración deste traballo pretendemos, ademais de poñer a disposición do profesorado un **instrumento** para valorar materiais, proporcionar **maior información** para a reflexión e toma de decisións.

Concretando un pouco máis o exposto anteriormente diremos que os obxectivos que se pretenden acadar con este documento son:

- Recolle-las demandas do profesorado sobre necesidade de posuír instrumentos operativos e sinxelos que permitan analiza-los materiais didácticos.

- Poñer a disposición dos equipos de traballo instrumentos que permitan xulga-los materiais e tomar decisión sobre o seu uso.

- Facilita-la autoformación no propio centro sobre a resolución de problemas que plantea a elección de materiais.

- Facilitar instrumentos para a discusión na selección de materiais.

3. COMO CHEGAMOS A ELABORAR ESTE INSTRUMENTO DE VALORACIÓN

O instrumento de valoración que aquí presentamos é froito tanto da reflexión teórica sobre diversos materiais relacionados co tema como da reflexión práctica realizada en múltiples ocasións e con diferentes libros de texto.

Cómpre dicir que esta ficha de valoración experimentouse en varias actividades de formación do profesorado, experiencia que serviu para ir mellorando e perfeccionando algún dos seus aspectos.

Na súa estrutura tivéronse en conta apartados que abran-

guen aspectos importantes dende o punto de vista do material, do alumnado, do profesorado e da interrelacións destes co proceso de ensino-aprendizaxe e das variables que o condicionan.

Os cinco primeiros apartados —*formato, organización do contido, selección de contidos, tipo de contidos, procedencia da información*— fan referencia a diversos aspectos do libro en si mesmo.

Os tres seguintes —*tarefas organizativas, modelo de aprendizaxe do estudante, propostas de avaliación*— prestan atención ó/a alumno/a.

E o último —*grao de autonomía profesional do profesor/a*— está dedicado ó/a docente e ó seu grao de autonomía.

Cada un dos nove apartados está dividido en varios ítems que poden ser valorados nunha escala do 1 ó 5.

Os esquemas I e II permítenos ter unha visión global do que é a ficha en si mesma, das interrelacións entre os diferentes apartados e das ideas que pretendemos plasmar na mesma.

Finalmente, non sería xusta pasar por alto algo que consideramos verdadeiramente importante: esta ficha de valoración entendémola coma un modelo estándar. Con isto queremos dicir que cada centro ou equipo de profesores e profesoras debe realizar aquelas modificacións que considera necesarias para adecuala ó seu Proxectivo Educativo e Curricular, de xeito que se cumpra a súa verdadeira función: servir de instrumento de valoración de materiais.

¹ Denominámolo *semiaberto* porque o que vén chamando primeiro nivel de concreción curricular ten un carácter prescriptivo, é dicir, os obxectivos xerais de etapa, obxectivos xerais de área, contidos e criterios de avaliación xa están fixados pola Administración Educativa.

A negociación de informes: pedra angular de avaliación

Miguel Ángel Santos Guerra

Universidade de Málaga.

O autor reflexiona sobre as características do proceso de negociación, analizando as condicións que a promoven. Propón un modelo de negociación que a converta nun proceso de intercambio e aprendizaxe.

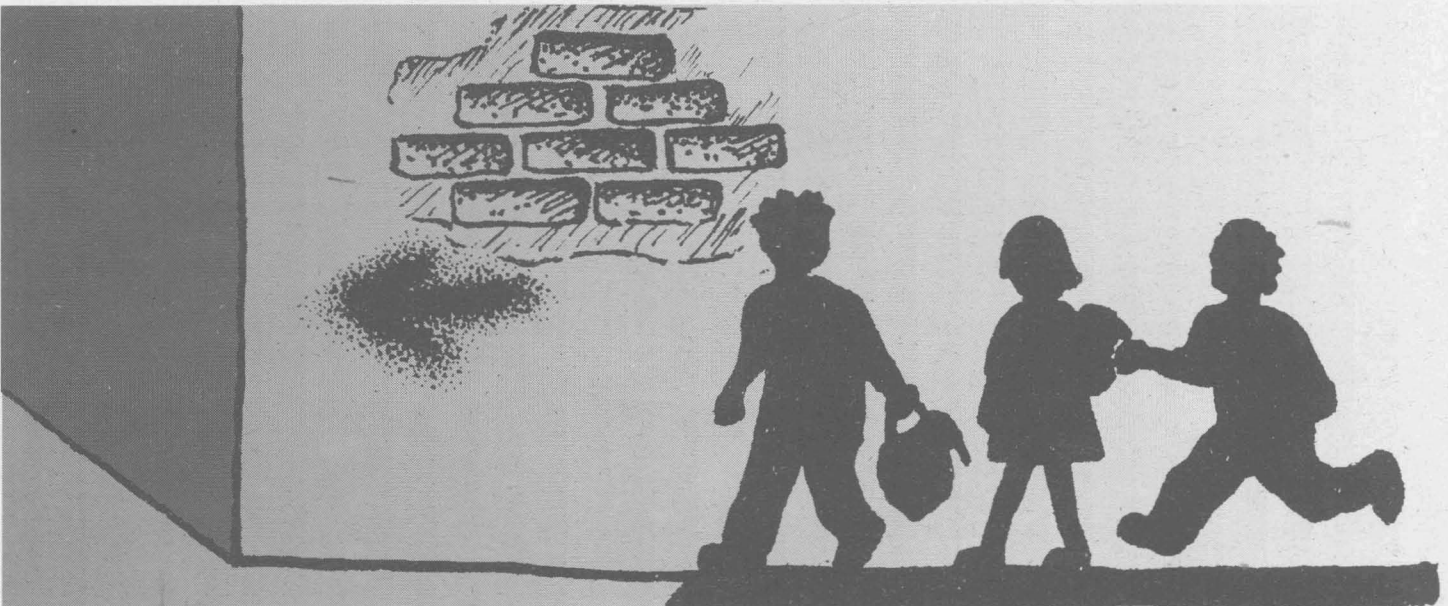
O PROPÓSITO que me anima ó redactar estas liñas céntrase na negociación dos informes de avaliacións, aínda que podería referirse igualmente ós informes de investigacións educativas. Por iso, refírome indistintamente a uns e a outros, a pesar de que existen diferenzas que poderían esixir un enfoque específico.

Moitas investigacións pónense en marcha por iniciativa de persoas que teñen interese por coñecer diversos tipos de fenómenos. Unha vez aceptada a proposta de colaborar cos investigadores, algunhas persoas

ofrecen información ou son suxeitos dunha observación de regras coñecidas só polos que deseñaron o proceso de indagación. Unha vez finalizada a exploración, os investigadores aúntanse do campo de indagación e elaboran na soidade dos seus despachos, os informes pertinentes. Informes que, moitas veces, non chegan a coñecer os informantes. Esta dinámica empobreceu a natureza dos procesos e xerou dificultades para que novos investigadores accedan ós lugares que interesa explorar. Os suxeitos tiveron a sensación de ser cobaias, persoas coas que se experimenta ou sobre as que se investiga, pero

que son alleas por completo á natureza da investigación, ó tipo de deseño, ó tipo de datos que se recolle, á interpretación que se fai dos mesmos e, en definitiva, á aplicación que se fai deles.

Lamentablemente, en moitas ocasións, o protagonista é o investigador externo; el é o que controla o proceso e os resultados e o que ten a capacidade, o tempo e as condicións de investigar. Este feito profunda o abismo que separa ós investigadores e ós prácticos. División perigosa non só polas falsidades que encerra senón pola filosofía que deixa traslucir. Uns pensan e outros traballan. Uns investi-



gan e outros aplican o resultado deses estudos.

"A xerarquía entre académicos e ensinantes tradúcese nunha xerarquía entre a investigación e a práctica, de tal xeito que se restablece unha conexión unilateral entre a primeira e a segunda. Concíbese a investigación como unha fonte de influencia e a práctica como a receptora de dita influencia" (Contreras, 1991).

A investigación naturalista non conclúe coa redacción do informe final. É precisamente o

evidencias claras. O feito de que os protagonistas teñan intereses en xogo, que defendan situacións ou que manteñan presupostos que confirman a súa actuación ou descualifican ós contrarios, fai que o investigador esixa unha rigorosa e sólida demostración antes de modificar o informe.

Cando se realizan investigacións e non se devolve a información ós protagonistas pérdese unha fonte importantísima de reflexión e de cambio. Se os informes se publican despois,

reforce os papeis dos que mandan, senón que se poña ó servizo e baixo o control de todos.

O proceso de negociación ten na súa presentación e no seu desenvolvemento as seguintes características:

a. Subliña o carácter aberto e provisional do coñecemento. Negociar o informe supón recoñecer que non existe unha visión única, pechada e indiscutible da realidade.

b. Rompe a concepción hexamónica do coñecemento que non é exclusiva propiedade dos investigadores ou avaliadores, senón de tódolos que participan nos programas.

c. Democratiza a produción do coñecemento xa que todos acceden ós achados e todos poden discutir, modificar ou completar o que se descubriu.

d. Fai posible a mellora, xa que os interesados coñecen o que sucede dende un prisma diferente.

e. Desmonta as actitudes reticentes, xa que a negociación fai posible a comprensión. Se a investigación é doutros, se as conclusións non se consideran propias é máis doado que se manteñan as reticencias.

f. Favorece as actitudes dialogantes ou polo menos ofrece unha ocasión para exercitalas, xa que converte o informe nunha plataforma de reflexión e debate.

g. Permite corrixir e depurar a observación que se recolleu, ó contrastar as interpretacións dos protagonistas coas dos investigadores.

h. Matiza o papel que desempeña o investigador externo, xa que non é o factor determinante da análise, senón un facilitador da reflexión que realizan os protagonistas. O investigador externo axuda a que o axente realice un xuízo máis fundado, máis rigoroso.

Por todo isto, creo que o proceso de negociación de informes ha de estudiarse e potenciarse. Non parece razoable que unha

A negociación do informe é un proceso de discusión

que establecen os investigadores e os protagonistas da acción

co fin de estatuír unha plataforma de discusión

e de estudar as perspectivas de cambio.

informe un punto de partida para avivar a reflexión e promover o cambio e a mellora.

A negociación do informe é un proceso de discusión que establecen os investigadores e os protagonistas da acción co fin de estatuír unha plataforma de discusión e de estudar as perspectivas de cambio.

O feito de que se negocie o contido dos informes non quere dicir que se someta o coñecemento adquirido á forza do consenso, senón que se depure a información obtida a través da precisión e do contraste. O investigador realiza cambios ante calquera tipo de opinións se estas non se apoian nuns argumentos convincentes ou nunhas

sen a participación e a anuencia dos protagonistas, pódese producir unha situación inquietante de utilización das persoas. Pero, sobre todo, córtase a posibilidade de participar nun momento determinante da produción e da aplicación de coñecemento.

A negociación debe ser transparente, profunda e democrática. Ó dicir democrática refírome á natureza realmente aberta e auténtica da mesma. Pertence a tódolos participantes no proceso e non soamente ós seus xefes ou responsables. Hai que conseguir que a negociación non se converta nun tributo á autoridade, que non estea manipulada polo poder, que non

exploración de varios meses e un informe que supuxo un grande esforzo de interpretación e de síntese dean pé a unha negociación apresurada de escasa intensidade e duración.

Para que se poida chegar a unha negociación clarificadora é preciso que todos participen dos mesmos acontecementos e dos mesmos códigos interpretativos. É dicir, que se coñeza cal é o sentido da investigación, como se extraeron os datos e con que criterios se elaborou o informe.

"En tanto investigadores, debemos explicarlles ós lectores o xeito no que se recolleron e interpretaron os datos. Hai que proporcionarlles a información suficiente sobre a maneira en que foi realizada a investigación para que eles relativicen os achados; isto é, para que os comprendan no seu contexto" (Taylor e Bodgan, 1986).

Pode haber distintos tipos de negociación do informe. A diversificación multiplica as dimensións de enriquecemento.

a. En canto á audiencia: Pode negociarse con tódolos participantes ou ben con algúns sectores. As negociacións parciais non deben escurecer ou debilitar a negociación de carácter global. Por iso, pódese facer unha primeira de carácter xeral, unha rolda de negociacións sectoriais e unha posterior de carácter holístico.

b. En canto á temática: Pode haber negociación global ou ben específica. Tamén aquí presento a necesidade de combinar ámbalas dúas formas.

c. En canto á forma: Pode haber negociacións escritas (mediante informes elaborados polos protagonistas ou por grupos destes), faladas (en pequenos grupos ou a través dos seus representantes), mixtas (entrevistas realizadas tendo como base os informes dos diversos axentes...).

d. En canto ó tempo: Pode haber unha negociación de informes parciais ou ben dun

informe final único. Tamén pode facerse a negociación do informe final inmediatamente despois da súa elaboración ou ben (ou sucesivamente) pasado un tempo.

A negociación debe realizarse seguindo uns criterios previamente establecidos na fase inicial dos acordos. Os criterios non xorden de improviso sen que antes se creasen as condicións para un diálogo.

a. Ninguén ten dereito ó veto nin da totalidade nin de parte do informe. Correríase o risco de perder toda a información. Agora ben, é preciso garantir o dereito dos protagonistas a expresar de forma rotunda as súas discrepancias. Por iso, en caso de non chegar a un acordo, cómpre deixar cons-

tancia escrita das diferencias de interpretación.

b. Ha de existir unha posibilidade de cambiar os informes, de tal xeito que non se converta a negociación nunha simple xustificación do proceso e das conclusións. É dicir, que se os protagonistas fan ver ós investigadores que existen distorsións ou imprecisións, deben estes modificar as súas perspectivas e cambiar a redacción.

c. Non se trata na negociación de manifestar discrepancias respecto ó que outros manifestaron co fin de modificar as opinións dos demais. Poden expresarse discrepancias respecto ás opinións alleas, pero non se modificarán estas por ese motivo. Son os informantes os que deben expresar os seus argu-



.....

Un dos problemas máis complexos da avaliación é a colisión de dereitos que pode producirse entre o dereito que teñen os profesionais á privacidade no exercicio da súa profesión e o dereito que teñen outros cidadáns ó coñecemento do que sucede nos servicios públicos como a educación ou a sanidade.

.....

mentos para demostrar que non foi recollida fielmente a súa manifestación.

Un dos problemas máis complexos da avaliación é a colisión de dereitos que pode producirse entre o dereito que teñen os profesionais á privacidade no exercicio da súa profesión e o dereito que teñen outros cidadáns ó coñecemento do que sucede nos servicios públicos como a educación ou a sanidade. Cando se pode manter o anonimato non existe ese problema ou, polo menos, redúcese a expresións mínimas. Cando é difícil salvar o anonimato, hai que optar pola prevalencia de un dos dereitos. Non é doado tomar unha decisión de carácter xenérico, pero é imprescindible inclinarse por unha das dúas opcións.

Este problema ten moito que ver co proceso de divulgación ou diseminación do coñecemento derivado da avaliación. Cando esta se financia con fondos pú-

blicos e se refire a un fenómeno de interese público, é obrigada a difusión. Agora ben, son os protagonistas da acción (e non só os avaliadores) os que deben determinar as circunstancias, momentos e formas de facer esta difusión. Porque os informes son dos patrocinadores, dos protagonistas e dos avaliadores, pero tamén, e sobre todo, dos cidadáns en xeral. Así o reconece Barry McDonald nun traballo que, aínda que xa ten moito tempo, mantén todo o seu vigor.

“A avaliación democrática é un servizo de información á comunidade enteira sobre as características do programa educativo. O patrocinio do estudo de avaliación en si non concede un dereito especial sobre este servizo... O valor básico é unha colectividade de cidadáns informados e o avaliador actúa coma un corredor que intercambia información entre grupos que desexan coñecementos recíprocos” (McDonald, 1976).

.....

Os informes son dos patrocinadores, dos protagonistas e dos avaliadores, pero tamén, e sobre todo, dos cidadáns en xeral.

.....

A experiencia dinos que, cando se chega á negociación do informe, poden producirse unhas reaccións que fan perigar o beneficio da investigación.

a. Ler o informe de maneira apresurada, de tal xeito que non se chegue a captar o esencial do mesmo. Por iso aconsellamos que se lea máis dunha vez, de forma sosegada.

b. Ler soamente algunha das partes, sexa porque se refiran á propia actuación, sexa porque algún compañeiro aconselle que se lea unha parte do informe (frecuentemente a máis rechamante ou a máis anecdótica).

c. Destinar á negociación un tempo suficiente e un momento e lugar axeitados. Cando fallan as condicións é fácil que se deteriore o proceso no que ten de substancial e enriquecedor.

d. Distribuír copias a tódolos participantes, de modo que se facilite a lectura. Cando se chega á negociación sen ler o informe faise inútil o debate.

e. Conseguir que todos poidan expresar a súa opinión. Se unha persoa ou un sector acapara o tempo e a atención, é fácil que se produza un debate nesgado, presidido pola opinión parcial dalgunhas persoas.

A palabra *negociación*, utilizada para denominar os procesos ós que me estou refirindo, necesita algunhas precisións. En primeiro lugar porque se trata máis dun diálogo que dunha transacción. Tomo a acepción que o termo ten no dereito internacional: *negociar é examinar en común*. En segundo lugar, porque estamos afeitos a entender a negociación como un proceso no que uns ganan e outros perden. Nese caso, unha boa negociación fará que todos saian gañando.

*“Se os da outra parte ven a negociación como un asunto de gañar/perder, estarán resoltos a derrotalo. Talvez se guíen polo precepto **O que é meu é meu e o que é de vostede é negociable**. Se poden obter o que*

queren mediante xogos de poder, ¿por que van cooperar?" (Ury, 1993)

Raiffa (1982) di que raramente as negociacións son estrictamente competitivas, pero os negociadores compórtanse coma se o fosen.

"Os negociadores tenden a comportarse e a considerarse coma suxeitos estrictamente opostos en lugar de suxeitos que poden cooperar para resolver conxuntamente un problema. En xeral, non é certo que o que un gaña, o outro o perde, pero tendemos a comportarnos como se fose así" (Gómez Pomar, 1991).

A negociación nace da diversidade de interpretacións de feitos, concepcións e actitudes. É o intercambio o que permite construír un coñecemento máis contrastado. A diversidade de posturas refírese á natureza mesma dos programas, á calidade e rigor dos procesos avaliadores, á configuración dos contidos e á estratexia das innovacións derivadas.

A negociación do informe ten importantes referencias e condicionantes na que foi realizada ó comezo. A negociación inicial,

que debeu permanecer aberta durante todo o proceso, conduce á que leva á discusión dos informes.

"A negociación do acceso non estriba soamente en entrar nunha institución ou grupo no simple sentido de traspasar o limiar que separa o mundo exterior do interno, senón en pasar diversos limiares que indican o camiño do corazón dunha cultura" (Woods, 1987).

Alguns autores refírense a este proceso co termo de *negociación* (Martín, 1976; Woods, 1978; Ball, 1980; Turner, 1983; Delamont, 1984). Outros co de *consenso operativo* (Pollard, 1972; Hargreaves, 1979).

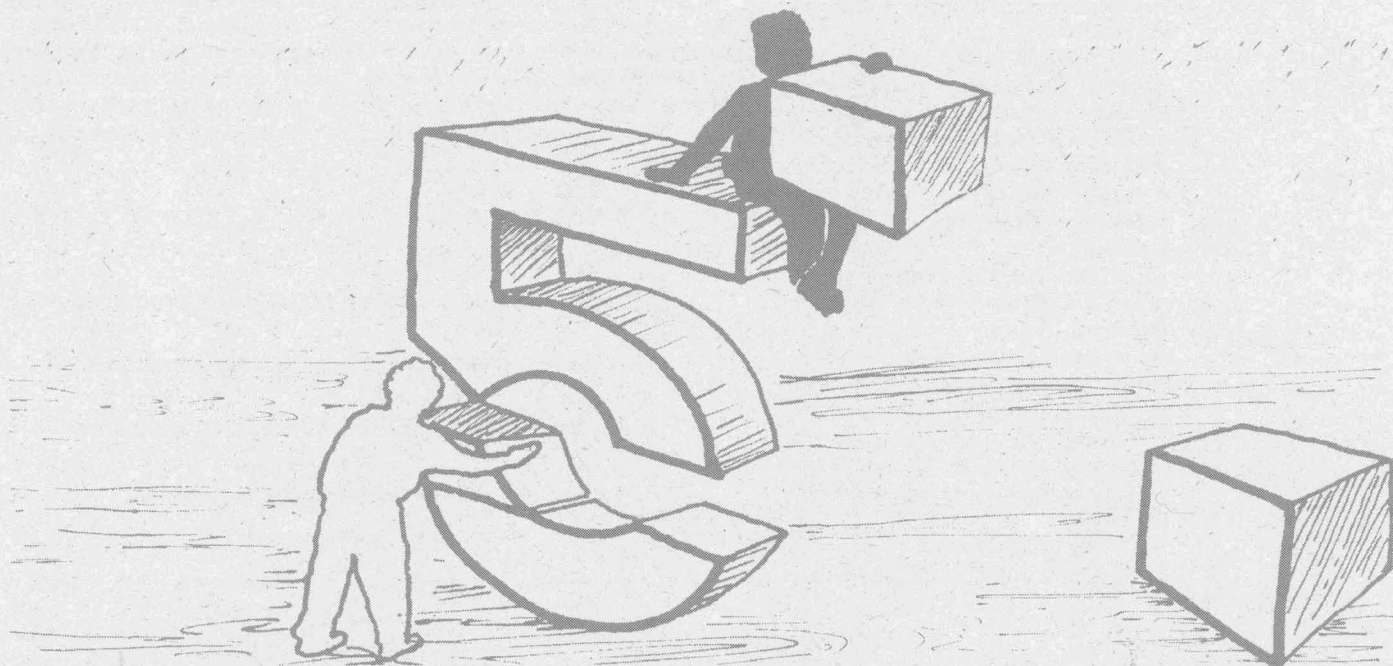
Para que a negociación sexa positiva, é preciso que os que interveñen nela teñan en conta algunhas actitudes e algúns criterios que a convertan nun proceso de intercambio e de aprendizaxe.

a. Prepararse para acudir á negociación sabendo que é o que se pretende e como se pode acadar, é dicir, despois de pensar verbo do proceso, lidos os documentos, elaborado o discurso e tras escribir as anotacións.

"Cómpre dedicar tempo á

preparación, aínda que iso signifique quitarllo á verdadeira negociación. As negociacións darían mellores resultados se a xente gastase máis do seu limitado tempo preparándose e dedicase menos ás verdadeiras reunións" (Ury, 1993).

b. Compartir os códigos interpretativos para que exista unha comunicación minimalmente intelixible. Cando formulamos opinións e facemos análises sen acordo previo sobre os códigos de significado, corremos o risco de non saber do que estamos a falar. A disparidade patente de interpretacións é un problema que ten doada solución. Pódese tender ó acordo ou ó recoñecemento das discrepancias. Crer que hai acordo cando en realidade estanse presentando posicións dispares é un modo de confusión máis profundo. "Dicir que é necesario o respecto mutuo" encerra unha base de acordo para dúas persoas que comparten o código xenérico, pero se se especifica o que se entende por respecto pode aparecer unha discrepancia profunda. Por iso é preciso aclarar no debate o campo semántico dos conceptos.



.....

Unha investigación educativa

non é a que versa sobre temas educativos,

é a que realmente educa ós que a practican.

Isto supón que as regras do xogo

son transparentes, que non se fan trampas,

que os principios éticos se respectan...

.....

c. escoitar ó outro é un principio esencial. Cando se acode a unha negociación con actitudes pechadas de autoafirmación é imposible percibir con claridade o que os demais din, captar os seus puntos de vista, saber entender as súas razóns e mirar dende a súa perspectiva. O diálogo está roto dende o comezo e será difícil reconstruír unha situación propicia para o entendemento.

d. Amosar apertura. Ter un talante negociador é, precisamente, estar aberto ó diálogo, ás opinións contrarias, á necesaria dialéctica que esixen a discusión e mailo debate. A apertura oponse ó dogmatismo e á intransixencia.

e. Desmontar os prexuízos que as informacións previas puideron formar sobre ese tipo de experiencias, de investigacións ou de procesos. Para desmontar algúns prexuízos cómpre esixir un nivel rigoroso na argumentación, evitar as falacias e manifestar claramente as dúbidas.

f. Argumentar con rigor, sen dar paso a tópicos interesados:

falta de credibilidade á investigación, falta de porcentaxes na recollida de opinións, descualificacións das conclusións que non interesa aceptar, formulación de escusas xustificatorias...

Unha investigación educativa non é a que versa sobre temas educativos, é a que realmente educa ós que a practican. Isto supón que as regras do xogo son transparentes, que non se fan trampas, que os principios éticos se respectan...

“Non pode falarse, en propiedade, dunha investigación educativa que non eduque ós seus participantes. Non se pode pensar que se están promovendo valores educativos, se estes non se promoven, en primeiro lugar, nas súas audiencias, ou nos seus interlocutores. Unha investigación será educativa se permite que os participantes desenvolvan novas formas de comprensión e son capacitados para emprender camiños propios de reflexión autónoma e colaborativa sobre o sentido da práctica educativa e as súas posibilidades de mellora” (Contreras, 1991).

A finalidade fundamental da investigación é a mellora da práctica e non só a produción de coñecemento.

É precisamente aí onde se atopa unha das claves da negociación: no enlace que esixe a transformación co proceso de comprensión que suscitou a busca. Non se investiga por in-

vestigar. Investígase para mellorar. Entre outras cousas porque a investigación non é grauíta e esixe cartos, tempo e esforzos que poderían dedicarse a outras cousas.

“Mellor, esta si que é unha palabra fonda, enigmática, infinita, competitiva, excitante, publicitaria. O ser humano non lle chegou o bo, o que servía para saír do paso: quixo o mellor... Pero o mellor é un concepto baldeiro, como o de felicidade. Non son máis que o molde da felicidade” (Marina, 1995).

O debate no que consiste a negociación prodúcese respecto a catro puntos: o rigor do proceso, a calidade das conclusións, a natureza da mellora e a eficacia das estratexias de cambio.

O cambio non vén marcado polas explícitas recomendacións dos avaliadores, senón pola lóxica da comprensión que establece o informe. Non é, pois, o avaliador o que debe dicirlles ós protagonistas o que teñen que facer no futuro. Son estes os que teñen o compromiso coa acción, os que dominan as claves da transformación, os que teñen que aproveitar a luz producida para iluminar o camiño... Como moito, o avaliador poderá recomendar, suxerir, propoñer... O que adoitamos facer ó redactar os informes é escribir en letra negra aqueles párrafos que teñen unha directa vinculación co proceso de cambio.

Esta posición acentúa o pro-

.....

O debate no que consiste a negociación prodúcese

respecto a catro puntos: o rigor do proceso,

a calidade das conclusións, a natureza da mellora

e a eficacia das estratexias de cambio.

.....

tagonismo dos profesionais e pon nas súas mans a principal responsabilidade. Non os fai dependentes de expertos alleos ós programas ou ás institucións onde se desenvolve a acción. Pode ser que os profesionais demanden ó avaliador unha maior concepción nas propostas de cambio, pero creó que sería un erro de concepción aceptar esa esixencia.

Existen numerosos perigos que poderían converter a negociación nun proceso estéril e, mesmo prexudicial.

a. Falsificala na súa mesma natureza, a través dunha aparencia de negociación que agacharía unha manipulación máis ou menos sutil. O perigo de nominalismo é grave porque ó dicir que se fai negociación provócase hipocrísia e impídese un proceso auténtico. É un engano planificado.

b. Resistencia á modificación por parte dos investigadores, de tal xeito que os que participaron na investigación terminen pensando que houbo unha actitude pechada e hermética.

c. Poñer a negociación ó servicio do poder, sexa convocando só ós xefes, sexa facendo caso a tódalas súas suxestións e rexeitando as que proveñen doutros sectores.

d. Ceder ás presións de forma demagóxica, a conta da desvirtuación dos datos e da perda de rigor do informe. A edulcoración dos contidos a prol de conseguir o beneplácito de todos, constitúe unha forma de falsificación da verdade.

e. Rexeitamento da crítica que se considere desfavorable, entendendo como destructiva a que non é afagadora e construtiva a que eloxia ó avaliado. Cómpre rachar esta división a prol doutra máis esixente: crítica rigorosa e crítica superficial. A primeira resulta positiva aínda que sexa ingrata. A segunda é destructiva, aínda que teña aparencia atractiva.

A ausencia de negociación

ou os defectos referidos ás mesmas conducen ó que chamei noutro lugar (Santos Guerra, 1993) os ab(usos) da avaliación:

Converter a avaliación nun eloxio a quen a patrocina ou organiza.

Elixir nesgadamente para a avaliación algunhas parcelas ou experiencias que favorecen unha realidade ou unha visión sobre a mesma.

Facer unha avaliación de diferente natureza e rigor para realidades igualmente importantes.

Converter a avaliación nun instrumento de dominación, control e opresión.

Poñer a avaliación ó servicio dos que máis teñen ou máis poden.

Atribuír os resultados a causas máis ou menos supostas a través de procesos atributivos arbitrarios.

Encargar a avaliación a equipos ou persoas sen independencia ou valor para dicir a verdade.

Silenciar os resultados da avaliación respecto ós avaliados ou a outras audiencias.

Seleccionar aqueles aspectos que permiten tomar decisións que apoiem as iniciativas, ideas ou exposicións do poder.

Facer públicas soamente aquelas partes do informe que teñen un carácter afagador.

Descualificar a avaliación achacándolle falta de rigor se os resultados non interesan.

Dar por bos os resultados da avaliación a pesar da súa falta de rigor cando isto é o que interesa.

Utilizar os resultados para tomar decisións clara ou subrepticamente inxustas.

Aproveitar a avaliación para facer falsas comparacións entre o que é realmente incomparable.

Atribuír malos resultados non ó desenvolvemento do programa, senón á torpeza, á preguiza ou á mala preparación ou vontade dos usuarios do mesmo.

Unha das formas de garan-

tir que a negociación sexa rigorosa consiste en que observadores externos, que non pertencen ó grupo de avaliados, poidan facer unha análise independente.

O feito de facer a negociación non significa, pois, que se fixese ben. E, por suposto, non leva implícito que se utilice para favorecer a comprensión e mellorar a realidade.

M.A.S.G.

BIBLIOGRAFÍA

- BALL, S.J. (1980): "Inicial Mencounters in the classroom and the process of the stablishment". En WOODS, P. (Comp.): *Pupil strategies*. Croom Helm. London.
- CONTRERAS, J. (1991): "El sentido educativo de la investigación". En *Cuadernos de Pedagogía* nº 196.
- DELAMONT, S. (1984): *La interacción didáctica*. Ed. Cincel, Madrid.
- GÓMEZ-POMAR, J. (1991): *Teoría y técnicas de negociación*. Ed. Ariel, Barcelona.
- HARGREAVES, D.H. (1979): *Las relaciones interpersonales en educación*. Ed. Narcea, Madrid.
- MARINA, J.A. (1995): *Ética para náufragos*. Ed. Crítica, Barcelona.
- MARTIN, W.B.W. (1976): *The negotiated Order of the School*. McMillan. Toronto.
- McDONALD, B. (1976): "La evaluación y el control democrático de la educación". En GIMENO SACRIST_N, J. e PÉREZ GÓMEZ, A. (1983): *La enseñanza, su teoría y su práctica*, Ed. Akal, Madrid.
- POLLARD, A. (1979): "Negotiating deviance and "getting done" in primary school". en BARTON, L. e MEIGHAN, R. (Comp.): *School, Pupils and Deviance*. Nafferton. Driffield.
- RAIFFA, H. (1982): *The Art and Science of Negotiation*. The Balknap of Harvard University Press.
- SANTOS, M.A. (1990): *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de Centros Escolares*. Ed. Akal, Madrid.
- SANTOS GUERRA M.A. (1993): "Los ab(usos) de la evaluación". En *Cuadernos de Pedagogía* nº 215.
- TAYLOR, S.J. e BOGDAN, R. (1986): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós Studio, Barcelona.
- TURNER, G. (1983): *The Social Wordl of the Comprehensive School*. Croom Helm. London.
- URY, W. (1993): *De la negociación al acuerdo. Claves para superar cualquier negociación*. Ed. Parramón, Bogotá.
- WOODS, P. (1978): "Negotiating the demands of shhool-work". En *Journal of Curriculum Studies*, 10, 4.
- WOODS, P. (1987): *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Ed. Paidós/MEC, Barcelona.

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. Prégase que nas copias en soporte informático non se introduzan tabulacións de ningún tipo.

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

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

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

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

Rozas Caeiro, A. (1992). A Educación Ambiental e outros programas educativos. Revista Galega de Educación (13), 6-9.

5 As notas, numeradas correlativamente sempre entre paréntese ou con grafía saltada, deben incluírse ó remate do traballo. A continuación das notas pode facerse unha lista bibliográfica ordenada alfabeticamente, seguindo os criterios anteriores, coa excepción de que se houberse varios traballos publicados por un autor ou autora no mesmo ano, despois do ano porase coma e logo a, b etc.

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

Rozas Caeiro, A. (1992). A Educación Ambiental e outros programas educativos. Revista Galega de Educación (13), 6-9.

Vázquez Freire, M (1992,a). ¿Que é a Reforma? Vigo: Edición Xerais de Galicia

Vázquez Freire, M (1992,b). O currículo. Vigo: Edición Xerais de Galicia

6 Se no texto se quere facer unha referencia xenérica a ditos libros, sen concretar páxina, pódese citar do seguinte xeito: paréntese, apelidos, coma e ano de edición, paréntese.

(Fernández Paz, 1992)

No caso de que se queira facer unha referencia ó número da páxina, pódese citar do seguinte xeito: paréntese, apelidos, coma e ano de edición, páxina, paréntese.

(Fernández Paz, 1992, p.32)

7 Evitarase no posible o uso de abreviaturas. Cando dentro do corpo do artigo se citen frases textuais, estas irán en cursiva do seguinte xeito:

Se a frase textual ocupa menos de dúas liñas redactarase de corrido no texto, entre comiñas.

De ocupar maior extensión, escribirase á parte, precedida de dous puntos e sangrada na marxe esquerda, podendo empregar outro tamaño de letra e reducir o espazo interliñal.

8 Poderanse acompañar ilustracións (gráficos, fotos, figuras e cadros) en follas independentes, sinalándose claramente no texto o lugar onde deben reproducirse. No caso de que se inclúan pés de fotos, deberán presentarse en folia á parte.

9 No caso de dar conta dunha proposta ou expereincia 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 elixi-los títulos e subtítulos que, considere máis oportunos, como tamén o de facer pequenas correccións para mante-lo estilo da revista.

11 Por cada colaboración o autor/a recibirá un exemplar gratuito do número da Revista onde aparece o seu traballo.

12 A Revista comunicará a cada un dos autores ou autoras a recepción do seu traballo, e no seu momento a súa aceptación para a publicación.

13 Para poñerse en contacto coa redacción da Revista poderase chamar ó teléfono: (986) 290195, ou ó Fax: (986) 201366.

14 Os traballos enviaranse a:
Revista Galega de Educación - Edicións Xerais de Galicia / Dr. Maraño 10 baixo / 36211 Vigo

Xesús R. Jares

Hai que leer... sobre as avaliacións

COMO ven sendo habitual na *Revista Galega de Educación*, incluímos ao final de cada "tema" unha relación bibliográfica que axude a profundizar nas cuestións abordadas, máxime cando é o primeiro número da **Revista** adicado ás avaliacións.

Como xa temos manifestado nestas páxinas, toda selección implica poñer en xogo uns determinados criterios, explícitos ou non, que a xustifican. E elo tanto no seu contido como no seu continente. Así, o primeiro que debemos aclarar é que imos soslaiar a bibliografía relativa á avaliación do alum-

nado, por ser na que tradicionalmente se centrou a avaliación, e, por elo, a máis coñecida e estudiada. En segundo lugar, a forma de presentación; optamos por resolvela en función dos seguintes criterios:

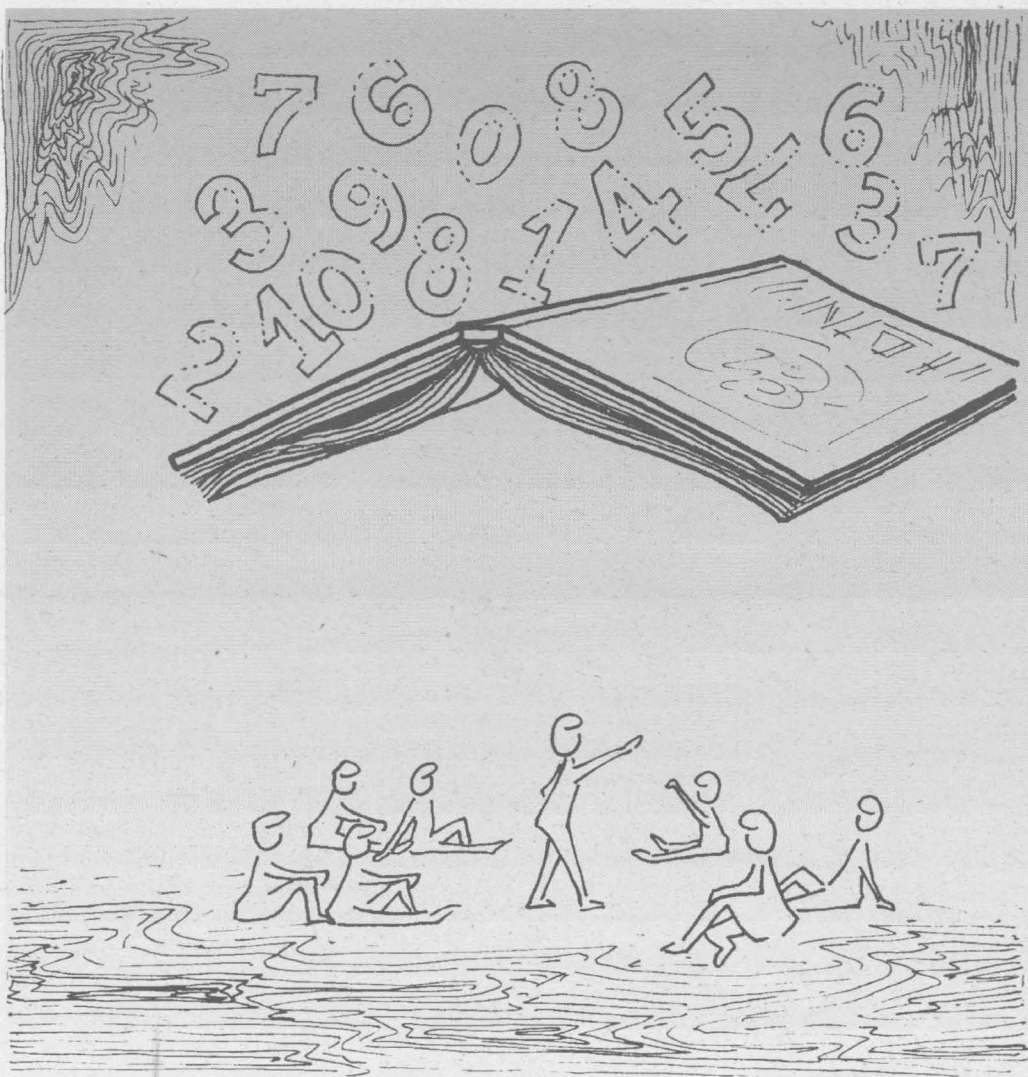
1º. Ir a unha relación bibliográfica ampla; polo menos tendo en conta o que soe ser habitual neste tipo de publicacións, pero sen pretensións de exhaustividade.

2º. Igualmente, soslaiamos as publicacións que non están escritas en galego ou castelán, priorizando as que desde a nosa perspectiva máis se axustan a nosa realidade educativa ademais do seu rigor e calidade. Ademais, a actualidade da obra é outra variable que incidiu na selección. Cremos, por conseguinte, que calquera dos títulos que presentamos nos seus diferentes apartados reúne as características expresadas, ademais de coincidir coa liña crítica e democrática na que se enmarca o noso traballo.

3º. Á hora de facer a necesaria clasificación, cómpre ter en conta que diversas publicacións, pola súa temática, poden entrar en máis dun apartado. Cuestión que explica a repetición dalgunhas obras.

4º. A relación bibliográfica agrupámola en cinco grandes apartados ou áreas:

- I. As concepcións e significado social da avaliación.
- II. Avaliación do sistema educativo.
- III. Avaliación de centros.
- IV. Avaliación do profesorado.
- V. Avaliación de programas e materiais.



I. AS CONCEPCIÓNS E SIGNIFICADO SOCIAL DA AVALIACIÓN

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (1991): "Del concepto y de las funciones asignadas a la evaluación escolar en las reformas curriculares: de la Ley del 70 al Proyecto del 87". En AA.VV.: *Sociedad, cultura y educación. Homenaje a la memoria de Carlos Lerena*. Madrid, CIDE-UCM.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (1992): "La ética de la calidad". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 199, xaneiro, pp. 8-12.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (1995): "Valor social y académico de la evaluación". En AA.VV.: *Volver a pensar la educación*. (Vol. II), Madrid, Morata, pp.173-193.
- ANGULO RASCO, J.F. (1988): "La evaluación de programas sociales. De la eficacia a la democracia". *Revista de Educación*, nº 286, pp. pp. 193-207.
- ANGULO RASCO, J.F.; CONTRERAS, J.; SANTOS, M.A. (1991): "Evaluación educativa y participación democrática". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 195, septiembre, pp.74-77.
- ELLIOTT, J. (1992): "¿Son los "indicadores de rendimiento" indicadores de la calidad educativa?". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 206 y 207, pp.56-60 y 44-47.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1992a): "La evaluación en la enseñanza". En GIMENO SACRISTAN, J. e PEREZ GOMEZ, A.I.: *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1992b): "Reformas educativas. Utopía, retórica y práctica". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 209, diciembre, pp.62-68.

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

HOUSE, E. R. (1994): *Evaluación, ética y poder*. Madrid, Morata.

McCORMICK, Robert e JAMES, Mary (1995): *Evaluación del currículum en las instituciones escolares*. Madrid, Morata.

McDONALD, B. (1983): "La evaluación y el control de la educación". En GIMENO SACRISTAN, J. y PEREZ GOMEZ, A. (1983): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal. pp. 467-478.

PARLETT, M. e HAMILTON, D. (1983): "La evaluación como Xiluminación". En GIMENO SACRISTAN, J. e PEREZ GOMEZ, A.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal, pp. 450-466.

PEREZ GOMEZ, A. (1983): "Modelos contemporáneos de evaluación". En GIMENO SACRISTAN, J. e PEREZ GOMEZ, A.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal, pp. 426-449.

PERRENOUD, Ph. (1990): *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid, Morata/Paideia.

POPKEWITZ, Th. S. (1992): "Algunos problemas y problemáticas en la producción de la evaluación". *Revista de Educación*, nº 299, sep.-dic., pp. 95-118.

ROSALES, C. (1990): *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid, Narcea.

SANCHO GIL, J^a.M^a. (1990). "De la evaluación a las evaluaciones". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 185, octubre, pp. 8-11.

STUFFLEBEAM, D. e SHINKFIELD, A. (1989): *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid, Paidós/MEC.

II. AVALIACIÓN DO SISTEMA EDUCATIVO

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

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

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

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

ANGULO RASCO, J.F.; (1995): "La evaluación del sistema educativo: algunas respuestas críticas al porqué y al cómo". En AA. VV.: *Volver a pensar la educación*. (Vol. II), Madrid, Morata, pp. 194-219

ANGULO RASCO, J.F.; CONTRERAS, J.; SANTOS, M.A. (1991): "Evaluación educativa y participación democrática". *Cuadernos de pedagogía*, nº 195, septiembre, pp.74-77.

AA.VV. (1992): "Descentralización y evaluación de los sistemas educativos". *Revista de Educación*, nº 299, sep.-dic., pp. 7-218.

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

BAUDELLOT, Ch. e ESTABLET, R. (1990): *El nivel educativo sube*. Madrid, Morata.

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

CONSEJO ESCOLAR DE GALICIA (1994): *Informe sobre a situación e estado do sistema educativo en Galicia. Curso 92-93*. Santiago, Xunta de Galicia.

CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (1994): *Informe sobre el estado y situación del Sistema Educativo. Curso 92-93*. Madrid, Consejo Escolar del Estado, MEC.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1995): "Sobre el anteproyecto de Ley de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes. Consideraciones". *Trabajadores de la Enseñanza*, nº 161, marzo, pp.14-20.

JARES, X.R. (1995): "La evaluación del sistema educativo: de la necesidad a la incertidumbre". *Comunidad Educativa*.

MARTÍN RODRÍGUEZ, E. (1988): Supervisión Educativa. Madrid, UNED.

MORENO, J.M. (1992): *Los exámenes: un estudio comparativo. Graduación secundaria y acceso en seis países occidentales*. Madrid, FCE.

TILLER, T. (1992): "La evaluación en un sistema educativo descentralizado: ¿dónde nos encontramos? ¿Hacia dónde nos dirigimos?". *Revista de Educación*, nº 299, sep.-dic., pp. 81-94.

III. AVALIACIÓN DE CENTROS

ANGULO RASCO, J.F. (1993): "La evaluación del proyecto curricular de centro o como ampliar la autonomía profesional del docente en

tiempos de burocracia flexible". *Kikiriki*, nº 30, sep.-nov., pp. 41-48.

AA.VV. (1992): "Evaluar los centros escolares". *Aula de innovación educativa*, nº 6, setiembre, pp. 42-68.

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

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

CARIDE, J.A. (Cdor.) (1990): *Avaliación da xornada escolar de sesión única en Galicia*. Santiago, Consellería de Educación, Xunta de Galicia.

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

MCCORMICK, Robert e JAMES, Mary (1995): *Evaluación del currículum en las instituciones escolares*. Madrid, Morata.

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

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

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

SABIRON, F. (1993b): "La

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

SABIRON, F. (1993c): "La evaluación del centro escolar". En LORENZO DELGADO, M. y SAENZ BARRIO, O. *Organización escolar. Una perspectiva ecológica*. Alcoy (Alicante), Marfil, pp.447-477.

SABIRON, F. y LOZANO, A. (1990): "El estudio de casos en la evaluación de centros escolares: presentación y revisión de algunas dificultades". En GRUPO DE INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA: *El centro educativo. Nuevas perspectivas organizativas*. Sevilla, G.I.D.; pp.241-256.

SANCHO GIL, J.M. (1992): "Evaluar, conocer, transformar y mejorar. La evaluación del centro y el desarrollo del criterio profesional". *Aula de innovación educativa*, nº 6, pp.

SANCHO GIL, J.M. e OUTROS (1992): "Para aprender de las innovaciones en los centros". *Revista de Educación*, nº 299, sep.-dic., pp.249-292.

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

SANTOS GUERRA, M.A. (1994): "Por que non hai vento favorable. Causas que dificultan a avaliación dos centros escolares". *Revista Galega de Educación*, nº 21, pp. 41-47.

SIMONS, H. (1995): "La autoevaluación escolar como proceso de desarrollo del profesorado: En apoyo a las escuelas democráticas". En AA. VV.: *Volver a pensar la educación*. (Vol. II), Madrid, Morata, pp.220-242.

WOODS, P. (1987): *La escuela por dentro*. Barcelona, Paidós/MEC.

IV. AVALIACIÓN DO PROFESORADO

- ANGULO RASCO, J.F. (1993): "La evaluación del proyecto curricular de centro o como ampliar la autonomía profesional del docente en tiempos de burocracia flexible". *Kikiriki*, nº 30, sep.-nov., pp. 41-48.
- CASCANTE, C. (1990): "La formación permanente del profesorado". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 185, outubro, pp.30-32.
- ELLIOT, J. (1986): "Autoevaluación, desarrollo profesional y responsabilidad". En GALTON, M. y MOON, B.: *Cambiar la escuela, cambiar el curriculum*. Martínez Roca, Barcelona, pp. 237-259.
- GIMENO SACRISTÁN, J. e PERÉZ GÓMEZ, A.I. (1986): *Evaluación de la reforma del Ciclo Superior de EGB. Los profesores de la Reforma*. Madrid, CIDE.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1993). "El profesorado". *Cuadernos de*
- LISTON, D.P. e ZEICHNER, K.M. (1993): *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid, Morata/Paideia.
- MARTIN, E. (1988): "Profesión docente y autoevaluación institucional". *Revista de Educación*, nº 258.
- McCORMICK, Robert e JAMES, Mary (1995): *Evaluación del currículum en las instituciones escolares*. Madrid, Morata.
- MAURICE, H.S. (1990): "Supervisión clínica y poder: regímenes de la gestión docente". En POPKEWITZ, Th. S. (Ed.): *Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*. Valencia, Univ. de Valencia, pp. 222-242.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1993): *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga, Aljibe.
- SCHON, D. (1992): *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid, Paidós/MEC
- WILSON, J.N. (1992): "El profesorado". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 185, octubre, pp.28-29.
- WILSON, J.N. (1992): *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Madrid, Paidós/MEC.
- GARRETA, N. e CAREAGA, P. (1987): *Modelos masculino y femenino en los textos de EGB*. Madrid, Instituto de la Mujer.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1988): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata.
- HOUSE, E. R. (1994): *Evaluación, ética y poder*. Madrid, Morata.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1991): (1991): *Proyectos curriculares y práctica docente*. Sevilla, Díada.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1992): "¿Cómo analizar los materiales?". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 203, pp.14-18.
- McCORMICK, Robert e JAMES, Mary (1995): *Evaluación del currículum en las instituciones escolares*. Madrid, Morata.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1991): "Cómo evaluar los materiales". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 194, julio, pp.29-31.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1993): *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga, Aljibe.
- STAKE, R.E. (1983): "La evaluación de programas, en especial la evaluación de réplica". En DOCKRELL, W.B. e HAMILTON, D.: *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Madrid, Narcea.
- STUFFLEBEAM, D. L. (1988): *Normas de evaluación para programas, proyectos y material educativo*. México, Trillas.
- TORRES, J. (1989). "Libros de texto y control del currículum". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 168, pp.50-55.
- TORRES SANTOME, Jurjo (1994): *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid, Morata, 273 pxs.

V. AVALIACIÓN DE PROGRAMAS E MATERIAIS

AGUILAR, M.J. e ANDEREGG, E. (1992): *Evaluación de servicios sociales*. Madrid, Siglo XXI.

APPLE, M.W. (1990): *Maestros y textos*. Barcelona, Paidós, MEC.

ARGIBAY, M. e OUTROS (1991): *La cara oculta de los textos escolares*. Bilbao, Universidad del País Vasco.

BARBIER, J.M. (1993): *La evaluación de los procesos de formación*. Barcelona, Paidós, MEC.

BOLIVAR, A. (1995): *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid, Alauda/Anaya.

BRIONES, G. (1991): *Evaluación de programas sociales*. México, Trillas.

CALBO BUEZAS, T. (1989): *Los racistas son los otros. Gitanos, minorías y derechos humanos en los textos escolares*. Madrid, popular.

FERNÁNDEZ SIERRA, J. e SANTOS GUERRA, M.A. (1991): *Evaluación cualitativa de programas de educación para la salud. Una experiencia hospitalaria*. Archidona, Aljibe.

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 |

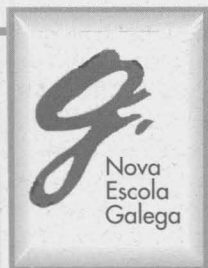
| | |
|---------------------------|---------|
| BANCO OU CAIXA DE AFORROS | Nº..... |
|Sucursal..... | |
| Enderezo da sucursal..... | |
| Poboación..... | |
| Titular da conta..... | |

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 interdisciplinidade | 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 Educação | |
| 9- A saúde na escola | 18- Os contidos transversais | |

Pódense solicita-los números atrasados, contrarreembolso (800 pesetas por número) a:

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN

Edicións Xerais de Galicia

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

Dolores
Rodríguez
Varela

Milagros
Alonso Gomez

Profesoras de
Filosofía e Ética
do I.E.S.P. de
Ourense

Unha actividade de coeducación

Puxen un ovo

PRESENTACIÓN

Esta actividade está destinada a poñer en cuestión o sexismo, e procurar sacar á luz e modifica-las actitudes sexistas do alumnado.

Xustifica-la elección dunha actividade así lévanos a falar do sexismo existente na sociedade actual. Así, atopámonos con que a pesar de que a nivel legal se contempla unha igualdade formal de dereitos e oportunidade a tódalas persoas independentemente do seu sexo, a realidade cotiá mostra que isto non é así, e móstrao en tódolos ámbitos: no laboral, no doméstico, na publicidade, na escola... Na escola tratouse de obviar este feito aludindo á proposta de educación mixta, pero que nunha aula se xunten rapaces e rapazas non

implica que os seus planteamentos e a súa forma de convivir sexan igualitarios e non diferenciadores e discriminatorios en canto ó xénero. Ademais, hai que ter en conta que na escola non só existe un sexismo explícito, tanto en actitudes por parte do profesorado, como do propio alumnado, ou incluso da propia organización educativa, senón que tamén se transmiten valores e actitudes sexistas por medio do "currículum oculto", isto é, inconscientemente. Por todo iso, a escola convértese en reproductora do sexismo social.

Xustificada a elección da actividade pasemos a falar dela en si mesma.

Consideramos que esta actividade é un bo vehículo para cumprir os obxectivos propostos, porque combina o "toque"

lúdico (é un xogo de simulación), sempre motivador, co planeamento de cuestións relacionadas con situacións concretas de convivencia que invitan a reflexionar, dialogar e a defender con argumentos os posicionamentos e actitudes sexistas, ou non sexistas, do alumnado.

Por outra banda, o feito de levala á práctica presenta moitas posibilidades:

- Pode ser enfocada como actividade única para abordalo tema do sexismo, anque nós recomendámola como actividade a incluír dentro dunha unidade didáctica acerca do sexismo ou do problema de xénero.

- Traballando coa actividade desta segunda maneira e, seguindo o modelo constructivista (ou, alomenos, algún dos seus elementos básicos), pode presentarse como actividade previa para detectar actitudes e preconceitos en torno ó sexismo no alumnado; desta maneira téñense en conta tanto a espontaneidade do alumnado como o importante papel que desempeña o descubrimento por parte deles/as deses conceptos a tratar. Espontaneidade e descubrimento son, polo tanto, dous elementos básicos nos que se asenta este xogo.

A partir desta primeira análise desenrolaríanse as actividades de desenvolvemento, incidendo máis naqueles aspectos nos que se detectaron actitudes sexistas.

- Pode utilizarse tamén (dentro dunha unidade didáctica) como actividade final, para "comprobar", con propostas prácticas, se se conseguiron os



experiencias

obxectivos fundamentais: concienciar o alumnado respecto ó problema do sexismo e tentar modifica-las súas actitudes sexistas cara a actitudes non sexistas.

OBXECTIVOS

Obxectivo xeral

A actividade foi concebida para analiza-las actitudes sexistas no entorno cotián e tamén no alumnado mesmo.

Obxectivos específicos

- Ve-la sutileza coa que se amosan esas actitudes.
- Fomenta-lo cambio en pro de actitudes non sexistas.

DESTINATARIOS

O alumnado ó que foi dirixida esta actividade son alumnos/as de ética de 1º e 3º de BUP.

METODOLOXÍA

O alumnado traballará no diario de clase, onde recollerán non só ó que ocorra nos 50 minutos de clase de ética, senón tamén todo o relacionado con este tema ó longo dos días que dura esta actividade.

Deberán tamén contestar unhas cuestións "específicas para tempo libre" para os días que non hai clase de ética, o que obrigará o alumnado a reunirse fóra deste horario.

TEMPORALIZACIÓN

Aínda que pensada para menos tempo, adicámoslle á actividade unha media de oito sesións (clases de 50 minutos); pensamos que é o mínimo de tempo para o seu desenrolo.

Cabe destacar como dato positivo que a maioría do alumnado propoñía continuar coa diná-

mica deste xogo máis tempo, o cal permítenos concluír que esta non só é unha actividade lúdica, senón atractiva e interesante de cara ó alumnado. Tamén máis adiante veremos como é, así mesmo, polémica.

INICIO DA ACTIVIDADE

Seleccionáronse unha serie de refráns de marcado carácter sexista e repartíronse a cada alumno/a (de forma totalmente azarosa) a metade de cada refrán escrita nun papel; debe haber, polo tanto, a metade de refráns que de alumnos/as.

Cada alumno/a debe buscar a parella que complete o refrán que lle corresponde. Deste xeito quedarán formadas parellas tanto heterosexuais como homosexuais.

Se algún dos alumnos/as queda desemparellado, asumirá o papel de observador/a; a súa misión será observar e anota-lo desenrolo dos distintos aspectos da actividade facendo unha análise persoal das actitudes sexistas que detecta (tanto dentro da aula como nas actividades específicas de tempo libre, sempre que poida).

Posibles refráns a utilizar:

- "A muller honrada, a perna quebrada e na casa".
- "A muller composta afasta ó marido doutra porta".
- "O cabalo e a muller ó ollo se han de ter".
- "Putá a nai, putá a filla, putá a manta que as abriga".
- "A muller e a sartén na cociña están ben".
- "Muller ó volante, perigo constante".
- "Home casado nin muller é". etc.

De seguido, cada parella comenta o que quere dici-lo seu refrán e faise unha posta en común. Isto propiciará un primeiro achegamento ó tema do sexismo.

Que a formación de parellas sexa azarosa é un elemento

importante: axuda a que os/as alumnos/as se relacionen con outros membros do grupo cos que quizáis non tiñan vínculos e tamén propicia que se formen parellas tanto heterosexuais como homosexuais, podendo establecer así o contraste na resposta con respecto ó sexismo en dous tipos de relación persoal distintos, así como detectar posibles actitudes negativas fronte ás relacións homosexuais.

DESENVOLVEMENTO DA ACTIVIDADE

Cada parella responde ás seguintes cuestións:

Bloque I

- ¿Estades casados u vivides xuntos?, ¿por que? ¿Pensades o dous o mesmo neste punto?.
 - Imaxínade e contade a historia de como vos coñecestes, e quen tomou a iniciativa.
 - ¿Ides ter fillos ou adoptalos? ¿por que? ... ¿Hai acordo?.
- Despois de ler cada resposta

24-Abril-1995

Últimas reflexións sobre a

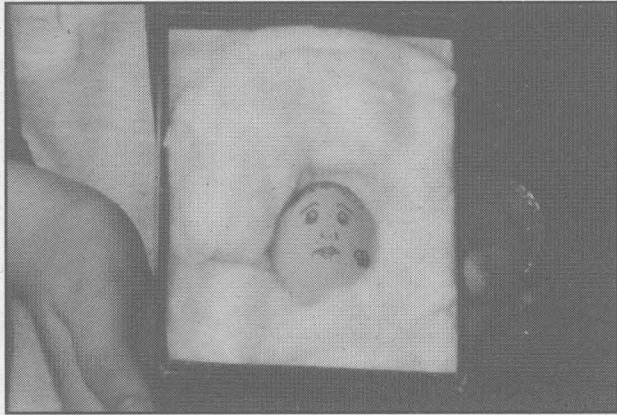
"EXTRAÑA EXPERIENCIA"

A verdade é que xa non sei que dicir sobre este tema, pero intentareino.

O máis curioso, ademais do feito de que en teoría a maioría ^{non sexistas} sexistas, é que cada que demostramos unha facilidade asombrosa para inventar nos unha vida "maravillosa", costamos introducir nos ese papel; como si esto fose a cambicemos ^{nos} tocando a personalidade da persoa que nos toca.

Toda que para min resultou unha experiencia divertida e de proveito non me importaría ^{que me} tocara unha relación homosexual, cada que pola conta non sería posible analizar ese sexismo que era o obxectivo desta "extraña experiencia".

O que agora en me preguntó é se nos caudo nos chegue o túrno (se é que chega) de formar unha parella, actuaremos ou digo da mesma forma pero si dunha diferente. Esa é a miña intención.



farase entre todos/as unha análise comparativa das actitudes das rapazas e dos rapaces, así como as das parellas hetero ou homosexuais.

Trátase de empezar a descubrir o que é unha actitude sexista.

Para aquelas parellas que decidiron ter fillos, no caso a maioría, este fillo estará representado por un ovo. Isto significa que o ovo deberá asistir ás próximas clases de ética e das demais materias que teñan ese día que hai ética.

A opción de poder ter fillos-ovo, ou non, programouse como un exercicio de decisión libre, responsable, e por consenso

dentro de cada parella, xa que impoñe-la paternidade/maternidade sería unha forma de coacción innecesaria para cos obxectivos. Ademais, leva o valor engadido de propoñerse o xeito de ter fillos como algo non exclusivo das parellas heterosexuais, coa posibilidade de face-la análise desde varias perspectivas.

Habérea, pois, actividades comúns para tódalas parellas e actividades específicas para parellas con e sen ovo.

As actividades comúns (as dispostas para este bloque I) van encamiñadas a establecer unha primeira comunicación entre a parella e a proporcionarlle un contexto ou historia á relación, contexto no que xa pode haber elementos de análise con respecto ó problema do sexismo.

As actividades específicas para parellas con e sen ovo (elaboradas ó longo dos demais bloques) están pensadas para analiza-lo sexismo fundamentalmente nos ámbitos domésticos, laboral e académico, co fin de detectar se no reparto de tarefas e responsabilidades hai elementos de discriminación cara á muller dado que algunhas

delas son consideradas pola tradición como tarefas tipicamente femininas, ou ben se, pola contra, se planeen como tarefas compartidas pola tradición, posibilitando o seu cuestionamento desde tratamentos éticos (xustiza, dignidade...) e xurídicos (igualdade de dereitos e oportunidades).

Por outra banda, a incorporación dos ovos no xogo ten un valor inestimable xa que os ovos non son elementos simbólicos senón activos e participan no conxunto da actividade: os ovos teñen opinión propia canalizada a través de cada parella; é dicir, cada parella terá que proxectarse pensando polos fillos, poñéndose no seu lugar; conséguese así duplica-lo papel dos/as protagonistas ampliando as perspectivas e observar tamén se hai incoherencias entre os dous papeis que desenrolan.

Neste senso, o propio alumnado comentou que sen ovo olvidábanse de "estar ó loro", para detecta-las actitudes sexistas, polo tanto, podemos concluir, que cumpre tamén a función de "recordatorio".

Bloque II

Actividades para as parellas con ovos

— As parellas pónenlle nome ó ovo, débúxano e deciden que tipo de educación recibirá (ensino público, privado, colexio feminino, masculino, mixto...)

— ¿Como chegaron a un acordo entre eles?

Actividades para parellas sen ovo

— ¿Tendes traballo? ¿en que traballades?

— Na vosa casa tedes unha habitación: ¿decidides compartila ou vai utiliza-la un só?. No caso de compartila, ¿como dividiríades o espazo?

Bloque III

Actividades específicas para tempo libre

As parellas permanecen

| PROBANDO A CONVIVIR | | |
|---|--------------------------|---|
| Decorante practicamente un remane hemos realizado una actividad, pero consistió en agruparnos por parejas, elegidas al azar, para simular un matrimonio o convivencia. En el caso de que la pareja deseara tener un hijo, debían hacerse cargo de un huevo como si fueran hijo/o suyo, y cuidando igualmente. | <input type="checkbox"/> | leanta teóricamente normalmente. |
| En un caso, me toca simular una pareja homosexual (lesbianas). | <input type="checkbox"/> | No solo por el hecho de ser lesbianas, sino también el planeárselas una relación estable de convivencia en la misma casa. |
| En un principio me sorprendió. Nunca me imaginé como sería esta relación puesto que yo lo he incluido por estos gustos. | <input type="checkbox"/> | Una vez introducida en mi papel, pude observar y hacer más de cerca la realidad de un homosexual en España (aunque opino que apenas varían de otro país). |
| Tengo que reconocer que me costó un poco acostumbrarme a él/ella, pero solo al principio. | <input type="checkbox"/> | Me da miedo, después eso gente vive en una sociedad cerrada, vacante, sexista. De que, al respecto, hacia todo tipo de comentarios al respecto por tipo de pareja tenían, que reproducir. |
| Al poco tiempo conseguí plas- | <input type="checkbox"/> | - ¡Oh! lo siento, que male siento haber tenido. |
| | <input type="checkbox"/> | - ¿Vosotros dos juntos? ¡Ja, que gracia. |
| | <input type="checkbox"/> | O simplemente viene. |

“casadas” ou “vivindo xuntos” tanto dentro como fóra da aula, noutras clases ou recreos. As cuestións específicas para estes días en que non hai clase de ética son as seguintes:

Parellas con ovo

– Ó día seguinte o ovo irá a clase: ¿quen vai preparalo para esta ocasión e por que? ¿que di o ovo?

– Ninguén pode atender ese día ó ovo, os dous estades ocupados e a gardería está pechada: ¿como solucionade-lo problema?

Parellas sen ovo

– Ese día irán arranxa-la lavadora pero os dous estaredes no traballo: ¿que faredes?, ¿alguén pode quedar con máis razón có outro?

– Hoxe a túa parella non irá comer á casa: ¿que fas?

A tódalas parellas se lles pide nestes días observen se se dan actitudes sexistas no seu entorno cotián e na súa parella, do cal deberán tomar nota no seu diario para facer logo unha posta en común na aula.

Bloque IV

(previsto para cando o ovo xa estivo noutras clases no instituto)

Parellas con ovo

– ¿Quen arranxou ó ovo para vir ó instituto?

– ¿Que lle parecen ó ovo as clases?

– ¿Gustaríalle recibir de maior unha educación así?, ¿por que?

– ¿Quen dos dous coidará do ovo o resto do día?

– ¿Detectastes algunha actitude sexista na vosa casa, clase, libros, tele, compañeiros/as, profes...?, ¿e na vosa parella?

(Esta última cuestión permitirá desmitifica-la pretendida actitude “neutra” tanto dos libros de texto como dos profesores/as e, así mesmo, valorar criticamente as actitudes sexistas que o alumnado observa no seu entorno cotián en xeral.

Todo isto permite introducirlo tema do sexismo na problemática do curriculum oculto).

Evidentemente, o protagonista desta xornada sempre é o ovo. Os alumnos e alumnas fíxanse en como está arranxado e de que xeito o tratan eles e elas. As parellas falan por el e así, como se supón que non son eles os que falan, non poñen ningún reparo ou vergoña ó manifestalos seus sentimentos.

Parellas sen ovo

– ¿Detectastes algunha actitude sexista na vosa casa...?

– Facede unha lista de tarefas domésticas: ¿os dous sabedes facelas?, ¿quen vos ensinou?

– ¿Que puntos de discrepancia tivestes como parella que vos parecen importantes?

Bloque V

Chegando a conclusións:

– ¿Que diferencias atopades entre as parellas hetero e homosexuais?

– Fóra das clases, ¿falastes desta actividade cos vosos compañeiros e compañeiras, coas nais, pais...?, ¿cal foi a súa resposta?

– ¿Alguén tentou domina-la

súa parella?, ¿onde radicou o equilibrio ou desequilibrio?

Ó longo das respostas en común xurdiron espontaneamente as seguintes reflexións:

– Unha das rapazas, a que xogaba un papel de muller liberada e rica, resulta que ó final urdiu un plan para acabar co marido. Isto deu pé para formular a seguinte reflexión: ¿que hai desa imaxe de muller intelixente pero malvada na sociedade actual? ¿por que non hai estereotipos de boas e liberadas?

– As parellas homosexuais foron sempre moi parcas nas súas respostas (ás veces violentas) e analizouse o por que desa actitude de rexeitamento.

Bloque VI

– Esta noite, para que o ovo durma tranquilo, contarémoslle un conto non sexista, que é...

Na posta en común reflexouse como nalgúns casos, e inconscientemente, non se conseguiu elimina-lo sexismo nos contos.

D.R.V. / M.A.G.



Colectivo Bubela:

Pedro Luís
Delgado Nuñez

Eva García Sexto

Nora Pousa Díaz

Anxeles Pousa
Díaz

Facemos unha nova escola rural

O Colectivo Bubela formámolo un grupo de catro mestres de Educación Infantil e Primaria que traballamos no medio rural, a maioría de nós en escolas unitarias e que nos xuntamos para elaborar materiais didácticos en galego que nos axuden e faciliten o noso labor docente.

COMENZAMOS a traballar no curso 90/91 confeccionando materiais de lecto-escritura no marco dun seminario permanente.

De aí xurdiron os "Cadernos de Lecto-escritura" para ensinar a ler e escribir en galego. As características esenciais destes cadernos responden ós seguintes principios:

- Son adaptables a distintos estadios madurativos.
- Progresivos e debidamente estruturados na ordenación

das grafías e no desenvolvemento de cada unha delas.

- Motivadores, despertando no neno o interese polo traballo realizado.

- Desenvolven paralelamente a aprendizaxe da lectura e da escritura.

- Realizados a partires dunha linguaxe significativa para o neno.

- Tratamos en definitiva de ofrecerlle ós nenos e nenas das nosas escolas unhas propostas de traballo creativo que contribúan a manter viva a súa fan-

tasía natural e a facilitarlle de maneira lúdica as aprendizaxes instrumentais propias da súa idade.

A estruturación dos cadernos é a seguinte:

1º Discriminación auditiva: Neste ámbito propoñemos unha serie de actividades orientadas á discriminación auditiva e visual da grafía.

2º Presentación da palabra xeneradora e a súa imaxe: Destacamos nesta palabra a súa fisonomía e configuración para a captación global da mesma.

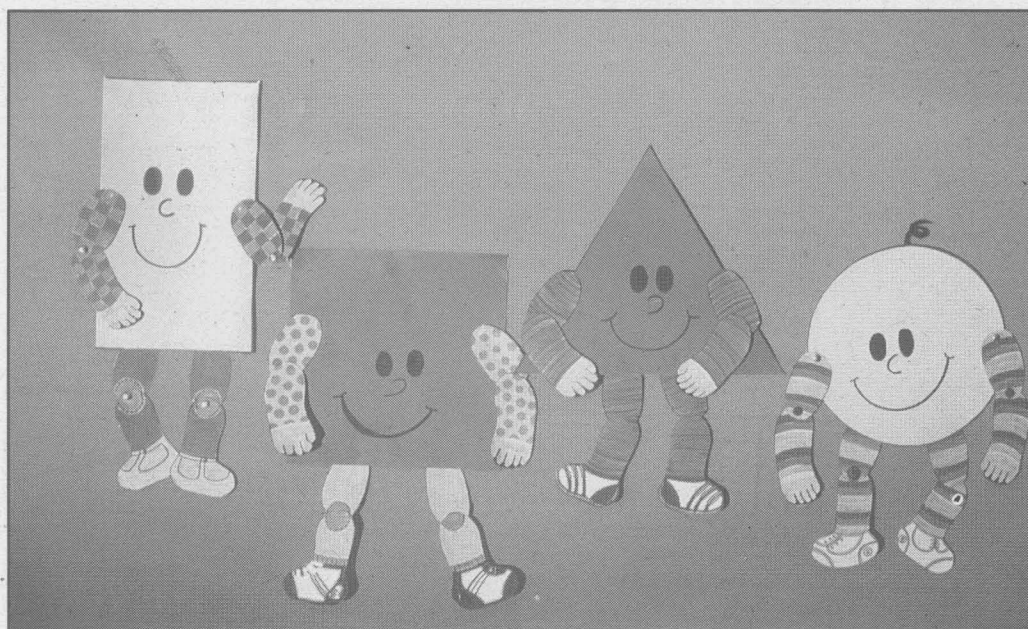
3º Traballo coa sílaba: Sen perder de vista a comprensión total da palabra da que forma parte.

4º Traballo coa palabra: Relacionando palabras co seu debuxo e realizando autodictados.

5º Traballo coa frase: Comprensión e construción de oracións con significado completo representadas mediante imaxes.

6º Lectura comprensiva de textos sinxelos e significativos con apoio de imaxes.

Coincidindo coa entrada dos nenos e nenas de tres anos nas escolas durante o curso 92/93 animámonos a elaborar outro tipo de materiais en galego especialmente dirixidos a estas idades. Por esta inquietude e debido á carencia de materiais



audiovisuais creamos a "Colección de Diaporamas da Escola Infantil". A colección está formada por oito montaxes audiovisuais planificadas de tal xeito que permiten e facilitan o traballo globalizado que esixe a Educación Infantil. Partindo dos diaporamas como centro de interese desenvólvense os contidos de ensinanza, previamente seleccionados e organizados nun conxunto harmónico para que cheguen ós nenos e ás nenas respectando os mesmos principios que serviron de base ós materiais de lectoescritura:

– Adaptado á linguaxe, nivel madurativo e intereses que teñen os nenos e as nenas destas idades.

– Progresivo e debidamente estruturado segundo a orde de presentación dos contidos.

– Motivador, para que desperte interese nos nenos e nenas e posibilite a aprendizaxe significativa.

– Riguroso na súa realización técnica.

Este proxecto, como o de lecto-escritura, obedece fundamentalmente a varias razóns:

a) A ausencia de material audiovisual en galego para a súa utilización específica na Educación Infantil, e concretamente á inexistencia duns materiais didácticos acordes coas capacidades, ritmo e posibilidades madurativas dos nenos e nenas de tres anos.

A pesar da escasa implantación dos medios audiovisuais nas escolas, sen embargo hai que recoñecerlo lento pero irreversible proceso de incorporación que destas tecnoloxías se está a producir no mundo escolar, e semella evidente que se incrementa a un ritmo crecente e a súa difusión cada día é maior. Pero os profesores e profesoras atópanse cun gran atranco á hora da súa utilización ó non atopar, ata o de agora, nin no mercado nin nos Centros de Recursos materiais específicos para este nivel educativo.

b) O potencial educativo desta tecnoloxía empregada como recurso didáctico para aprender determinados contidos está empezando a ser descuberto na Educación Infantil. Así, mediante ela son accesibles contos, montaxes didácticos, programas específicos infantís adicados ós máis diversos temas: psicomotricidade, conceptos temporais, espaciais ... etc.

c) A importancia dos Diaporamas como instrumentos de observación de procesos da realidade dificilmente asequibles os nenos desta etapa, ben sexa pola rapidez pola que acontecen, lentitude, distancia, inusualidade, etc ... e que se consideran fundamentais para o coñecemento do neno de Educación Infantil. Por exemplo: unha viaxe en tren, o nacemento dun pito, a construción dunha casa, etc... despertando nos nenos a observación analítica, e permitindo a apertura da escola ó mundo.

d) Os Diaporamas ó estimular as percepcións visual e auditiva axudan a sentar as bases do que despois será o pensamento lóxico e configura a sensibilidade e o senso estético dos nenos.

Este proxecto, como o de lecto-escritura, obedece fundamentalmente a varias razóns:

a) A ausencia de material audiovisual en galego

para a súa utilización específica

na Educación Infantil, e concretamente

á inexistencia duns materiais didácticos

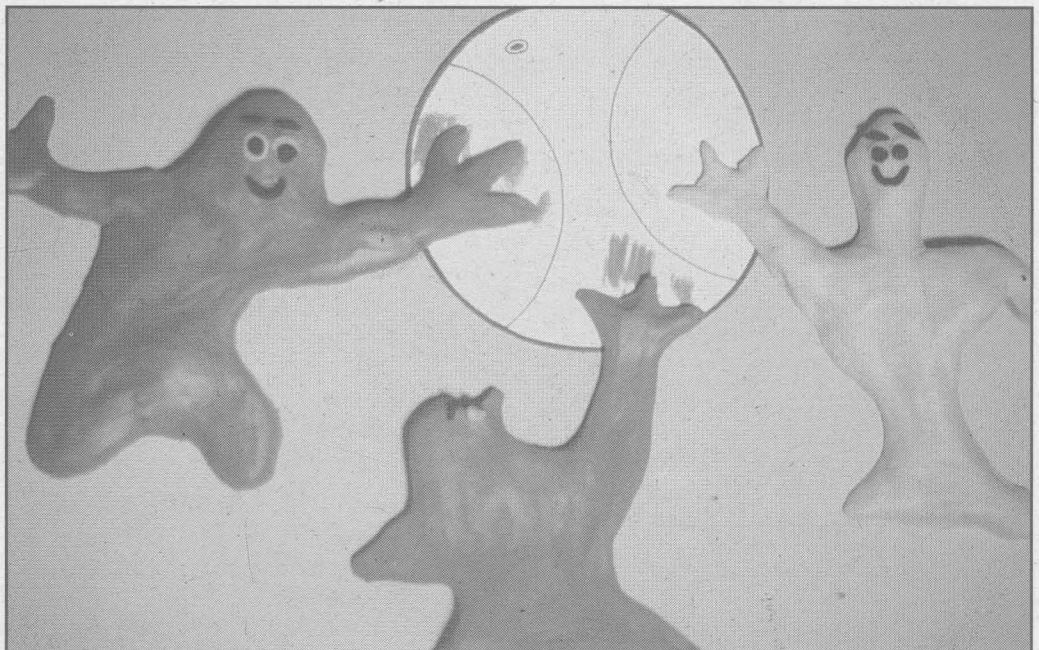
acordes coas capacidades, ritmo

e posibilidades madurativas

dos nenos e nenas de tres anos.

e) Contribuír á normalización da lingua galega,

f) O enriquecemento do mundo sonoro do alumno de Educación Infantil, limitado sobor de todo no caso das escolas unitarias, introducindo novas voces na aula a través da gravación sonora como apoio da imaxe proxectada.



.....

*Coa experimentación na escola,
tanto dos diaporamas coma
dos cadernos de lecto-escritura,
acadáronse uns resultados
altamente positivos.*

.....

Os distintos Diaporamas compóñense das seguintes partes:

– Unha serie de diapositivas nas que se visualizan unha aventura ou pequena historia que ten un personaxe central que fai de fío conductor e motivador. Este personaxe é diferente para cada Diaporama; así nuns casos serán uns monicreques, noutro un mimo, noutro unha galiña, etc...

– Unha gravación sonora por cada Diaporama en cassette que mistura axeitadamente as distintas voces en lingua galega coa música e sons especiais. O léxico e a expresividade adaptanse ás idades dos escolares infantís. Como recurso motivador para os textos sonoros empréganse voces infantís, rimas, etc. Nesta gravación sonora expóñense aqueles contidos que se traballan a partir das imaxes proxectadas.

– Un guión da proxección que recolle as narracións e diálogos.

– Unha ficha de programación didáctica que recolle unha serie de actividades transversais sobre o centro de interese desenvolvido e que serven para afianza-las actividades propostas.

Coa experimentación na escola, tanto dos diaporamas coma dos cadernos de lecto-escritura, acadáronse uns resultados altamente positivos. Os nosos

alumnos e alumnas conquēriron a adquisición das aprendizaxes dunha maneira lúdica, creativa e motivadora, logrando captala súa atención e interese.

Por esta razón, o Colectivo Bubela na actualidade segue a traballar nos distintos eidos da Educación Infantil e Primaria, tendo como principal obxectivo, favorece-lo emprego, enriquecemento e normativización do noso idioma.

NOTAS:

1) Os materiais de lecto-escritura do Colectivo Bubela están publicados pola Editorial Sotelo Blanco formando unha colección de seis cadernos.

2) Os Diaporamas da Escola Infantil están publicados por Edicións Xerais de Galicia formando unha colección de catro carpetas, cada unha con dúas montaxes, que responden os seguintes títulos:

- As Cores/As Formas.
- O Tren/O Teléfono.
- A Casa/A Galiña.
- Onde estou?/Os números.

INFORME 1995

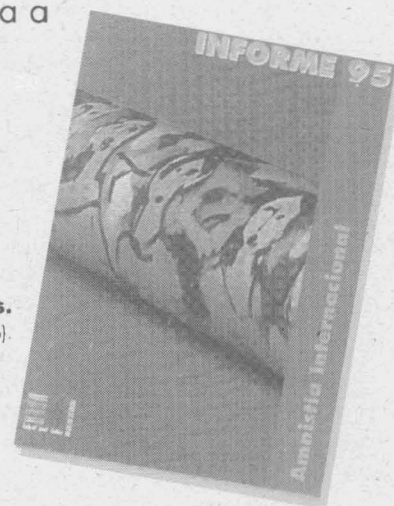
El **Informe de Amnistía Internacional** es una contribución a la lucha por la justicia, la igualdad y la libertad. Expone una amplia gama de las violaciones de derechos humanos que padecen las mujeres, los hombres y los niños de 151 países del mundo y señala a los responsables. Este informe lanza un desafío a los gobiernos para que acaben con tamaño ultraje.

 **amnesty
international**
SECCIÓN ESPAÑOLA

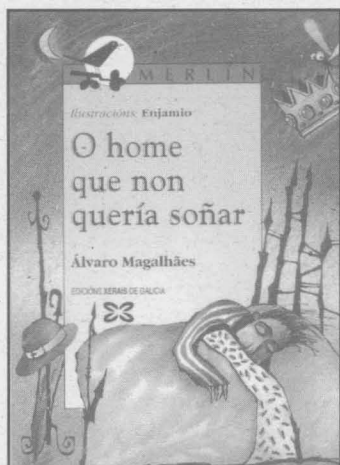
PVP: 1.800 ptas.

(+ 175 ptas. gastos de envío; 285 ptas. en contrarreembolso).

Si desea recibir un ejemplar del informe, solicítelo al Apdo. 50.318 - 28080 Madrid o al teléfono 53 1 25 09



Sobrevivir nos sonhos



Título: *O home que non quería soñar*
Autor: Álvaro Magalhaes
Colección: Merlín
Editorial: Xerais
Vigo, 1995

A presenza de autores portugueses nas coleccións de literatura en galego non resulta ser moi frecuente. Podería achacarse esta escasa presenza á proximidade das dúas linguas, pero esta razón pérdese en si mesma polo feito de estarmos a falar de libros para lectores en proceso de maduración. Unicamente a presenza intensiva de Alice Vieira, sobre todo no *Barco de Vapor*, ou en *Árbore*; a de autores como Antonio Torrado ou M^{ra} Luísa Ducla Soares en *Ir Indo*, e Manuel Antonio Pina en *Xerais* representan a visión portuguesa do mundo para os nosos nenos e nenas.

Acabo de botarlle un ollo, con certo retraso, ó libro de Álvaro Magalhaes e adiviño certas coincidencias co de Manuel Antonio Pina na linguaxe -¿ou será cuestión da tradución?- e no plantexamento da obra. Resulta ser un libro que pode

non ser conquistado con facilidade polos máis novos idade recomendada, 9 anos en diante- pero é deses que provocan a reflexión e os interrogantes. *O home que non quería soñar* contén realmente dous libros, un con este título e outro titulado *Historias de bichos pequenos*. A primeira parte contén unha serie de historias breves nas que hai un dobre xogo. Por unha parte o xogo co sentido das palabras e as expresións, algo que tamén se repite en determinadas historias do segundo libro, e así xorden historias como a que se conta en "Gardar un segredo". Pola outra, as historias do absurdo como a da "dor de cabeza" ou "¿9 horas? ¡Nunca máis!". Pero neste libro tamén se encerra a reflexión sobre as cousas que poderían ser e non son, a autocomplacencia, o narcisismo e a necesidade sentida en determinados momentos de posuír cualidade

impropias da condición humana, unha especie de recreación do Fausto que vende a alma a cambio da inmortalidade. Así, o home que non quería soñar vese obrigado a manterse nun soño permanente para ¿sobrevivir? ou sobremorrer.

O segundo libro é un pequeno bestiario de insectos no que se continúa cos xogos de escaravellos que son escaranovos ou de mosquitos que son parte dos tres mosquiteiros. As historias son moi breves e nesa brevidade fanse tamén ácidas reflexións sobre a insensatez humana, capaz de ser o único ser vivo capaz de crear non só insecticidas senón tamén homecidas.

A ilustración non rouba protagonismo ó texto e non cae en ningún momento na tentación de suplantalo. Realizadas nun estilo sinxelo e fuxindo do realismo, resultan intresantes aínda que por momentos se bote en falla a expresividade.

Onda curta

X.M.G.B.

Esta vez a nosa onda curta merecería ser chamada máis ben onda breve. ¡Hai tan pouco que contar! ¿E logo, haberá tamén aquí paro biolóxico ou tratado en negociación? Cando leamos estes comentarios xa sabemos quen foi o gañador ou gañadora do Premio Merlín, o máis importante do país en literatura para os máis novos, ó que segundo comentan por aí os propios es-

critores hai moito consagrado da outra literatura que se presenta. ¿Cando haberá un premio para descubrir talentos autenticamente novos?

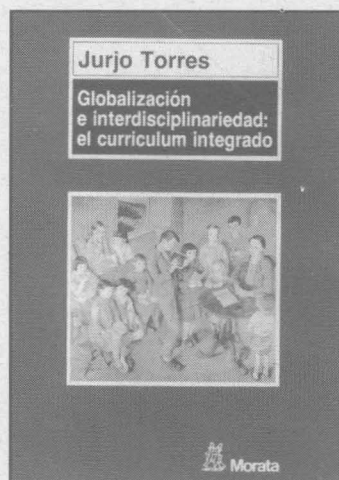
Comentánme tódolos lectores e lectoras ós que contaxiei o meu interese polas *Cartas de inverno* que o libro está francamente ben e que gusta moito. Por certo, ¿sabe alguén cantas liñas lle adicaron a este libro nas páxinas dos suplementos lite-

rarios dos periódicos "galegos" ou nas radios? Claro que o planeta é moi grande e dá para todos e máis.

Falando de críticos, María Vassart acaba de publicar na colección galega de Editorial Edebé, que eu saíba é o primeiro libro desta muller que desempeñou o seu labor crítico en xornais de Madrid, e non quero dicir ningún para non equivocarme. E por certo que se ten ocupado dalgúns libros

galegos nas páxinas do seu xornal.

Desde logo que onde hai paro biolóxico é nas editoriais galegas. Hai pouco tempo veu por aquí un amigo mesetario moi interesado nestas historias e non atopou nada que se publicase desde que aló polo mes de maio me viñese visitar. Coleccións que se abortan sen ter chegado a facer sequera a primeira comunión. ¡Ai, que país!



Título: *Globalización e interdisciplinabilidade: el currículum integrado.*
Autor: Torres Santomé, J.
Editorial: Morata
 Madrid
 273 páxs.

todo o traballo realizado; pasando pola realización do tópicos a investigar e os recursos e estratexias didácticas que se deberán utilizar. Deste xeito, realiza unha proposta que recorre os distintos apartados para a elaboración de unidades didácticas integradas e as distintas tomas de decisións que compoñen.

De tódolos contidos desenvolvidos no libro, resulta especialmente interesante o percorrido que o autor efectúa, no Cap. IV, polos contidos culturais e a diversidade cultural ausentes na selección da cultura escolar. Referímonos as voces ausentes dos grupos sociais minoritarios e/ou marxinados. As culturas esquecidas que enumera son: as distintas culturas das nacións do Estado español, as culturas infantís e xuvenís —aínda que resulte paradóxico— as etnias minoritarias ou sen poder, o mundo feminino e as sexualidades lesbiana e homosexual, a clase traballadora e o mundo das persoas probes, o mundo rural e mariñeiro; así mesmo, analiza algunhas das posibles causas para que se produzan estas omisións.

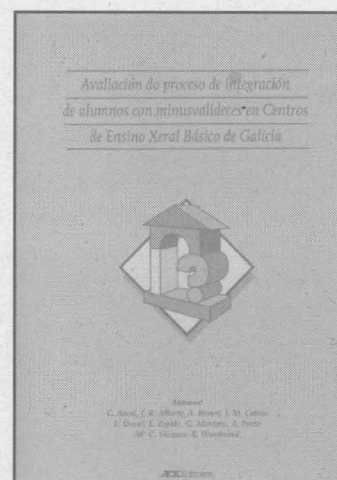
Os dous primeiros capítulos supoñen unha idea clara para centrar o problema, aínda que poidan resultar máis áridos na súa

lectura, sendo contidos moi interesantes, sobre todo na visión globalizadora que relaciona o mundo da educación con acontecementos sociais, económicos e culturais que teñen unha incidencia manifesta sobre o mesmo.

O quinto capítulo, referido aos libros de texto e o control do currículo, presenta unha crítica mordaz aos intereses manifestos que se ten suscitado coa utilización dos libros de texto como meros representantes da educación bancaria, como sinalaría Paulo Freire, e que conducen irremisiblemente á descualificación profesional. Frente a eles o autor propón a elaboración de recursos didácticos alternativos ao libro de texto para o desenvolvemento de novos currículos escolares.

En resumo, unha obra moi interesante para os profesionais da educación que afrontan o seu labor cunha responsabilidade reflexiva e crítica e, ademais, pretenden desenvolver o seu proxecto curricular dentro dos modelos de ensino globalizado. Para iso atoparán no libro numerosas suxerencias prácticas para facilitar propostas de traballo de carácter integrado, exemplificando o autor algunhas delas.

Juan José Bueno Aguilar



CON este título sae á luz a segunda publicación dunha serie iniciada no ano 1993 sobre a situación da integración en Galicia.

Se no primeiro volume *A integración do alumnado con necesidades educativas especiais en centros de ensinanza medias* se facía unha análise do Plano de integración nas EE.MM., agora, con esta obra —que é o resultado dun longo traballo de investigación ó que estivo dedicado un equipo de profesionais ó longo de dous anos— adentrámonos no coñecemento de todo o contorno da integración dos alumnos con necesidades educativas especiais na educación primaria.

A investigación previa abordouse sete anos despois de iniciado o Plano experimental de integración, e transcorrido xa un tempo que parecía idóneo para face-la primeira aproximación á realidade dos 63 centros de EXB de toda Galicia que neses momentos se tiñan incorporado ó Plano.

Os resultados da investigación constitúen o eixe vertebrador desta obra, que se inicia cunha aproximación teórica ó concepto de integración e se continúa cunha análise dos Planos internacionais para a integración de persoas minusválidas. Unha

Título: *Avaliación do proceso de integración de alumnos con minusvalideces en Centros de Ensino Xeral Básico de Galicia*

Autor: *J. R. Alberte et al.*

Editorial: ACK Editores
Santiago 1995
412 páxs.

minuciosa análise achéganos á situación que se está a vivir nos países do noso contorno, e amósanos os esforzos realizados polos distintos organismos internacionais a prol da integración.

No apartado referente á análise de resultados recóllese o estado do proceso de integración nas súas diferentes facetas, a natureza e variedade dos recursos, o nivel de formación e actitude do profesorado, as necesidades educativas dos minusválidos, así como os logros do proceso en marcha.

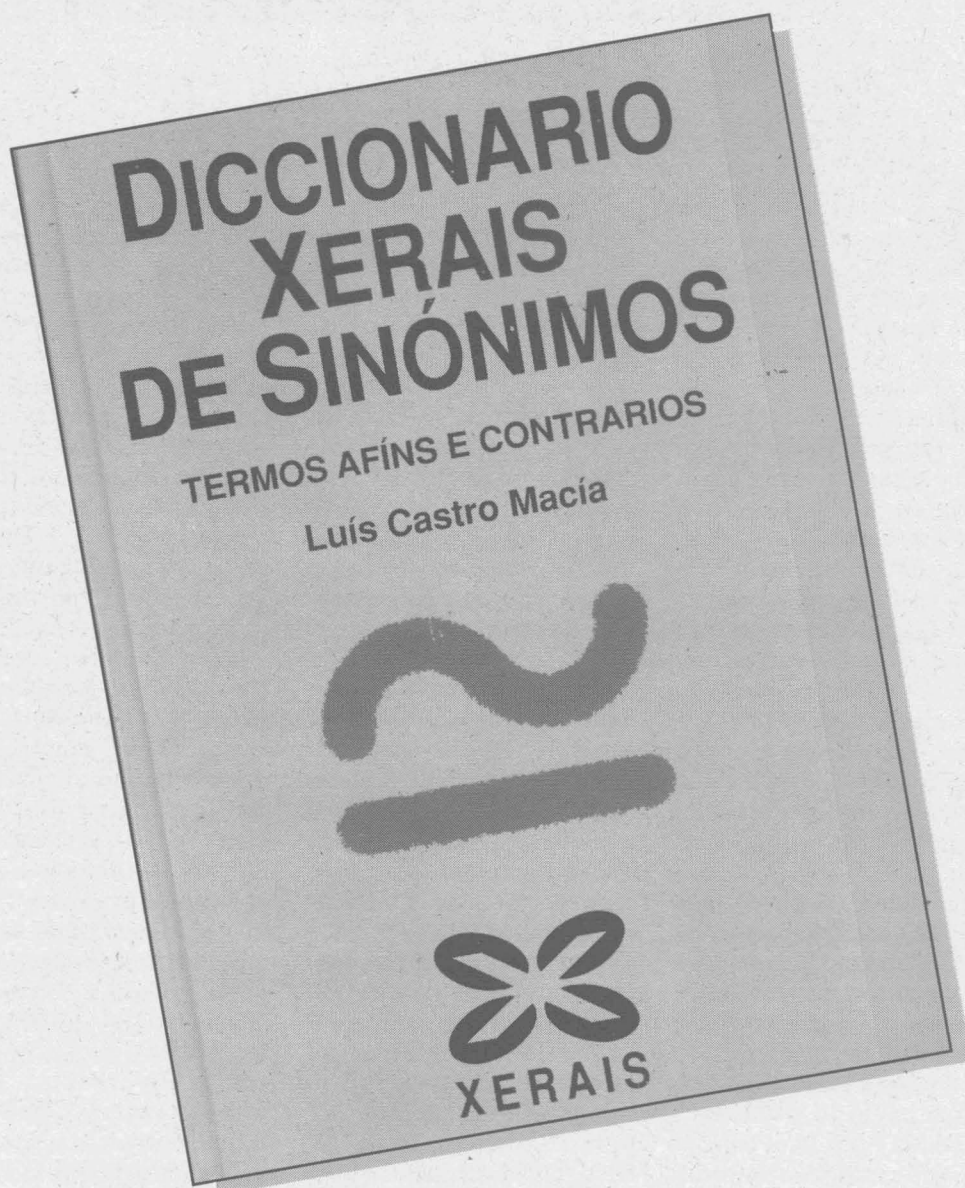
Esta análise vai acompañada dun apoio gráfico e numérico que enriquece o texto e é completada cunha catalogación das minusvalías existentes neses momentos nos centros educativos de Galicia, que ven a significalo primeiro intento sistemático de achegamento ó coñecemento desta realidade.

Como complemento apórtase tamén un compendio lexislativo no que se recolle toda a lexislación existente en España sobre os alumnos con necesidades educativas especiais e un glosario de termos relacionados con esta cuestión.

Cremos que se trata dunha obra que ven de representar un estudio serio e sistemático, de gran interese para os investigadores e mesmo para todas aquelas persoas que están a desenvolver-lo seu traballo coas persoas con necesidades educativas especiais.

J.M.C.A.

NOVIDADE



Dimensión procedemental do texto dramático e a representación teatral

Manuel F. Vieites

TENSE dito moitas veces que existe un especial vínculo entre a literatura dramática, o teatro e a educación. Entre os moi diversos procesos formais e non formais da educación teatral teremos que incluír a lectura de textos dramáticos e a participación e asistencia a representacións teatrais. Velaí unha hipótese de traballo sostida por diferentes experiencias desenvolvidas en moi diversas épocas históricas e validada por estudos e investigacións realizadas en distintos espacios xeográficos e culturais e que mostran como o teatro e, en menor medida, a literatura dramática veñen sendo utilizados como instrumentos educativos, como medios para a transmisión de normas, pautas de conducta, valores e calquera outro tipo de información que se consideraba necesaria, ben na procura da necesaria orde social, ben para sancionar determinadas condutas e prácticas humanas.

Será a partir de principios deste século, que xa remata, cando se inicie un longo e lento período de sistematización das ensinanzas teatrais nos niveis non universitarios, que deu

lugar á aparición de áreas curriculares específicas como a Expresión Dramática, a Expresión Corporal ou a Expresión Teatral (ás veces presentadas con outras denominacións), ó desenvolvemento da Animación Teatral, e á consolidación definitiva dun enfoque procedemental baseado na utilización de actividades dramático-teatrais desde un punto de vista didáctico-metodolóxico.

De aprender acerca da literatura dramática e do teatro, pasamos a aprender a través da literatura dramática e do teatro e a lectura de textos dramáticos ou a asistencia a representacións teatrais van ser utilizadas como recursos para enfrontar a presentación dos máis diversos contidos, se ben será no ámbito de disciplinas como a Historia ou a Filosofía onde se desenvolvan as experiencias máis salientables. Na actualidade un número cada vez máis elevado de compañías teatrais favorecen a asistencia ás funcións de grupos de alumnos e alumnas e mesmo chegan a editar o correspondente "caderno didáctico" do espectáculo no que se propoñen as máis diversas actividades para realizar na aula.

Certamente na nosa literatura dramática atopamos pezas que poden provocar o deseño de suxerentes procesos de ensinanza-aprendizaxe, mais no ámbito específico da infancia e a mocidade non se tiña incidido nunha liña de traballo presente noutros países e que ten como obxectivo trasladar á escena problemas como o racismo, a contaminación, a solidariedade co terceiro mundo, a guerra ou a convivencia. A experiencia desenvolvida en Inglaterra no programa Theatre in Education (TIE), constitúe un verdadeiro paradigma tanto na súa dimensión formal como temática. Nesta liña de traballo temos que situar as dúas obras de Carlos Freire Pérez, *Noite Máxica* e *S.O.S. mar de fondo*, que foron levadas á escena polo grupo TROLA do IFP Monte Alto da Coruña; sé a primeira se presenta como unha aproximación a diferentes feitos e conceptos da Física (os grandes misterios da natureza), a segunda constitúe unha denuncia da contaminación do mar, a partir do tráxico accidente ocorrido cabo da Torre de Hércules en 1992. Velaí dous textos interesantes que parten dun principio

tan elemental como esquecido: as aprendizaxes verdadeiramente significativas teñen lugar no ámbito das vivencias, onde o alumno/a desempeña un rol activo e dinámico. Mais estas experiencias, moitas veces realizadas coa decidida vontade de transformar a escola e abrir as súas portas a novas propostas que rachen a uniformidade metodolóxica, presentan un perigo evidente pois poden conducirnos á "curricularización" do ocio e o tempo libre, das áreas de expresión e das manifestacións artísticas. Esta tendencia aparece en diversos espectáculos para a infancia e a mocidade nos que latexa unha excesiva preocupación por combinar pracer e aprendizaxe, teima que moitas veces converte as montaxes teatrais en insufribles "pasantías". Trátase, xa que logo, de buscar un necesario equilibrio para que a arte teatral non se converta nunha manifestación subsidiaria das diversas didácticas especiais. O teatro xa é, en si mesmo, un lugar e un espacio para aprender.

Carlos Freire Pérez: *Noite máxica* (1993), *S.O.S. mar de fondo* (1994), A Coruña, Biblioteca Didáctica Fontel.

Feminino e Masculino: materiais para a coeducación en Secundaria *

Unha ponte sólida e fermosa

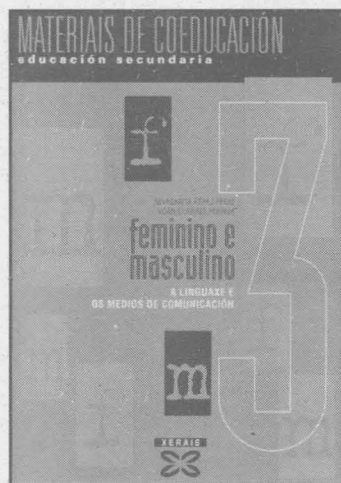
Miguel Angel Santos Guerra
Universidade de Málaga

OS PROBLEMAS da discriminación polo sexo constitúen, ó meu xuízo, unha das lacras máis terribles da sociedade. Arraigada a través de séculos de historia e de mecanismos perversos (falsas pretensións científicas, intereses de dominación, mitos relixiosos...) resulta moi difícil de estirpar, sobre todo se se ten en conta que existen formulacións inxenuas que fan baixar a garda.

Un dos elementos máis importantes e eficaces de transformación das concepcións, conductas e actitudes sexistas é a educación. En primeiro lugar porque a escola, a través do currículo oculto e de explícitas dinámicas de intervención é unha das fontes de discriminación. En segundo lugar porque a esixencia crítica e o compromiso práctico que debe mante-la escola constitúen unha das estratexias máis profundas de cambio. Pouco mellorará se non muda a mentalidade, anque se perfeccionen as leis e se transformen as estruturas.

A explícita inclusión no currículo das dimensións que trascenden e penetran o coñecemento asentándose nos valores, debe ser benvida. O que se deu en chamar transversais é a pretensión de impregnar a acción e a reflexión das dimensións profundas da ética. O perigo reside en que a preocupación por estas cuestións se converta nunha illa en medio dun océano de insensibilidade e de rutinización.

O problema, moitas veces, é dispoñer de tempo para elaborar e seleccionar materiais que orienten e faciliten o tra-

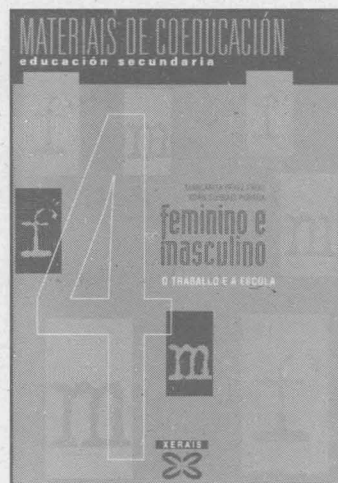


ballo dos profesores e das profesoras. Por isto é digna de gabanza o esforzo realizado por Margarita Pérez e Xoán Currais para editar estes ricos e suxerentes materiais didácticos. *Feminino e Masculino* é o título dun conxunto de excelentes materiais didácticos, editados por Xerais, froito dunha longa busca, dunha intensa reflexión e dunha experimentación intelixente.

Estes materiais constitúen unha ponte, sólida e fermosa, entre a teoría e a práctica, entre a iniciativa persoal e a facilitación externa, entre directrices institucionais e a acción cotiá.

Non é fortuíto que os autores puxeran en práctica moito tempo antes, na súa propia práctica, estes materiais. De feito unha boa parte deles tiveron a súa orixe en traballos anteriores (*Contra a sociedade patriarcal. Contribucións didácticas a unha educación non sexista na escola*) e pasaron pola criba da experiencia.

Estes materiais destina-



dos á educación secundaria constan de catro cadernos, moi ben editados en branco e negro por Xerais (¿por que non un pouco de cor nas fermosas ilustracións?): 1. *Roles de xénero. A mitoloxía e a relixión*. 2. *A filosofía e a ciencia*. 3. *A linguaxe e os medios de comunicación*. 4. *O traballo e a escola*.

Tódolos temas (dous en cada caderno) están organizados seguindo a mesma secuencia: actividade inicial, textos para comentar, frases e citas célebres, prensa, audiovisuais, outras actividades, información sintetizada e bibliografía. Cada caderno péchase cun glosario no que se comentan os termos máis importantes nunha concisa e esixente definición e dunhas curtas listas de enderezos de interese.

A variedade das actividades propostas permite ó profesorado elixir entre opcións diversas e adaptar os materiais á situación dos alumnos e alumnas.

As fontes documentais son excelentes e non caíron os

autores nun perigo que adoitaban cometer os que tratan estes temas: deixar as fontes femininas no anonimato ou nun plano secundario. A perspectiva das mulleres é esencial para entender a discriminación e para descubrir e seguir os camiños da coeducación efectiva.

Este feito deixa ver que enfoque ten calado e que se trata dun catálogo indiscriminado de materiais. Hai trasfondo filosófico emancipatorio (apoiado á teoría crítica), definición psicolóxica pertinente (aprendizaxe constructivista), realismo sociolóxico (contextualización certa na nosa época)...

É importante advertir ó profesorado do risco que se deriva (e do que advirten os autores) dunha utilización mecanicista destes materiais. Outro risco consiste en que en lugar de ser unha axuda para o profesorado, estes materiais suplan a súa iniciativa e atroñen a súa busca persoal.

Hai que avaliar a aplicabilidade destes materiais co obxecto de enriquecelos e de comprender o que sucede con estas aportacións, en si moi ricas e ben concibidas, pero inevitablemente alleas a cada contexto no que se aplican.

O feito de que os autores destes materiais sexan unha parella (ámbolos dous profesores de ensino medio en Vigo) é un magnífico exemplo de colaboración, de compromiso e de inxenua compartida.

* Margarita Pérez Froiz e Xoán Currais Porrúa (1995), *Feminino e Masculino* (1,2,3 e 4). *Materiais de Coeducación*. Educación Secundaria. Edicións Xerais de Galicia. Vigo.

Unha nova historia contemporánea

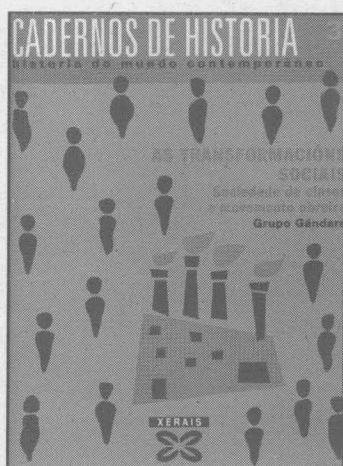
O GRUPO Gándara está formado por seis profesores de Ensino Medio e universitario interesado na renovación educativa que se está a desenvolver en Galicia. Están a rematar un ambicioso plano de once cadernos de "Historia do Mundo Contemporáneo". Con eles tivemos a seguinte entrevista.

—¿Cales son os obxectivos da vosa "Historia do Mundo Contemporáneo"?

— Os cadernos nacen como resposta a unha necesidade didáctica: que os profesores de COU dispoñan duns textos que den conta do novo temario desta asignatura, que entrou en vigor o pasado curso académico. Nos once cadernos da serie abórdanse tódolos aspectos que este temario propón, polo que teñen un carácter autosuficiente para o profesor e os alumnos. Pero tamén se buscou non só responder con exactitude ó temario actual do COU, senón, moi especialmente, tratar con coherencia e rigor os distintos temas, o que supuxo ampliar certos aspectos ou introducir algúns novos.

— Desde o punto de vista dos contidos ¿que novidades presenta esta obra?

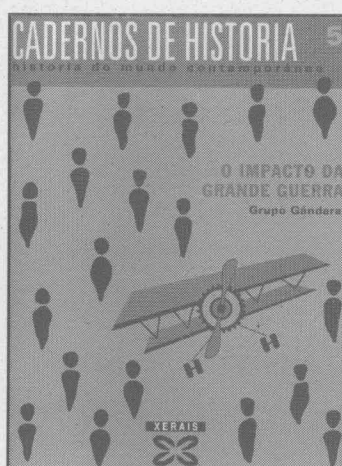
— Unha novidade que cremos fundamental: elaborouse coa intención de poñer ó día os contidos. Fíxose especial fincapé na renovación e na modernización dos contidos segundo a bibliografía especializada máis recente e as últimas tendencias da investigación histórica.



Neste sentido, procuramos un enfoque transdisciplinar: vincular a historia coas ciencias sociais. Sen esquecer en ningún momento a propia especificidade da historia, integramos aportacións da teoría económica, da socioloxía, da ciencia política ou do dereito constitucional, algo necesario se queremos entender os conceptos que se aplican na explicación histórica. Por outra parte, tamén prestamos atención á aportación de materiais (gráficos, mapas ...) que fosen parte activa das exposicións e non un mero adorno.

— Unha das características máis chamativas dos cadernos é a súa estrutura interna.

— En efecto, tívose moi en conta a necesidade de facer unha estrutura interna eficaz para a comprensión dos temas tratados. Entre o grupo e o editor encargado, Xan Leira, demos articulado un sistema expositivo que cremos que é moi útil para profesores, alumnos e lectores en xeral.



—¿Cales son os trazos fundamentais desta estrutura?

— En primeiro lugar, cada un dos apartados ten un organizador previo que facilita a exposición e a comprensión dos contidos no proceso de ensino-aprendizaxe. En segundo lugar, os cadernos teñen dous tipos de textos: central e laterais. No central, expónse, con claridade e rigor, o tema en cuestión. Os textos laterais teñen varias funcións: definir explicitamente tódolos conceptos utilizados, ampliar determinados aspectos en relación ó expresado no texto central, presentar debates historiográficos e interpretativos ou introducir biografías e outros datos relevantes. Deste xeito, o lector pode facerse unha visión integrada e de conxunto. No caso do profesor de COU, pode dirixir a lectura e exposición dos temas e utilizar os distintos niveis de textos segundo o seu propio criterio. En terceiro lugar, cada un dos epígrafes dos temas

incorporan textos e documentos históricos con indicacións claras para o seu comentario guiado. E finalmente, tamén se cita a bibliografía utilizada, que pode ser usada para ampliar coñecementos cando así se estime necesario.

— Estes cadernos, polo que estádes a dicir, supoñen unha gran axuda para o traballo dos profesores.

— Os cadernos posúen un carácter autosuficiente e facilmente comprensible por calquera lector atento, alumnos incluídos. Desde un punto de vista didáctico e de temporalización da asignatura isto supón, para o profesor de COU, unha clara ventaxa: pode verse liberado de dedicar demasiado tempo á exposición en clase e destinar máis horas ó comentario práctico de textos e documentos históricos, que, como se sabe, supón unha boa parte da nota de selectividade.

— Pero esta obra non só é de interese para os profesores e alumnos de COU.

— Así é. Os cadernos, aínda que pensados para este nivel, teñen unhas características que os fan aptos para certos cursos universitarios e para distintas carreiras que, a parte da de Historia, teñen a asignatura de "Historia do Mundo Contemporáneo", como Periodismo, Ciencias Políticas e outras. E, obviamente, tamén poden interesar a calquera lector culto que desexa profundizar na historia universal dos dous últimos séculos.

M.B.R.

Novas Publicacións

Nova colección de vídeos didácticos

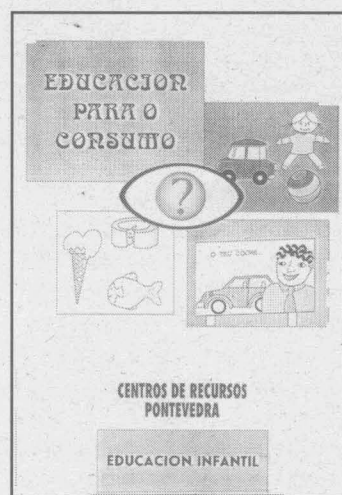
A editora de video de Lugo Ophiusa lanzou ao mercado os dous primeiros títulos da serie "Ophiusa Ensino".

- ROGRÍGUEZ PÉREZ, PÉREZ ARIAS, C., *Método de baile galego. Iniciación*. Video-libro resultado de moitas horas de clase e de experiencias. 3.535 ptas.

- PÉREZ ALBERTI, *As paisaxes da montaña*, 2995 ptas.

Maior información en 982 - 20 96 22

Centros de Recursos Pontevedra



Materiais didácticos: Ed. Infantil, Primaria, ESO (1º ciclo).

Baixo a coordinación do Inspector Xefe de Educación de Pontevedra Javier González Rajo e coa autoría de

Pilar Bernardez Sanluis, Marisa Cid Iglesias, Mari Carme Varela Freixeiro e Antonio Expósito González, todos eles profesores de Centros de Recursos pontevedreses, durante o curso 1994-95 teñense elaborado e editado catro carpetas de documentación didáctica moi interesantes cos títulos: *O Entroido, A árbore, Educación para o Consumo, Xornais á escola*.

Cada carpeta contén unhas orientacións didácticas, unha bibliografía e unhas propostas comúns de actividades didácticas, diversificándose de seguido en carpetiñas para Infantil, Primaria e 1º Ciclo de ESO. Cada unha delas, a modo de fichas, contempla un amplo abano de propostas: actividades, xogos, manualidades, cantigas, receitas, refraneiro, ... segundo a súa adecuación. Trátase dun interesante material para o traballo de aula, correctamente editado (E. Torculo, Santiago), e ben pensado pedagoxicamente.

O Revisteiro

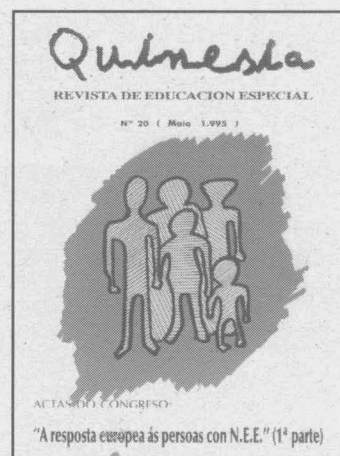
O pequeno mundo das publicacións periódicas en lingua galega total ou parcialmente empeza a medrar. A *Revista Galega de Educación* non pode menos de aledarse e presentar un listado que pode causar sorpresa entre os nosos lectores, ao velos títulos xuntos e por que número ían á altura do pasado verán. Aí vai unha lista confeccionada coa axuda -como tantas veces- da Librería Couceiro de Santiago:

| | Nº |
|--------------------------------------|-----|
| 1. Agalia | 39 |
| 2. Análise Emprsarial | 21 |
| 3. Andaina | 11 |
| 4. Braña | 2 |
| 5. Brigantium | 13 |
| 6. Cadernos de Psicología | |
| 7. Cadernos de Lingua | 11 |
| 8. Cadernos a Nosa Terra | 9 |
| 9. Cadernos de Literatura Galega | 7 |
| 10. Cerna | 14 |
| 11. Cadernos de Estudios Gallegos | 113 |
| 12. Don Gaiferos | |
| 13. Dorna | 20 |
| 14. Encrucillada | 92 |
| 15. Revista Galega de Educación | 23 |
| 16. Revista Galega do Ensino | 8 |
| 17. Galicia Internacional | 4 |
| 18. Grial | 125 |
| 19. Luzes de Galicia | 21 |
| 20. Lucensia | 10 |
| 21. Natureza Galega | 20 |
| 22. Olisbos | 17 |
| 23. Outras voces | 6 |
| 24. Pontevedra | 11 |
| 25. A Porta das Airas | 5 |
| 26. Revista Galega de Psicopedagoxía | 6 |
| 27. A trabe de Ouro | 22 |
| 28. Quinesia | 20 |

.... e seguro que chegamos a 30. Excusas pedimos polas que falten. Todo un mundo de información en diversos campos.

Quinesia 20

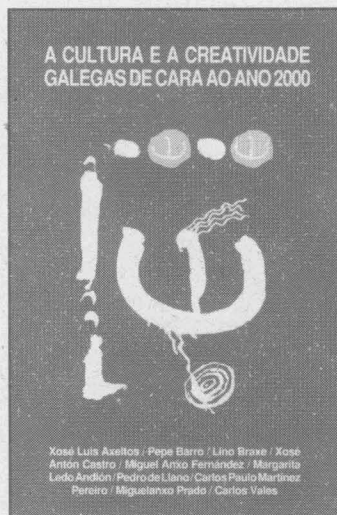
Quinesia, Revista de Educación Especial, chega ó seu número 20. Inclúe as actas do congreso "A resposta europea ás persoas con Necesidades Educativas Especiais" onde se recollen interesantes traballos como **Juan Pérez Martín** ("A integración laboral das persoas con necesidades educa-



tivas especiais"), **Vitor da Fonseca** ("A integración de persoas con necesidades especiais como filosofía educativa"), **John Alban Metcalfe** ("A formación permanente na educación especial"), **María do Pilar Falcao Andrade** ("A arte como factor de integración das persoas con necesidades educativas especiais") e **Felicity Fletcher-Campbell** ("Cara a unha escola adaptada para tódalas necesidades").

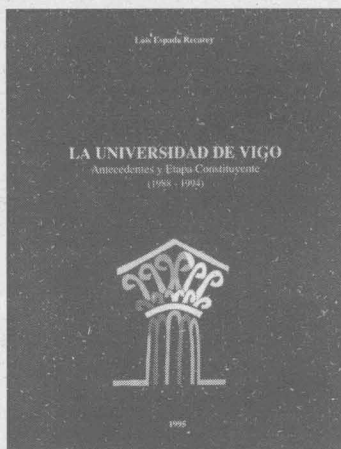
A cultura e a creatividade galegas de cara ao ano 2000

Este é o suxerente título do libro publicado polo Instituto de Bacharelato de Monelos de A Coruña, con motivo do XXV aniversario da súa creación. O libro fermosamente editado e coordinado por **Xavier Seoane** recolle as conferencias pronunciadas ao longo do curso 1993-94 neste Instituto de



Bacharelato coruñés, por un grupo de estudiosos atentos ao proceso cultural dos nosos días, que desde distintos campos do saber reflecten aspectos relevantes da nova realidade galega, síntese de tradición e modernidade. Fermoso proxecto colectivo, que recolle dez abordaxes do noso mundo cultural, realizadas por **Xosé L. Axeitos** ("Un cuarto de século de poesía galega"), **Pepe Barro** ("A creación do necesario. Ou para que vale un deseñador na Galicia de hoxe"), **Lino Braxe** ("O teatro galego hoxe"), **Xosé Antón Castro** ("A arte galega cara ao ano 2000: da euforia á institucionalización"), **Miguel Anxo Fernández** ("A Galicia audiovisual do ano 2000 entre a realidade e a utopía"), **Margarita Ledo Andión** ("Duplicidades"), **Pedro de Llano** ("unha arquitectura con raíces"), **Carlos Paulo Martínez Pereiro** ("Predicción e proxección da narrativa galega actual"), **Miguelanxo Prado** ("A cultura galega cara ao ano 2000. A banda deseñada. Propostas de creación") e **Carlos Vales** ("Identidade e territorio").

A Universidade de Vigo



O primeiro rector da Universidade de Vigo, **Luis Espada Recarey**, acaba de publicar a primeira historia da universidade viguesa: *La Universidad de Vigo: antecedentes y etapa constituyente (1988-1994)*. En máis de catrocentas páxinas recóllense datos e informes que axudan a analizar a primeira etapa dunha das nosas novas universidades. Mágoa que non estea escrita na nosa lingua.

Legislación sobre ensino

Preparada polo catedrático **Antonio Embid Irujo** acaban de ser publicados os tres volumes de *Legislación sobre enseñanza* que publica a Editorial Tecnos dentro da súa "Biblioteca de textos legais". No primeiro volume abórdase a normativa básica e as ensinanzas de

Legislación sobre enseñanza

Vol. 1: Normativa básica y enseñanzas de régimen general

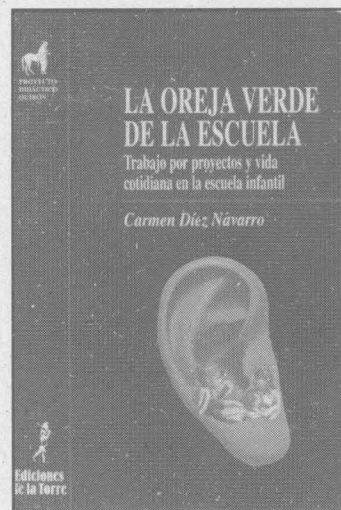
réxime xeral, no segundo as de réxime especial, e no terceiro toda a normativa relacionada co profesorado. Os volumes inclúen toda a lexislación actualizada ata 1994, recollendo o abundante desenvolvemento normativo producido desde a implantación da LOXSE, así como toda a xurisprudencia educativa do Tribunal Constitucional. Unha obra de consulta obrigada para poñerse ó día na lexislación educativa de carácter xeral. Moi útil.

Sobre a participación

A cuestión da participación conta cun texto de obrigada lectura para tódalas persoas interesadas en profundizar neste debate: *La participación democrática en los centros de enseñanza no universitarios* (Publicacións do Ministerio de Educación e Ciencia). O autor, **Fernando Gil Villa**, partindo da observación dos obstáculos que atopa a participación na vida cotiá dos centros, realiza un intere-

sante estudo do estado da cuestión. Participación no ámbito educativo non universitario, entendida tanto como control e xestión do centro, como participación nas actividades académicas e como participación no ámbito comunitario. Un traballo rigoroso e provocador, que abrirá novas vías no debate sobre o modelo de escola pública participativa.

A orella verde na escola



Merece a nosa atención un novo volume do "Proxecto Didáctico Quirón", materiais didácticos para unha educación alternativa que vén promovendo Ediciones de la Torre. *La oreja verde en la escuela*, de **Carmen Díez Navarro**, está constituído por unha serie de artigos, que a autora foi publicando en *Cuadernos de Pedagogía*, que relatan as súas vivencias cotiás, manifestan as súas dúbidas e porqués, fórmulanse múltiples preguntas sobre o traballo de proxectos, os

talleres e os recunchos de todo tipo. Todos temos unha orella verde, aberta, vixilante, atenta e libre. Carmen Díez proponnos intentar que a escola teña capacidade de cambio, que estea aberta ós comentarios dos pais, alumnos, amigos e profesores. O interesante está en te-la suficiente sensibilidade, flexibilidade, adaptabilidade... para captar da realidade todo o que nos sexa válido para dar ás clases un aire suxerente e atractivo, de continuo a-sombro, de posibilidade, de invento permanente. En palabras de **Jaume Carbonell**, "A orella verde é coma un calidoscopio polo que flúen fermosos retazos multicores da vida -je canta vida!- da escola infantil. Proxectos onde se traballan as ideas previas, onde se observa, investiga e experimenta; onde se asocia, intercambia, constrúe e reconstrúe; talleres e recunchos de todo tipo no que se aprende a mirar, escoitar, cheirar, tocar e degustar; visitas e festas coa paz e o nadal como escenarios e os avós como actores ocasionais elés, os nenos, sempre como protagonistas; e, naturalmente, o xogo, a poesía, o teatro e todo aquilo que se expresa co corpo, a voz e o sentimento". Un libro que os mestres e mestras non podemos deixar de ler. Moi, moi recomendable.

Contaminación e reciclaxe

Un novo título da colección "Materiais" de Edicións



Xerais de Galicia. Preparado polos profesores de **Xulio Astor Camino, Xabier Paredes Ribadulla e Luis Alberto Samartín** estes "materiais e experiencias sobre medio ambiente" constitúen unha magnífica ferramenta para o profesorado da área de "Ciencias Naturais e Experimentais" da ESO, así como da optativa "Ciencias Medioambientais e da Saúde".

Os autores sinalan que o seu libro "quere ser unha axuda para as persoas interesadas en coidar o seu entorno. Pretendemos dar unha información actualizada, tanto dos grandes problemas medioambientais (chuvia ácida, efecto invernadoiro, etc.) como das cuestións máis puntuais (reciclaxe, vertedoiros incontrolados, incineración, etc.).

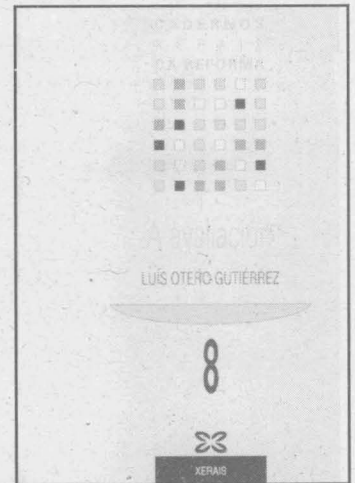
O libro contén numerosas experiencias, cuestións e actividades que pretenden abarcar un amplo abano do curriculum en materiais como física (cambio de unidades, enerxía, fluídos, termometría), química (estequiometría, equilibrios, procesos ácido-base, redox), bioloxía, etc.

O libro está organizado

en cinco grandes apartados. No primeiro, "A contaminación atmosférica", abórdanse cuestións como "A atmosfera é un sistema en equilibrio", "O efecto invernadoiro", "A chuvia ácida", "O burato da capa de ozono", "As radiacións ionizantes e non ionizantes", "A contaminación sonora, o ruído". Na segunda parte, "A contaminación das augas", abórdanse cuestións como "O ciclo hidrolóxico e a súa relación co home", "Efectos da contaminación das augas sobre os seres vivos", "A contaminación por deterxentes", "A depuración das augas doces". Na terceira parte, "A contaminación dos solos", abórdanse temas como "Os solos como lugar de asentamento da vida", "A contaminación por metais pesado, a biometilación", "Os praguicidas e os seus efectos contaminantes", "O lume queima o monte. Estudio medioambiental". Na cuarta parte, "A contaminación industrial e urbana en Galicia", estúdiense cuestións como "As industrias especialmente contaminantes", "A incineración dos residuos", "O tratamento dos residuos en Galicia. Plans de futuro". Na última parte, "A Reciclaxe de residuos", estúdiense os procedementos de reciclaxe dos plásticos, do vidro e do papel. O libro complétase cun apéndice sobre a preparación de disolucións moi diluídas e cun vocabulario visual sobre o material de uso habitual no laboratorio.

Un texto, sen dúbida, útil para todo o profesorado preocupado por abordar cuestións medioambientais.

A avaliación



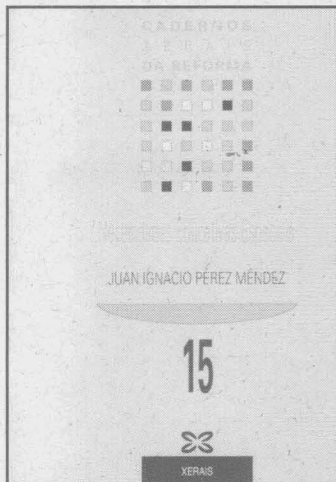
A *avaliación*, oitava entrega dos "Cadernos Xerais da Reforma", é un intento de reflexión sobre os problemas da avaliación no marco do cambio do sistema educativo. O seu autor, **Luís Otero**, afastándose dunha certa tendencia da literatura pedagóxica sobre a Reforma, reflexiona sobre a avaliación desde a situación dos profesores, concretando o seu traballo sobre a área de Ciencias naturais e Experimentais.

O volume, de 54 páxinas, iníciase coa análise dos aspectos xerais da avaliación (as diferencias entre avaliación e calificación; entre avaliación formal e informal; os diferentes tipos de avaliación; avaliación normativa e criterial; requisitos da avaliación; características das probas e exames. Unha segunda parte do volume está constituída pola análise da avaliación dos diferentes tipos de contidos: coñecementos, procedementos e actitudes. Completa o traballo, unha síntese das disposicións legais da Consellería de Educación,

para as diferentes etapas do ensino non universitario, cun ánimo estrictamente informativo e non valorativo.

Un volume moi interesante sobre unha das cuestións clave do “cambio metodolóxico” que propón a Reforma.

Necesidades Educativas Especiais

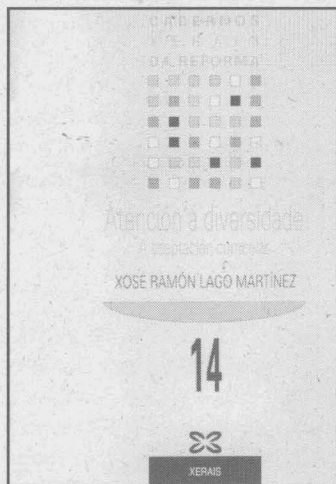


Esta décimo quinta entrega dos “Cadernos Xerais da Reforma” aborda a cuestión do tratamento das Necesidades Educativas Especiais na Reforma. O seu autor, **José Ignacio Pérez Méndez**, aborda con grande orixinalidade e claridade, por medio de 23 cadros, as cuestións claves do tratamento deste problema: os antecedentes, os aspectos conceptuais, o concepto de educación especial, o concepto de necesidades educativas especiais, as implicacións do concepto de NEE, a escola comprensiva, a diversidade, a diversidade na atención, a atención á

diversidade na ESO, as decisións sobre a diversidade no PEC, no PCC e na programación de aula, as adaptacións individualizadas e as súas características, a integración escolar e os seus apoios.

Un texto moi oportuno e clarificador dirixido a todo o profesorado do ensino non universitario, e, moi especialmente, ó de educación especial.

Atención á diversidade



Esta décimo cuarta entrega dos “Cadernos Xerais da Reforma” aborda unha das cuestións claves do actual proceso de Reforma: a atención da diversidade. O seu autor, **Xosé Ramón Lago Martínez**, pretende situar e analizar as medidas que se proponen para a atención á diversidade, e especialmente a adaptación curricular.

O autor entende a adaptación curricular como unha estratexia para dar unha resposta educativa adecuada á diversidade, que respecte e valore as diferencias

e compense as desigualdades.

O libro, de 68 páxinas, está pensado para ser utilizado por tódolos profesionais da educación non universitaria. Non é específico para os que traballan con poboacións definidas como marxinais, nin con alumnos e alumnas con necesidades educativas especiais, nin para os que buscan solucións para o chamado fracaso escolar.

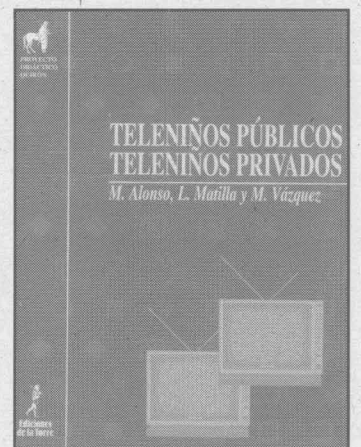
A primeira parte do libro, formada polos dous primeiros capítulos, baséase na idea de que a construción do currículo parte da reflexión sobre a práctica. Por esta razón, intenta achegarse a como se manifesta, e como se vén entendendo ata agora, a problemática da diversidade na práctica educativa e introduce algúns elementos para analizar as concepcións e as respostas máis habituais que se lle teñen dado.

A segunda parte, constituída polo terceiro e cuarto capítulos, abórdase a descriución do marco conceptual xeral e a concepción psicopedagóxica nas que se fundamenta a proposta de Reforma, e as medidas que a LOXSE recolle para dar resposta á diversidade.

A terceira parte, que vai do capítulo cinco ó oito, desenvolve o cerne do traballo, analizándose a adaptación curricular e a optatividade como resposta á diversidade no centro, as adaptacións curriculares individualizadas e o principio de diversificación curricular.

Un libro de grande utilidade para que o profesorado reflexione no seo do seu equipo de centro sobre a atención á diversidade.

Telenenos públicos, telenenos privados



Telenenos públicos, telenenos privados, publicado por Ediciones de la Torre, e da que son os autores **M. Alonso, L. Matilla** e o colaborador da nosa revista **Miguel Vázquez Freire**, constitúe unha aportación ampla, respectuosa, rigorosa e útil para os pais e educadores que desexen “entender e orientar” as relacións dos seus fillos e dos seus alumnos coa televisión e as súas emisións, tanto dentro como fóra da actividade escolar cotiá.

Esta obra analiza os modos de relación dos nenos e rapaces coa televisión e os seus programas, expón e discute diversas teses teóricas e actitudes prácticas sobre o asunto e argumenta a proul dunha autonomía real dos menores nos seus comportamentos diante das propostas e dos reclamos da televisión.

A obra organízase en catro seccións ben diferen-

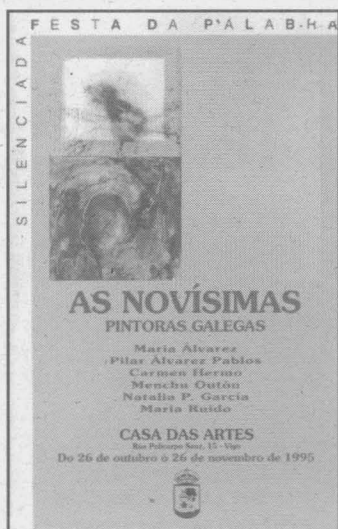
outros materiais

ciadas. Como arranque, os autores fan unha aproximación á recente evolución da oferta televisiva en España, á resposta da audiencia diante dela e ó comportamento do público infantil como telespectador. Na segunda parte reflexiónase sobre a relación do público infantil coa televisión como medio, analizándose interaccións como a violencia, o erotismo e a publicidade, os tres eixos de preocupación sobranceira de pais e educadores, pero sen deixar de lado a importancia que outros aspectos dos contidos da televisión teñen ou poden ter para a construción de actitudes e valores. A terceira parte constitúe un achegamento reflexivo á cultura infantil e ó papel nuclear que a televisión xoga actualmente no seu modelado, desenvolvemento e propagación. O volume remata, concretando unha liña de acción de carácter alternativo, sinalando algunhas pautas para un traballo formativo, no seu sentido máis amplo, a propósito das emisións de televisión encamiñadas cara os menores ou consumidas por eles.

Un libro verdadeiramente interesante para pais e educadores.

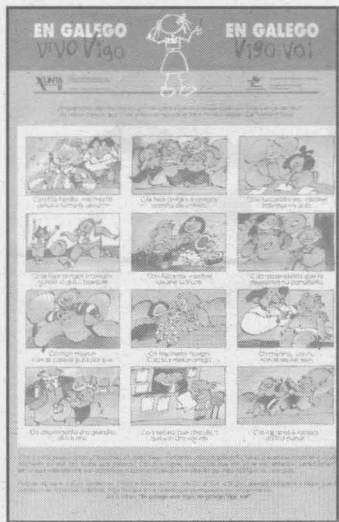
As novísimas

A publicación galega de mulleres, *Festa da palabra silenciada*, no seu número 11 aborda monograficamente o traballo das novas pintoras galegas. Fermosamente editada, a revista recolle o traballo de seis novísimas pintoras galegas (María Álvarez, Pilar Álvarez Pablos,



Carmen Hermo, Menchu Outón, Natalia P. García e María Ruído), das que se pode contempla-la súa obra na mostra que, durante o mes de novembro, está aberta na Casa das Artes de Vigo. En hora boa a todas elas.

En galego vivo Vigo



Continúa a edición desta modélica campaña a prol da normalización lingüística que se está a desenvolver

na cidade de Vigo. Os tres últimos materiais son tres magníficos xornais preparados para os escolares, para os pais e nais, e para o profesorado. Unha campaña, da que xa demos conta en números anteriores, é que constitúe un magnífico exemplo do que se pode facer desde os Servicios Municipais de Normalización Lingüística e dos Equipos de Normalización.

Diccionario Xerais de Sinónimos

DICCIONARIO XERAIIS DE SINÓNIMOS

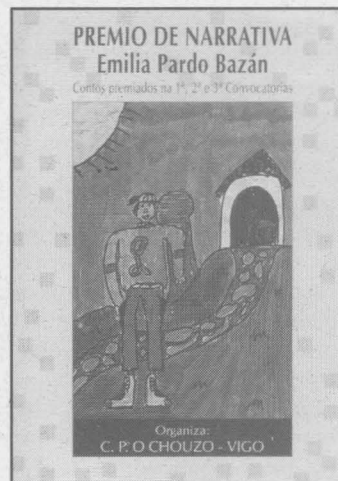
TERMOS AFÍNS E CONTRARIOS
Luis Castro Macía



Xerais remata de publicar o primeiro diccionario galego de sinónimos. Da autoría do profesor lugués **Luis Castro Macía**, é unha ferramenta moi útil para os que traballan co noso idioma. Recolle 30.000 entradas, 165.000 sinónimos e contrarios, un brevario gramatical, un apéndice verbal onde se recollen 32 modelos conxugados e información sobre 6.428 verbos. O diccionario pre-

séntase como de sinónimos, termos afíns e contrarios, recollendo frases feitas, observacións léxicas e caracterización gramatical e ortográfica. Unha grande aportación á nova lexicografía galega.

Premio Emilia Pardo Bazán



O Colexio Público "O Chouzo" de Vigo acaba de editar un fermoso volume onde se recollen os contos premiados nas tres convocatorias do "Premio de Narrativa Emilia Pardo Bazán". O libro está prologado deliciosamente por Agustín Fernández Paz. Unha iniciativa a ter en conta.

O Vº Centenario da Univesidade de Santiago

¿500 anos de existencia? Unha ollada histórica

Antón Costa Rico

A UNIVERSIDADE de Santiago conmemora no presente curso académico o Vº Centenario da súa existencia. A través de múltiples declaracións e das informacións dos medios de comunicación vense trasladando a idea de que a Universidade se fundou no 1495 –aunque a letra pequena di que son só os antecedentes– e que cumpre agora 500 anos de vida, sendo esta a información que se sirve a profesores e escolares de ensino primario e medio na documentación oficial preparada ao efecto. ¿Que diríamos se os nosos alumnos dixeran que Colón tropezoou con América non en 1492 senón algún tempo

antes cando comenzou a imaxinar e defender que había “outro camiño polo mar”?

Infelizmente, coa cronoloxía na man, non podemos acreditar que a Universidade de Santiago, a Universidade en Galicia teña 500 anos de existencia. Se falamos de partir dos Antecedentes, benevolmente poderíamos celebrar os 500 anos no próximo 2004. Só moi xenericamente podemos afirmar que en 1995 se cumpre o Vº Centenario da Universidade de Santiago.

HAI QUE EXPLICALO

Cómpre dicir en síntese, que desde o século XII houbo clérigos galegos que foron estudantes e mesmo en casos profesores en Universidades como as de París, Bolonia e Salamanca, universidade ésta que se ten beneficiado de apoios surtidos desde a clerecía institucional de Galicia.

Andando o tempo, as desventuras que a historia de Galicia rexistra no século XV incidiron negativamente na posibilidade de realizar estudos aquí ou fóra do país por parte dos galegos, o que non impedía sen embargo que existiran algunhas élites en contacto coa mellor cultura humanista da época. Con estas preocupacións, un medianamente acaudalado burgués, que fora Rexedor compostelano, Lope Gómez de Marzoa, decide facer un importante legado de bens

para a creación dun Colexio de Gramática para estudantes pobres, con internado, concertándose ao efecto cos Bieitos de San Martiño Pinario e nace así este Colexio no 1495, sen albiscar por ningures un futuro universitario.

Un colexio de gramática (latina) era un centro de formación e estudo con capacidade para impartir estudos literarios; estudos en certa medida equivalentes aos actuais estudos secundarios “de letras”.

Paralízase no 1499 e volve a renacer no 1501 con máis apoios eclesiáticos; para este colexio se vai solicitar no 1504 recoñecemento Papal para poder asentar nel Cátedras e Facultades. Recoñecemento que se obtén naquel ano, de tal modo que a tradición de estudos sobre a historia da Universidade de Santiago refírese a este Colexio como Estudio Vello porque a partir de 1522 haberá outro, o de Fonseca, ou Estudio Novo. Fálase tamén daquel Estudio Vello como Estudio Xeral, con impropiedade. Un Estudio Xeral supón, xunto aos estudos de gramática, a inclusión de cando menos estudos filosóficos –na perspectiva “orgánica” aristotélica–, xunto a outros estudos “maiores”, podéndose conceder graos (titulacións universitarias), anque non necesariamente.

De feito, en Compostela a partir do 1504 só se poderá seguir estudiando a gramática (co complemento de

coñecementos de lóxica, retórica e dialéctica), sen conceder graos.

No ano 1526, o Papa Clemente VII concédelle ao Colexio fundado por Fonseca en 1522, a posibilidade efectiva de establecer Facultades para graduarse. Hai que dicir que o que actualmente coñecemos como Colexio Fonseca só existiu en funcionamento desde o 1544.

O cadro posible de Facultades naqueles momentos estaba conformado polas das de Artes, entendida como Facultade “menor”, de estudos propedéuticos indispensables para poder acceder a algunha das Facultades “Maiores”: Teoloxía, Dereito (con dúas pónlas: o Canónico ou eclesiástico e o Real ou Leis) e Medicina. A Santiago aínda non se lle concedía a posibilidade de dar estudos e graos en medicina; isto non chegaría ata o 1565 e mesmo a facultade non se creou ata o ano 1649.

Da posibilidade á realidade. Desde 1526 a 1555 –o ano no que se dictan as primeiras Constitucións (os denominados Estatutos actuais) por disposición real da Coroa de Catela–, en Santiago só se poden seguir estudiando a gramática e de modo moi imperfecto algúns estudos de Artes e de Teoloxía, sen conceder graos en ningún caso. Por fin, coas primeiras Constitucións organizáronse definitivamente en Santiago ás Cátedras de gramática –xa consolidadas e incorporadas á Univer-

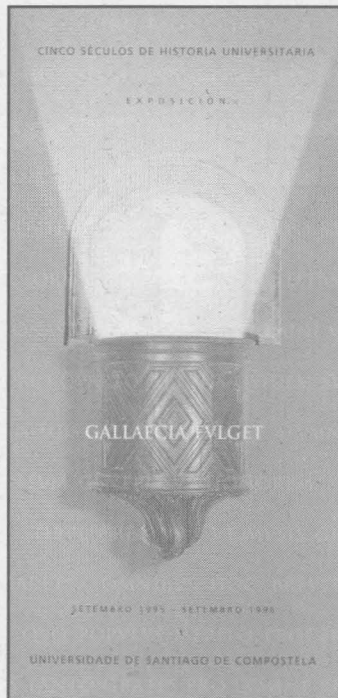


sidade—, como estudio de índole secundaria previo ao Facultativo, con tres cursos de duración, e as Facultades de Artes, de Teoloxía e de Dereito Canónico. Na Facultade de Artes, con tres cursos de duración estudiábanse Súmulas ou Dialéctica, Lóxica, Física —con coñecementos de Aritmética, Xeometría e Cosmoloxía— Psicoloxía, Filosofía Moral e Metafísica, todo iso baixo as orientacións aristotélica e platónica, ou agustiniana e aquinatense. Os estudos de Teoloxía duraban catro cursos e cinco os de Dereito Canónico. Ata o 1649 non sería posible estudar Leis ou Dereito civil en Santiago. As clases impartíanse en latín ata os momentos finais do século XVIII. A partir, pois do 1555 quedaba xa debidamente consolidada a Universidade de Santiago; aínda, a posibilidade de graduarse non sería certa para todos os estudantes ata o ano 1567.

UNHA UNIVERSIDADE CON HISTORIA

Moito mais de 400 anos non pasan de balde na historia dunha universidade e así ten acontecido no caso da de Santiago, que é o centro de estudos e de investigación mais importante na historia de Galicia.

Como de seguro se poñerá de manifesto na nova *Historia da Universidade* que está a ser elaborada baixo a dirección do recoñecido profesor Xosé Ramón Barreiro, a historia da nova Universidade non é no seu conxunto e en contraste con outros, especialmente brillante (a pesar do lema *Gallaecia Fulget*), pero ten destellos, figuras e momentos de auténtico relevo. En todo caso



estamos ante a historia certa e afianzada no tempo dunha das vellas e recoñecidas Universidades europeas.

Quen percorra as distintas, chamativas interesantes e abondosas salas de Exposición, nalgún caso con disposición discutible e mellorable, que para a ocasión se poden ver en Fonseca, na Igrexa da Universidade, en S. Martiño Pinario ..., con documentos, paneis, libros, obxectos artísticos e científicos laboratorios reconstruídos e utensilios varios, poderá observar, captar e intuír que estamos ante unha historia complexa, rica e dinámica. E así se deixa entrever tamén no fermoso e extraordinario *Catálogo* que se expón e comercializa nos cinco puntos de venda da Exposición; un catálogo editado en galego, en francés e en inglés, e en español.

DE ESGUELLO

Cómpre sinalar que o tón academicista foi privilexiado, evitando presentar

con claridade ou mesmo silenciando aspectos conflictivos nesta historia; aspectos que teñen que ver coa incómoda realidade de non ter contribuído debidamente ao desenvolvemento cultural, científico e técnico de Galicia, nidiamente expostos polo galeguismo de orientación republicana durante o período da Restauración, que teñen que ver coas augas putrefactas do escolasticismo eclesiástico, cos duros castigos inflixidos polos sectores absolutistas civís e eclesiásticos aos sectores afrancesados universitarios ou coa represión franquista que apartou das aulas a unha parte significativa das mellores vocacións universitarias, tal e como recordou moi recentemente Isaac Diaz Pardo. O conflictivo non debería ser agachado, pois a dialéctica é motor de progreso.

UNHA UNIVERSIDADE CON PRESENTE E HORIZONTE

O conxunto de actividades congresuais, numerosas e intelctualmente esixentes, poñen de manifesto e permiten constatar que estamos ante unha das universidades mais sólidas no contexto hispánico e europeo; unha Universidade en disposición tanto de servir ao desenvolvemento de Galicia, como de dialogar coa ciencia, a técnica, as artes e o pensamento do noso tempo. As exposicións neste senso pretenden transmitir estas preocupacións.

PARÁ O PROFESORADO E OS ESCOLARES NON UNIVERSITARIOS

Paga a pena visitar as distintas Exposicións por



A obra internacional mais recente, seria e autorizada sobre a historia europea das Universidades é a dirixida por Walter RÜEGG, *A History of the University in Europe*, Cambridge University Press, 1992. No seu primeiro tomo editado en español no 1994, p.82, aparece o presente mapa. Como non podía ser de outro modo non aparece aínda a Universidade de Santiago. A obra é encargo da Conferencia Permanente de Rectores das Universidades Europeas, institución non gubernamental con sé en Xenebra, agrupando a 470 Universidades da Europa oriental e occidental.

parte de profesores e de estudantes dos ensinos primario e secundario. De martes a sábados ou mesmo os domingos poden ser visitadas e pódense concertar as visitas en grupo no tel. (981) 56 31 00 ext. 1099*. Aconséllase e considérase imprescindible a visita previa e detida dos profesores responsables de grupos de escolares para a súa preparación, como tamén a realización de previas actividades de aula, para seleccionar e ordenar didacticamente a visita escolar, por canto a súa ordenación esta pensada para un público xeral. A este efecto existen unidades didácticas para o Ensino primario e para o Ensino Secundario e unha guía para o profesorado, cunha calidade non satisfactoria, nas versións existentes a principios de outubro, por estar quizais elaboradas sen as desexables e oportunas previsións, polo que é mais precisa a preparación das visitas, cara a realización dunha aprendizaxe significativa.

Entre a reducida presenza de documentos informativos sobre a historia da Univesidade de Santiago recomendamos para o profesorado a obra de PÉREZ BUSTAMANTE e GONZÁLEZ GARCÍA-PAZ, *La Universidad de Santiago (el pasado y el presente)*, do Castro, Sada, 1995; a pesar de ser escrito no 1934, segue a ser unha oportuna obra de referencia.

Gallaecia Fulget. Con ese desexo.

* Existe un voluntariado estudiantil universitario que coa mellor disposición atenden aos distintos grupos de visitantes. Dámoslles as gracias.

Pé de Imaxe

IV Congreso Internacional de pedagogía da imaxe

ARREDOR de catrocentos participantes, chegados de vinte e sete países, acudiron, entre os días 4 e 8 de xullo, ó IV Congreso Internacional de Pedagogía da Imaxe "Pé de Imaxe". Organizado por Nova Escola Galega, a Escola de Imaxe e Son da Coruña e o curso de Lectura da Imaxe da UNED, "Pé de Imaxe" desenvolveuse este ano na Facultade de Humanidades da Universidade da Coruña. Simultaneamente tivo lugar un Encontro Mundial de Educación e Medios Audiovisuais, evento que non se celebraba desde o organizado hai cinco anos en Toulouse, e que contou coa presenza dun observador enviado pola UNESCO.

TEORÍA E PRÁCTICA

O Congreso está a consolidar, con evidente éxito, a súa dobre estrutura, sen dúbida unha das súas notas máis diferenciadoras con respecto a outros Congresos didácticos. Por un lado mantén as características tradicionais dos Congresos académicos, por medio de relatorios a cargo de expertos seleccionados, e comunicacións abertas. Nesta di-

rección, nos dous últimos anos, "Pé de Imaxe" estableceu un acordo coa Universidade da Coruña, que depende o certificado de asistencia ós matriculados.

Por outro, "Pé de Imaxe" presenta unha ampla oferta de obradoiros prácticos, ó modo das Escolas de Verán promovidas polos movementos de renovación pedagóxica. Neste último Congreso, os obradoiros ofertados acadaron o número de 28, impartidos por expertos chegados de catro continentes.

Esta dualidade oriéntase a evitar tanto o "teoricismo", no que decote caen moitos Congresos didácticos, como o "practicismo" que tamén lastra algunha Escola de Verán. Os riscos tanto dunha orientación como da outra foron obxecto de debate ó longo das sesións abertas, en especial na que se desenvolveu na xornada de clausura. En xeral, no transcurso do debate pareceu predominar a opinión da importancia de evitar a tentación de caer no puro activismo. Un defecto que non afecta só á pedagogía da imaxe ou educación para os medios, pero que quizais aquí poida acadar particular gravidade por se tratar dunha área didáctica sen consolidar.

Como tamén se apuntou ó longo dos debates congresuais, sen un marco teórico axeitado que defina os obxectivos desta área, córrese o risco de que o uso dos medios audiovisuais no ensino se reduza a un tratamento como simple recurso didáctico, ou a un enfoque estritamente tecnolóxico-instrumental (a aprendizaxe do coñecemento e manexo de novas tecnoloxías da comunicación). Quedou claro, cando menos, que a maior parte dos participantes en "Pé de Imaxe" non compartía este reduccionista punto de vista.

UN PANORAMA DA SITUACIÓN DA EDUCACIÓN PARA OS MEDIOS NO MUNDO

A convocatoria simultánea do Encontro Mundial permitiu que os asistentes este ano a Pé de Imaxe poidesen enxergar un completo panorama da situación da educación para os medios no mundo. Constatáron, por exemplo, como, ó lado de sensibles diferencias de enfoques, desde o punto de vista institucional as distancias entre os países son menores do que moitos pensaban. Así, men-

tres representantes de países pioneiros na introducción do ensino da imaxe, como Estados Unidos e Francia, recoñeceron que nos últimos anos a penas se tiñan producido avances (a estadounidense Kathleen Tyner confesou mesmo un grave retroceso), só tres países anglosaxóns presentaron evidencias dunha traxectoria minimamente consolidada na incorporación da educación para os medios no currículo formal.

Estes tres países son: Gran Bretaña, Australia e Canadá. Aínda nestes casos, esta introducción dista de ser xeralizada. En Canadá, tal como explicou Rick Shepherd, vicepresidente da influente Association for Media Literacy (Asociación para a Alfabetización Audiovisual), só se ten producido no estado de Ontario. En todo caso, a fórmula adoptada está a ser idéntica nos tres países: non como unha disciplina máis, senón como contidos integrados dentro da área de lingua inglesa. Fórmula próxima á que prevé a LOXSE española, como puxo de relevo Antonio Campuzano, presidente de APUMA (Asociación de Profesores Usuarios de Medios Audiovisuais).

Efectivamente, a introducción da imaxe nos currículos reformados resólvese mediante contidos transdisciplinares que deberán ser integrados fundamentalmente nas áreas de Lingua, Educación Plástica e Visual e Ciencias Sociais. En todo caso, Campuzano fixo a advertencia de que estas previsións poderían quedar en nada se a Ad-

ministración non as complementa mediante adecuadas dótacións de recursos e unha formación do profesorado eficaz.

Cabe salientar, pois, unha coincidencia xeral en tódalas intervencións: as novas tecnoloxías comunicacionais e os seus contidos esixen cambios na escola. Nesté sentido, a intervención de Víctor Freixanes aportou un punto de vista complementario: despois de deixar claro que a escola debe abrirse ás posibilidades que os novos medios conceden, negou que sexa obrigado aceptar que o universo do libro e o da tecnoloxía da imaxe teñan que ser interpretados como antagónicos. Pola contra, defendeu a tese de que un currículo humanista é tanto máis necesario hoxe para superar os riscos dunha formación unilateralmente instrumental e tecnocrática.

O ENCONTRO MUNDIAL

O panorama da educación para os medios no mundo ofreceu, pois, unha imaxe dividida en dous grandes bloques: o dos países que teñen introducido estes contidos no currículo formal, que son aínda os menos; e o dos que polo momento se limitan a desenvolver experiencias no ámbito da educación non formal, fundamentalmente mediante iniciativas non institucionais. Unha división que, por esta vez, non reproduce a escisión xeopolítica Norte-Sur. Así, a vitalidade das experiencias latinoamericanas -moi ben representada pola vitalida-

de persoal do uruguaio Mario Kaplún, un dos grandes pioneiros en educación para os medios-, contrastaba por exemplo coa sensación de fracaso que transmitían os informes dos representantes estadounidenses.

Os debates do Encontro Mundial, por outra parte, pronto amosaron significativas diferencias de concepción. Esquemáticamente, as diferentes concepcións poderían ser agrupadas en tres grandes tendencias.

A primeira, representada pola maioría dos delegados latinoamericanos e polos británicos Robert Ferguson e Lem Masterman, mantiña a vixencia dos postulados da pedagogía crítica, segundo a cal a análise dos medios de comunicación e a formación de espectadores críticos implica necesariamente tomas de posición de carácter político.

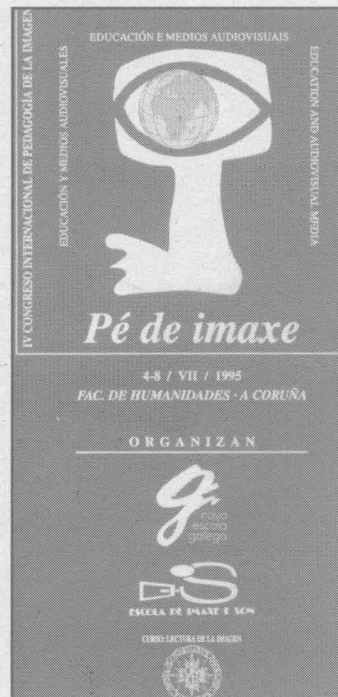
Pola contra, Cary Bazalgette, subdirectora de educación do British Film Institute, defendeu que era preciso abandonar os enfoques "politizados" en educación para os medios. Posición na que, en certo modo, viñeron coincidir os representantes do francés CLEMI, Jacques Gonnet e Sergio Sarmiento. En xeral, para estes, as posicións "críticas" evidenciaban a persistencia dunha tradición intelectual de desprezo dos valores do entretemento e a diversión, claramente visible, por exemplo, na crítica á televisión.

Finalmente, unha terceira posición, menos definida -que cabería identificar nos representantes canadenses e australianos-, sen abando-

na-los postulados críticos, puña máis o acento no desenvolvemento autónomo das capacidades críticas do alumnado.

Estas discrepancias non permitiron que o Encontro rematase coa elaboración dunhas conclusións unanimemente consensuadas, para alén do mínimo acordo sobre a conveniencia de que a educación para os medios fose integrada explicitamente no currículo escolar, como modo máis eficaz de garantir a súa xeralización. Unha xeralización que ten aínda un longo camiño por diante, e no cal "Pé de Imaxe" e este Encontro Mundial viñeron a aportarlle a súa particular contribución.

M. V. F.



Nova Escola Galega valora como un avance o Decreto para a Galeguización

Considera ser moi limitada a política da Xunta de Galicia

O Secretariado Galego da Asociación Pedagóxica NOVA ESCOLA GALEGA valora como un avance normativo e legal o Decreto 247/1995, que desenvolve a lei de Normalización Lingüística no ensino, no tocante ás diversas ensinanzas de réxime xeral. NOVA ESCOLA GALEGA contribuíu decisivamente a incorporar a tal disposición algúns dos seus aspectos novidosos e progresivos, a través do dictame do Consello Escolar de Galicia, ben que tal dictame non fose integrado na súa totalidade na presente disposición da Xunta de Galicia.

A anterior valoración positiva polo que significa de avance normativo con respecto ás anteriores normas de desenvolvemento da normalización da lingua galega no ensino, non nos evita poñer de manifesto que o presente Decreto non afronta seria e honestamente tanto desde o punto de vista político como desde o pedagóxico o que debe supoñer unha estratexia certa e o oportuno conxunto de programas de acción conducentes á normalización do galego no ensino. Normalización que é non menos que facer un uso ordinario da lingua galega, a lingua propia de Galicia, en todo o conxunto de actividades realizadas no sistema educativo en tódolos recantos de Galicia.

O Decreto actual poderá, oportunamente, contribuír a un mellor coñecemento e á intensificación do uso do galego no ensino, caso de se cumprir debidamente en tódolos centros educativos e caso de que a Consellería de Educación vele adecuadamente por tal cumprimento, pero pensamos que non é o instrumento máis idóneo para garantir avances reais cara á normalización, a única vía capaz de asegurar o florecemento da lingua galega, como matriz e cerne da nosa identidade cultural, antropolóxica e social.

En absoluto existe o equilibrio bilingüe socialmente falando nos escenarios caracterizados pola existencia de interferencias e de conflito lingüístico, como patentizan as conclusións de tódolos estudos e investigación socio-lingüísticas emprendidas nos últimos 25 anos, en contextos similares ao galego, contradicindo así a pretendida búsqueda do equilibrio formal bilingüe da que se fai gala nas declaracións oficiais da Xunta de Galicia.

Por iso, NOVA ESCOLA GALEGA, promotora e asinante do Documento *Modelo de Normalización Lingüística no Ensino* (1989), cre que é preciso mudar as actuais liñas globais de actuación política da Xunta de Galicia a prol da lingua galega, tendo en conta, por

unha parte, o mandato estatutario, e por outra, os informes socio-lingüísticos que sobre a lingua inicial, competencia, uso e actitudes elaborou a Real Academia Galega, coma así tamén as recomendacións do Consello da Cultura Galega. Mudar de política co consenso dun acordo nacional, institucional e social representativo, pois só neste contexto será posible avanzar con certeza cara á normalización do galego no ensino.

En tanto, NOVA ESCOLA GALEGA invita a tódolos sectores sociais vencellados co ensino, particularmente os Consellos Escolares dos Centros Públicos e dos Privados, a intensificar e promover o uso escolar e social da lingua galega, coa conciencia da súa necesidade pedagóxica e cultural. Queremos finalmente dirixirnos a tódalas nais e pais de familia, da Galicia urbana como da rural, invitándoos á que non lle neguen ás novas xeracións o tesouro de palabras, que de ordinario eles recibiron dos seus pais e das súas nais cando eran nenos. Un tesouro de palabras para as nenas e os nenos de hoxe, que son o noso horizonte como galegos e galegas.

Secretariado Galego de
NOVA ESCOLA GALEGA
Santiago de Compostela a
22 de setembro de 199

Fracaso escolar e selectividade universitaria

Precisamos dun estudo a favor sobre o fracaso escolar en Galicia. Un dos seus expoñentes é o dato de que dous de cada tres dos alumnos de BUP perden actualmente o ritmo normal de estudos, pasando moitos deles á Formación Profesional, á Formación Ocupacional ou ás Escolas-Taller.

O deputado do grupo parlamentario socialista de Galicia Xosé Antonio Ventoso presentaba no mes de xullo unha iniciativa parlamentaria neste senso, expoñendo que de 27.000 alumnos matriculados en COU no pasado curso menos de 12.000 conseguiron aprobar o curso, pedindo, pois, da Consellería de Educación a toma de medida en relación coa presente e grave situación.

Comenzou o curso 1995/96

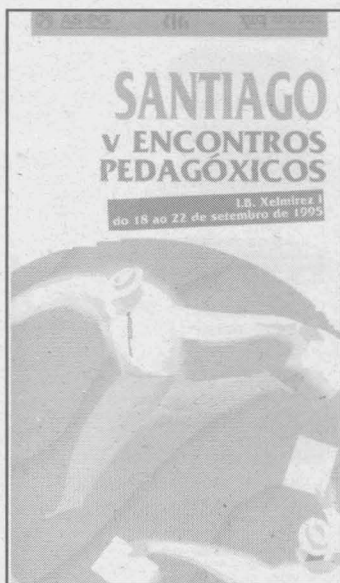
En medio de diversos problemas de escolarización nos ensinos medios en varias cidades de Galicia, de problemas ocasionados por cambios horarios en diversos concellos, e de falta de profesores en situacións concretas, como pode ser a do Colexio de nenos xitanos do Ferrol Chavorré Cale, comenzou un novo curso escolar. Algo mais de 386.000 alumnos cursarán estudos en centros públicos e uns 127.000 en centros privados, operándose un descenso

so global de alumnos si compensado parcialmente pola maior escolarización dos tres anos de idade e pola retención de estudantes nas ensinanzas medias, campo este onde de todos modos se rexistra unha baixa de máis de 6.000 alumnos con respecto ao curso pasado.

O parque de centros docentes é o seguinte: 1.741 centros escolares, dos que 1.447 son públicos para o ensino infantil e primario; 241 centros de BUP e COU dos que 82 son privados; 162 de FP (52 privados); 78 de Eso e 53 de Bacharelato. Na parte docente hai que situar un total de 15.992 mestres, 1.475 profesores técnicos de FP e 9.200 profesores de secundaria, conformando un total de case 27.000 profesores

Encontros

O tempo de verán foi relativamente pródigo en acti-



vidades de encontro arredor do ensino. Entre todas elas podemos espigar:

– O Sexto Encontro de Titiriteiros galegos celebrado en Narón coa participación de 11 grupos galegos: Cachirulo, Falcatrúa, Os Monicreques de Kukas, Spaguetti, Trécola, Xacaramdaina, Yheppa, Danthea, Kaos, Peton da Fóx, Tragaluz, Vivavolta e Tanxarina. Haberá que falar mais a modo sobre todo esto desde a Revista Galega de Educación.

– As dez Xornadas e Encontros convocados pola ASPG en colaboración coa CIG en distintos puntos da xeografía galega. Os varios Encontros convocados por Escola Viva-Fete. A XVII Escola de Verán de Lugo celebrada no Colexio Fingoi de Lugo, unha vez mais con cursos atractivos, amais de necesarios. O primeiro Congreso galego-portugués de Psicopedagogía e as Xornadas de Innovación e de Experiencias Pedagóxicas celebradas na Coruña. E mais.

– Pola súa parte, o Centro de Información e Divulgación Ambiental, situado no Castelo de Sta. Cruz en Oleiros organizou un inten-

so programa de actividades nos meses de xullo e de setembro: un ciclo de conferencias, sesións de vídeo, un curso de formación sobre o mundo botánico do pazo galego e varios seminarios de educación ambiental.

Iniciativas que votan a andar

– O Departamento de Educación e Acción Cultural do Museo do Pobo Galego colle un novo impulso. Darredor de 30.000 escolares galegos veñen visitando o Museo ao longo dun ano e tomándoo en consideración o Departamento prepara “itinerarios” de visita: os oficios, o medio mariño, os sistemas de produción e o habitat... Para maior información Tel.” 981-58 36 20, Fax: 57 26 29.

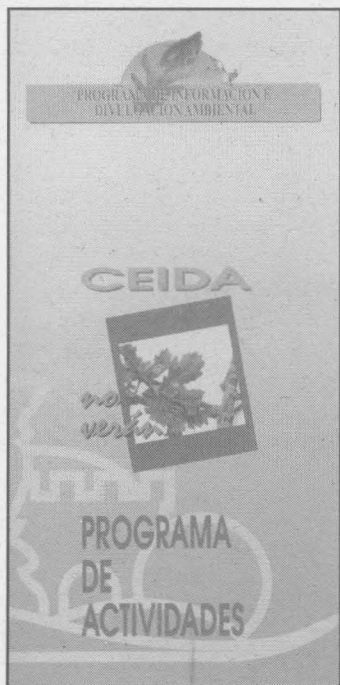
Un premio

O profesor do Colexio Público Milladoiro de Malpica Mario Aller Vázquez

conqu coastiu por segundo ano consecutivo o primeiro premio do Concurso de Experiencias Escolares convocado pola Editorial Santillana. Co traballo *Cuentos a la Carta* tratase de plasmar a acción didáctica desenvolvida a prol da expresión oral, combinada con procesos de escritura, arredor dos contos populares.

Un homenaxe a Manuel María

O 15 de setembro pasado, no marco das Xornadas do Ensino convocadas na cidade da Coruña e a iniciativa da ASPG rendeuselle unha moi merecida homenaxe ao poeta Manuel María, ao que temén se suma cordialmente esta REVISTA. Foi a homenaxe de moitas e moitos profesores a quen nos emprestou palabras fermosas e ben enleadas para o canto necesario, a quen nos den compango para o camiño. Unha homenaxe ao Manuel, bardo amigo dos nenos das nenas deste País.



Outra vez as vacacións, outra vez as viaxes

¿Por que viaxar? As veces coido que viaxamos movidas polo inútil anxeo de fuxir de nós mesmas. A única viaxe verdadeira sería aquela na que poidésemos saír de nós para sermos outras. Nin mellores nin peores, simplemente outras.

No canto diso, viaxamos arrastando a nostalxia da viaxe imposible, disfrazándoa de nostalxias posibles. Por exemplo, a nostalxia eterna do Mediterráneo que me levou este ano á nai Grecia. Pero somos finalmente viaxeiras do século XX, movidas pola lembranza imaxinada das viaxes románticas decimonónicas: a viaxe como retorno ás raíces, ás pedras primixenias onde naceu a Cultura (así, disfrazada de maiúscula), o mar azul infindo, a luz de perfecta intensidade.



Viaxantes que xa non son, senón turistas. As veces penso que o turisteo está a mata-la imaxinación mesma da viaxe.

E non obstante, seguimos -eu sigo, polo menos- precisando da viaxe, precisando poder dicir "eu estiven en Atenas". Atenas, a cidade de Atenea, que naceu da cabeza de seu pai, Zeus: Atenas, que nos lembra que en Grecia a intelixencia é feminina. Atenas, hoxe, revélanos nun entorno de espantosa deforestación, causada por devastadores incendios, e unha especulación inmobiliaria que ameaza engulir os vestixios

sagrados que a viaxeira procura. Atenas hoxe, envolta nunha luz veada pola polución, decorada de cantos de chicharras e incesantes cliks de cámaras fotográficas. Atenas hoxe, caos metropolitano agravado polas excavacións das liñas do Metro. E non obstante, aínda a beleza saía ó noso encontro, no bulicio dos barrios, en festas de sabores e ulidos, músicas e danzas.

No cabo Sunión, as ringleiras de turistas agardaban pacientes para fotografa-lo templo e o solpor cantados por Byron. E non obstante, no medio daquela profanación, o murmuro do mar nas costas, e un intre só de silencio intensamente azul, só un intre, deixou á viaxeira unha sede intensa e diferente, de salgado único, tan outro do lembrado e familiar do noso Atlántico.

Viaxamos e ¿que nos deixou a viaxe? Aprendimos que os lugares tantas veces imaxinados permanecerán sempre no país do desexo. Cómpre deixalos repousar alí, lonxe de toda ansiedade de cámaras fotográficas e contactos imposibles. Lonxe, irremediamente lonxe xa para sempre de nós. Despois de todo, a viaxe hoxe quizais só sexa outra forma de nostalxia. Nostalxia da viaxe eternamente soñada.

Comeza o curso

E regresamos. Cando as aulas a penas veñen de se abrir, sabemos que no Congreso a Lei Pertierra comeza a camiñar sen moitas resistencias entre os deputados de calquera cor política. ¿De que serviu o rexeitamento indiscutible por parte da inmensa maioría do profesorado, en votacións que ninguén descalificou? Seica a opinión do profesorado non conta á hora de decidir como deben dirixirse, xestionarse e avaliarse os

centros educativos. Un motivo máis para a impotencia.

Entre nós, a Dirección Xeral de Política Lingüística presenta unha reactualización da lei de normalización lingüística. Gábanse de ter acadado un "bilingüismo harmónico" que só eles (os da Dirección Xeral, os da Consellería, os da Xunta) ven (ou oen). ¿U-lo bilingüismo harmónico? ¿Na persistencia da reclusión do galego case en exclusiva nas clases de idem? ¿U-los datos sobre a efectiva aplicación -en centros públicos e privados (e sulíñase isto porque hai constancia de que nestes o incumprimento é maior)- da normativa sobre o ensino en galego da área de ciencias sociais? ¿U-los datos da eficacia dos cursiños de galego ó profesorado, como instrumento para a ampliación das horas impartidas na nosa lingua en tódolos niveis educativos? ¿Non estarán a servir tan só para suma-los famosos e malfadados puntos? ¿Cales son os resultados prácticos dos Equipos de Normalización e Potenciación Lingüística (xa non sei moi ben como se chaman, quizais se chamen dos dous xeitos e sexan dous organismos distintos: as cousas non cambian, as siglas si medran), fóra da redución de horario a algúns compañeiros e compañeiras?

Por querer compracer a todo o mundo, Política Lingüística pode rematar enfatiando a todos e todas. Desde un lado hai quen xa escribiu advertindo da posibilidade de que unha suposta conxura nacionalista entre os ensinantes faga uso do decreto ¡para impór o galego nas aulas contra a vontade dos pais e nais! Entre tanto, outras e outros pensamos que o tal decreto nada vai cambiar, ou, o que é o mesmo, non contribuirá a que o galego se espalle como lingua escolar para alén do que hoxe acontece. Coma sempre, todo se deixa á libre vontade do profesorado (hai recomendacións para amplia-lo uso en novas materias de secundaria, pero ningunha

medida concreta para garantir que as recomendacións se cumpran).

E sempre se salienta o sacrosanto dereito de quen prefiren o castelán. ¿De verdade ninguén se decatou de que dese xeito o galego está condeado a, todo o máis, a sobrevivencia mínima? Posto que practicamente **tódolos** falantes galegos entendemos tamén castelán, o respecto dos "dereitos" dos falantes casteláns pódese trocar na prohibición da nosa fala: abundaría que nunha aula houbera **un só** castelán falante que diga non entender galego, para que o profesor ou profesora teña que usar esa lingua, posto que **tamén** é entendida polos galegos falantes. Resultará que, no canto do famoso bilingüismo harmónico, o bilingüismo dos galegos vaia converterse na causa do seu lento suicidio.

Cine

O inicio do curso marca tamén o inicio da nova tempada de estreas cinematográficas. Que polo momento está practicamente dominada polas grandes producións comerciais do ciné USA, á espera de que as películas premiadas nos Festivais cheguen ás nosas carteleiras. Hai algunhas precedidas por referencias moi prometedoras, como a francovietnamita **Cyclo** (de Tran Ann Hung), a ¿serbia? **Underground** (de Emir Kusturica) ou a grega **A ollada de Ulises** (de Theo Angelopoulos). Haberá que pregar a algún deus para que teñamos pronto a oportunidade de velas. Mentres, veremos como certos títulos pasan unha e outra vez en reiterados voltas cerrándolle o paso ás novidades. Ou, o que é aínda peor, como certas películas (particularmente as de produción europea) pasan fuzadamente polas pantallas sen a penas publicidade.

Ese pode se-lo caso de películas como a española **Antártida**, rapidamente caída das carteleras

sen que eu puidese ir vela. Si puiden disfrutar do último Almodóvar (**La flor de mi secreto**) que me pareceu á altura dos seus mellores títulos (para min **Qué he hecho para merecer esto** e **Mujeres al borde de un ataque de nervios**). Non é estrictamente unha comedia coma estas, senón que se achega máis ó melodrama que xa cultivara en **Tacones lejanos**. Pero aquí consegue unha autenticidade e unha forza que botara en falta nesta. Se en **La flor...** chorei a gusto, con gusto rin en **Boca a boca**, de Gómez Pereira, que se consolida como un bo director de comedias. Rin, pero pareceume un cine menor, simple remedo aceptable das grandes comedias americanas. O mellor que se pode

Para comedias eu francamente quedome con **Guantanamera**. O equipo de **Fresa y chocolate** segue en estado de gracia e ofrécenos algúns momentos de magnífico humor, ó servizo dunha nada compracente crítica do Estado burocrático. O que xela a risa -sobre todo ós que crimos moitos anos nas promesas da revolución- é comprobar como se parece a atmósfera social que describe esta **Guantanamera** á reflectida polas mellores comedias críticas do franquismo, as de Berlanga, Barden e o mesmo Fernán Gómez. A mesma miseria moral en medio da cal a dignidade a penas é posible, só resta a sobrevivencia. Como tamén ocorría as veces con aquelas

Un exemplo paradigmático de cine industrial *made in USA* é **Apolo XIII**. Cine espectáculo ó servizo da glorificación dunha pequena anécdota da carreira espacial, convertida en evento histórico. Tom Hank encarna perfectamente ó heroe americano ideal, profesional competente que, fóra da súa misión espacial, só parece preocupado pola atención da súa encantadora familia, a conducción do seu coche deportivo e como preparar unha boa barbacoa para os amigos.

A carón deste cine, de boa factura artesanal pero case nula imaxinación e risco, o cine USA semella procura-la inventiva que non atopa nos efectos especiais. E en medio deles, o mesmo se esquecen de dotar da máis mínima verosimilitude a historia que contan -como no **Waterworld** de Kevin Costner- que destrúen unha estupenda idea, como no caso de **Johnny Mnemonic**, un conto do creador da variante de ciencia-ficción denominada *cyberg-punk* destrozado por unha realización chapuceira. Visto o resultado, eu, que son unha gran afeccionada á ciencia-ficción, vou pensalo dúas veces antes de ir ve-lo **Virtuosity** que agora se anuncia. ¿Hai algunha amiga ou algún amigo que xa a teña visto e me poida aconsellar?



dicir dela é que Javier Barden e Aitana Sánchez Gijón non desmerecen de todo na comparanza con Cary Grant e Claudette Colbert. Ela mesmo é máis guapa cá Claudette.

comedias, a imposibilidade de chegar máis lonxe na crítica deriva nun horrible final feliz preñado dun simbolismo de redacción adolescente. Un final que case estraga a forza de toda a película.

Teatro

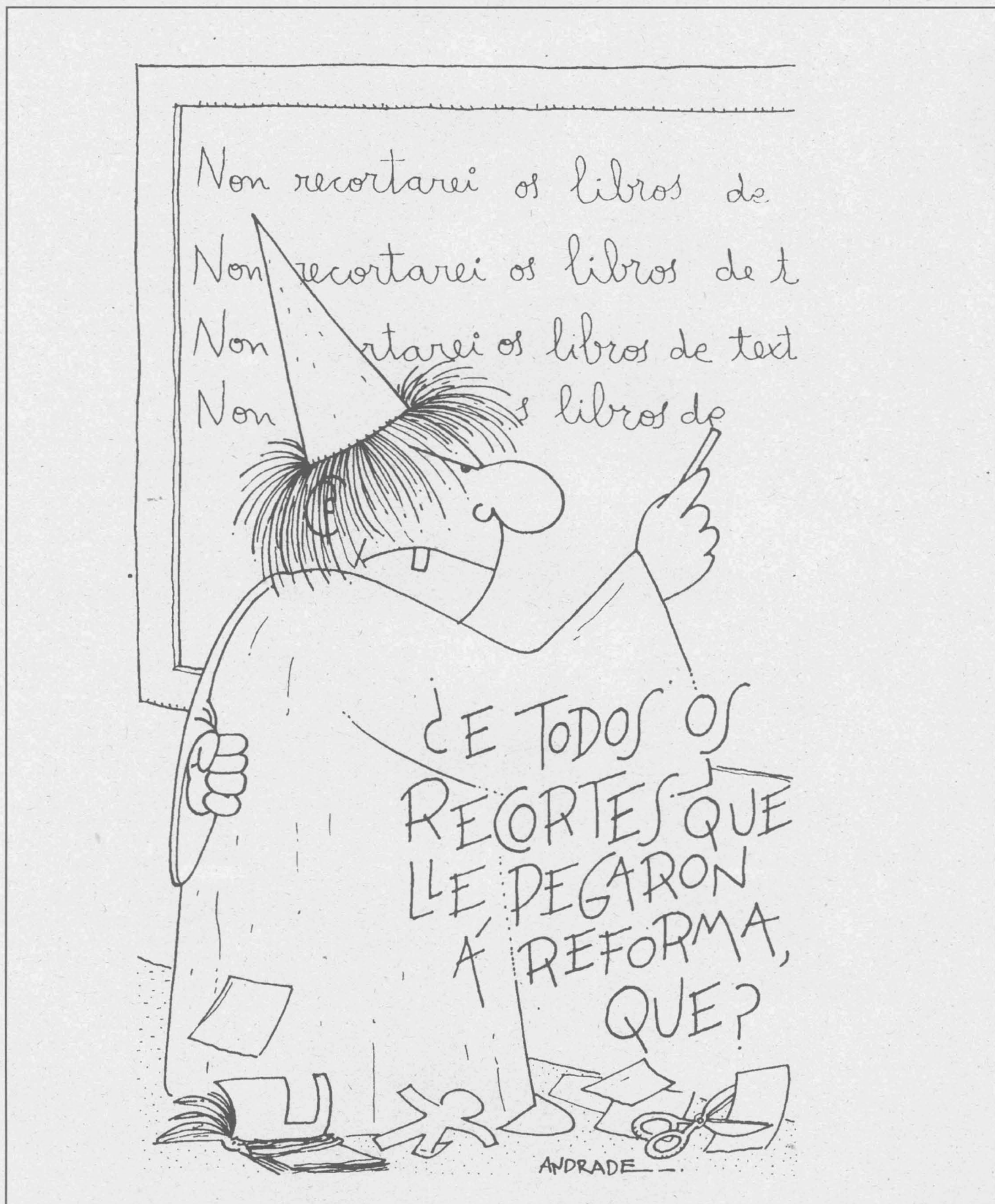
É rara a ocasión na que unha pode falar ben, sen reticencias ou xenerosas concesións, dun espectáculo do Centro Dramático Galego. Eis o caso: **Nau de amores**, textos de Gil Vicente con dirección de Cándido Pazó. Pazó traslada á compañía estable do Centro a mesma ledicia e sentido da comedia que nos fixo disfrutar nos espectáculos de Ollomol Tranvía. A mesma actualización respectuosa, pero tamén libérrima, que se permitira cos textos de Goldoni en **Comedia. Un xoguete**

para Goldoni, aplicada aquí ós autos e farsas do portugués.

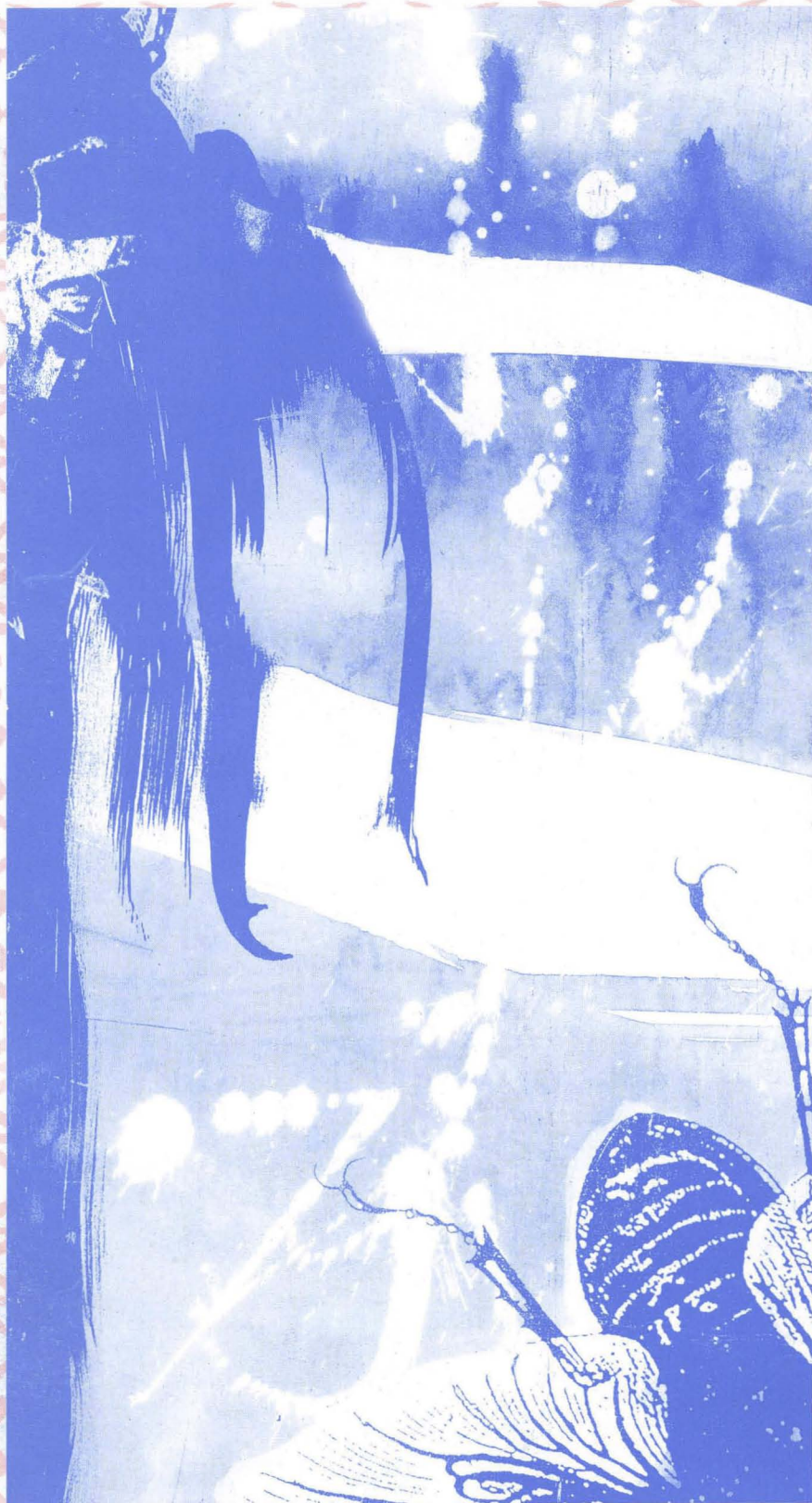
O resultado é unha obra divertida, quizais menor, pero moi digna, na que brillan certas creacións persoais -a Inés Pereira de Susana Dans, o criado e o parvo de Luís Castro, o vello de "Pico" ou o Pero Marques de Cejudo- nun conxunto sen eivas. A destacar o estupendo manexo da voz, salientable porque adoita ser un dos pecados capitais do teatro galego, e porque ademais aquí o texto versificado engadía máis dificultades. En conclusión: un convite para ir pasar un bo rato de teatro divertido e talentoso.

Na Sala Galán asisto á estrea dunha obra de carácter moi diferente. **A soedade dos campos de algodón** de Bernard-Marie Koltés, unha aposta polo risco de Factoría Teatro. Confeso que eu non comparto os, polo que parece, estendidos entusiasmos polo teatro de Koltés, o que non quere dicir que lle negue valor. Digo que non o vexo como o gran renovador do teatro dos oitenta, como se nos quere vender desde Francia. Non acabo de ver onde está a renovación: ¿na substitución do progresivo silencio beckettiano por unha logofaxia barroca e despersonalizada como metáfora da incomunicación...?

O que máis choca no teatro de Koltés é o seu desinterese pola construción verosímil de caracteres psicolóxicos na construción dos personaxes. Por iso, en **A soedade...**, o "dealer", o camelo, fala co mesmo elaborado e complexo discurso que o cliente, e os dous coa mesma análoga voz, que presumimos é a voz mesma do autor. Non sei se Cristina Domínguez, na dirección de actores, acerta cun tratamento que se achega quizais en exceso ó naturalismo, para un texto que nada ten de naturalista. Os dous actores, pola súa parte, aportan unhas caracterizacións moi estimables e, na miña opinión, superan con nota o difícil reto. Un teatro difícil.



descubre o ADN da palabra



¿SERÁN OS CISNES QUE VOLVEN?

Alfonso Pequeiro

COSTA DA MORTE BLUES

Manuel Rivas *2ª edición*

OS NERVIOSOS ELEGANTES

DE RAOUL DUFY

Andrés Vila

CONTORNOS

Xabier Queipo

A TRALLA E A ARROUTADA

Kurko Souto

EN MALOS PASOS

Camilo Franco

FRIDOM SPIK

Jaureguizar

ferros

EDICIÓN XERAIS DE GALICIA



A dixitalización destes documentos foi posible grazas á axuda concedida a Nova escola Galega da Secretaría Xeral de Modernización e Innovación Tecnolóxica (Consellería de Industria - Xunta de Galicia), do Ministerio de Industria, Turismo e Comercio, así como do Plan Avanza e do Fondo Europeo de Desenvolvemento Rexional (FEDER), ao abeiro da *Orde do 31 de decembro de 2008 pola que se establecen as bases reguladoras para a concesión, en réxime de concorrencia competitiva, das subvencións destinadas a entidades de dereito público e privado, sen ánimo de lucro, para impulsar a realización de actuacións de difusión e formación relacionadas especificamente co desenvolvemento e implantación da sociedade da información na Comunidade Autónoma de Galicia, no marco do Plan Estratégico Galego da Sociedade da Información e o Plan Avanza, e se procede á súa convocatoria para 2009 (código procedemento IN521C)*

As publicacións están dispoñibles baixo unha licenza Recoñecemento-Non comercial-Compartir baixo a mesma licenza 3.0 España de Creative Commons que reza:

Vostede é libre de:

- Copiar, distribuír, exhibir e executar a obra.
- Facer obras derivadas.

Baixo as seguintes condicións:

- Vostede debe atribuír a obra na forma especificada polo autor ou o licenciante. Isto quere dicir que tanto os textos como as imaxes da Web poden ser utilizados por calquera, sempre que se cite a súa orixe, sempre que non se obteña un beneficio económico directo ou indirecto dese uso, e sempre que se inclúa no produto resultante a mesma licenza CC-NEG.

