



EDUCACIÓN SOCIAL

a formación a distancia • o morrazo: unha
analise ecoxeográfica • franco passatore •
a organización do ambiente de aprendizaxe na
educación infantil • a formación a distancia •

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN
27 - Xullo / Agosto / Setembro / Outubro de 1996
Publicación de Nova Escola Galega
Impresa en papel reciclado
Prezo 1000 Ptas.

Edita:
Edicións Xerais de Galicia

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

Director:
Manuel Bragado Rodríguez

Secretario de Redacción:
Antón Costa Rico

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

Consello Editorial:
Xosé Álvarez Castro,
María Dolores Candedo Gunturiz, Xosé M. Cid,
Agustín Fernández Paz, Narciso de Gabriel,
Emilio González Legazpi, Xulio Gutiérrez Roger,
Marilar Jiménez Aleixandre,
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,
Anxo Iglesias, Manuel Vicente, Xexé, Arquivo Xerais.

Ilustracións:
Santiago Gutiérrez



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: VALCOGRAF (Vigo)

Imprime: Gráficas NUMEN

ISSN: 1132-8932

Dep. Legal: C-22/1986

s u m a r i o

27

revista galega de educación

editorial

O Servicio Público de Educación ameazado 2

firmas

Perder algo valioso por nada
SUSO DE TORO 3

o tema

A Educación Social
COORD. JOSÉ ANTONIO CARIDE GÓMEZ 5

Os desafíos da Educación Social
JOSÉ ANTONIO CARIDE GÓMEZ 6

Do pasado ó futuro. A Educación Social e os educadores en clave histórica
JOSÉ ANTONIO CARIDE GÓMEZ 10

O diálogo paradigmático na Educación Social
JOSÉ ANTONIO CARIDE GÓMEZ, PABLO ANGEL MEIRA CARTEA 16

Da Formación á Profesión
ANTONIO PETRUS ROTGER 21

A formación teórico-práctica
LUCÍA IGLESIAS DA CUNHA 26

A dimensión práctica da formación
M^{ra} BELÉN CABALLO VILLAR, FRANCISCO X. CANDIA DURÁN, CARMEN CASTRO POMBO, EVA LÓPEZ SOTO 30

Educación Social e recuperación da identidade como factor de desenvolvemento
JOSÉ MANUEL CID, M^{ra} DOLORES DAPÍA, MARÍA REYÉS FERNÁNDEZ 37

Formación práctica e dinamización social
M^{ra} DOLORES DAPÍA CONDE 41

Os estilos de Educación Social na Universidade de A Coruña
M^{ra} DOLORES CANDEDO GUNTURIZ 44

Para saber máis
JOSÉ ANTONIO CARIDE GÓMEZ 47

experiencias

O Morrazo: unha análise ecoxeográfica
ISMAEL VIDE GONZÁLEZ 50

O libro... en familia a animación a lectura no concello de Boiro
MONTSERRAT CASTRO RODRÍGUEZ, RAFAEL RAMOS FERNÁNDEZ, JESÚS RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ 56

Programa educativo "Escola e Arte"
MINGÓS TEIXEIRA 60

Manifestacións musicais do Nadal na escola
AZUCENA ARIAS CORREA, DOLORES ARIAS CORREA 64

estudios

A organización do ambiente de aprendizaxe na educación infantil
LINA IGLESIAS FORNEIRO 68

entrevista

Eu son a árbore ¿quen é o teatro?
XOSÉ MANUEL GONZÁLEZ BARREIRO 78

informe

A formación a distancia do profesorado en Galicia
XOSÉ RAMÓN FERNÁNDEZ VÁZQUEZ 82

literatura infantil

Onda curta
X. M. GONZÁLEZ BARREIRO 86

libros 89

outros materiais 92

panoraula 96

tachola 102

humor 104

O Servicio Público de Educación ameazado

DESDE OS ANOS 70 a demanda social de educación sempre crecente, obrigou ás autoridades públicas a abordar e dar resposta a unha escolarización de masas e a afirmar a educación como un servizo público.

A demanda social de educación e a percepción desta como un dereito cidadán, político e social, favorecedor, pola súa parte, da desexable mobilidade social ascendente, a través do logro de niveis formativos sempre superiores a escala sociolóxica, tivo uns apreciables efectos expansivos no tamaño e capacidade de acollida do sistema educativo; unha demanda, reforzada, mesmo, coa aparición do paro, da precariedade e da exclusión laboral e que veu precedendo ás reformas estruturais adoptadas nestas últimas décadas, ante a gran chegada de alumnos aos centros de educación secundaria e logo aos centros universitarios e de educación superior.

Con estes antecedentes e desde as perspectivas da efectivización da democratización educativa, o goberno español dirixido polo PSOE abriu en 1987 un proceso de reforma do sistema educativo —en clave socialdemócrata—, para o que se articulou un amplo debate social, por máis que aínda insuficiente e por máis que as autoridades dalgunhas Comunidades Autónomas, como foi o caso de Galicia, tentasen e conseguisen minguar o seu alcance. Aquel debate, previo á aprobación da LOXSE, en setembro de 1990, levou a adoptar un modelo de Educación Secundaria Obrigatoria (ESO) de catro cursos de duración, configurando unha etapa con identidade pedagóxica moi delimitada, con carácter terminal, sen por iso esquecer as súas virtualidades propedéuticas para o paso a etapas formativas superiores.

Foi unha decisión adoptada con moi alto respaldo social, asumindo a sociedade española o reto de *integrar* ao conxunto de adolescentes e xoves entre os 12 e os 16 ou os 18 anos, mediante un tratamento curricular por áreas, os pertinentes proxectos curriculares de centros, as adaptacións e aínda as diversificacións curriculares e excepcionalmente os programas de garantía social.

Asumía a sociedade un reto cultural e social relativamente esixente, con antecedentes en Dinamarca ou en Suecia, modelos de democracia avanzada, sen descoñecer a complexidade de tal desafío.

Coa aprobación da LOXSE nos anteriores termos, a *ampliación do tronco común* e a *comprensividade* convertíanse no elemento esencial de tal arquitectura. Elemento esencial só abordable debidamente desde a decisión política e social integradora, que debe levar aparelhada decisións económicas e instrumentais encamiñadas á realización dunha educación de calidade.

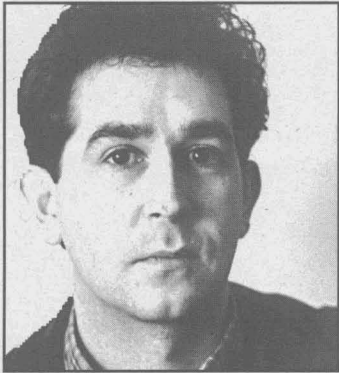
O cambio do signo político do goberno central coa súa marcada filosofía neoliberal, a interferencia da iniciativa privada educativa de élite, as limitacións que pode presentar un bacharelato de só dous cursos e a paulatina instalación dunha mentalidade social conservadora ameazan con desnaturalizar o modelo de ESO definido na LOXSE. Porque do que se está a falar non é de revisar aspectos técnicos do modelo, senón aspectos de principio e finalidades. Estase a falar de revisar o reto de como organizar un sistema educativo que favoreza realmente a igualdade, coa complicitade de sectores sociais e mesmo de sectores do profesorado incomodados por medidas de cambio social e pedagóxico.

Cando a “máxima prioridade” é a redución dos déficits presupostarios é

grande a tentación de atacar os presupostos educativos. E por esta vía tentarase frear o crecente fluxo ascendente de alumnos, restablecer as formacións segregativas, atender “educativamente falando” a notables porcentaxes de alumnos con persoal dotado con insuficiente grao de profesionalización, oficializar a educación básica de dúas velocidades... As medidas de recorte tomadas neste principio de curso, o mantemento da maior parte do alumnado de ESO nos centros de EXB, coa ruptura da unidade de etapa, entre outros motivos por “imprevisión” financeira, os retrasos no calendario de aplicación da reforma, a reconversión desordenada do profesorado observable no pasado proceso de adscrición do profesorado de Primaria e do primeiro ciclo de ESO causando unha brutal inestabilización dos cadros docentes, son así elementos configuradores dunha crise que ameazan os evidentes índices de calidade conquistados durante a última década polo servizo público de educación.

É esa calidade a que está a ser posta en cuestión, a que está a ser ameazada. Unha calidade asentada nos valores da responsabilidade, do traballo e do esforzo, do diálogo, da participación, da cooperación comunitaria, do pluralismo democrático, da integración, da autonomía e do protagonismo histórico. Unha calidade ameazada polos valores do mercado e polos criterios de ordenación social neoliberais e conservadores.

Ante isto, debemos valorar en moito o que conquerimos, acentuar responsablemente e con motivación positiva o sentido e o valor do servizo público educativo, pois tamén el é unha metáfora da sociedade democrática que queremos.



Suso de Toro

Perder algo valioso por nada

AS VECES confundimos os mundos imaxinarios e virtuais que creamos con palabras, moitas e solemnes, co mundo tanxíbel. É un erro que se paga moi duro, no mundo existente e tanxíbel, claro, porque no mundo virtual nada ten custe e pode un seguir indefinidamente lidando. A cultura galeguista que naceu no franquismo sen poder beber do nacionalismo político republicano, fusilado ou exilado, sempre propendeu a esta confusión.

Máis sorte tiveron os vascos e cataláns, que recrearon o nacionalismo nas novas circunstancias aproveitando a experiencia e a madurez gañada polas xeracións anteriores. Por iso souberon unir a tensión do ideal coa procura de avances prácticos.

O tema da lingua exemplifica ben esta distinta actitude. Vascos e cataláns foron quen a crear unha rede de centros que educase aos meniños no idioma do seu país, naturalmente no franquismo tiñan que ser de propiedade non estatal, xeralmente en cooperativa. Eles sabían que a educación da

sociedade, toda aprendizaxe, faise por imitación: a sociedade, os pais, precisan ver un modelo de nenos falantes no idioma do país. Esa minoría inicial de nenos, é a semente do futuro do idioma e a súa garantía.

Mais na Galiza, non. Na Galiza quérese un todo lingüístico imaxinario e platónico a un algo real que ten de ser semente e lévedo social. Aquí a administración ten a Lei de Normalización Lingüística colgada na parede e enmarcada nun marco moi aparente para que adorne, mais preferimos dicir que queremos que todos os nenos galegos se escolaricen no idioma do país sabendo que non o van facer a que a minoría de pais que así o desexa poida efectivamente educalos.

Este é un asunto que para algunhas persoas é un debate abstracto, mais para quen ten fillos é algo moi concreto e mesmo doroso, porque todos queremos o mellor para eles, tanto os que deciden educalos nun idioma que non é o da familia por evitalle problemas como os que deciden facelo e quixeran que iso fose algo normal, e non un labor de militancia.

E o que un pai concreto e real de fillos concretos e reais ve é que a cidade é desde hai tempo hexemónica aquí e en todas partes e é o lugar onde se decide a batalla pola hexemonía entre o castelán e o galego e que precisamente hoxe nas cidades é moi pero moi difícil educar nenos galegofalantes, porque non hai prazas escolares para que esa minoría poida ser educada no idioma da familia. Pode un educar aos seus fillos en inglés, pódeo facer na ortodoxia da confesión católica, mais non en galego.

Sen aulas para os nenos galegofalantes esa minoría ínfima seguirase a diluír na maioría lingüística asimilada: os nenos que son galegofalantes nas súas casas, educados con esforzo, desaparecen nos patios e nas aulas da escola castelán falante. Aquí si que hai "inmersión lingüística" e non en Cataluña, claro que aquí faise a inmersión no castelán. Mentres non haxa aulas de educación en galego, coa salvedade lóxica da lingua castelá e da lingua extranxeira que sexa, non haberá nos patios dos colexios das cidades meniños galegofalantes. Os nenos

galegofalantes urbáns logo aprenden que son "extraños" e os pais preferiríamos que os nosos fillos na vez de sentirse simplemente raros se soubesen dunha minoría valiosa e exemplar.

Só cando existan eses nenos nos colexios, esa maioría de pais e nais que educan aos fillos por ben nunha lingua que non é a súa poderá ver que os fillos das persoas de relevancia cultural e profesional e máis dinámicas falan galego e só así se animarán a imitalos. A *hexemonía social das ideas e das linguas gáñase polo exemplo atraínte e a emulación dunha minoría en orixe que chega a ser logo hexemónica. E para que haxa un novo exemplo a imitar hai que garantir que exista.*

Haberá quen pense que iso é facer un güeto cos nenos galegofalantes, mais eu vexo que eses nenos xa o están nun güeto familiar e privado, e que só así terían existencia social. A min paréceme que estamos a derramar ese pouco imprescindíbel por un todo que non hai e que, se seguimos así, non haberá.

MONTES E FONTES

Guía Ecolóxica do litoral galego



Guía Ecolóxica
do litoral galego

Luis Míguez Rodríguez
Concepción González
Oscar García Álvarez

UN PERCORRIDO
POLOS 1.675 Km.
DE COSTA GALEGA
CON INFORMACIÓN
BIOLÓXICA,
OCEANOGRÁFICA
E XEOLÓXICA.
ITINERARIOS
E FOTOGRAFÍAS

*Un libro
excepcional*

XERAIS



*Se queres obter máis información
podes chamar*

á Oficina de Vendas de XERAIS

ós teléfonos:

986. 29 61 16 ou 29 62 32

A Educación Social

Coordinación:
José Antonio
Caride Gómez

Departamento
de Teoría
e Historia
da Educación

Universidade
de Santiago
de Compostela

A EDUCACIÓN SOCIAL, na súa ampla acepción de educación *na* e *para* a sociedade, con formas e denominacións diversas, acredita unha tradición de séculos. Diríamos mesmamente, que a súa traxectoria remóntase ó pensamento clásico e, desde entón, a todas e cada unha das diferentes opcións pedagóxicas que imaxinaron e proxectaron unha educación inscrita nas realidades sociais, suxerindo alternativas ós problemas e necesidades humanas, afirmando e reivindicando a súa contribución ó benestar individual e colectivo das persoas e da sociedade.

Neste senso, a historia da **Educación Social** identifícase coa historia da Educación, na que se insire e na que reconstrúe a súa entidade e identidade como práctica social comprometida coa renovación das institucións educativas e sociais -entre elas a escola-, coa democratización do saber e da cultura, coa igualdade de oportunidades, coa integración social... En suma, cun proxecto de formación integral, de educación permanente, orientado ó desenvolvemento das sociedades, respecto das que postula a súa progresiva transformación e cambio en termos humana e socialmente desexables.

Acontece, non obstante, que a **Educación Social** que hoxe nomeamos constitúese na prolongación e alternativa dunha educación que o costume acabou asociando ós espazos escolares, ós profesores, á instrución ou ós currícula... Unha educación,

que ó enfatiza-lo "social", pretende que as políticas educativas sexan contempladas na perspectiva máis complexa das políticas sociais, multiplicando os actores pedagóxicos, os espazos e tempos de educar, as dinámicas da socialización e da aprendizaxe, as metodoloxías e os recursos; unha educación que se contextualice en cada realidade social, nos seus centros culturais, nos movementos asociativos, nas rúas, nas cidades, nos procesos de animación e desenvolvemento comunitario, na inserción e reinserción social, nos tempos libres e nas dinámicas

laborais, no traballo social e nos servizos sociais...

Á construción desta **Educación Social** queremos contribuír coas diferentes aportacións que se configuran como "o tema" deste novo número da *Revista Galega de Educación*. A tal fin, profesores, investigadores e educadores das tres Universidades galegas aportan as súas reflexións e vivencias. E con elas, máis preto da teoría ou da práctica da Educación Social, a experiencia dun proceso formativo (que se remite, fundamentalmente, á recentemente implantada *Diplomatura en Educación Social*) orientado á cualificación de educadores e educadoras sociais ós que confiamos que a realidade galega ofrezca oportunidades de concreta-lo seu saber e facer. Sen dúbida, e con estes propósitos, será imprescindible incrementa-lo protagonismo e incidencia dos/das educadores e educadoras que desde hai anos veñen traballando neste campo, respecto dos/das que suscribimos e animámo-lo labor colectivo realizado pola *Asociación Galega de Educadores Sociais*.

Compartindo esta tarefa preséntanse artigos dos que son autores **José Antonio Caride, Pablo Meira, Antoni Petrus** (Universitat de Barcelona), **Lucía Iglesias, Belén Caballo, Francisco Xosé Candia, Carmen Castro, Eva López, Xosé Manuel Cid, María Dolores Dapía, María Reyes Fernández e María Dolores Candedo**. A todos eles lles agradecemos a súa colaboración.

.....

*ó enfatiza-lo "social",
pretende que
as políticas educativas sexan
contempladas na perspectiva
máis complexa das políticas
sociais, multiplicando
os actores pedagóxicos,
os espazos e tempos de
educar, as dinámicas da
socialización
e da aprendizaxe,
as metodoloxías
e os recursos*

.....

José Antonio
Caride Gómez

Universidade
de Santiago de
Compostela

Os desafíos da Educación Social

Partindo de que toda educación é “social”, o autor proponnos algunhas claves significativas para entender por qué, sen embargo, falamos de *Educación Social* e por extensión dos *educadores sociais*, nun mundo complexo, de rápidas transformacións e de rupturas sociais.

SOBRE OS MODOS DE EDUCAR E EDUCARSE NA SOCIEDADE

Como se sabe, coa educación dáse forma a unha práctica social confiada á vontade humana de crear e transmitir cultura; e con ela, á satisfacción dunha necesidade básica: situar a cada

persoa -individual e colectivamente- diante dos múltiples desafíos que caracterizan a cada tempo histórico, na súa inevitable e desexable transición cara un futuro mellor.

Estes propósitos reflíctense habitualmente en modos de educar e educarse cos que se

pretenden dar respostas congruentes á integración de cada suxeito nos sistemas de vida, pautas de conducta, comportamentos, valores, coñecementos, etc. que definen unha determinada sociedade. Neste sentido, a educación é importante, toda vez que sen a constancia e



acreditación pública dos logros ós que conduce, non é doado imaxinar a convivencia e o desenvolvemento social. Digamos, que os éxitos ou fracasos da educación e de quen se educa son un claro exponente do "valor" que se lle concede como fenómeno social, na actualidade estreitamente vencellado a estratexias avaliativas e decisivas; das mesmas dependen os resultados dos xuízos emitidos respecto da idoneidade dos recursos, análise de custos e beneficios, cobertura de necesidades, solución de problemas, cambios institucionais, desenvolvemento humano, benestar social, etc.

En todo caso, as prácticas educativas son expresións dun quefacer que xorde da sociedade para a sociedade, coa pretensión inequívoca de extendela máis aló do seu presente, sen obviar intencións –máis ou menos visibles– de reproducir, lexitimar ou transforma-las realidades sociais, garantindo e mellorando a súa personalidade moral, ó tempo que asegura a existencia dun certo diálogo interxeneracional, cando menos nos termos que a principios de século serviron a Durkheim para defini-la educación como "a acción exercida polas xeracións adultas sobre aquelas que non acadaran aínda un grao de madurez suficiente para desenvolverse na vida social", entendida tal acción como unha socialización metódica da xuventude.

Acontece, sen embargo, que para o pensamento pedagóxico que se constrúe no decurso histórico, os procesos de socialización e o seu desenvolvemento a través da educación non poden situarse á marxe dun amplo conxunto de experiencias educacionais que teñen lugar no exterior das institucións escolares e dos sistemas regrados de ensino, entre as que se inclúen as prácticas formativas que teñen lugar nas familias, nos grupos de iguais, nas comunidades, nas empresas ou no influxo dos

modernos medios de comunicación social. No seu conxunto, ámbitos e axentes da educación ós que dende finais do século XVII, e sobre todo a partir dos anos centrais do XIX, se relaciona coas expresións Pedagogía-Educación Social en autores tan relevantes como Pestalozzi, Diesterweg, Kerschensteiner, Natorp, Nohl, Mollenhauer, Agazzi, Ruiz Amado, Volpi, Freire, etc.; incluso, como subliña Luzuriaga (1993), coa posibilidade de "establecer unha separación entre os que poidéramos chamar os seus precursores ou antecesores na Pedagogía clásica, desde Platón a Pestalozzi, e os seus fundadores ou creadores teóricos na Pedagogía moderna, desde Natorp ata os nosos días".

Polo tanto é preciso advertir que moito do que actualmente identificamos como Educación Social acredita unha tradición de séculos, se ben con formas e denominacións diversas. Mais aínda, como expresa Gelpi (1994), cando tratamos de defini-la Educación Social non se pode eludi-la súa consideración como educación, xa que ésta sen a súa perspectiva social carece de sentido; unha situación que ten levado a considera-la expresión Educación Social como redundante e tautolóxica, pois toda educación, por se-lo, é inequivocamente social.

Sen embargo, adxetivar e enfatiza-lo "social" na educación semella necesario para reforzar algunhas das súas dimensións e enfoques; delimitando temas, problemas e espazos de clara dimensión social, do mesmo modo que son necesarios outros calificativos que asocian a educación ó traballo, á cultura, ó tempo libre ou á convivencia, xeralmente reivindicando unha concepción máis integral e anovadora dos planteamentos educativos.

Neste sentido, mais que cuestiona-la lexitimidade terminolóxica da expresión Educación Social, cabe recoñece-la súa

.....

***Enfatiza-lo "social" na educación
supón reivindicar unha concepción
máis integral e anovadora dos modos
de educar e educarse***

.....

oportunidade histórica. Sen dúbida, porque é nesta perspectiva social onde se explicita a necesidade de que a educación se reencontre consigo mesma e co seu cometido socio-histórico, recuperando e orientando o seu labor cara novos proxectos de autorrealización persoal e social. Isto debe ser así, dirá Petrus (1995), porque a educación social ten a obriga de converterse nun factor decisivo para o logro da igualdade de oportunidades e, en consecuencia, é un determinante do cambio e mobilidade social; en última instancia porque acabará sendo un dereito constitucional de todo cidadán.

Por outra parte, ó ser toda educación "social", debe insistirse en que non hai construción histórica da educación á marxe do quefacer social que a reflexión e as prácticas pedagóxicas veñen testemuñando desde antigo. En ocasións, como unha tarefa implícita a todo acto de educar; outras veces, como engadido, sendo unha disposición explícita a concretar nas misións que a educación e as súas institucións (non só a escola) deben satisfacer atendendo a determinados valores e finalidades sociais.

En calquera caso, é preciso admitir de partida que os modos e metas da educación están cambiando significativamente. E con eles, as condicións nas

.....

**Coa Educación Social xorden novos
desafíos e alternativas para coñecer, aprender,
saber ou formarse sen perde-lo horizonte
das realidades sociais**

.....

que se basean as relacións dialécticas que establece coa sociedade. En primeiro termó, e como xa anticipamos, por reflexo do discurso teórico que xa desde mediados do século XIX elaboran autores que asumen sen ambigüedades a responsabilidade social da educación, con aportacións salientables na obra pedagóxica de Dewey, Natorp, Durkheim ou Nohl. En segundo lugar, como un feito sociolóxico mediante o que se consolidan diferentes maneiras de transferir temas e procesos dende a educación á sociedade e viceversa: problemas, necesidades, actitudes, métodos, etc., cos que se promoven novas alternativas para coñecer, aprender, saber e/ou formarse sen perde-lo horizonte das realidades sociais.

Por estas razóns debe asumirse que a Educación Social que se evoca ollando cara ó futuro debe ser cada vez máis consistente. Non só no que comporta de busca de opcións paralelas e complementarias á educación escolar: nin como simple exemplificación do que taxonomicamente se ven catalogando como Educación Non Formal ou Educación Informal (como expresións que contribúen a difundir un bó número de teóricos da educación contemporánea e casi tódolos Organismos Internacionais), por contraposición á nomeada como Educación Formal; nin como extensión ou compensación de esta última e dos seus reiteradas crises. Polo

demais, a Educación Social tampouco debe asimilarse á educación cívica e moral que tivo (e nalgúns casos aínda ten) fácil acomodo nas sociedades totalitarias e integristas, como sucedeu na Alemaña nacional-socialista ou na España nacional-católica.

**SETE RETOS PARA UNHA
SOCIEDADE QUE CAMBIA**

Nos derradeiros anos dun milenio que remata envolto nun profundo proceso de transformacións sociais, desde o que segundo Tedesco (1995) hai que enfrontarse ó “dobre problema de defini-los coñecementos e as capacidades que esixe a formación do cidadán e a forma institucional a través da cal ese proceso de formación debe ter lugar”, a Educación Social debe ser diferente porque ten que aceptar como propios unha boa parte dos retos educativos que se lle plantean á sociedade na fronteira do ano 2000 (Caride, 1995), unha vez recoñecida a insuficiencia da familia e da escola para facerlles fronte. Entre outros, no tocante a:

1. *Contribuír a reinventar conceptualmente a educación, extendendo os seus significados á idea dun proceso mediante o que se restablece a vontade de formar ás persoas para a vida dende a propia vida, para vivir e estar presentes na cotidianeidade como cidadáns críticos, responsables e conscientes. Unha educación que se amplía en temas, formas e métodos a través dos que acceder e disfrutar da cultura e do saber combinando múltiples espazos, actores e tempos sociais. Unha educación con finalidades que concorden co desenvolvemento dunha formación integral, inserida nunha cultura global, que non insista en mante-la separación tantas veces insalvable entre coñecemento, pensamento, sensibilidade*

de e vida. E que, dun modo alternativo, ten interesantes propostas nos modelos da sociedade educativa, da cidade educadora ou do sistema formativo integrado.

2. *Facer máis críble e real o lema dunha educación para todos e todas, como desafío que sobrepasa a igualdade formal de oportunidades para acceder ao sistema educativo. Trátase de facer máis ben, de situar a educación en coordenadas coas que define a súa natureza socio-política, valorándoa como un dereito fundamental dos seres humanos; isto é, como unha condición ou soporte indispensable para o disfrute doutros dereitos das persoas e da sociedade: dereito a unha vida digna, á liberdade, á igualdade; dereito de opinión e expresión; dereito ó traballo, ó disfrute do tempo libre, a tomar parte na vida cultural das comunidades, a gozar das artes e a participar no progreso científico.*

3. *Avanzar no desiderato dunha educación permanente. Neste caso, aludimos a un reto no que os límites da tarefa educativa subordinanse ás posibilidades que ofrece toda educación que pretenda amplía-las opcións para a aprendizaxe; e, en relación a elas, os actores, recursos e tempos nos que cada persoa pode sentirse partícipe dun proceso que se extenda ó longo de toda a súa vida, compartindo intereses educativos con diferentes cohortes xeneracionais.*

4. *Afirma-los compromisos da educación co acceso ó traballo e a continua recualificación no mesmo. A Educación Social debe comprometerse decididamente cos procesos de transición desde a formación escolar ó mundo laboral. Unha misión para a que será fundamental que acrecente a súa capacidade de promover e animar iniciativas. Por exemplo: utilizando metodoloxías participativas*

para implicarse nas dinámicas que son propias das empresas e da chamada economía social, activando as diversas modalidades que se contemplan baixo as denominacións de "pedagogía laboral", "formación ocupacional", etc. Neste sentido cabe lembrar con Gelpi (1994: 22) que "os traballadores tamén son actores da formación xa que no traballo se forma á maioría das persoas", polo que "o futuro da formación profesional non é a formación profesional regramentada, nin a formación profesional formal da estrutura productiva, senón a experiencia do traballo"; cuestión á que a Educación Social debe e pode dar respostas satisfactorias se consiguen superarse as crecentes dificultades para "acceder" e "desempeñar" un traballo.

5. *Reivindicar unha educación desde a diversidade e para a diversidade de.* En primeiro termo, como posicionamento co que se fai explícito o respecto ás persoas, independentemente da súa orixe, raza, crenza ou identidade cultural; en segundo lugar, como expresión da estima pola heteroxeneidade e o pluralismo étnico, lingüístico e cultural; nun terceiro momento, como busca e afirmación de actitudes solidarias, tolerantes e cooperativas para o desenvolvemento das prácticas educativas e a súa proxección na sociedade. O desafío da Educación Social consistirá en que as accións educativas contribúan a solventa-la problemática que aínda plantean as diferencias, máis aló da escola, na vida cotiá: integración social de minorías, vivencia da interculturalidade, libre exercicio dos dereitos e liberdades, etc.

6. *Desenvolve-la participación social en cada realidade circundante.* A tarefa da Educación Social, engadida á doutros procesos educativos, consistirá en traballar por incorpora-la capacidade crítica da sociedade

civil á toma de decisións, comprometéndoas en responsabilidades que van dende o seu propio autoconecemento (diagnóstico social) ata a adopción de alternativas; o que implica mellorar significativamente nas formas de escoitar e comunicarse, de promover-la opinión consensuada, de elixir distintas opcións para resolver un problema, de confronta-los éxitos e fracasos que comporta toda praxe social, etc. Aspectos que non poden eludir ser presentados a modo dunha pedagogía política; e que, no sentido máis suxerente do termo, non deben estar á marxe da utopía que fai iguais ás persoas ante a toma da palabra e das súas consecuencias públicas.

7. *Situa-la educación no contexto dos problemas sociais e no da busca dunha maior dignificación da vida humana.* A cuestión resúmese aquí na obriga de trasladar á educación fins que son inseparables do logro dun ben estar persoal e social xeneralizado, congruente cunha calidade de vida respecto da cal á calidade da educación é unha dimensión fundamental. Polo alcance das súas propostas, o asunto transcende a política educativa para inscribirse, nun senso amplo, na política social; alí onde o traballo educativo se reconverte, á súa vez, nun traballo social que debe situar os seus referentes programáticos no código ético dos Dereitos Humanos.

Con estas premisas enténdese que a Educación Social sexa (ou deba ser) por natureza complexa e innovadora; interdisciplinar; crítica coa construción do coñecemento pedagóxico e a súa concreción nas diferentes prácticas que promove; con perfís que abarcan múltiples dimensións dunha educación que cambia nun mundo en permanente cambio.

Polo demais, e para concluír, estamos aludindo a unha educa-

.....

**Dalgún modo, trátase de supera-lo distanciamento
entre coñecemento, pensamento,
sensibilidade e vida**

.....

ción sobre a que é preciso desenvolver reflexións epistemolóxicas, culturais, filosóficas, metodolóxicas, etc. que acheguen a idea que dela nos facemos ó que expresamos en cada Plan, Programa, Proxecto ou experiencia que se acolle á denominación de Educación Social, en calquera dos seus ámbitos ou áreas de actuación: Animación Sociocultural, Educación Especializada (en problemas de inadaptación e marxinação social), a Educación de Adultos, a Educación para o tempo libre ou a Intervención comunitaria.

**REFERENCIAS
BIBLIOGRÁFICAS**

CARIDE, J.A. (1995): "Retos educativos na fronteira do ano 2000". En VIEITES, M.F. (Coord.): *Formación, transición e emprego*. Edicións Xerais de Galicia, Vigo, ps. 29-39.

GELPI, E. (1994): "Educación Social y Pedagogía Social". en MUÑOZ, A. (Ed.): *El educador social: profesión y formación universitaria*. Edt. Popular, Madrid, ps. 17-23.

LUZURIAGA, L. (1993): *Pedagogía Social y Política*. CEPE, Madrid (primeira edición, 1968, en Editorial Losada).

PETRUS, A. (1995): "Educación Social y políticas socioeducativas". *Bordón*, nº 47 (2), ps. 209-228.

José Antonio
Caride Gómez

Universidade
de Santiago
de Compostela

Do pasado ó futuro A Educación Social e os educadores en clave histórica

Un percorrido histórico que nos aproxima á paulatina constitución profesional á consolidación da Identidade e á búsqueda dun estatuto socio-profesional dos educadores sociais, como axentes educadores do cambio social.

ANTECEDENTES E PASADO RECENTE

Na construción histórica da Educación Social acostúmase a tomar como referencia da súa orixe o labor desempeñado por distintas figuras (celadores, coi-

dadores, gardiáns, etc.) en institucións vocacionadas cara a protección e a asistencia social, fundamentalmente na infancia e a partir do século XVIII. En calquera caso, sen que as súas actuacións e intervencións respondesen a unha decidida inten-

cionalidade pedagóxica, habitualmente subordinada a cometidos de vixilancia e tutela, cando non de mera supervisión moral e/ou relixiosa.

De feito, haberá que agardar ata os inicios da década dos corenta -xa no presente século-



para recoñecer, en sentido estricto, a condición particular dos educadores, alomenos nos termos que permiten consideralos como un claro precedente dos que hoxe identificamos como tales. Nun principio, caracterizados como homes e mulleres que colaboraban voluntariamente en institucións creadas para facer fronte á miseria suscitada pola Segunda Guerra Mundial, sobre todo nos sectores sociais máis deprimidos; e que, posteriormente, serán asimilados a un amplo elenco de traballadores sociais que tomando á educación como soporte do seu quefacer, reivindicaron a necesidade de que a súa actividade fose normalizada laboral e profesionalmente. Un momento que para Velastegui (1989) merece ser considerado como a “era dos pioneiros”.

A resultas destas inquedañas, en 1942, elabórase en Francia o Estatuto do Educador Especializado, creándose a primeira Escola de Formación de Educadores, *Montesson* (Montpellier, Toulouse e Lyon). Desde entón, no contexto dunha progresiva converxencia das políticas educativas e sociais, o ordenamento normativo ó que se someten as súas actuacións producirá un dobre efecto: dunha banda, iníciase o longo e inconcluso traxecto da formación e profesionalización dos axentes da Educación Social, perfilando as súas funcións e cometidos máis aló do quefacer voluntario; doutra, procúrase diferenciar as súas tarefas das que son propias doutros ámbitos profesionais (neuropsiquiatría infantil, psicología, asistencia social, instrución, etc.) e mesmo das asociacións “privadas” de reeducación, que por entón defendían as súas prerrogativas dun modo tenaz (Núñez, 1989).

Polo demais, e ó tempo que se reorienta o cometido doutras figuras educativas en ámbitos non escolares (escultismo, colonias, movementos culturais e

xuvenís, etc.), xurde unha cantidade apreciable de asociacións de educadores, que culminan o seu agrupamento en 1947 coa creación da Asociación Internacional de Educadores de Xoves Inadaptados (AIEXI), dotada con Estatuto consultivo das Nacións Unidas, e con máis de trinta países adscritos como membros de pleno dereito. Esta Asociación, desde 1952, celebra o seu Congreso Mundial cada catro anos, diversificando as súas sedes ó longo dunha ampla xeografía.

É relevante que en 1950 foi definido, por vez primeira, o perfil profesional do que entón se denominaba educador especializado: “un educador encargado, fóra das horas de clase e taller, da vixilancia e educación dos nenos e adolescentes que presentan deficiencias físicas, problemas de comportamento, de carácter, delincuencia ou en perigo, confiados polas autoridades xudiciais ou administrativas ou polas familias en establecementos ou institucións de educación ou reeducación” (UNAR, 1951). Como se constata, nesta definición establécense áreas e ámbitos de actuación específicos (na “extra-escola”, dende a infancia ata a xuventude, atendendo a problemas sociais, por derivación das autoridades ou das familias), subliñando as tarefas de control, supervisión, educación e reeducación.

Desde a década dos sesenta, a expansión e consolidación da figura do educador é indiscutible, acadando unha nidia proxección na articulación da formación e a profesionalización a través da concesión de diplomas e títulos (de formación profesional ou universitarios) recoñecidos oficialmente, a catalogación e contratación conforme a postos de traballo específicos, etc. Como explica Martinell (1995), situándose na segunda metade dos anos oitenta, recóllense os froitos do crecemento que se tiña producido no campo profe-

.....

*Na actualidade, a expansión
e protagonismo social dos educadores
é indiscutible*

.....

sional como resultado da aplicación das políticas de democratización das Administracións e o desenvolvemento dos Estados Sociais, producíndose cambios significativos que incluso afectan á denominación desta profesión. Alude, en concreto, á substitución da expresión “educador especializado” pola de “educador social” ante a posibilidade de intervir en problemas e realidades emerxentes, no marco das institucións que aplican a democratización e extensión dos servizos sociais de modo xeralizado.

Nos derradeiros anos, no marco da aplicación da Acta Única Europea, a propia AIEXI e o Instituto Internacional de Educación Especializada teñen promovido diversos Encontros internacionais (entre os máis relevantes os celebrados en París, Roma e Strasburgo, a partir de 1985), coa intención de satisfacer as demandas da Comisión de Asuntos Sociais da Unión Europea, de modo particular no que respecta á equivalencia dos Diplomas outorgados nos diferentes países que configuran o espazo social europeo, sen inhibirse ante a necesidade de homologalo seu estatus e desempeño laboral.

Como en parte anticipamos, a expansión dos sesenta repercutirá, dalgún modo, en España. Alomenos iso semella deducirse da creación en Barcelona (no ano 1969 e ata 1980) dun Centro de Formación en Educación Especializada; como tal representa a primeira Escola de

.....

**A identidade profesional dos educadores
debe estar vertebrada polos compromisos
e responsabilidades que adquiren como
axentes do cambio social**

.....

formación de educadores en todo o Estado, co apoio do Instituto de Ciencias da Educación da Universidade Autónoma de Barcelona. Simultaneamente, tamén en Barcelona e por iniciativa da súa Deputación Provincial, promoveráanse cursos e actividades coas mesmas finalidades. Con todo, debe advertirse que non consideramos a estes efectos a actividade formativa que se desenvolve entre 1940 e 1975 no marco do Servicio Nacional de Instructores do Frente de Juventudes, das súas Academias Nacionais e dos Centros vinculados á formación monitores e directores de actividades de "tempo libre", no contexto dunha política autoritaria e nada congruente co que posteriormente será catálogoado como formación de animadores (De Castro e García, 1989).

Xa nos anos oitenta xurden ou se consolidan as experiencias máis pioneiras na formación de Educadores Sociais: en Valencia, por iniciativa da súa Deputación Provincial (1980-1985); en Barcelona, "Flor de Maig", tamén co patrocinio da Diputación (1981); en Santiago de Compostela (1982-1988), a resultados do empeño do Colectivo Galego de Promoción do Menor Inadaptado, cun tenue patrocinio da Xunta de Galicia; en Girona (1986); ou en Navarra (1986), por decisión do seu Goberno Foral. En 1987 créase a Escola de Estudos do Menor (posteriormente Centro de Es-

tudios do Menor, e hoxe Centro de Estudos do Menor e da Familia), vencellado ó labor ministerial en Asuntos Sociais, que impartiría un ciclo formativo para Educadores Sociais con outorgamento de un "Diploma de Educador Social", que sen embargo non tería recoñecemento académico oficial.

En converxencia con estes acontecementos crearánse distintas Asociacións Profesionais en case toda a xeografía peninsular, sendo especialmente significativa a creación da *Coordinadora de Escolas de Educadores Especializados* e a *Coordinadora Estatal de Asociacións e Escolas de Educadores Especializados*, ámbalas dúas cara ó final da anterior década. A súa vitalidade quedará reflectida na convocatoria e organización de Congresos, Xornadas, Encontros, etc. centrados ó redor de problemáticas específicas dos educadores e da Educación Social. Nesta dirección, aínda que precisa ser explicado no contexto de acontecementos posteriores, destaca a celebración en Murcia -abril de 1995-, do primeiro *Congreso Estatal do Educador Social (Presente e Futuro da Educación Social)*, organizado pola Federación Estatal de Asociacións Profesionais de Educadores Sociais en conxunción co Centro de Estudos do Menor e a Familia.

Neste percorrido histórico, xa nas fronteiras do presente, será decisiva a proposta do Grupo XV do Consello de Universidades, relativa á implantación na Universidade española do Título de Diplomado en Educación Social co gallo da Reforma dos Títulos e Planos de Estudos que se promove coa Lei de Reforma Universitaria (1983) e das Disposicións que a desenvolven. O debate suscitado, os acordos e decisións que da mesma se derivaron marcaron e están marcando decisivamente o decorrer da formación e profe-

sionalización do educador social no noso país. Moi en particular, en Galicia, onde as Universidades de Santiago de Compostela, Vigo (Campus de Ourense) e A Coruña, nas súas Facultades de Ciencias da Educación están formando ás primeiras promocións galegas: aproximadamente 300 titulados en cada andaina. Con eles escomenza unha nova etapa que, seguramente, virá caracterizada polos múltiples esforzos que deben emprenderse no quefacer educativo-social dunha sociedade obrigada a concretar niveis desexables de ben estar persoal e colectivo para todos e cada un dos seus integrantes.

A BUSCA DE IDENTIDADE

A pesar das expectativas, recoñecemento e crecente demanda experimentada pola Educación Social en España e Galicia, a formación e profesionalización dos seus principais axentes (os educadores) non foi quen de eludir problemas e dificultades asociadas á unha incesante busca da súa identidade académica e social, con clara derivación en cuestións de índole profesional, laboral, deontolóxica, institucional, etc.

Nunha breve percepción dos mesmos, cando semella que estamos inmersos na transición cara a súa solución e normalización, son problemas e dificultades que tiveron cinco referentes básicos, fundamentalmente na última década:

a) a *denominación*: en relación á ela constatábase unha gran diversidade terminolóxica, á que non soía corresponder unha variedade equiparable de funcións e tarefas: educador, animador, educador especializado, educador de rúa, técnico especialista en adaptación social, etc. En opinión de Martinell (1995: 38) os educadores téñense encontrado coa grave dificultade de dar cunha deno-

minación propia de acordo coas funcións que se lles teñen pedido; así, “a falta dunha definición específica ou, mellor dito, a utilización de diferentes denominacións para a mesma función ten sido unha forma de marxinação da propia profesión”.

b) o *perfil profesional*: expoñente da inexistencia dun rol definido co que identificar ós educadores en termos de competencias e atribucións profesionais, se ben éstas sempre estiveron situadas ó redor de dous eixos principais: a educación (o educador é un profesional da educación) e o traballo social (o educador é un traballador/profesional social). A carencia, nos primeiros momentos, dunha identidade suficientemente consensuada provocou dificultades tanto para determinar os requisitos da súa preparación como para diferenciarla súa labor en relación con outros profesionais “do” social (mestres, pedagogos, traballadores sociais, psicólogos, sociólogos, etc.). En ocasións tan só podía determinarse en base a criterios pragmáticos, corporativos e, polo tanto, de defensa dos estatutos adquiridos.

c) a *titulación*, respecto da cal e antes da aprobación das directrices que regulan os estudos conducentes á Diplomatura Universitaria en Educación Social, existían dúas situacións ben definidas, das que se derivan interrogantes e reivindicacións (de homologación académica, recoñecemento laboral, etc.) aínda por resolver: dunha banda, a dos educadores formados nas diferentes Escolas de Formación de Educadores e Animadores, reflectida na pluralidade de diplomas, certificacións, titulacións, etc. expedidos por Ministerios, Administracións Autonómicas e Locais, Universidades ou Organizacións Non Gubernamentais (Posgrados, formación profesional de grao medio, etc.); doutra parte,

a situación de numerosos titulados universitarios en ámbitos afíns (pedagogos, psicólogos, profesores de Educación Primaria, etc.), ós que un complexo mercado laboral foi “outorgando” un título implícito de educadores contratandoos como tales.

d) a *formación adquirida*, que é, en boa medida, congruente coa natureza de cada titulación que se acredita. No caso das Escolas de Formación de Educadores Especializados e de Animadores Socioculturais, os seus esquemas organizativos, metodolóxicos e curriculares estiveron orientados fundamentalmente atendendo a tres eixos básicos: a preparación teórica (de base socio-psico-pedagóxica), as prácticas educativas e a reflexión sobre éstas, e o traballo en equipo, obradoiros, seminarios, comisións de traballo, etc. En opinión dos seus formadores respondía ós propósitos dunha formación de base, sólida e polivalente. Tal vez sexa aquí onde os procesos formativos dun pasado alleo á Universidade reclaman a súa continuidade

nesta, nos termos en que a formación teórica, as prácticas e o practicum tentan delimitala.

e) as *condicións laborais*, nas que se revela unha ampla gama de situacións e problemáticas, segundo a Entidade contratante, a titulación de orixe, a natureza do desempeño laboral, o medio institucional ou xeografía de referencia (rural-urbano; entidades de titularidade pública ou privada, Comunidades Autónomas, etc.). Polo que sabemos, un estado de cuestión no que os educadores sociais coinciden coa realidade laboral na que están inmersos outros moitos profesionais sociais.

Fronte a situación herdada, os esforzos conducentes á delimitación das perspectivas actuais e futuras na formación inicial e na profesionalización dos educadores sociais, teñen posibilitado un consenso básico, que segundo Casas Rom (1992), fórmulase do seguinte modo: “a denominación de educador social no Estado Español aparece como unha síntese integradora de diferentes profesionais



da intervención socioeducativa... evoca forzosamente a idea dun educador polivalente, non soamente polo tipo de usuarios ou suxeitos sobre os que intervéñen, senón polos diferentes tipos de intervencións que debería realizar”.

.....

As tres Universidades galegas están desenvolvendo a formación das primeiras promocións de Educadores Sociais galegos

.....

Certamente, nestes termos quedaría establecido nos seus inicios o consenso sobre o deber ser do *educador social*, en tanto que *axente de accións e iniciativas educativas que desenvolve a súa actividade no marco da vida cotiá, como realidade experiencial e vivencial, ó obxecto de favorece-la promoción social de cada suxeto, grupo ou colectivo, sobre todo aqueles que están en situación de dificultade ou de risco social*. Un consenso, polo demais, asentado no perfil conceptual e profesional emanado da AIEXI con vocación mundialista, ó afirmar que “por educador especializado (ou outra denominación correspondente) enténdese aquél que, despois dunha formación específica, favorece mediante métodos e técnicas pedagóxicas, psicolóxicas e sociais, o desenvolvemento persoal, a maduración social e a autonomía das persoas –xoves ou adultas– en dificultade, con handicaps, inadaptados ou en vías de se-lo. Participa con eles en diversas situacións espontáneas ou suscitadas da vida cotiá, sexa no seo dun establecemento ou dun servizo, sexa no marco natural da vida, por unha acción continua e conxunta sobre a persoa e sobre o medio”.

Nesta liña, e segundo as directrices oficiais da Diplomatura en Educación Social, fixadas no Real Decreto 1420/1991, o perfil profesional ó cal se orienta a formación dos educadores sociais é o dun educador que intervéñen nos seguintes campos: educación non formal; educación de adultos (incluída a Terceira Idade); inserción social de persoas desadaptadas ou minusválidas; e acción socioeducativa en xeral. Como expresa Armengol (1995: 16), “trátase dunha definición ambigua que quere englobar unha realidade moi ampla e con numerosos elementos de diversidade. Iso comporta dificultades na definición do curriculum formativo deste educador social, pero a inclusión de diferentes ámbitos de intervención na mesma diplomatura axuda a reforzar os aspectos comúns, favorece a interdisciplinariade do traballo nun mesmo territorio, e pode consolidar o recoñecemento social e profesional dos diversos interventores”.

UN PROFESIONAL PARA O CAMBIO SOCIAL

A teor do exposto, se a identidade profesional dos educadores sociais debe estar vertebrada polos compromisos e responsabilidades educativas que adquire diante da sociedade, reflectidas nunha intervención directa nas realidades cotiás, consideramos necesario que o seu proceso formativo esté fundamentado, cando menos nos seguintes criterios:

- posesión dunha bagaxe de contidos socio-psico-pedagóxicos básicos, construídos, interpretados e explicados dende a interdisciplinariade.
- dominio das técnicas, procedementos, recursos e estratexias específicas, sen obviar a complexidade das realidades nos que se adoptan e aplican.
- asunción de obrigas éticas

e sociais respecto das persoas, grupos e comunidades que se constitúen en destinatarios das súas actuacións educativas, reflectidas nun talante aberto, crítico e dinamizador da sociedade e dos seus procesos de cambio.

- desenvolvemento de aptitudes, actitudes e comportamentos que garantan un alto nivel de comunicación social, fomentando valores de solidariedade, cooperación, sentido dos contactos humanos, participación democrática, etc.

Neste sentido, a responsabilidade profesional implica necesariamente que o educador social e, por ampliación, a educación social, deba asumir funcións relativas a:

- Facilitación dos medios necesarios para que os suxectos que se actúa poidan tomar conciencia de si mesmos e da sociedade na que viven, fomentando a súa integración, ao tempo que a transformación democrática da sociedade.

- Creación de canles de comunicación interpersonal e intergrupala, institucionais e comunitarios.

- Xeración de actividades e iniciativas de carácter formativo, cultural, artístico, deportivo... promovendo a participación e o protagonismo activo de tódolos cidadáns;

- Reivindicación permanente dos dereitos dos suxectos ante as Administracións Públicas e a sociedade en xeral;

- Intervención específica nos problemas que afectan ós seus ámbitos, áreas ou contextos de acción educativa: diagnóstico, asistencia, asesoramento, orientación, dinamización, terapéutica, etc.

En relación a estas dinámicas entendemos o papel dos profesionais da educación social non só como meros executores dos proxectos ou programas educativos nos que se fundamenta unha determinada intervención social, senón como

animadores da conciencia social das comunidades, promovendo accións que tendan a mellora-la calidade da vida, a integración e participación dos que son catalogados como distintos, inadapitados e marxinados.

Con este enfoque, as actuacións profesionais dos educadores deben servir de ponte entre as persoas e os grupos sociais, partindo sempre dunha perspectiva globalizadora de base comunitaria. O que, a súa vez supón:

a) potenciación das situacións que se orienten cara unha mellora das realidades sociais en termos de ben estar persoal e colectivo, prevendo factores de risco, evitando o mantemento de círculos marxinados, reforzando a información e a sensibilización públicas, promovendo o cambio de actitudes e a igualdade de oportunidades.

b) tratamento interdisciplinar, integral e normalizado dos conflitos, utilizando os dispoñibles en cada medio, ligando así as súas propostas ó territorio, ós grupos e institucións onde transcurre a vida cotiá de cada persoa.

c) establecemento de marcos de referencia para as relacións, as actividades e a vida, proporcionando ós individuos aqueles recursos que lles permitan desenvolverse autonomamente, de forma constructiva e crítica no seu propio medio.

d) enfatiza-la dimensión colectiva (comunitaria) da edu-

cación social. O enfoque comunitario subliña o factor ambiental por oposición á concepción clínica-terapéutica clásica na que se destaca o componente intrapsíquico individual como orixe dos desaxustes psico-sociais e conductuais. Fronte a ela, e lonxe de responsabilizarse tan só as persoas, cremos preciso que a educación social responsabilice ó conxunto da sociedade.

Respecto ás expectativas e demandas sociais coincidimos con Martínez Sánchez (1995: 29) en que hai que ter en conta que o rol dos educadores é contradictorio, xa que debe identificar, conxugar e superar obxectivos abertamente contrapostos. En primeiro lugar, o obxectivo eficientista que impoñen as estruturas burocráticas, sempre tendentes a destacar logros en termos de eficacia e competencia. En segundo lugar, o obxectivo da socialización dos individuos que tende a integralos nunha sociedade na que rexe a tendencia á "normalización" e ó "control social" que tende a etiquetar e a ordenar ós suxectos en función dunha escala de valores, méritos e acreditacións sociais. E finalmente, o obxectivo propio e específico da tarefa educativa que se basa na verdadeira estima dos educadores e da autorrealización persoal que debén propiciar. Neste sentido, non se pode esquecer que a profesionalidade dos educadores sociais será un corolario da súa formación inicial e continuada, pero

tamén do seu grao de humanización, personalización e sensibilización de cara ás persoas que son destinatarias do seu comprometido quefacer educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARMENGOL, C. (1995): "Los profesionales que forma la Diplomatura en Educación Social". *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, nº 1, ps. 15-25.

CASAS ROM, M.P. (1992): *L'educador social: problemàtica i formació*. Universidade de Barcelona, Barcelona (tese doutoral).

CASTRO, D. de e GARCIA, M.L. (1989): *La formación de animadores. El modelo español a través de las legislaciones central y autonómica*. Universidade Pontificia de Salamanca, Salamanca.

MARTINELL, A. (1995): "El educador especializado: Un antecedente del Educador Social". *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, nº 1, ps. 26-42.

MARTÍNEZ SÁNCHEZ, A. (1995): "Perfil del educador social". *Claves de Educación Social*, nº 0, ps. 28-33.

NÚÑEZ, V. (1989): "El educador especializado como antecedente histórico del educador social". *Menores*, nº 13-14, ps. 13-38.

UNAR-UNION NACIONAL DE ASOCIACIONES REXIONAIS (1951): *Actes du Congrès. Revue Sauvegarde*, nº 2. Citado por VELASTEGUI, G. (1985): "Educateurs and Change". En *Non-Academical Special Education facing a choice*, supl. nº 3 da *Revista I Problemi della Pedagogia*, 1985, p. 79.

VELASTEGUI, G. (1989): "La formación del Educador Especializado en Francia". *Menores*, nº 13-14, ps. 103-121.



José Antonio
Caride Gómez

Pablo Angel
Meira Cartea

Universidade
de Santiago
de Compostela

O diálogo paradigmático na Educación Social

Iluminar o alcance e as orientacións das prácticas de Educación Social, desde a reflexión e a fundamentación teórica é a principal preocupación da presente aportación.

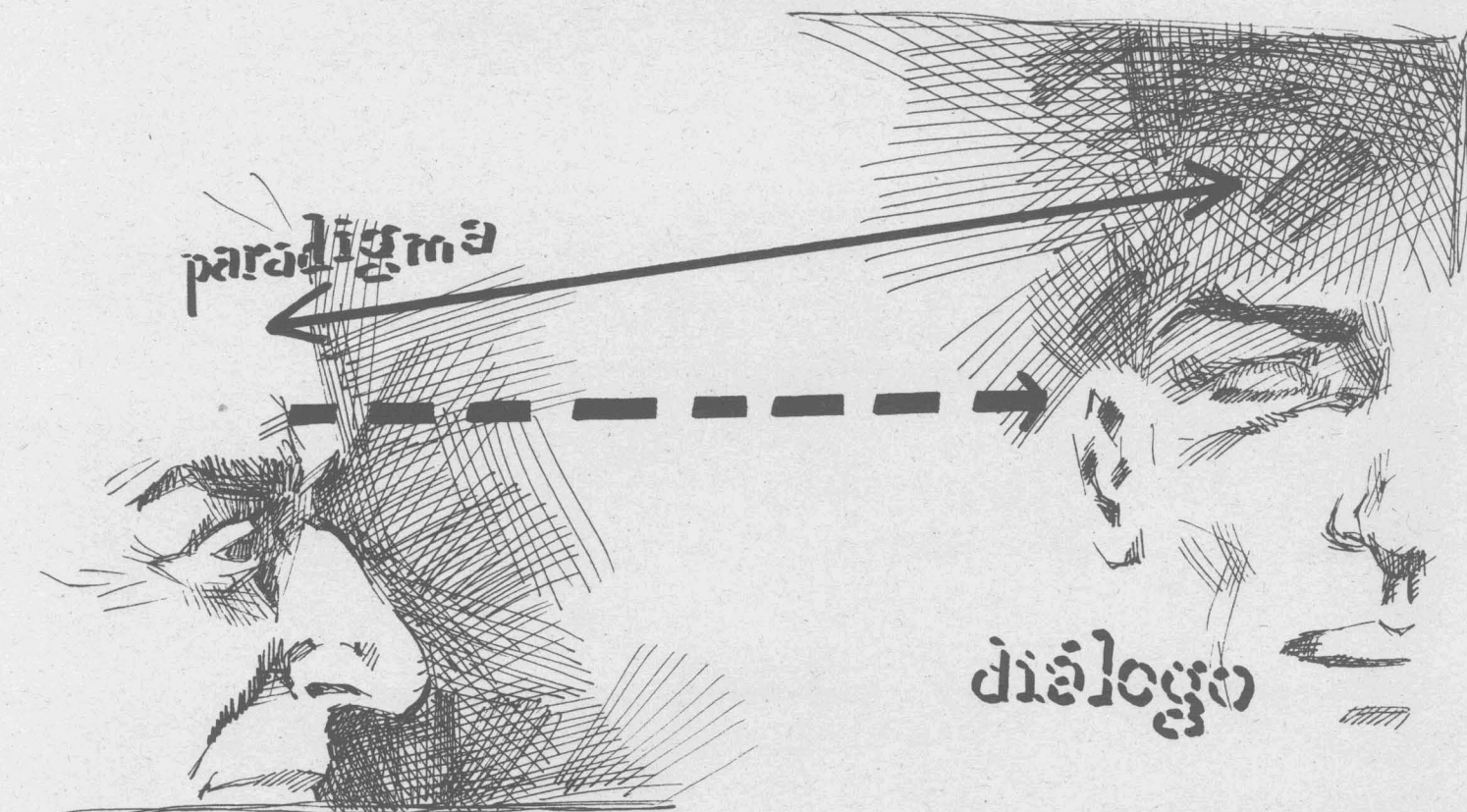
Os variados enfoques, o campo de problemas a abordar e os significados nas construcións teóricas. Os autores explican as tres perspectivas –tecnolóxica, interpretativa, dialéctica– que permiten entender, como modelos de racionalidade teórica, as orientacións do coñecemento e da actuación no campo da Educación Social e proponen o diálogo paradigmático.

NO QUE FACER teórico-práctico da Educación Social converxen persoas e colectivos que configuran unha comunidade científica, académica e profesional. No seu interior,

e co obxectivo común de promover accións educativas en distintos ámbitos e realidades sociais, suscríbense liñas de pensamento –máis ou menos declaradas– que responden a modos de racionalidade teórica (paradigmas) arredor dos que se constrúe e

reconstrúe permanentemente o coñecemento nas Ciencias Sociais.

Neste sentido, no percorrido histórico da Educación Social é posible constatar como os seus sinais de identidade téñense vertebrado en función dunha



diversificada gama de concepcións, tendencias e perspectivas. Dunha banda, como consecuencia da pluralidade de temas, problemas, disciplinas ou ámbitos de intervención que definen a Educación Social; doutra, como resultado das alternativas culturais, políticas e ideolóxicas que se toman como referencia para os procesos de cambio e transformación social.

Á marxe doutras consideracións, na pluralidade das ideas e feitos que acompañan o desenvolvemento da Educación Social, está implícita a necesidade de aprofundar no debate intelectual que se suscita en relación cos **modelos paradigmáticos** máis relevantes. Trataríase, deste modo, de poñer énfase nun diálogo científico de natureza e alcance interdisciplinar, que se reflecta na formación e profesionalización dos educadores sociais, incrementando substancialmente a súa capacidade epistemolóxica e metodolóxica; e tamén con iso, en definitiva, as súas posibilidades de favorecerlo benestar persoal e social.

O termo *paradigma*, que en gramática significa "modelo ou patrón aceptado", ven aplicándose en situacións moi diferentes de aquelas para as que foi concibido. De xeito particular, e a partir dos usos que lle confire Kuhn (1971), é indisoluble do discurso contemporáneo da ciencia, no que desempeña un papel relevante como descriptor dos enfoques, problemas, significados ou supostos nos que se fundamenta o desenvolvemento das ciencias e das súas respectivas comunidades científicas.

A pesar de que Kuhn excluíu ás Ciencias Sociais das ciencias paradigmáticas, trátase dun termo ó que aquelas recorren con profusión. En xeral, considérase que un paradigma é un conxunto de crenzas, valores e técnicas asociado a un determinado campo de estudo, no que se contempla un catálogo de interpretacións e solucións con-

cretas en forma de modelos ou exemplos. Os paradigmas, afirman diferentes autores, non son teorías senón máis ben modos de pensar, modelos de racionalidade para coñecer e/ou actuar que serven como marcos de referencia ou orientación, e dende os que se manteñen determinados supostos teóricos e metodolóxicos de traballo e investigación.

Os paradigmas non deben considerarse tan só en función das ideas que son capaces de xerar, senón tamén do escenario histórico e político no que existen, ó que ofrecen respostas en función das súas particulares condicións sociais (Popkewitz, 1988). Isto é, o discurso paradigmático non se pode separar da práctica social e das circunstancias nas que se constitúe como tal práctica. De feito, como destaca Giroux (1981), son frecuentes as tomas de postura sobre o que ten que incluírse e escluirse do discurso e, por elo, da conciencia. En todo caso, é necesario asumir a idea de que ningunha opción paradigmática é totalmente inmune ó poder das ideoloxías, sobre todo cando —como ocorre na Educación Social— téntase promover algún tipo de cambio social.

Como anticipamos, o saber que se crea ou expresa a través da Educación Social debe participar plenamente do debate paradigmático. En realidade, trátase dunha tarefa ineludible, ademais de ampla e complexa, que debe incluír a revisión dos valores, coñecementos e prácticas sociais que toda alternativa transformadora implica. Con este propósito presentamos unha síntese dos modelos paradigmáticos máis significativos, sen outra pretensión que describir e comparalos seus respectivos posicionamentos. Obviamente, como unha oportunidade aberta ás diferentes vías polas que poderá discorrer o debate paradigmático que reclamamos, necesariamente contextualizado

e contrastado a teor das esixencias de cada realidade e praxe social.

Adoptando o esquema das *tres perspectivas*, nas que se resume, e as veces simplifica, o pensamento de Habermas respecto do desenvolvemento teórico das Ciencias Sociais, é posible distinguir tres modelos de racionalidade teórica, ós que tamén denominaremos paradigmas, na Educación Social: *tecnolóxico*, *interpretativo* e *dialéctico*. De modo sucesivo, presentaremos unha breve panorámica dos rasgos máis salientables de cada un deles.

.....

*O saber que se crea ou expresa a través da
Educación Social debe participar plenamente do
debate paradigmático*

.....

O PARADIGMA TECNOLÓXICO

Esta concepción remonta a súa orixe a maneiras de ver a realidade intuídas no Renacemento, consagradas pola Ilustración e progresivamente magnificadas polos éxitos do Modernismo, en xeral correlativas a un optimismo histórico en auge. Á súa defensa contribúen de diferente modo a conceptualización burocrática de Weber, a noción de dirección científica de Taylor, a Teoría Xeral de Sistemas de Von Bertalanffy, as prescricións sociais de Parsons ou o positivismo de Popper e, en xeral, os postulados funcionalistas e neo-funcionalistas que dominan o discurso das Ciencias Sociais unha vez concluída a Segunda Guerra Mundial.

A realidade social considera-

se que existe "per se", obxectiva e obxectivable, anticipada ó home, conformando un sistema de variables na que os feitos sociais establecen as súas rutinas segundo ás evidencias do medio. Isto conleva que a identificación, análise, predicción e control da realidade social poida ser efectiva baixo determinadas condicións. Máis aínda, a realidade debe ser aprehendida tal e como é non como alguén quixera que fose; para iso a separación entre feitos e valores é fundamental. O mundo está fora, a realidade social é vertical, vendada: entramos nela para socializarnos, sen outra perspectiva temporal que a que se establece no antes-despois do tránsito xeracional.

O coñecemento susténtase na rixidez cognitiva que supón pretende-la obxectividade da ciencia, tratando de ser congruente coa posibilidade de observar, cuantificar e medir as causas e efectos que permitirían explica-la maioría dos feitos sociais e culturais. A busca dun "saber facer", e do mesmo "facer" como práctica, conleva a valoración dos comportamentos e das actividades instrumentais en función do logro de obxectivos prefixados. A teoría, o saber científico, os procedementos, as técnicas aplicadas a fins prácticos... reducen o protagonismo das persoas á mera aceptación formal de dereitos e obrigas, entre os que priman aqueles que se relacionan coa liberdade individual.

Na Educación Social, distínguese entre os axentes que teñen recoñecidas competencias intelectuais, científicas e sociais (expertos, profesionais, técnicos, planificadores...) e os que carecen delas. Dos primeiros espérase un saber aplicable, operativo, ben prescrito, impersoal e obxectivo, confiando en que do mesmo se deriven prácticas eficaces; dos segundos, un adecuado comportamento conforme ás prescricións que se establezan.

É neste senso, que a teoría anticipase, xogando un rol relevante na lexitimación e xustificación da práctica. Nas súas propostas hai alusións concretas a cada individuo, ós seus intereses e necesidades. Non obstante, as persoas son clientes e receptores do proceso de intervención, pasivos fronte as múltiples posibilidades da acción.

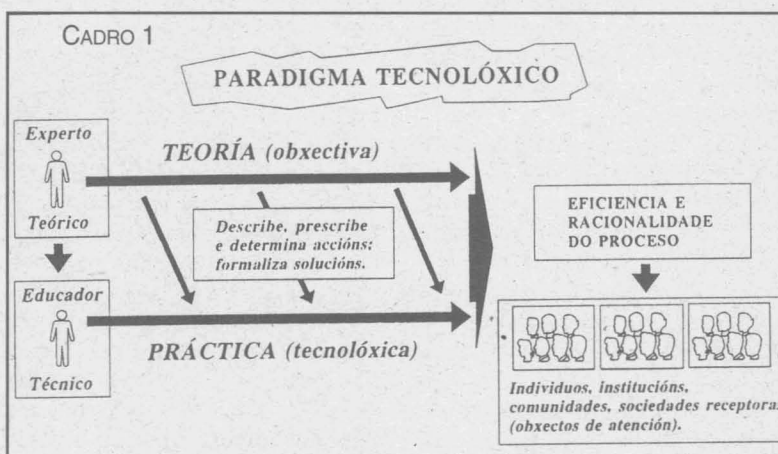
A Educación Social preséntase como unha tecnoloxía social. Nela presuponse a ausencia dunha política social explícita, aínda que non dunha planificación estratéxica que resolva incertezas, conflitos e intereses encontrados. Os fins e a mesma estratexia de calquera programa de intervención enténdense como neutrais e independentes do contexto social e do problema que se afronta. A participación das persoas ou grupos implicadas, a súa percepción e definición da realidade, a expresión das súas necesidades e expectativas, a súa capacidade endóxena de cambio... son aspectos secundarios -incluso "ruídos" do proceso-, subordinados á obsesión pola racionalidade, polo rigor técnico e pola eficacia. As condicións éticas e morais da intervención a penas son contempladas (ver Cadro 1).

O PARADIGMA INTERPRETATIVO

Formando parte da tradición hermenéutica, o paradigma

interpretativo tamén é nomeado coas expresións "fenomenolóxico", "interaccionista", "simbólico", "microetnográfico", "naturalista", "transaccional", etc. O seu percorrido histórico está ligado á filosofía, ó arte, á introspección e, en xeral, a un amplo conxunto de perspectivas científico-sociais (nos ámbitos da Antropoloxía, da Socioloxía, da Psicoloxía, etc.) que combinan o desexo de saber cos valores, experiencias ou significados implícitos ó acto de coñecer.

Dende a perspectiva interpretativa a realidade social créase e mantense a través de interaccións simbólicas e pautas de comportamento que lle confiren un sentido particular e ideográfico, ó tempo que pluralista e cambiante. O medio diversifícase en contextos que adquiren significado co desenvolvemento da vida cotiá, con normas e situacións que emerxen do encontro e da interacción con outros. Este modelo invita a considera-las realidades humanas como escenarios psicosociais vivos e dinámicos, no que entran en xogo diversidade de percepcións e motivacións. O mundo está "entre a xente", non fóra dela, representado na realidade na que se trata de dar conta dos seus desexos e vontades. A sociedade imaxínase e créase no cotiá: por iso é horizontal e relativa ó discurso dos participantes, concretándose en experiencias abertas á posibili-



dade de proxectarse nunha acción social ou cultural motivadora. A súa plena inmersión no presente implica renunciar ó saber sobre a Historia, limitándose a pequenas historias persoais e colectivas.

O coñecemento emerxe da sensibilidade de cada actor social (individuo ou grupo), a partir da subxectividade e das vivencias que xorden na acción, remitíndose ésta a un esquema cognitivo sempre flexible. Este planteamento require favorecer un "saber práctico", iluminativo e comprensivo do marco no cal os individuos interpretan os seus pensamentos, sentimentos e accións. O protagonismo é das persoas, coas que é preciso conversar e ás que é necesario escoitar para comprender. Os dereitos á igualdade e á liberdade exércense na comunicación interpersoal, estando implícitos en calquera compromiso moral dunha comunidade constituída como "nós".

O individuo, pensado como suxeito relacional que se integra en grupos, afirmase no contexto da súa comunidade específica. Na mesma adquire valores, crenzas e linguaxes a través dos que expresa os seus desexos e intereses. A súa autonomía persoal constrúese nos procesos de socialización, sendo facilitada, mediada ou provocada por diversos axentes, que asumen circunstancialmente o liderato da acción. A teoría é necesaria, non como un dato previo, senón como un referente das "regras" implícitas ó proceder e logros científico-sociais. Neste senso ten que ser clarificadora, comprensiva e fenomenolóxica.

Na Educación Social, sobre todo no campo da Animación Sociocultural e da Educación Especializada, este paradigma é considerado como unha opción importante para a promoción e o desenvolvemento das interaccións sociais. A tal fin, a realidade social ten que ser significativa para quen a vive e interpre-

ta; debe se-la "súa" realidade, apreendida, cultivada ou transformada a través das diferentes prácticas ás que cada suxeito síntese convocado. A intervención socioeducativa non se entende como un medio para conseguir un fin, senón un fin en si mesmo, capaz de mellorar calquera situación social. A insistencia nas actitudes e nas interaccións enfatiza a imaxe dunha Educación Social concibida como formación persoal e grupal, ideada e practicada como unha posibilidade de perfeccionamento individual e colectivo. Con iso, e entre outros, córrese o risco de ignorar-lo problema do poder, das coaccións que se exercen sobre as políticas sociais, así como da natureza problemática e complexa que caracteriza a realidade (ver Cadro 2).

O PARADIGMA DIALÉCTICO

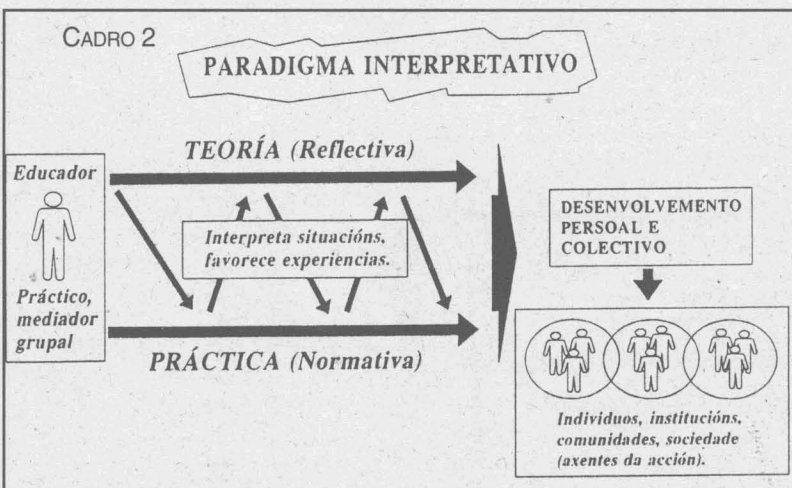
En sentido amplo, o que identificamos como paradigma dialéctico da Educación Social debe asimilarse ós enfoques críticos e socio-críticos ("neo-marxistas", "liberadores", "políticos", "radicais", etc.). que tratan de compromete-lo discurso e as prácticas socioeducativas cunha transformación profunda, e incluso radical, da sociedade. A súa orixe e desenvolvemento é inseparable das ideas

que cuestionan certos modos de coñecemento científico e de progreso social, ós que contraponen un novo discurso intelectual e político.

A resultas da súa preocupación por todo o que fai referencia ó pensamento e á crítica, devén nun paradigma construído desde a diversidade, cunha evolución histórica vinculada a diferentes formas de reflexionar e actuar na vida, entre os que destacan os sucesivos proxectos críticos da Escola de Frankfurt, a partir de 1923: entre outros, Adorno, Horkheimer, Marcuse, Fromm, Benjamin e Habermas; de xeito máis destacado este último, no seu intento de promover unha nova teoría da racionalidade, edificada sobre as bases da acción comunicativa.

A realidade social constitúese na Historia, dun modo dialéctico. Existe como totalidade, inscrita nun medio que é holístico e complexo, no que se poñen de relevo tensións que expresan desiguais modos de encara-la produción, as ideoloxías e os sistemas de poder. Tódalas realidades sociais forman parte dun mesmo proceso histórico, eminentemente diacrónico e, por conseguinte, solidario coas realidades de calquera tempo social, pretérito ou futuro.

O coñecemento e a ciencia que promove teñen unha consideración dialéctica, auspiciada por unha lectura estrutural



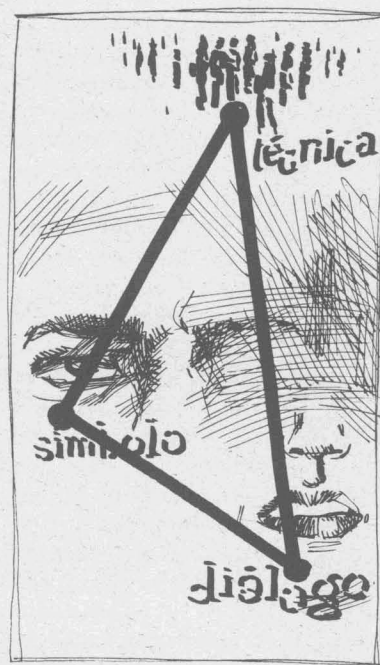
O discurso das tres perspectivas é indispensable para a pluralidade que proclamamos na construción teórica da Educación Social

(socio-histórica) e ideolóxica (socio-política) das condicións no que se produce e reproduce. Polo demais, a aspiración a unha praxe social que articule coñecemento, reflexión e acción, reclama relacións de suxeito-objeto sen rupturas artificiais ou estratéxicas: non só hai que “saber facer” ou “saber ser”, ademais é preciso “saberse” e “recoñecerse” como protagonista da Historia. Só deste modo, o “nós” acompaña ó “eu” na toma de conciencia e no diálogo co mundo ó que desafían situacións opostas (Freire, 1986): a dominación social fronte a liberdade, a cultura do silencio fronte a acción social, a educación bancaria fronte a educación en termos de praxe, a pedagogía da opresión fronte á pedagogía da esperanza e da liberación... Cuestións nas que se advirte a necesidade de

que os dereitos formais á igualdade ou á liberdade non queden desligados do dereito á dignidade dunha vida xusta.

No paradigma dialéctico o reclamo da participación social é netamente político: o poder non se reprime ou oculta, senón que se fai explícito, ó obxecto de desvela-las verdades e intereses que oculta. En todo caso, deben se-las prácticas sociais e políticas as que contribúan a que as persoas proclamen os seus intereses, a que desenvolvan e claren as súas necesidades e expectativas, creando e recreando a súa propia opinión no diálogo comunitario. Por todo iso, a teoría está orientada á conciencia, xa que só así poderá transferirse, construírse e problematizarse en prácticas sociais que, ademais de ser significativas, deben estar comprometidas cunha acción social colaborativa, transformadora e emancipadora.

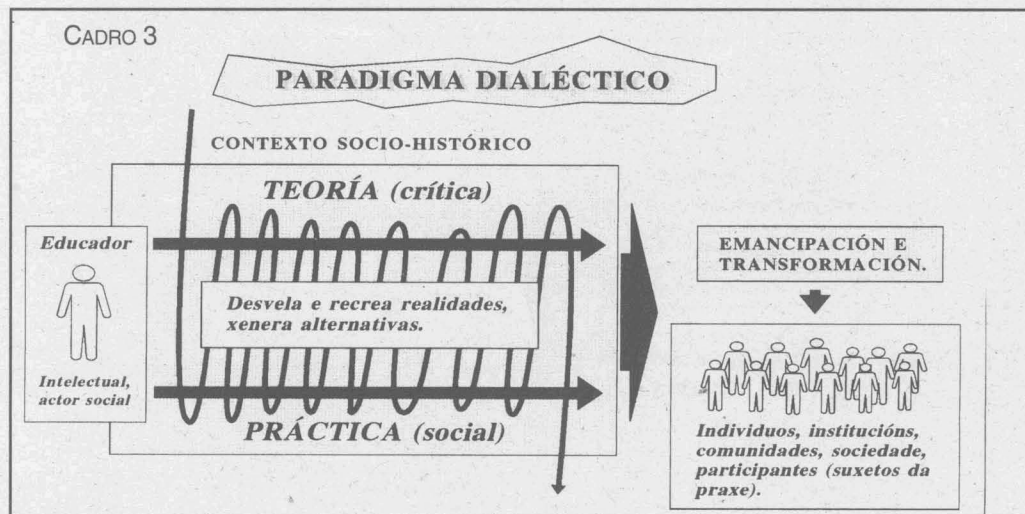
A Educación Social, nos seus distintos ámbitos de intervención, tamén se exercita como unha práctica política, mediaticada polas realidades socio-económicas e históricas nas que se constrúe como tal práctica. Un enunciado co que se activan os principios máis democráticos das políticas sociais e das prestacións que se promoven cara a cidadanía. Con esta finalidade a mensaxe é esencialmente frei-



riana: a acción educativa só pode ter sentido cando se integra na experiencia social (ver Cadro 3).

REFLEXIÓN FINAL

O discurso das tres perspectivas é indispensable para a pluralidade que proclamamos na construción teórica da Educación Social. Nelas están contidos sinais, traxectos e posibles destinos polos que pode orientarse o quefacer político, institucional e profesional da educación como práctica social. Neste sentido poden ser útiles para identificar e valorar iniciativas socioeducativas concretas, interpreta-las e tomar decisións que as afectan. Do mesmo xeito poden contribuir a desvela-las contradicións inmanentes a toda práctica social. En definitiva como unha invitación suxerente ó diálogo de perspectivas, nun debate intelectual aberto ó futuro, auto-crítico e constructivo, que pola propia natureza da Educación Social require a implicación de quen comparte a preocupación por inscribi-la nos procesos de cambio social.



Da Formación á Profesión

Antonio
Petrus Rotger

Catedrático
de Pedagogía
Social

Universitat de
Barcelona

O autor reflexiona sobre a potencialidade da formación universitaria dos educadores sociais, sobre os deberes e capacidades a adquirir, e sobre todo o tránsito da formación á profesión. Aborda as singulares cuestións que afectan tanto á súa formación como á súa profesionalización, presentándonos os seus puntos de vista desde o ámbito experto catalán.

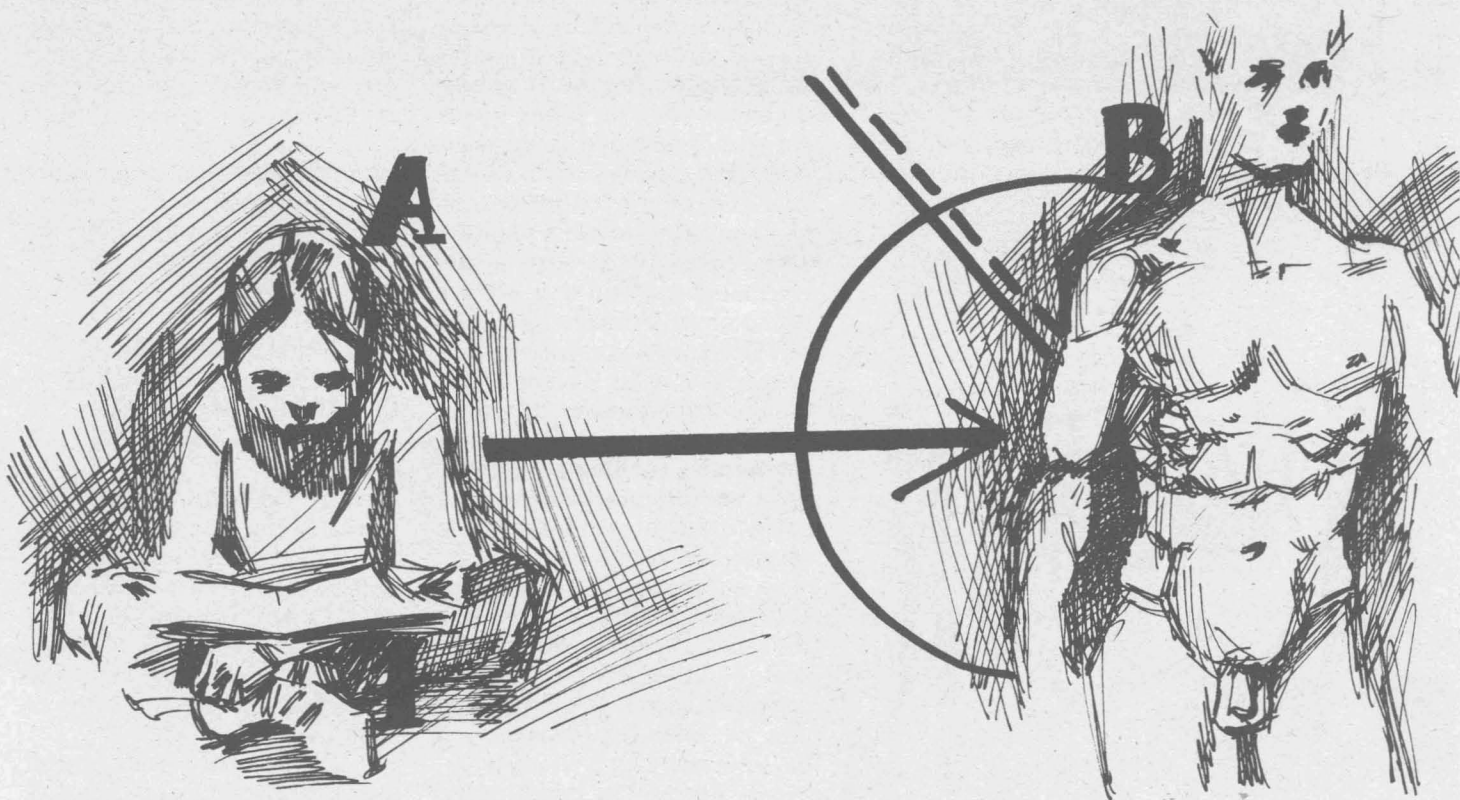
O PROBLEMA DA FORMACIÓN UNIVERSITARIA DO/DA EDUCADOR-A SOCIAL

Un dos problemas máis debatidos no ámbito dos Servicios Sociais vén sendo o pouco recoñecemento social e profesional dos educadores sociais. Entre as diferentes causas desta escasa consideración laboral

queremos sinalar aquí certa ambigüidade de funcións e a falla de precisión dalgúns dos seus roles e obxectivos profesionais, circunstancias que tamén teñen influído na formación do educador social. Os obxectivos excesivamente cambiantes, mal definidos ou formulados de xeito impreciso, non axudan á formación nin o prestixio dos profesio-

nais que os teñen que levar á realidade.

Esa eiva de precisión e indefinición de obxectivos pode ser debida a varios factores, entre os que se poden destaca-los sempre fluctuantes criterios políticos, certa omnipresencia dos educadores sociais e a irregular formación dos mesmos. Se a isto lle engadimos que algúns dos



.....

**Avogamos por unha docencia
que atenda á formación humana, pedagóxica,
técnica e socio-comunitaria**

.....

caritativos modelos tradicionais de acción social presentan notables carencias, teremo-la ecografía dunha realidade profesional, e tamén algúns dos moitos argumentos a favor dunha formación universitaria para os educadores sociais.

Unha das principais dificultades coas que tropeza esa formación universitaria é logra-la feliz conxunción entre o período formativo e o posterior acceso ó mundo do traballo. O problema de cómo xunguir unha coherente formación coa posterior realidade profesional deriva, en gran medida, da función ou "misión" tradicionalmente outorgada á institución universitaria, función que non sempre está excesivamente preocupada pola saída profesional dos seus titulados.



Á marxe de certas críticas dirixidas á formación universitaria en Educación Social (críticas que en moitas ocasións teñen un transfondo gremial e de persoal interese), pensamos que a publicación do Real Decreto 1420/1991, de 30 de agosto, supuxo un paso importante para a formación e dignificación do educador social. Con isto non negámo-las limitacións propias da formación universitaria, pero si pensamos que nunha Sociedade do Benestar fundamentada na "lóxica do intercambio" (1), é totalmente necesaria unha correcta proposta de formación universitaria na que se aunen a teoría coa práctica. Esa formación universitaria pode facilitar que os nosos alumnos adquiran a maioría das cualidades e capacidades que logo serán de utilidade no desenvolvemento da súa actividade profesional e, ó mesmo tempo, aumenta-lo seu prestixio e consideración social.

É habitual afirmar que unha formación universitaria en Educación Social debe asegurar-lles ós alumnos e ás alumnas unha triple función: un **saber**, un **saber ser** e un **saber facer**. En efecto, só cando aseguremos estas tres dimensións da formación poderemos confiar en que os alumnos adquiran a madurez e a capacidade para posteriormente **aprender** a ser bos profesionais a través do exercicio. Desde esta perspectiva avogamos por unha docencia que atenda á **formación humana**, á **formación pedagóxica**, á **formación técnica** e á **formación socio-comunitaria**, parcelas todas elas necesarias e complementarias xa que :

- a **formación humana** pretende garantir-lles ós nosos universitarios a madurez persoal, o saber, e o saber ser do educador social. É a formación que, c/n máis competencia, ten dado sempre a Universidade.

- a **formación pedagóxica** busca asegura-la adquisición

dos coñecementos propios do saber educativo e garantir unha posterior racionalidade do saber facer a través das distintas intervencións profesionais. É a formación que tradicionalmente ten sido competencia das Facultades de Ciencias da Educación.

- A **formación técnica** garantirá o saber facer e complementará á formación pedagóxica. É a parcela formativa máis criticada por determinadas institucións ou grupos profesionais ata hoxe alonxados da formación universitaria. Aínda que é certo que a Universidade sempre se ten movido máis comodamente nos ámbitos da formación teórica, os actuais planos de estudio permiten que a formación dos nosos universitarios sexa cada vez máis práctica, máis tecnificada e máis achegada á realidade da intervención profesional.

- A **formación socio-comunitaria** pretende asegurar e garantir unha correcta ubicación do educador no contorno social no que lle corresponda intervir. Na medida en que ese contorno é cada vez máis variado, amplo e cambiante, a formación socio-comunitaria é un importante referente á hora de deseñalos planos de estudio da Educación Social.

**ALGUNHAS CONSIDERACIÓNS
ARREDOR DA FORMACIÓN
UNIVERSITARIA DO/DA
EDUCADOR-A SOCIAL**

Sexa cal sexa a fórmula e o perfil de formación que cada unha das Universidades españolas adopte fronte ós estudos en Educación Social, entendemos que no momento de redactalos correspondentes currícula é oportuno ter en conta as seguintes consideracións :

- a) O educador social precisa dunha formación inicial específica que garanta a súa preparación

profesional desde a perspectiva humana e técnico-profesional.

b) Esta formación de orixe debe ubicarse na Universidade, se ben poden existir outros ámbitos e niveis formativos específicos (formación do voluntariado, reciclaxe, formación en exercicio, etc.) que poden ser responsabilidade das administracións e institucións con competencias nos campos propios da Educación Social.

c) A formación universitaria en educación social debe fundamentarse nunha estrutura curricular que posibilite unha continua adecuación dos seus contidos ó cambiante perfil profesional e ás necesidades expresadas, en cada momento, pola administración central ou comunitaria.

d) Nunha sociedade complexa e cambiante como a nosa, a formación do/da educador-a social debe ter asegurada a continuidade da súa capacitación profesional a través dunha licenciatura ou ben mediante cursos de postgrao, mestrados, etc.

e) As Administracións responsables das distintas áreas de intervención social deberían expresar e facer chegar á Universidade o deseño de formación que consideran máis axeitado e as necesidades de formación para os novos profesionais. Entendemos que a Universidade, dentro dos límites das súas posibilidades e funcións, ten a obriga de adapta-los seus programas curriculares ás necesidades expresadas polos organismos competentes na intervención social.

Aínda que na actualidade estanse a marcar dúas claras tendencias nos planos de formación inicial en Educación Social (un alto grao de **especialización** e unha formación básica máis **xeralista**), parece ser que paulatinamente vai gañando terreo a opción dunha formación técnico instrumental máis apegada á especialización (2).

Digamos, por último, que ó remata-los seus estudos universitarios o educador/a social deberá estar en posesión da formación científica e técnica necesaria para realizar unha correcta análise da realidade e intervir nela desde una perspectiva crítico-educativa. Agora ben, esta intervención só será eficaz se o Diplomado en Educación Social está capacitado para traballar en colaboración con outros profesionais e especialistas, xa que actualmente o **traballo social só adquire pleno senso se se trata desde distintas perspectivas profesionais.**

COMO DESEÑAR UNHA FORMACIÓN EN EDUCACIÓN SOCIAL

Unha correcta formación en Educación Social sobrepasa con moito os límites do curriculum obrigatorio marcado polo Ministerio. A súa eficacia depende, en primeiro lugar, de que o curriculum proposto por cada unha das Universidades se adapte ás concretas necesidades sociais da Comunidade na que presumiblemente traballará o profesional.

Unha vez determinado o perfil de formación en función das

A Universidade ten a obriga de adapta-los seus programas curriculares ás necesidades expresadas polos Institucións competentes na intervención social

necesidades do contexto social inmediato, é preciso que cada unha das universidades especifique a "filosofía" dos seus estudos. É necesario determinar, en primeiro lugar, que se trata duns estudos que conducen a un título non docente (aínda que poidan ser impartidos en Escolas de Formación do Profesorado), para a continuación especifica-las "especialidades" da nova Diplomatura en Educación Social.

Antes de definirse por un modelo de formación ou por outro, é preciso considera-las vantaxes e inconvenientes de cada un deles. Unha formación **polivalente pura**, unha formación **polivalente con especialización previa**, unha formación divisoria ou unha formación



.....

*Os educadores terán que contribuír a liberar
a certos sectores da sociedade das circunstancias
ou presións exteriores que dificultan
a súa realización como persoas*

.....

conectiva son esencialmente distintas en non poucos aspectos. De aí que previamente a optar por un modelo de formación ou por outro sexa preciso considera-los aspectos seguintes:

a) O case constante **cambio** dos problemas e demandas sociais. Podemos afirmar que algunhas -ou moitas- das necesidades sociais actualmente existentes deixarán de selo, ou terán formas esencialmente distintas dentro de cinco anos. Noutras palabras, un plano de formación en educación social debe contempla-la realidade presente e a capacidade para adaptarse ás novas necesidades que, de xeito inexorable, se presentarán.

b) A **fatiga profesional** xerada polas actividades profesionais relacionadas coa educación social. De todos é sabido que unha das profesións cun maior **índice ponométrico**, que unha das actividades que maior cansancio laboral produce, é o exercicio da Educación Social.

c) Como consecuencia das anteriores circunstancias, é lóxico que a educación social sexa un dos ámbitos profesionais cun maior índice de **transhuman-
cia laboral**. É habitual que cada cinco anos os educadores sociais pretendan cambiar de ámbito profesional (aqueles que están traballando en institucións desexan facelo en medio aberto, os que teñen experiencia no ámbito da educación social

especializada pensan na posibilidade de facelo no campo da animación sociocultural, etc.).

d) Debido a que moitos dos problemas sociais son de carácter supranacional, parece necesario dar unha validación europea ás actuais titulacións en educación social. Diante da realidade da Unión Europea é aconsellable que as nosas universidades faciliten unha consensuada formación unitaria de base, que lles permitirá un máis doado intercambio de profesionais entre os países da Unión Europea.

e) Se a todo isto lle engadimos que o tradicional concepto de "vocación" é moi cuestionable, debido a que a auténtica vocación se adquire e deriva da experiencia, parece lóxico que na formación do/da educador-a social se inclúa unha aproximación á realidade da educación social como recurso para que os nosos estudantes adquiran a súa auténtica "vocación" profesional.

f) Para deseñar unha formación adaptada á realidade do contexto social máis inmediato é aconsellable que as Administracións con competencias en "educación social", así como os colectivos e institucións que exercen de "educadores sociais", interveñan na elaboración do perfil dos seus estudos. Eles son importantes referentes para unha formación que conduza a unha eficaz profesión.

FUNCIÓNS E CAPACIDADES DO/DA EDUCADOR-A SOCIAL

Nunha sociedade en constante cambio é lóxico que as funcións de calquera profesional sexan conxunturais, é dicir, que estean sometidas á evolución e demanda de novas prestacións por parte da sociedade na que exerce a súa actividade. Isto determina que non poidamos entende-la formación nin a función do educador ou educadora

social como algo **estático**, senón máis ben, en constante **cambio**.

Sendo o/a educador-a social un profesional que intervéen e é protagonista da acción social orientada á modificación de determinadas situacións persoais e sociais a través de estratexias educativas (4), concebímolo como un axente de cambio social, como un dinamizador social por medio da acción educativa. O/A educador-a social ten que ser unha persona capaz de **liberar** a certos sectores da sociedade das circunstancias ou presións exteriores que piodan dificulta-la súa realización como persoas.

De xeito máis concreto podemos afirmar que as principais **funcións** nas que debe fundamentarse todo proxecto de formación e posterior profesión en Educación Social son :

1. Función detectora e de análise dos problemas sociais, así como identificadoras das as súas principais causas.
2. Función relacionante e dialogante cos educandos.
3. Función reeducativa no seu senso máis amplo, pero sen que nunca sexa unha reeducación clínica.
4. Función de promoción e de animación grupal comunitaria.
5. Función formativa, informativa e orientativa.
6. Función docente social.
7. Función económico-laboral.

Un eficaz proxecto formativo debe fundamentarse tamén no coñecemento das capacidades que, en cada momento, son esixidas ó profesional da Educación Social. Entre estas capacidades significamos: madurez e equilibrio persoal, capacidade crítica para analiza-la realidade, coñecemento do contorno como realidade inmediata, coñecemento do educando, xa sexa considerado como individuo ou como elemento dun grupo, aptitude para relacionarse funcionalmente co usuario da súa xestión, aptitude para traballar en

equipo, capacidade xestora e de planificación de actividades sociais, así como competencia psicopedagóxica.

Cara á adquisición e desenvolvemento destas funcións, capacidades e aptitudes deberá orientarse todo proxecto de formación universitaria en educación social que pretenda servir de ponte para unha eficaz e posterior labor profesional.

O TRÁNSITO DA FORMACIÓN A PROFESIÓN

Un dos maiores problemas inherentes á formación é o tránsito á vida profesional. Digamos en primeiro lugar, que a inserción laboral, a iniciación ás funcións e responsabilidades profesionais, o acceso ó traballo, non debe entenderse como algo puntual, senon como un **proceso** máis ou menos dilatado no tempo. Tampouco é correcta, pensamos, a tradicional dicotomía entre educación formal e traballo ou profesión. Afortunadamente, os nosos estudantes universitarios de educación social teñen hoxe moitas posibilidades de contactar co mundo do traballo.

A nosa postura é contraria á habitual afirmación de que a educación formal se atopa nas antípodas da realidade do traballo e do emprego. A experiencia derivada dos actuais planos de estudo en educación social, rompe co clásico antagonismo das dúas culturas : a do estudio e a do traballo.

A constatación de que o "educador social" ten un referente de acción moi concreto, ademais de claramente profesionalizado, é o resultado de que ó longo do seu período formativo ten que priorizar moitos aspectos prácticos sobre os teóricos. Calquera estudante de educación social vese obrigado, desde o primeiro ou segundo curso, a unha puntual inserción profesional. Certo é que o fai en cali-

dade de estudante en prácticas, pero estas prácticas permítenlle contactar e colaborar co mundo da realidade profesional máis dura e polivalente.

Agora ben, ese deseño profesionalizador vai máis aló das "prácticas" como estudantes de Educación Social. O vencellamento da teoría coas "prácticas", a formación tecnolóxica orientada cara un máis eficaz saber facer, a redución da formación teórica en favor dunha maior presenza dos aspectos profesionais, son características dos estudos da Diplomatura en Educación Social que propician un máis cómodo tránsito da formación á profesionalización.

O "practicum" en educación social é concibido non só como a oportunidade de coñecer a realidade da profesión e iniciarse nela, senón tamén como un recurso en si mesmo. O "practicum" convértese, dalgún xeito, no núcleo vertebrador e organizador das aprendizaxes. As prácticas formativas, ademais, permiten utiliza-lo contorno no que se desenvolve como un inmillorable recurso de formación para os futuros profesionais.

Se ás indubidables condicións formativas dunhas "prácticas" lles engadimos unha variada oferta de materias "optativas" e de "libre elección" que posibilitan, aínda máis, unha aproximación á realidade profesional e permiten un máis doado acceso ó mundo do traballo, comprenderase que afirmemos, con toda rotundidade, que a institución universitaria non é un obstáculo para que os nosos alumnos reciban unha formación na Educación Social conducente á profesión.

Baseándonos no sempre importante alicerce da experiencia, podemos afirmar que a Administración, principal e casi exclusivo "contratante" dos educadores sociais, recorre a varios sistemas ou estratexias de selección profesional, sendo

cada vez máis frecuente elixir titulados que con anterioridade foron practicantes nalguna institución sobre a que ten competencia. Noutras palabras, a máis habitual vía para acceder a un posto de traballo como educador-a social é ter demostrado, ó longo do período de prácticas, unha axeitada actitude e unha boa formación teórico-práctica. Isto é o que facilita, en non poucos casos, o tránsito da **formación á profesión**.

NOTAS

(1) Véxase o interesante artigo de Angel Castiñeira "De l'Estat del benestar a la societat del benestar", publicado en *Forum. Revista d'Informació i Investigació Socials*, N°3, outubro, 1995, pp. 2-10.

(2) Unha concienzuda revisión dos planos de estudio das Diplomaturas en Educación Social parece demostrar que nas universidades con maior tradición e con maior número de alumnos, predominan as propostas formativas con especialidades (principalmente "Educación Especializada", "Educación de Adultos" e "Animación Sociocultural"), mentres que nas universidades máis pequenas, ou naquelas que menos tradición teñen, os estudos de educación social, por razóns obvias, veñen optando por unha formación máis xeralista. Na maioría das Escolas de Maxisterio nas que se implantou a Diplomatura en Educación Social tense optado por unha formación xeralista.

(3) Actualmente non é posible enfrontalo problema da formación en educación social sen facer referencia ó valor profesional do curriculum e ó seu valor académico. Aínda que o valor dos estudos foi regulamentado pola Resolución de Ministros da Comunidade Europea de decembro de 1988, non se pode afirmar que os estudos universitarios en educación social impartidos en cada un dos países da Unión Europea teñan validez europea.

(4) PETRUS ROTGER, A. (1994) : "Los estudios universitarios de educación social. Estrategias de actuación". En *El Educador Social: Profesión y Formación Universitaria*. Editorial Popular, Madrid, p. 58.

Lucía Iglesias
da Cunha

Universidade
de Santiago
de Compostela

A formación teórico-práctica

A partir dos planos de estudio da Universidade compostelana relativos á Diplomatura de Educación Social, así como das reflexións e accións previas, a autora preséntanos algunhas das claves do modelo formativo compostelano.

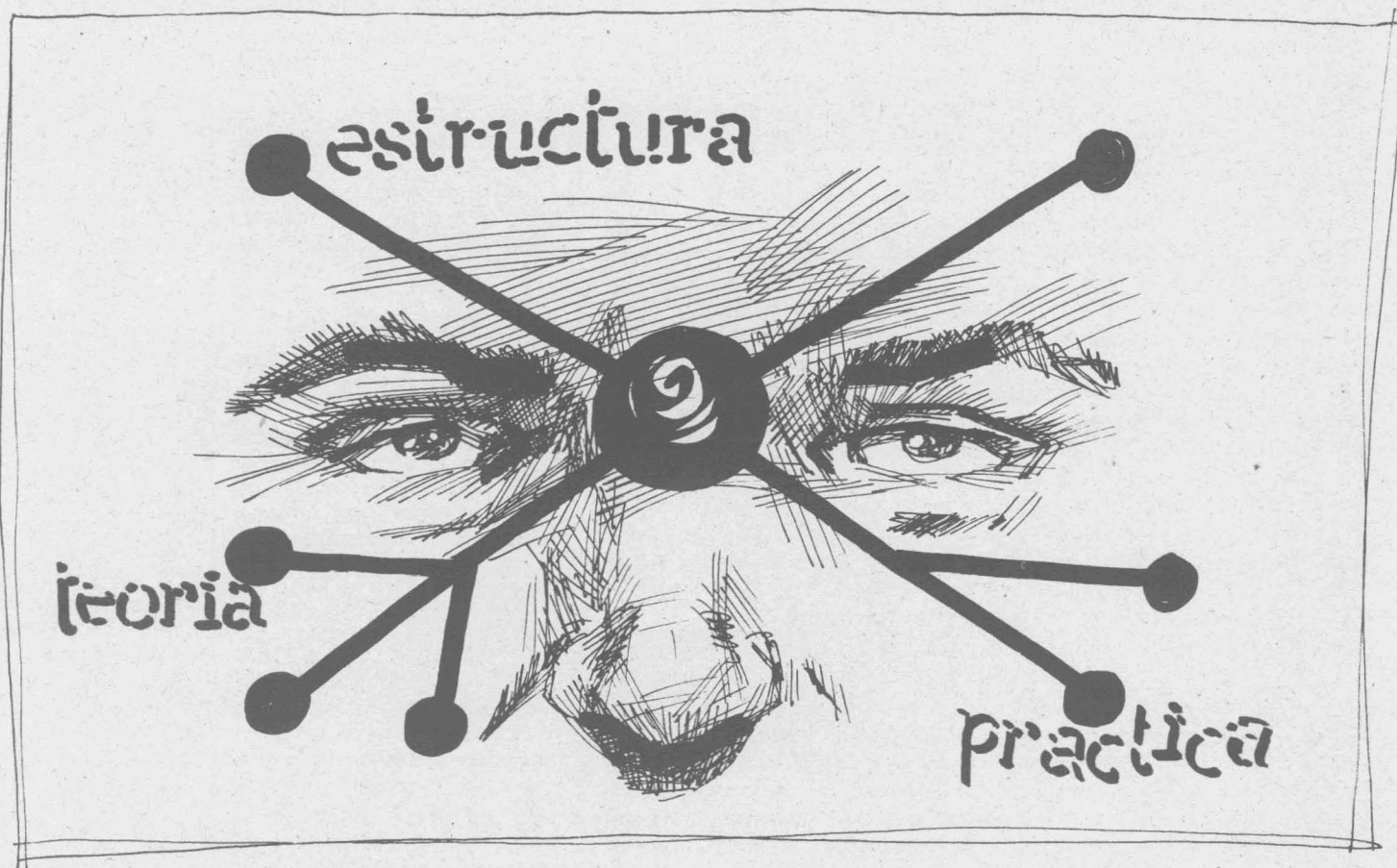
CAMBIOS NA FORMACIÓN

Coa Reforma dos Títulos e Planos de Estudos iniciada a mediados dos anos oitenta, as Universidades, no seu conxunto, subscribiron o reto de incluír na súa oferta formativa a Titulación de Diplomado/a en Educación Social. A traxectoria seguida por equipos docentes e investigadores, vencellados maiormente á Pedagogía Social, anticiparan a relevancia adqui-

rida por esta modalidade educativa para o conxunto da sociedade. En simultáneo, mesmo con anterioridade, o decorrer profesional desta figura amosaba unha progresiva implantación no mercado laboral. Entretanto constatábase que a ausencia dunha formación universitaria íase cubrindo con cursos e seminarios especializados sobre campos ou áreas concretas da intervención socioeducativa (drogadicción, terceira idade, marxina-

ción por motivos étnicos, animación xuvenil, menores...). A necesidade estaba creada.

A Universidade de Santiago de Compostela decidiu implantar un Plano de Estudos para a Diplomatura en Educación Social equivalente en termos cuantitativos a 207 créditos, dos cales un estudante cursará 104 teóricos e 103 prácticos. Estas cifras representan tan só unha estimación porque, como é sabido, os novos planos de estudos



son flexibles, de xeito tal que a elección de optativas e de materias de libre configuración curricular darán cómputos diferenciados tanto no que se refire ó número de materias cursadas, como ó número de créditos teóricos e prácticos que finalmente o estudante realice.

Esta forma novidosa de estrutura-los estudos universitarios pode chegar a crear algúns desacougos á hora de establecer previsións "certeiras" sobre cales serán os resultados dos esforzos investidos por tódolos implicados. O deseño do Plano de Estudos foi o primeiro paso, mais aínda quedan moitos outros por dar na coordinación da súa implantación. En calquera caso, somos conscientes de que debemos preguntarnos constantemente sobre as formas, os mecanismos e os procedementos que estamos a utilizar para trasladar ó conxunto de estudantes de Educación Social a idea da complexidade do seu campo profesional, dos distintos perfís existentes, do grao de especialización que se debe acadar ou do nivel de polivalencia esixible... Tamén, e moi particularmente, debemos interesarnos por dar resposta a unha cuestión fundamental: ¿cómo responde a formación na práctica (que en adiante denominaremos Prácticum) ás necesidades formativas en Educación Social?

FORMACIÓN TEÓRICA E PRÁCTICA

O Educador Social é un profesional que cualificamos como activo, versátil e reflexivo. A súa formación teórica e práctica deberá aporta-las claves do desenvolvemento persoal e colectivo destas tres formas de adxectiva-la profesión. O dinamismo, que neste caso non se entenderá como sinónimo de actividade frenética, será un elemento que inunde tódolos eidos teóricos presentes na formación dos diplomados, como

Teoría da Educación, Antropoloxía Social, Pedagogía Social, Métodos e Técnicas de Investigación, Didáctica, Socioloxía... A pluralidade das actuacións posibles, como segunda caracterización, estará presente a través da oferta de materias que con carácter optativo os alumnos poden cursar ou non, seguindo múltiples factores. En terceiro lugar, a reflexión que debe acompañar a todo profesional da Educación suscitárase fundamentalmente a través das esixencias que teorías e prácticas estimulen no seo das diferentes materias.

Resulta obvio pensar que o profesional da Educación Social necesita indiscutiblemente da formación teórica para coñecer e interpreta-la realidade na que debe interactuar, e tamén da práctica para adquiri-las habilidades e destrezas necesarias para cada ámbito de traballo, destinatarios, etc. antes de enfrontarse a unha tarefa profesional con plena responsabilidade. Saber organizar, planificar, executar, coordinar determinadas actuacións serán algunhas das estratexias promovidas e experimentadas nas aulas a través das horas prácticas asignadas a cada unha das materias que o estudante cursa. Resaltamos con esta idea que calquera Universidade pode desenvolver todas estas cuestións no seu interior, mais a experiencia contrastada tanto dos logros das que-las titulacións que tiñan recoñecido un período formativo de prácticas en contextos reais (Mestres), como das espectativas daqueles outros que non gozaban de tal recoñecemento pero que experimentaron a viabilidade dunhas prácticas pre-profesionais (Pedagogía), animaron a inclusión oficial do Prácticum nos currículos formativos dos Educadores Sociais.

O Prácticum procura un achegamento á realidade profesional coa pretensión de reforzar e reflexionar desde novos

.....

Debemos preguntarnos constantemente sobre os significados que conleva formarse na complexidade

.....

criterios experienciais, determinadas pautas, modelos ou teorías "leccionadas" nas clases convencionais. Isto é así porque o Prácticum consiste basicamente nunha situación de aprendizaxe que ten lugar en contextos e realidades laborais e profesionais relacionadas cos ámbitos de actuación do Educador Social.

Medida en créditos, este tipo de actividades formativas acada o número de trinta e dous (320 horas). A Universidade de Santiago, para non demorar excesivamente o "enccontro coa realidade", e para facilitar un maior número de ocasións nas que os estudantes poidan descubri-las características específicas das diversas realidades profesionais existentes e comprender así moito mellor o papel que este profesional desempeña na sociedade actual, estableceu a súa progresión ó longo dos tres cursos da Diplomatura en orde ascendente: seis créditos en primeiro, once en segundo e quince en terceiro.

«Animación Sociocultural e Desenvolvemento Comunitario», «Educación de Adultos» e «Marxinación e Inadaptación Social» son os tres itinerarios intracurriculares nos que os/as estudantes, ademais de cursar diferentes materias a eles asociados, terán a oportunidade de tomar conciencia dos problemas e dificultades presentes nas súas respectivas realidades profesionais. A planificación resultante da elaboración dos programas de Prácticum para cada curso establece tamén unha progresión ascendente no nivel de

.....

**No Practicum, Universidade e sociedade terán que
compartir un obxectivo común: integrar ós
Educadores Sociais nas dinámicas da profesión**

.....

implicación do/a estudante con respecto á realidade que lle corresponde experimentar; isto é, desde actividades de observación programadas para tempos máis ou menos prolongados (visitas institucionais ou estadias curtas), ata o deseño dun proxecto de intervención socioeducativa e a súa posta en marcha, pasando pola implicación directa e ou a colaboración cos profesionais que exercen o rol de titores e titoras do Prácticum. Así, o/a estudante incrementa progresivamente as posibilidades de ser un membro activo dentro da Institución onde realiza as súas prácticas pre-profesionais, adquirindo un crecente protagonismo na determinación da súa formación: escollendo entre varias opcións, elaborando propostas de actuación, revisando actuacións desenvolvidas...

O camiño a percorrer está deseñado de tal xeito que, ó remate do período formativo, tódolos estudantes poderán tomar contacto coas realidades laborais asociadas ós tres itinerarios intracurriculares. Entre outros, os lugares ou espacios profesionais son: Centros Socio-culturais e Casas de Cultura onde predominan as actividades de animación; Aulas, Fogares e Residencias da Terceira Idade onde é este sector poboacional o destinatario das actividades que se desenvolven; e, por último, Comunidades Terapéuticas, Centros e Servicios de atención

especializada ós colectivos categorizados como inadaptados ou marxinados sociais. A diversidade é unha dimensión clave na caracterización profesional dos educadores sociais, que non só fai referencia ós tres ámbitos de especialización mencionados, senón á inevitable polivalencia da súa figura profesional. Os educadores e educadoras sociais, a través do seu traballo cotián, tecen unha ampla rede de actuacións que lle dá cobertura ós ámbitos de intervención socioeducativa sen entendelos necesariamente como compartimentos estancos.

**UNIVERSIDADE/SOCIEDADE:
INTERESES FORMATIVOS COMÚNS**

Tomar conciencia do "profesional que estamos formando" non significa que a tarefa remate co deseño definitivo do Plano de Estudos no que se vertebra o esqueleto básico da súa cualificación universitaria, senón que existe tamén certa constancia na coordinación e seguimento dos programas das diferentes materias a cursar, onde se inclúe o Prácticum. Profesores e profesionais en activo, Universidade e sociedade civil deben clarificar os intereses comúns que poidan chegar a fundir ámbalas dúas realidades na tarefa conxunta de formar os futuros profesionais da Educación Social. Unha ocasión para iniciar e dar continuidade a esta finalidade compartida preséntase a través da organización e desenvolvemento do Prácticum, que trata de ser un nexo de unión entre a Universidade e a sociedade, onde esta última ademais de actuar como receptora destes novos profesionais, convértese en axente formativo.

En efecto, os espacios institucionais nos que se desenvolve o Prácticum participan do proceso en cualidade de colaboradores, asumindo así responsabilidades educativas. Polo tanto, a

regulación dos procesos formativos postos en marcha non é exclusivo da Universidade, aínda que esta sexa en última instancia a responsable de concretar os espacios e fomentar as relacións institucionais precisas, ademais de dar os pasos necesarios para que o Prácticum se desenvolva nas mellores condicións en canto á acollida dos estudantes fóra das súas aulas. Isto último debe facelo en plena coherencia co resto de experiencias que os/as estudantes manteñen ó longo da súa formación curricular.

Debemos destacar, por último, que a conexión máis substancial entre a teoría e a práctica recae na capacidade reflexiva do propio estudante. A existencia dunha Memoria de Prácticum para cada curso convida a sistematizar a información procedente de canles diversas a fin de procurar a busca de significados comúns e de respostas transformadoras da realidade social.

A institución universitaria encárgase de propoñer e de establecer a plataforma, os aliñados; como segundo elemento, as institucións socioeducativas colaboran e facilitan o tránsito tan desexado da formación universitaria á vida profesional activa; e os estudantes, que conforman o terceiro elemento, son os que producen a singular asociación entre tódolos elementos teóricos e prácticos aprendidos, así como a relación posible entre os mesmos e o seu futuro profesional. Por iso, sendo "o profesional que estamos formando" dinámico, plural, e reflexivo, o Plano de Estudos destinado á súa formación, e a programación do Prácticum que nel se inclúe, tamén responde ás mesmas características. Sobre os resultados que se cheguen a acadar con este plano formativo deberase estar atento para unha permanente avaliación e revisión.

NORMAS

PARA A REDACCIÓN E PRESENTACIÓN DE COLABORACIÓNS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(Fernández Paz, 1992)

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

(Fernández Paz, 1992, p.32)

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

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

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

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 folla á parte.

9 No caso de dar conta dunha proposta ou experiencia pedagóxica práctica pódese empregar o seguinte esquema (coas adaptacións precisas):

- Contexto do centro e da experiencia,
- Nivel educativo,
- Obxectivos da experiencia,
- Desenvolvemento concreto: actividades realizadas ou que se propoñen,
- Comentarios sobre o seu desenvolvemento,
- Avaliación por parte do alumnado e do profesorado; reflexión sobre o realizado,
- Perspectivas abertas a partir de aquí, crítica, cambios necesarios, etc.,
- Referencias bibliográficas.

10 Os traballos deberán estar escritos en lingua galega, atendendo ós criterios ortográficos vixentes. A Redacción resérvase o dereito de elixir os títulos e subtítulos que, considere máis oportunos, como tamén o de facer pequenas correccións para mante-lo estilo da revista.

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

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

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

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

M^º Belén
Caballo Villar

A experiencia da Universidade de Santiago de Compostela

Francisco X.
Candia Durán

Carmen
Castro Pombo

Eva López Soto

Dpto. de T^º e H^º
da Educación
Universidade
de Santiago

A dimensión práctica da formación

OS COORDINADORES e Coordinadoras do Programa de Prácticas da Especialidade de Intervención Socioeducativa da Licenciatura en Ciencias da Educación¹, realizan un percorrido desde a súa propia experiencia polas características e

limitacións máis salientables das Prácticas Pre-Profesionais en Institucións Sociais de Galicia, reflexionando á vez sobre a orixe, desenvolvemento e relación con aquelas, do Prácticum das novas Titulacións pedagóxicas da Universidade compostelana.

ANTECEDENTES

Xa nos inicios da década dos oitenta, a Universidade de Santiago de Compostela foi unha das primeiras Universidades españolas en diversificar los estudos da Licenciatura en



Ciencias da Educación, facilitándolle ós alumnos e alumnas o acceso a un novo campo profesional coa creación da Especialidade de *Intervención Socioeducativa* no segundo ciclo da Titulación. No seu interior adquiren forma as primeiras experiencias formativas de carácter pre-profesional na acción social desde unha perspectiva educativa, a través das materias de cuarto curso *Educación Ambiental e Planificación Educativa*, pero especialmente coa de quinto curso, *Pedagogía Social*.

A iniciativa, que xorde no Departamento de Pedagogía Sistemática para consolidarse e avanzar no de Teoría e Historia da Educación, supuxo a posta en marcha dun *Programa de Prácticas* dirixido ós/as alumnos/as dos últimos cursos, posibilitando o seu contacto co mundo profesional e laboral, naquel momento pouco frecuente nas Titulacións de Ciencias Sociais. Deste xeito, os alumnos e alumnas van adquirindo unha formación práctica no mundo do traballo mediante a súa incorporación -en horario non lectivo- a Entidades que realizan o seu labor no campo socioeducativo. Os resultados positivos desta experiencia fixeron posible un incremento continuado do número de Institucións e alumnos/as vencellados/as ó Programa de Prácticas.

Máis aló do seu cometido meramente académico -como complemento da formación teórica-, a visión actual daquelas permite redimensionalas para enfatizalo seu carácter de acción cultural territorial². As Prácticas poden sobrepasar a concepción centrada na aprendizaxe do/da alumno/a e desempeñar outras funcións de animación nunha comunidade, iniciando novos proxectos, poñendo en contacto diversos axentes ou experimentando modelos de intervención. Neste senso, cómpre salientar a colaboración en

proxectos conxuntos Universidade-Institucións, como os desenvolvidos cos Concellos de Brión, Narón ou, máis recentemente, co de Santiago de Compostela³. Respóndese así ás necesidades de cualificación práctica dos alumnos e alumnas, de actualización teórica dos/das profesionais e ás necesidades do contorno máis próximo en tanto que ámbito de desenvolvemento sociocultural.

Así, no inicio da Diplomatura en Educación Social na Universidade de Santiago de Compostela (1994-1995), o Programa de Prácticas Pre-Profesionais xa xestionaba máis de setenta Institucións (véxase Táboa 1), que podían dar cabida a cento setenta e tres alumnos/as. A voluntariedade da incorporación ó Programa de

Máis de setenta institucións galegas colaboran no Programa de prácticas pre-profesionais dos estudantes de Educación Social na Universidade Compostelana

Prácticas para os/as estudantes da Especialidade de Intervención Socioeducativa tivo como consecuencia a cobertura, soamente, da metade das prazas ofertadas. Malia todo, a cifra resulta significativa pois supón aproximadamente o cincuenta por cento dos/das estudantes matriculados/as na Especialidade naquel entón.

TÁBOA 1: CLASIFICACIÓN DAS INSTITUCIÓNS COLABORADORAS NO PROGRAMA DE PRÁCTICAS PRE-PROFESIONAIS DO CURSO 1993-94, EN FUNCIÓN DA SÚA ADSCRICIÓN POLÍTICO-ADMINISTRATIVA E/OU ÁREAS DE INTERVENCIÓN.

Tipoloxía de Institucións: Entidades, Servicios,	Centros, Organizacións.. Nº de	Nº de prazas de Prácticas ofertadas	Institucións colaboradoras
Servicios de Educación Muncis.	10	20	Aranga, Lalín, Malpica, Muros, Ourense, Rianxo, Ribeira, Santiago, Silleda, Teo
Servicios Sociais Municipais	6	10	Arteixo, Cangas, Culleredo, Miño, Narón, Vilarmaior
Casas de Cultura	4	8	Allariz, Boiro, Brión, Burela
Casas de Xuventude	1	2	Oleiros
Desenvolvemento Comunitario	1	2	Ferrol
Atención a Drogodependentes	5	9	A Coruña, Ferrol, Ribeira (2), Santiago
Atención á Terceira Idade	2	4	Santiago, Vilanova
Atención á Muller	1	2	Santiago
Protección/Reforma de Menores	13	62	Vilas e cidades de toda Galicia
Educación Especial	1	2	Santiago
Educación Compensatoria	2	4	Ferrol, Santiago
Educación de Adultos	10	18	A Coruña, Ferrol, Lugo, Monterroso, Ourense, Padrón, Santiago (2), Vigo, Vilalba
Educación para a Paz	1	3	Santiago
Educación Ambiental	1	2	Santiago
Educación Sexual	1	2	Santiago
Asocs. Xuvenís/de Tempo Libre	2	4	Santiago (2)
Escolas de Tempo Libre	1	2	Santiago
Organizs. Non Gobernamentais	2	4	A Coruña, Ourense
Formación Ocupacional	4	7	Ferrol, Lugo, Santiago, Vigo
Inmigración	2	4	Santiago, Vigo
Centros Penitenciarios	1	2	Pereiro
TOTAIS	71	173	

Asemade, os principais instrumentos que operativizan a relación entre os axentes implicados (Institucións, Universidade, estudantes...) son un *Convenio* e un *Programa de Prácticas*, actualizado cada ano, no que se determinan, respectivamente, os compromisos de cada parte e as condicións que rexen a actividade, tanto de alumnos/as como de titores/as. O carácter voluntario desta actividade para tódolos sectores implicados e a ausencia de recoñecemento explícito no Plano de Estudos da Licenciatura en Ciencias da Educación, ten condicionado decisivamente o desenvolvemento das Prácticas de cara á asignación directa de recursos, así como no grao de formalización das relacións inter-institucionais.

AS PRÁCTICAS E OS NOVOS PLANOS DE ESTUDIOS

A implantación dos novos Planos de Estudos conducentes ás Titulacións da Licenciatura en Pedagogía (dous ciclos de

dous anos cada un) e da Diplomatura en Educación Social (un primeiro ciclo de tres anos) permiten subsanar parcialmente as limitacións das Prácticas Pre-Profesionais da Licenciatura en Ciencias da Educación, que extingue a súa docencia no curso 1998-99⁴. A Diplomatura en Educación Social ten recoñecidas trescentas vinte horas de *Prácticum* distribuídas do seguinte xeito: seis créditos no primeiro curso, once créditos no segundo e quince en terceiro curso; pola súa parte, a nova Licenciatura en Pedagogía contempla dezaioito créditos: seis no primeiro ciclo (segundo curso) e doce no segundo (seis en terceiro curso e seis no cuarto)⁵.

Como se pode observar, o número de horas incrementase progresivamente a medida que os/as alumnos/as van avanzando na súa formación teórica. Esta incorporación gradual facilita que a relación teoría-práctica se fortaleza, incrementándose o grao de complexidade e responsabilidade nas tarefas do *Prácticum*, a través de funcións diferentes segundo cada curso.

Concretamente -e obviando as diferencias consecuentes do Itinerario Formativo elixido⁶-, no primeiro curso da Diplomatura en Educación Social, o *Prácticum* céntrase na información e observación de diferentes Institucións; no segundo curso, no diagnóstico e análise de realidades socioeducativas; e no último curso, no apoio da intervención. Na Licenciatura en Pedagogía prevese finalizalo *Prácticum* adquirindo as capacidades de deseño, planificación e avaliación de programas e sistemas educativos, específicas do/da pedagogo/a.

Neste senso, a intención do *Prácticum* é conseguir que os/as estudantes vaian asumindo gradualmente máis responsabilidades nas Entidades que os/as acollen, segundo progresan no seu período de aprendizaxe académica. Fronte a isto, a tardía incorporación dos/das alumnos/as ó sistema de Prácticas nos estudos actuais de Ciencias da Educación, limita a adquisición daquelas competencias por mor das dificultades que supón a entrada de xeito tan acelerado no funcionamento das Institucións. A este problema hai que engadirlle a incompatibilidade entre os horarios académicos e os de Prácticas, xa que na organización docente resulta difícil combinalos.

Na Diplomatura en Educación Social, este último problema foi solventado coa incorporación do *Prácticum* no horario lectivo: en primeiro curso deixando libres os venres de todo o calendario académico, e en segundo e terceiro asignando períodos temporais máis amplos que facilitan un traballo continuado e unha integración máis efectiva nas Institucións. Respecto da Licenciatura en Pedagogía, está prevista para os cursos segundo, terceiro e cuarto unha temporalización análoga do *Prácticum*.

Como se desprende do exposto, atopámonos nun proceso de



transición no que conviven a Licenciatura en Ciencias da Educación, a Licenciatura en Pedagogía e a Diplomatura en Educación Social, cos seus respectivos modelos de Prácticas/Prácticum: voluntarias/obligatorio, recoñecemento académico implícito ou explícito no currículo, concentración nos últimos cursos ou incorporación progresiva ó longo dos estudos...

Esta situación permite que tanto os logros como as dificultades constatadas na experiencia acumulada polo Programa de Prácticas Pre-Profesionais, se transifiran con maior dinamismo ós novos Planos de Estudos. De feito, o Prácticum púxose en marcha contando coa colaboración das Entidades e profesionais que nese momento constituían o núcleo das Prácticas de Pedagogía Social⁷, o que provoca que, nalgúns casos, os alumnos e alumnas das distintas Titulacións se incorporen ás mesmas Institucións, aínda que con cometidos diferentes.

Por outra banda, no período previo á implantación dos novos Planos de Estudos, os Convenios asinados entre a Universidade e outros Organismos contemplaban xa a posibilidade de que se realizara nestas o Prácticum das novas Titulacións, anticipando esta situación nas reunións cos titores e titoras, na correspondencia mantida e mesmo nos Programas entregados ás partes implicadas. Cremos tamén importante resalta-lo papel desempeñado polos/polas profesionais que puxeron en marcha e desenvolveron esta experiencia, aportando suxerencias, participando en reunións preparatorias do Prácticum, e facilitando toda a documentación precisa para a configuración do mesmo.

Ademais da transcendencia que puideron te-las Prácticas neste proceso de transición, foi decisiva a dinámica xerada nas Institucións para avanzar na

comprensión da importancia, tanto deste proceso formativo como do establecemento de relacións entre a Universidade e as Administracións Públicas (Autonómica e Local), empresas e asociacións cidadás.

PERSPECTIVAS

A valoración positiva da experiencia do Programa non o exime dunha problemática derivada, en moitos casos, das circunstancias nas que agromou, se concibiu e madurou. Confiamos en que moitas delas sexan superadas coa nova situación académica, aínda que a outras non se lles albisca unha solución eficaz e inmediata:

- En relación ós recursos humanos, evolucionouse desde a xestión voluntaria do Programa compartida entre o Profesor Titular da materia e os/as Bolseiros/as de Investigación, a unha responsabilidade exclusiva do profesorado, recoñecida nos *Planos de Organización Docente* dos Departamentos implicados. Aínda así, queda moito por avanzar para conseguir que o Prácticum sexa valorado como unha obriga similar á de calquera outra disciplina, deixando de ser utilizado como recurso para completa-la carga lectiva mínima do profesorado. Polo tanto debe constituírse, e ser así asumido pola Institución Universitaria, como unha materia con verdadeira entidade interdisciplinar, precisando para o seu desenvolvemento, da mesma, ou se cadra maior, responsabilidade docente.

- Consideramos imprescindible que o esforzo por establecer conexións entre a Universidade e o mundo laboral, entre a teoría e a práctica, continúe sendo un obxectivo esencial neste tipo de experiencias, e sexa considerado un aspecto primordial do perfil profesional do/da profesor/a responsable. O éxito desta conexión depende dunha planifi-



A avaliación dos logros e das dificultades constatadas deberá facer

posible unha mellora cualitativa do Prácticum

como vía para a transición

da Universidade ó mundo do traballo



cación estratéxica eficaz, que require dun gran esforzo do profesorado como programadores, titores, mediadores e avaliadores, precisando dun apoio administrativo para a súa xestión.

- Non se poden obvia-los custos dun Programa de Prácticas. Un dos condicionantes máis fortes que ata o de agora tivo o seu desenvolvemento foi a súa enorme limitación económica debido a que, por mor do seu carácter non obrigatorio, a Universidade nunca consignou partidas orzamentarias para a realización destas Prácticas Pre-Profesionais: tan só dispoñía unha convocatoria anual extraordinaria para saídas formativas, que requiría da presentación dun proxecto previo. Os desprazamentos dos/das titores/as, a documentación precisa, a organización de reunións e xuntanzas formativas, as axudas de custo de viaxes e manutención dos/das alumnos/as... son gastos a afrontar para o funcionamento do Programa que necesitan ser contemplados nō presuposto ordinario da Universidade. En todo caso, xa que as responsabilidades da formación dos/das alumnos/as son compartidas, as Entidades colaboradoras ou outros patrocinadores externos

.....

O Prácticum, aínda cando se centre nun Itinerario determinado, non é exclusivo de ningún dos Departamentos implicados nunha Titulación

.....

poden cofinancia-las Prácticas aportando recursos, en función de proxectos concretos negociados entre a Academia e esas Institucións.

- A diversidade de perspectivas, intereses e necesidades dos axentes implicados, converten a avaliación nun proceso relevante que garante a integración/articulación de aqueles por unha parte, e a continuidade e produtividade do Programa, por outra. Nos últimos anos insistíuse na formalización e rendibilización de instrumentos de valoración que aseguren a participación e a utilidade deste proceso, aínda que é preciso avanzar institucionalizando reunións

.....

Desde as primeiras relacións establecidas entre a Universidade e as Institucións, os acordos informais foron acadando progresivamente un maior grao de formalización

.....

mixtas a diferentes niveis, fortalecendo o uso de instrumentos como as *Fichas de Recollida de Datos* e os *Convenios* (que deben ser máis explícitos na definición de obxectivos e na súa temporalización), ou mesmo valorando o posible control doutros axentes externos, o que esixiría unha maior implicación institucional. Nesta liña, a *Memoria de Prácticas* que os/as alumnos/as elaboran -unha vez rematan o seu período de colaboración coa Entidade correspondente- e que presentan á Universidade e á súa Institución de Prácticas, constitúe un instrumento esencial de avaliación, máxime cando a inclusión do Prácticum no currículo académico das novas Titulacións como unha materia máis, implica obter unha cualificación oficial no expediente persoal; ademais, a *Memoria de Prácticas* revélase, tanto para a Universidade como para as Institucións, como unha ferramenta eficaz para coñecer as opinións e suxerencias dos/das alumnos/as respecto do Programa e das súas posibilidades de mellora.

- O solapamento de funcións de diferentes axentes, a deficiente asunción de responsabilidades ou a converxencia de intereses institucionais, son a orixe de moitos problemas que xorden no funcionamento dos Programas de Prácticas, especialmente cando -como é o noso caso- conviven Programas de perfís profesionais concorrentes, algúns deles en fases iniciais. A escasa coordinación dentro das Institucións e entre elas, e a falta de cultura institucional para acoller iniciativas deste tipo, son obstáculos que se manifestan non só na relación Universidade-Institucións, senón tamén no seo da Universidade. O Prácticum, aínda cando se centre nun Itinerario determinado, non é exclusivo de ningún dos Departamentos implicados nunha Titulación; agora ben, o/a

profesor/a ou profesores/as encargados do mesmo terán que facer compatible a súa adscripción a un Departamento concreto co labor das imprescindibles *Comisións Interdepartamentais*. Outro aspecto referente á coordinación está presente no feito de que as tres Universidades galegas puxeron en marcha recentemente a Diplomatura en Educación Social, co que se dificulta a busca de Entidades receptoras e de fórmulas de relación entre os diferentes Programas de Prácticas. Isto orixina certa confusión nas Institucións sobre a prioridade das demandas de acordo co seu ámbito territorial de interaccións ou dependencias.

- Desde as primeiras relacións establecidas entre a Universidade e as Institucións, os acordos informais foron acadando progresivamente un maior grao de formalización ata consolidar-la fórmula do Convenio como modelo base para definir esta colaboración. A lexitimación curricular actual do Prácticum pode e debe afianza-lo estatus das relacións mantidas, recoñecendo o labor das Institucións, concretando os recursos financeiros, e determinando as Entidades patrocinadoras.

As vías de resolución adoptadas para estes e outros problemas que afectan -e que ás veces resultan consubstanciais- ó propio Programa, serán as claves do éxito do Prácticum e do seu desenvolvemento no futuro como pilar básico na educación dos alumnos e alumnas, na proxección da Institución Universitaria e na validación dos títulos que expide, e mesmo, na vertebración dun territorio onde a formación cara á inserción socio-profesional dos/das titulados/as en Ciencias Sociais, se sustenta en coñecementos e prácticas constructores de novos espacios de desenvolvemento cultural e social.

NOTAS:

¹ Neste artigo denominamos Prácticas Pre-Profesionais á formación práctica (en contextos reais) da Licenciatura en Ciencias da Educación, e Prácticum á da Diplomatura en Educación Social e ás das Licenciaturas en Pedagogía e en Psicopedagogía, denominación que se desprende do Real Decreto 1497/1987, do 27 de novembro (B.O.E. do 14 de decembro), sobre a Reforma de Titulacións e Planos de Estudos das Universidades españolas.

² Proposta contemplada na ponencia "Las estrategias de formación de los educadores sociales como acción cultural territorial", elaborada por Belén Caballo, Carmen Castro e Eva López, e presentada na Universidade de Verán da Diputació de Barcelona *Interacció 94*.

³ Singularmente, o traballo en común co Concello de Brión manifestouse na elaboración e desenvolvemento dun programa municipal de educación e promoción ambientais. Respecto do Concello de Narón, a relación establecida coa Universidade orientouse cara ó estudio da realidade socioeducativa daquel municipio e á construción do seu Mapa Escolar. Por último, a colaboración acordada hai dous anos entre o Departamento de Teoría e Historia da Educación e o Concello de Santiago de

Compostela a través do Programa de Prácticas, deu como froito o inicio de tres estudos sobre infancia, xuventude e recursos da cidade en relación co goce do tempo libre, respectivamente.

⁴ Non se menciona a nova Licenciatura en Psicopedagogía –iniciada na Universidade de Santiago de Compostela á par da Diplomatura en Educación Social–, xa que os créditos de Prácticum contemplados nesta Titulación de segundo ciclo e dous anos de duración, presentan unha orientación profesional vencellada á Orientación Escolar e Profesional, á Educación Especial e ó tratamento de trastornos nos procesos educativos. Polo tanto, as Institucións colaboradoras son diferentes ás das outras Titulacións.

⁵ A nova Licenciatura en Pedagogía, de catro anos de duración, comezou a súa andadura na Universidade de Santiago de Compostela no curso 1995-1996; xa que logo, o Prácticum da mesma principia no curso académico 1996-1997. Este feito impídenos polo momento efectuar a súa comparación coas Prácticas Pre-Profesionais, así como a correspondente reflexión sobre o seu desenvolvemento, tal e como realizamos respecto do Prácticum da Diplomatura en Educación Social.

⁶ As Orientacións Intracurriculares ou Itinerarios Formativos da Diplomatura en Educación Social son *Animación Sociocultural e Desenvolvemento Comunitario, Educación de Adultos, e Inadaptación e Marxinación Social*. Os Itinerarios da Licenciatura en Pedagogía son *Pedagogía Social e Laboral e Pedagogía Escolar: Formación Docente e Dirección de Centros Educativos*.

⁷ As Prácticas Pre-Profesionais da Licenciatura en Ciencias da Educación representan, respecto do desenvolvemento organizativo e das Institucións colaboradoras cos respectivos Programas das materias de Prácticum da Licenciatura en Pedagogía (Orientación de *Pedagogía Social e Laboral*) e da Diplomatura en Educación Social, o seu punto de partida e referente experiencial.

Enderezo e teléfonos de contacto:
Belén Caballo, Francisco X. Candia, Carmen Castro, Eva López
Dpto. de Teoría e Historia da Educación -
Facultade de CC. da Educación
Campus Universitario Sur
15706 Santiago de Compostela
Teléfonos: (981) 56.31.00, Exts.
13745/13746/13753



BOLETÍN DE SUBSCRICIÓN

Desexo unha subscrición anual (catro números, por importe de 4.000 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 país na escola | 15- Literatura infantil | 24- As avaliacións |
| 7- A educación matemática | 16- A Educación Primaria | 25- A normalización da lingua
na encrucillada |
| 8- Socioloxía da educación | 17- A dimensión internacional da
Educación | 26- Educación social |
| 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

Dúas experiencias na Galicia do interior

Xosé Manuel
Cid

María Dolores
Dapía

María Reyes
Fernández

Facultade de
Humanidades
Ourense

Educación Social e recuperación da identidade como factor de desenvolvemento

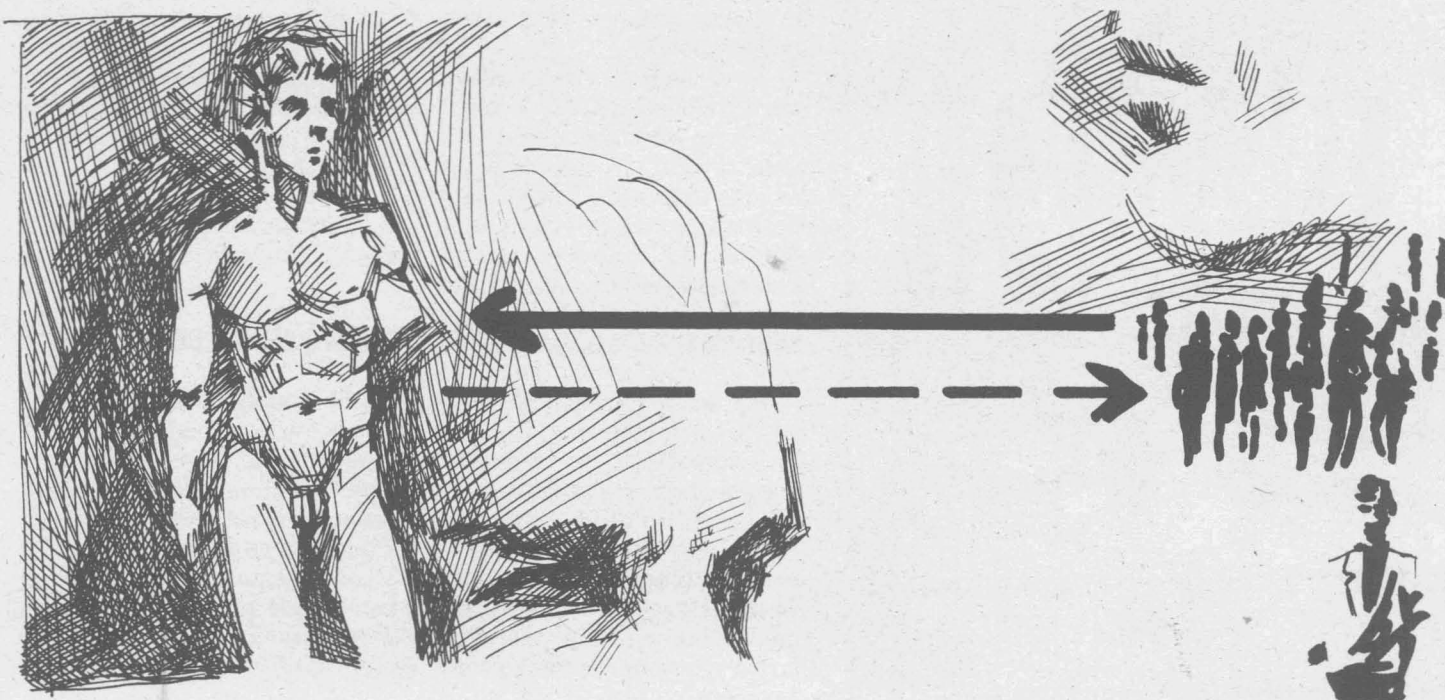
Dous exemplos reflexionados do que actualmente podemos contemplar como exercicios de Educación Social en Galicia.

A EDUCACIÓN SOCIAL ten un papel importante que cumprir nos procesos de reflexión e acción transformadora que necesitan afrontar as sociedades modernas diante da crise de identidade experimentada, nun contexto de forte emigra-

ción cara un medio urbano carente duns equipamentos socioculturais básicos e nun contexto rural caracterizado pola autonegación dos valores existentes no propio entorno natural e sociocultural. Os procesos de educación e animación sociocultural converxen na

necesaria referencia á comunidade, á intervención educativa non formal e ó marco territorial no que se asenta a comunidade como espacio no que se producen os procesos de acción e desenvolvemento.

A comunidade constitúe, tanto para as persoas como para



*A Animación Sociocultural comunitaria
centra os seus esforzos na procura
da democracia cultural*

os grupos, unha importante unidade de vida e de relación, que completa a nosa identidade persoal proporcionándonos unha identidade social. A vida dos individuos atópase condicionada pola súa comunidade e, por iso, convén que tomen conciencia da importancia de actuar sobre ela colectivamente. A elevación do nivel da comunidade comporta unha elevación do nivel da súa xente; isto é o que busca a animación comunitaria.



A Animación Sociocultural comunitaria centra os seus esforzos na procura da democracia cultural. Propicia a participación na creación cultural e o desenvolvemento das identidades e orixinalidades culturais e sociais das diversas comunidades e territorios, así como a xeración dunha nova hexemonía cultural superadora da dominación cultural e dos desequilibrios que ela conleva.

O desenvolvemento das modernas sociedades non considerou as colectividades nas que se asenta, influenciadoas dende o exterior e despersonalizando os seus procesos de desenvolvemento. A revalorización destes marcos comunitarios ven contribuir a Animación Sociocultural ó atender á comunidade como centro de intervención e acción sociocultural, tratando de interpretala dende o seu interior. As distintas iniciativas que baixo o nome de animación sociocultural foron xurdindo no noso país, como sinala Ander-Egg (1981), nacen co propósito de superar situacións de desarraigo e anomía propiciadas por unha concepción elitista da cultura como consumo, que non satisface as expectativas individuais nin colectivas das comunidades.

Deste xeito as actividades que compoñen a acción sociocomunitaria son o fomento do traballo xuvenil, da cultura popular, das asociacións, do traballo voluntario, da participación cidadá, da conservación do ambiente (físico ou natural, histórico, artístico), do cultivo das tradicións, da vitalización das festas...

Un dos espazos comunitarios máis interesantes para o desenvolvemento de programas de animación é o municipio, xa que constitúe unha estrutura organizada de servizos cunha certa proximidade á cidadanía. Na organización territorial son igualmente espazos axeitados para a intervención comunitaria

a parroquia e a comarca, según o tipo de intervención pretendido e as relacións históricas entre as entidades lindantes. O entorno rural pode ser un dos exemplos máis típicos debido a que a súa poboación presenta unha perda das súas raíces de identidade e unha constante asimilación e homoxeneización a modelos impostos dende o exterior.

Pero, ¿que obxectivo primordial persigue a animación sociocultural? Esta intenta abrir procesos de cambio activo e participativo na xente e contribuir o desenvolvemento da identidade persoal e colectiva. Polo que este desenvolvemento integrado pode abarcar os seguintes aspectos (Díaz González, 1992):

1. Aspecto económico. Os campesiños deben ser conscientes dos procesos de modernización ou reconversión que se lles van esixir para competir co exterior. Por iso o fomento do cooperativismo e do asociacionismo é unha peza clave dentro deste desenvolvemento integrado.

2. Aspectos sociais. No que se incluírían os que constitúen o marco social de convivencia.

3. Aspectos políticos. Incentivando a participación —esencia do desenvolvemento integrado— nos municipios, mancomunidades...

4. Aspectos ecolóxicos. A natureza é unha riqueza que necesitamos e que temos que conservar e defender.

5. Aspectos culturais, que conducen á recuperación da conciencia persoal e colectiva.

POBO ESCOLA DE LODOSELO

En Lodoselo (Sarreaus) atopamos un exemplo paradigmático do que é a intervención comunitaria nunha parroquia rural. Alí creouse en 1990 o Centro de Desenvolvemento Rural "O Viso", aínda que a súa orixe remóntase ata o ano 1985, no que se legaliza a asociación cultural "O Cruceiro" con sede na

escola deste pobo. Esta asociación, constituída por representantes dos distintos pobos da zona, pretendía fundamentalmente desenvolver a acción comunitaria. Nesta primeira fase, leváronse a cabo as seguintes actividades: celebración de festas e costumes populares, xornadas de formación popular, arranxo dos locais que foran escolas dos pobos, xurdimento da aula de muller e dunha "dopoescola" ou estudos dirixidos. Para iso contaban con subvencións de institucións locais e autonómicas.

Posteriormente, nunha segunda fase, e dende un planteamento máis global e baseado nun modelo de desenvolvemento integral, xurde o Centro de Desenvolvemento Rural "O Viso". Outros centros, formados como grupos de acción veciñal a tódolos niveis, económico, social, cultural e recreativo, con ampla participación dos propios veciños, que veñen funcionando no territorio ourensá son: "Eirada" en Parada de Outeiro (Vilar de Santos) e "Portas Abertas" (Vilardebós). Todos eles forman parte da *Confederación Nacional de Centros de Desarrollo Rural* (COCEDER).

O CDR "O Viso", ante o descoñecemento da realidade rural e natural, a perda da identidade cultural, a reestructuración e o cambio nos modelos de produción que está a provocar o esquecemento do acervo cultural dos nosos pobos, desenvolve un programa de pobo-escola que, por un lado, quere contribuir ó mantemento e desenvolvemento da xente afincada neste lugar; e, por outro, facilita-la estadía nel de grupos organizados que poden aloxarse no "Campiño", unha antiga casa de labranza habilitada para iso, coa finalidade de que se introduzan no propio transcurrir do pobo. Os seus habitantes, a través do Centro de Desenvolvemento Rural, recuperaron actividades

perdidas no tempo, coma, por exemplo, a elaboración de pan de maneira artesán no forno comunitario, outros traballos colectivos e as reunións en lugares públicos. Este tipo de actividades pódense completar con charlas sobre etnografía e itinerarios naturais.

É desde esta panorámica como podemos entender as distintas accións, agrupadas atendendo ós seus destinatarios, que dan corpo a esta experiencia (Corbal, 1996):

Infancia:

- Animación do tempo libre con actividades lúdicas: obradoiros, excursións, día da bicicleta e da árbore, recuperación de xogos, festas e xoguetes populares...

Xuventude:

- Programas de formación para mozos e mozas maiores de 16 anos interesados na súa inserción socio-laboral aproveitando as posibilidades do entorno. Os cursos impartidos foron os referidos a monitor de tempo libre, especialista en natureza e medio ambiente, informador xuvenil e comunitario; todos en convenio coa Escola Alento de educadores de tempo libre de Santiago. De aquí naceu a cooperativa sociocultural Forum Limicorum, que neste momento actúan como educadores e guías locais que acompañan ós grupos que visitan o pobo-escola de Lodoselo. Este programa complétase cun curso de capacitación forestal.

- Centro de Información Xuvenil da Limia (CIX). O obxectivo deste centro é informar e asesorar á mocidade de toda a mancomunidade sobre asuntos como a inserción laboral, posibles alternativas para mellora-la formación profesional e educativa, actividades de ocio, asesoramento sobre o servizo militar e a obxección de conciencia e a promoción do asociacionismo xuvenil.

Allariz e Lodoselo poden servir

de modelo a outras iniciativas

no mundo rural galego,

tan necesitado de recursos e imaxinación

Adultos/as:

- Programa de formación dirixido a mulleres maiores de idade en situación de desemprego ou emprego precario. Enmarcados neste programa organizouse un curso de auxiliar de axuda a domicilio (en convenio coa Cruz Vermella de Ourense) e outro sobre especialistas en agricultura biolóxica, co ánimo de que a través da cooperativa Vincallo de Parada de Outeiro (Vilar de Santos) se poña en marcha unha sección deste tipo de cultivo.

- Formación permanente de adultos: alfabetización, cursos de saúde, cestería...

Terceira idade:

- Atención e apoio ós maiores: aproveitamento da sabiduría popular que dá a experiencia, xornadas de formación, animación do tempo libre, recuperación de festas e costumes,...

Ademáis destas accións emprendidas, hai que engadir outras dúas iniciativas que aínda están en proxecto. Referímonos á recuperación para o turismo rural do pobo abandonado de Couso da Limia e a participación no programa Pobreza IV, conxuntamente cos outros centros de desenvolvemento rural da provincia de Ourense e a asociación REGAL (Rede Galega de Loita contra a Pobreza e a Exclusión Social).

PARQUE ETNOGRÁFICO DO ARNOIA

Con este proxecto, o Concello de Allariz afrontou na década dos noventa a reconversión ambiental, socioeconómica e cultural dunha vila e un meio rural lindante que, ata ese momento, non presentaba diferencias coas restantes vilas e concellos da Galicia rural interior.

Unha tese nos principios desta década puxo en evidencia estas necesidades da comarca alaricana, que demandaban accións globais e urxentes no plano das infraestruturas, da redución da poboación activa agraria, da recuperación do patrimonio ambiental, arquitectónico, e sociocultural, da integración da escola na comunidade. A actualización e publicación desa investigación neste mesmo ano dá conta dos avances producidos nestes campos (Nogueiras Mascareñas, 1996).

O proxecto comunitario de Allariz saíu das súas fronteiras e é tema de debate en distintos foros académicos e científicos, particularmente en Galicia e Norte de Portugal.

En 1990, o cambio de goberno acompañado doutras transformacións na vida social, propiciou a posta en marcha dun proxecto global de desenvolvemento asentado nos propios recursos, basicamente histórico-artísticos e naturais, e na oferta de servizos sociais, de dimensións cuantitativas e cualitativas moi superiores ó que cabe esperar dun concello tan pequeno (lixeramente por riba de 5.000 habitantes).

O parque etnográfico do Arnoia está no corazón destas transformacións, e complementase con outros proxectos educativos, culturais, sociais, turísticos e de ocio, emprendidos polo concello nestes seis anos de aposta polo desenvolvemento

comunitario. ¿Que tiña a vila que poidera pór en valor?: o seu río e a súa historia, o seu patrimonio arquitectónico, etnográfico e cultural (Blanco, 1996).

En torno ó río constitúese un ecomuseo, un museo vivo e participativo que nós pon en contacto directo co que foron os sectores productivos florecentes na vila en décadas pasadas: catro muíños de auga (dos trinta que ten o río Arnoia entre Allariz e Rubillós) mostran a importancia que o cereal tivo na economía comunitaria; o tecido do liño foi a principios de século a principal ocupación artesanal con máis de 50 talleres; coa decadencia do liño cobra importancia o curtido do coiro, principal sector industrial da comarca ata principios dos sesenta.

A restauración destes elementos básicos da arquitectura popular, como museos ou como vivendas de turismo rural, e a posta en marcha de diferentes servizos, constituíu a clave da acción sociocultural (Varios, 1995).

A intervención socioeducativa foi clave neste proceso de recuperación sociocultural, tanto polo deseño de escolas-obradoiro, destinadas á formación de profesionais acorde coas necesidades da zona, como pola necesaria conexión da escola co entorno lindante, así como pola promoción dos múltiples espazos de educación non formal (orientación pedagóxica das visitas, sendeirismo, fomento do asociacionismo, ocupación creativa do tempo de lecer).

Allariz e Lodoselo viron nacer, pois, dúas experiencias de intervención comunitaria que poden servir de modelo a outras iniciativas no mundo rural galego, tan necesitado de recursos e de imaxinación para facelos efectivos. A educación social converxe con outros elementos arquitectónicos, económicos,...

na recuperación integral da sociedade rural, intervindo fundamentalmente na toma de conciencia da situación na que se atopa e xenerando mentalidades transformadoras de dita situación, a partir dos recursos propios e da recuperación da identidade e das formas de vida cooperativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDER EGG, E. (1981): *Metodología y práctica de la animación sociocultural*. Marsiega, Madrid.

BLANCO, A. (1996): "Turismo rural. O caso de Allariz". *Conferencia na Facultade de Humanidades* (material policopiado).

CORBAL, A.R. (1996): "A conquista do dereito á diferenza". *IX Xornadas de Educación para a Paz*. (material policopiado).

DIAZ GONZALEZ, T. (1992): "La animación sociocultural en el medio rural". En QUINTANA, J.M. (Coord.): *Fundamentos de animación sociocultural*. Narcea, Madrid, pp. 159-174.

"Lodoselo se convierte en pueblo-escuela durante el verano". *La Región*, 12 de agosto de 1994, p. 9.

NOGUEIRAS, M. (1996): *Teoría y práctica del desarrollo comunitario. Análisis de un modelo*. Popular, Madrid.

RODRIGUEZ CORBAL, A. (1996): "A conquista do dereito á diferenza". *IX Xornadas de Educación para a Paz* (material policopiado).

VARIOS (1995): "Intervención sociocultural desde o Concello de Allariz". *VIII Xornadas de Educación para a Paz* (material policopiado).

A experiencia da Universidade de Vigo

María
Dolores
Dapía
Conde

Formación práctica e dinamización social

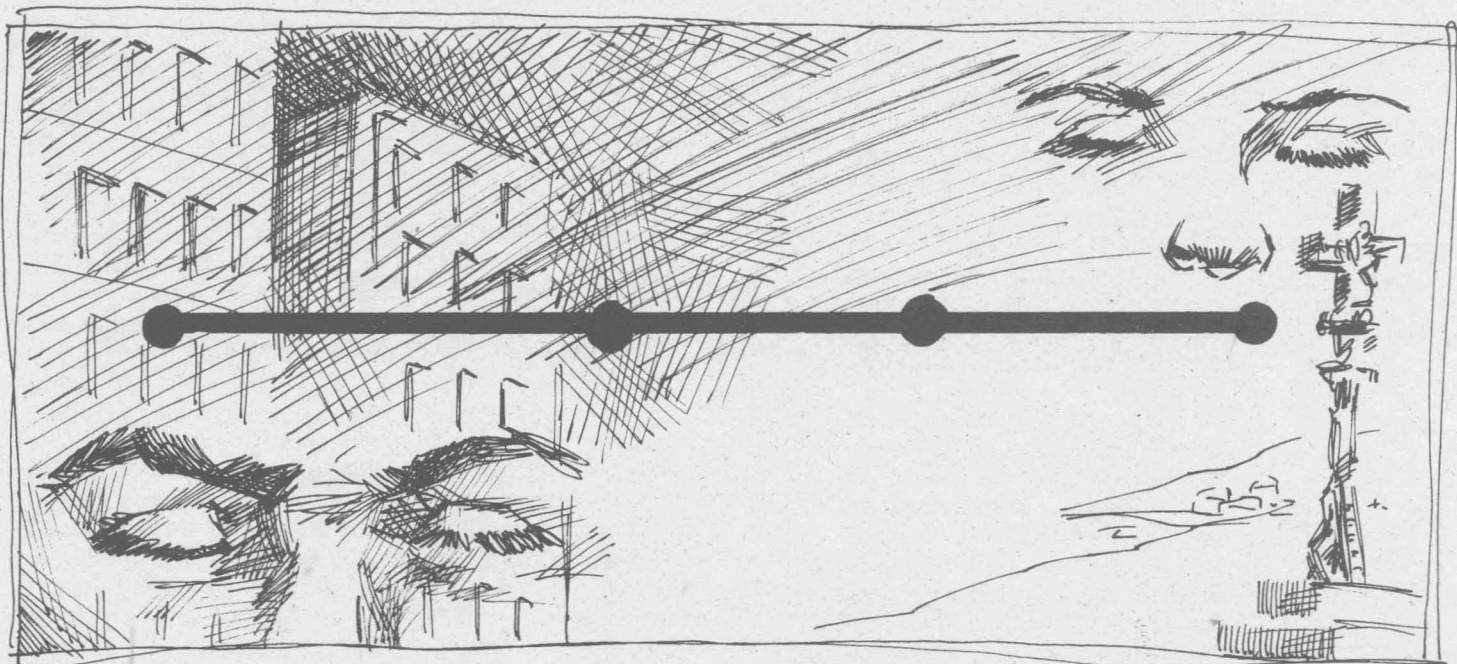
Universidade
de Vigo

COA IMPLANTACIÓN da Diplomatura en Educación Social nas tres Universidades galegas, faise aínda máis necesaria a territorialización dos estudos. Se xa por propia definición o educador social debe ser un fondo coñecedor do territorio no que intervéñe e das Institucións nas que traballa, o campus no que está implantada a titulación debe ser aínda máis sensible nesa necesaria apertura ó entorno social máis próximo. Sen perder de vista, loxicamente, a perspectiva teórica das Ciencias Sociais, particularmente da Pedagogía Social.

O feito de ser unha titulación nova, sen un estatus profesional elaborado, e un campo de intervención moi diversificado, fai que esta interrelación da Universidade coas Institucións do seu contorno non fixeron máis que escomenzar, aínda que con pasos firmes e con novidosos proxectos que, sen dúbida, van contribuír a un progresivo enriquecemento recíproco entre universitarios e axentes sociais.

O contexto que inmediatamente se nos presenta é o entorno urbano da cidade de Ourense, cunha rica historia cultural e intelectual. Vigo, aparece moi perto como horizonte urba-

no de referencia con ingredientes de grande cidade do sur de Galicia. Na outra dirección, á mesma distancia, Chaves como gran cidade no norte de Portugal interior, mira cara Europa, tentando soterrar para sempre a raia que os mantivo alleos e, en ocasións, hostís, ós seus irmáns galegos. En ámbolos dous percorridos que parten da cidade de Ourense, atópase un mundo rural que esixe alternativas globais, con cabeceiras de comarcas que presentan unha faciana de cor urbana e outra que se confunde co entorno rural. Neste contexto actúan as Institucións e os profesionais



.....

A planificación deste sector da intervención implica o paso dunha concepción asistencial a unha concepción socio-educativa, con énfase no carácter preventivo da intervención

.....

que, dende a Administración, dende as ONGs, dende o movemento asociativo e cultural, ou dende a iniciativa privada, constrúen cada día o territorio da Educación Social.

No ámbito da Animación Sociocultural son múltiples as iniciativas para tódalas idades, dende as ludotecas, Casas da Xuventude,... ata os Centros Sociais e Clubes de Xubilados. Está por definir o papel dos educadores sociais nos equipos de intervención nos que poden participar ó lado de profesionais sen formación universitaria, de mestres, de traballadores sociais, de sociólogos ou de pedagogos. A aportación do educador social debe contribuír a redefinir o sentido de moitas das Institucións que polo de agora teñen unha función de mera ocupación do tempo libre, sen obxectivos sociopedagóxicos.

De especial interés, dentro deste primeiro campo da Educación Social, son aquelas institucións que xa presentan proxectos de desenvolvemento comunitario global, cun papel importante dos factores educativos nese desenvolvemento, nomeadamente o Concello de Allariz e o pobo-escola de Lodoselo (Xinzo da Limia).

Un segundo ámbito de intervención do educador social é a Educación Especializada. As situacións problemáticas da sociedade actual, así como o incremento da sensibilidade ante as mesmas, xeran e reclaman unha atención profesionalizada sen excluír todo labor que

se poida realizar por parte do voluntariado e das asociacións cidadás. A planificación deste sector da intervención implica o paso dunha concepción asistencial a unha concepción socio-educativa, con énfase no carácter preventivo da intervención.

Neste campo, as prácticas dos educadores sociais teñen como espacio privilexiado os servicios promovidos polas distintas Administracións (Autonómica, Provincial, Comarcal ou Municipal), as Organizacións Non Gubernamentais e as Asociacións cidadás, que tentan dar unha resposta ás novas situacións sociais, derivadas, unhas, da problemática das drogodependencias, da SIDA, así como doutros problemas de saúde; derivadas, outras, da problemática de emigración -homoxeneización cultural, marginación, racismo, xenofobia- ou as derivadas de situacións socio-familiares conflictivas que afectan a menores, mellores, xoves, terceira idade, persoas con minusvalías...

Neste ámbito da Educación Social hai Institucións creadas pola Administración e diversos programas en marcha promovidos polas Consellerías de ámbito social, polas mancomunidades e algúns concellos; pero onde os/as alumnos/as están a realizar prácticas máis satisfactorias é en Asociacións e/ou organizacións provinciais da Cruz Vermella, o Comité Cidadá Anti-Sida, Aixiña, Asociación Abeiro, As Burgas, Curriculum Vitae, ASPANAS, FADEMGA, Colectivo Galego do Menor... Destaca tamén a experiencia de prácticas no Centro Penitenciario de Pereiro de Aguiar e na Residencia Asistida da Terceira Idade de Vigo.

A claridade teórica coa que se ve o papel do educador social neste ámbito tampouco se corresponde coa realidade. É prioritario, polo tanto, definir o seu rol que, en ocasións se integrará en equipos multidiscipli-

nares de base ou en servicios sociais especializados; consideramos, que as prácticas poden ser o primeiro grao de area na procura desta definición.

Finalmente, nos ámbitos da Educación de Adultos e da Animación Sociolaboral desenvolveron as prácticas un número menor de alumnos/as, cunha difícil incorporación, polo de agora, nas experiencias de Escola Taller, especialmente naquelas que non teñen ó seu frente pedagogos/as. A organización non gubernamental "Centro de Iniciativas para a Mocidade" (CIMO) é neste senso unha Entidade colaboradora no ámbito da Animación Sociolaboral e da formación ocupacional que nos axuda a abrir perspectivas e defini-lo papel do educador social en relación con esta problemática. O desenvolvemento comunitario en áreas rurais é outro dos ámbitos que se comenzo a coñecer por parte do alumnado e no que é preciso profundizar: o plan comunitario da Ribeira Sacra, o Centro de Desenvolvemento Rural "O Viso", o de Portas Abertas no Val de Monterrei; as grandes posibilidades das vilas con balnearios ou cun rico patrimonio histórico-cultural e ambiental (Allariz, Carballiño, Baños de Molgas, Celanova, Ribadavia, Rairiz de Veiga...).

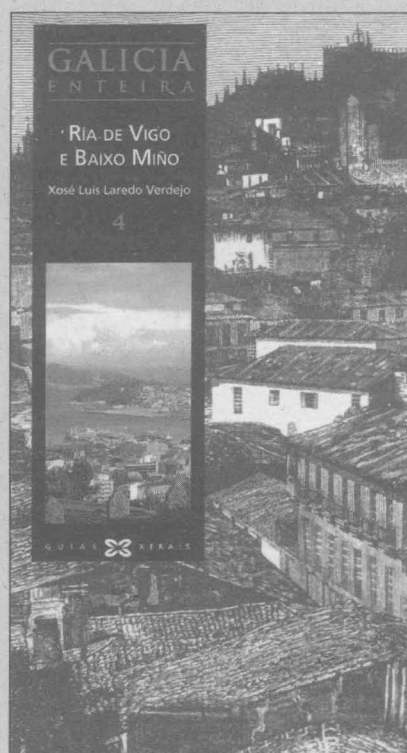
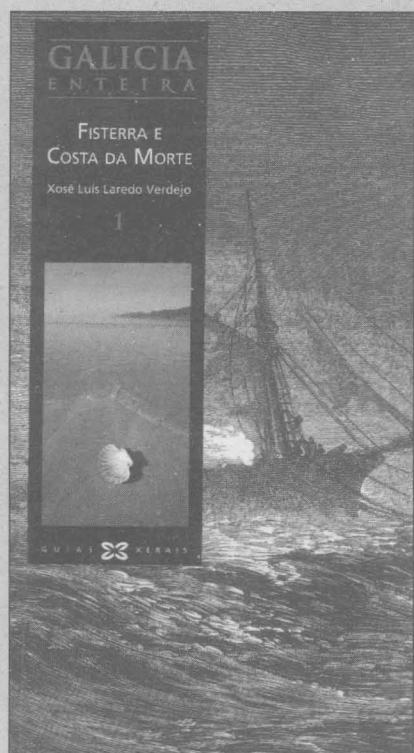
En definitiva, a titulación de Educación Social da Universidade de Vigo, no campus de Ourense tenta, ó longo destes tres anos en que leva implantada, a necesaria interrelación co entorno social lindante, tanto coas Entidades que están xa a desenvolver importantes programas de Educación Social como co entorno co que potencialmente se poden desenvolver programas aínda non consolidados. Esta implicación e compromiso co entorno social abrangue tódolos ámbitos de intervención do educador social, a pesar de que algúns non están totalmente profesionalizados.

a nova

GALICIA ENTEIRA

Xosé Luís Laredo Verdejo

Actualizada, nova edición, novo formato



- 12 tomos.
- A guía máis vendida en Galicia de tódolos tempos.
- Unha xa mítica guía do país, renovada e actualizada.
- Con abundante información práctica.
- Para viaxar por Galicia coñecéndoa palmo a palmo.

Á venda:

1. FISTERRA E COSTA DA MORTE
2. RÍAS ALTAS DO NORTE
4. RÍA DE VIGO E BAIXO MIÑO
10. LUGO E A GALICIA ORIENTAL (ANCARES/COUREL)

M^a Dolores
Candedo
Gunturiz

Profesora
de Pedagogía
Social na
Universidade
de A Coruña.

Os estilos de Educación Social na Universidade de A Coruña

OS ESTUDIOS DE Educación Social na Universidade de A Coruña están, utilizando unha linguaxe cuasi cinematográfica, practicamente de estrea. Aprobado o Plano de Estudos en 1995 iniciouse a súa implantación nese mesmo período

do 1995-1996, e, polo tanto na actualidade, é posible matricularse nos dous primeiros cursos. Isto quere dicir, entre outras cousas, que non se dispón de suficientes datos como para desenvolver análises de carácter avaliativa e concluinte. En consecuencia a prudencia obriga a formular someramente algúns

aspectos cunha intención sobre todo descriptiva.

Cumpre lembrar que a implantación destes estudos na nosa Universidade foi o resultado dun complexo proceso de "reconversión académica" que ofrecen da retirada do 1º ciclo da titulación de Ciencias da Educación vixente naquel momento



.....

***O Plano opta por unha
proposta globalizadora, na que
é posible unha certa
especialización***

.....

—sen ningún tipo de consulta a comunidade universitaria— ofertou a posibilidade de implantar a Diplomatura de Educación Social. Así pois, ésta non foi unha titulación solicitada pola propia Facultade de referencia, naquel momento a de Humanidades. Se ben algunhas áreas e Departamentos acolleron a proposta con certa satisfacción polas posibilidades de proxectarse a través da docencia e a investigación no ámbito concreto da Educación Social, outras, fundamentalmente aquelas máis distantes científica e profesionalmente deste campo, tomárono con escepticismo e indiferencia.

Esta situación, e seguramente algunhas outras variables que agora mesmo non veñen ao caso, levou a que se dilatase no tempo o inicio do proceso de elaboración do Plano de Estudos.

Considerado no seu conxunto dito proceso, tanto polo que se refire o labor desenvoltó pola Comisión creada ao efecto, como nos trámites habituais previstos nestos casos (presentación de propostas en canto a materias, descritores das mesmas, nº de créditos...) tivo como notas definitorias a búsqueda do consenso entre os Departamentos e Áreas implicadas, e a coherencia interna do Plano.

A formulación profesionalizadora que a vertebra intenta equilibrar un curriculum capaz

de reflectir os ámbitos de traballo habituais para o educador social: o campo da animación sociocultural e a xestión cultural e/ou do tempo libre; o ámbito da marxinación (a tradicional educación especializada), e, a educación das persoas adultas na súa vertente non formal. Aínda que o Plano non marca itinerarios arredor destes eixes, optando máis ben por unha proposta globalizadora, é posible, cunha adecuada combinación de materias optativas, atopar certa especialización.

É importante subliñar os elementos, ao noso xuízo, anovadores e de actualidade que tiveron cabida no Plano a través da incorporación de materias cuns obxectos de estudio van: dende a realidade multicultural, a problemática do xénero na sociedade e na educación, a paz e o desenvolvemento ou temáticas como a intervención no mundo do emprego, entre outras.

O incipiente grao de desenvolvemento do Plano aconsella non extraer conclusións apresuradas. Sen embargo, a priori, pódense detectar algunhas carencias en canto a formación de carácter técnico en ámbitos concretos sobre os que necesariamente vai a ter que centrarse o labor profesional dos animadores ou dos xestores de actividades de tempo libre, por exemplo. Pode apreciarse igualmente algún baleiro en canto a formación específica (técnico-creativa) no traballo con grupos humanos.

Dende a súa perspectiva, o alumnado observa estas ausencias indicando como, ao seu xuízo, o enfoque sociolóxico e o menos desenvolto fronte as aportacións da psicoloxía e da pedagogía, no seu amplo senso. Apuntan que sería ben equilibrar a situación a través das materias de libre elección, sempre e cando se procure para estas un deseño e unha racionalidade profesionalizadoras que agora mesmo están moi distantes de posuír.

O Practicum presentase neste segundo ano de implantación dos estudos como o reto máis interesante. Cun total de 32 créditos distribuídos nos cursos de 2º (10 créditos) e 3º (22 créditos) é o elemento formativo no que o alumnado cifra moitas das súas expectativas de profesionalización. O carácter marcadamente teórico dunha boa parte das materias e as ausencias citadas dalgúns aspectos técnicos moi ligados o que facer profesional reforzan o interese do alumnado fronte o Practicum.

Pendientes, na actualidade, de delimitar os seus diferentes aspectos, pódense adiantar algunhas intencións: abranguer, a través dos diferentes convenios institucionais, os diversos ámbitos de profesionalización do educador social, e, estreitar a colaboración entre as diversas institucións, colectivos, etc. que teñan que ver coa educación social, procurando compromisos claros e funcionais que repercutan nunha mellor formación dos estudantes. Serán estudias tamén algunhas posibilidades anovadoras dentro do que adoitan ser os Practicums: por exemplo, a posibilidade de cubrir algúns créditos a través da participación en actividades de tempo libre e/ou animación fóra dos periodos lectivos tradicionais.

.....

***No Practicum preténdese abranguer, a través dos
diferentes convenios institucionais os diversos
ámbitos da profesionalización do educador social.***

.....

.....

Trátase, en consecuencia, dun alumnado que xoga un papel moi activo na búsqueda da súa propia identidade profesional, e, polo tanto, na mellora da súa formación e oportunidades laborais

.....

Referirse ao estado da cuestión de calquer titulación obriga, como vimos facendo, a describir as intencións do seu Plano de Estudos, detectar, no posible, as súas eivas, e reflexionar sobre a proxección que se establece cara ao mundo profesional fundamentalmente, aínda que non de maneira exclusiva, a través do Practicum; pero, quedaría esta análise certamente baleira se non amosáramos, aínda que sexa superficialmente, a realidade do alumnado que, na nosa Universidade, elixe esta carreira.

Suman aproximadamente un total de 140 alumnos e alum-

nas, cun só grupo por curso, 1º e 2º. Aínda que predomina o alumnado procedente do COU coa correspondente Selectividade, hai tamén un pequeno número de persoas que compatibilizan os estudos coa actividade laboral en campos próximos ou relacionados coa educación social (sanidade, servicios sociais, tempo libre, etc.). Algúns, en número crecente, desenvolven actividades de voluntariado en relación con institucións e colectivos na órbita do traballo pedagóxico-social.

Entre as características de este posible perfil do noso alumnado destaca o seu grao de inquietude profesional. Unha inquietude non "contaminada" aínda polo celo corporativo que se asenta habitualmente no estudiantado universitario, senón, dalgún xeito máis aberta ao conxunto de matices da problemática pedagóxico-social.

Trátase, en consecuencia, dun alumnado que xoga un papel moi activo na búsqueda da súa propia identidade profesional, e, polo tanto, na mellora da súa formación e oportunidades laborais.

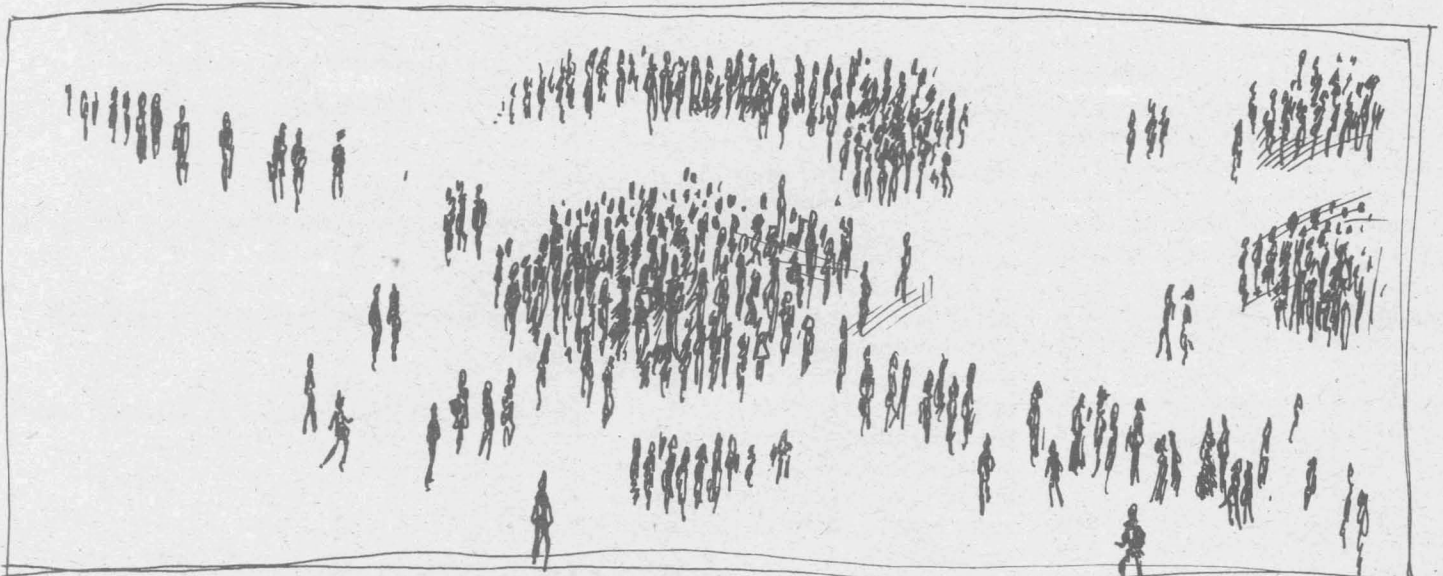
Organizados en comisións de traballo efectivas, procuran información sobre todo o que "se coce" arredor deste ámbito.

Atentos as ofertas formativas que cubran os baleiros da súa formación máis académica, están tamén empeñados no establecemento de contactos con colectivos de estudantes desta titulación noutras Universidades por se fose interesante crear un movemento asociativo. Algúns dos alumnos e alumnas que se matricularon para "ver de que ían estes estudos", sen a penas criterios claros, recoñécense agora enganchados a unha dinámica que xenera debates, intercambio de información, presenza e búsqueda de interlocución coas institucións, e, que toma folgos nunha asemblea semanal.

Sorprende, en tempos máis proclives a caer na delegación pasiva e na queixa impenitente tal nivel de escoita, de búsqueda e de compromiso.

De momento, e, á espera de que máis adiante, e, polo tanto con maior perspectiva poidamos incorporar outros elementos na análise, o factor humano, representado nas inquedanzas do noso estudiantado resulta, e con moito, a cuestión máis salientable.

No seu día, a súa chegada ao mundo profesional seguro que confirmará as nosas expectativas.



Para saber máis

José Antonio
Caride Gómez

Universidade de
Santiago de
Compostela

NOS DERRADEIROS anos, o desenvolvemento científico, académico e profesional da Pedagogía Social, da Educación Social e, en xeral, da acción-intervención social ten xerado un ampla e diversificada produción bibliográfica.

Neste sentido, son abundantes os autores e referencias que satisfacen a posibilidade de multiplica-las lecturas sobre temas e problemas que son propios deste complexo ámbito da reflexión-acción educativa, incrementando e agrandando considerablemente as opcións de adentrarse no que preocupa e ocupa á heteroxénea comunidade de persoas que nas Universidades, Administracións Públicas, Centros Educativos e Culturais, etc. comparten o desexo común de construír e reconstruír permanentemente os discursos da Educación Social.

Non cabe dúbida de que isto acontece no marco dunha nova sensibilidade colectiva pola educación e as súas realidades, á que se engaden a receptividade e o apoio dos editores, sempre garantantes da difusión pública das ideas e experiencias que iluminan o interior de cada texto. En particular, na Educación Social, onde o carácter emerxente, anovador, transformador, crítico, etc. do seu pensamento e das súas prácticas precisan dunha decidida vocación comunicativa. Non para consumir ideas, senón para re-crealas, que diría Freire.

No que sigue limitámonos a presentar unha breve escolma das referencias bibliográficas que consideramos máis significativas no noso país; as que están máis ó alcance dos potenciais lectores, estudantes ou estudiosos da Educación Social, nas librerías e bibliotecas. En todo caso, diferencian-

do as que merecen ser clasificadas como obras de fundamentación xeral e aquelas outras que responden a ámbitos de intervención socio-educativa máis específicos: Animación Sociocultural, Metodoloxía da Intervención Social, Traballo Social e Servizos Sociais, Lecer e tempo libre, etc. Incluímos, así mesmo, as Revistas que teñen a Educación e a Pedagogía Social como temática específica e explícita.

OBRAS DE CARÁCTER XERAL

CABALLO, B. e Outros (no prelo): *131 conceptos clave en Educación Social*. Universidade de Santiago de Compostela, Santiago.

CASTELLS, M. e Outros (1994): *Nuevas perspectivas críticas en Educación*, Paidós, Barcelona.

COLOM, A.J. (Coord., 1987): *Modelos de intervención socio-educativa*, Narcea, Madrid.

ETCHEVARRIA, F. (Dir., 1989): *Pedagogía Social y Educación no escolar*, Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, San Sebastián.

FERMOSO, P. (1994): *Pedagogía Social. Fundamentación científica*, Herder, Barcelona.

FREIRE, P. (1990): *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*, Paidós/MEC, Madrid.

LUZURIAGA, L. (1993): *Pedagogía Social y política*. CEPE, Madrid (introducción H. Barreiro); edición original, 1968.

MACEDA, P. (1994): *La educación ante los grandes cambios culturales. Ideas para otro discurso educativo*, Euroliceo, Madrid.

MARIN, R. e PEREZ, G. (Coords., 1986): *Pedagogía Social en la Universidad (actualidad y prospectiva)*, UNED, Madrid.

NÚÑEZ, V.M. (1990): *Modelos de educación social en la época contemporánea*, PPU, Barcelona.

ORTEGA, P. e SAEZ, J. (1993): *Educación y democracia*, Caja Murcia, Murcia.

QUINTANA, J.M. (1984): *Pedagogía Social*, Dykinson, Madrid.

QUINTANA, J.M. (Ed., 1991): *Iniciativas sociales en educación informal*, Rialp, Madrid.

QUINTANA, J.M. (Comp., 1994): *Educación Social. Antología de textos clásicos*, Narcea, Madrid.

SÁEZ, J. (1988): *La construcción de la educación*, Nau Llibres, Valencia.

SÁEZ, J. (Coord., 1993): *El educador social*. Universidad de Murcia, Murcia.

SARRAMONA, J. (Ed., 1992): *La Educación no formal*, CEAC, Barcelona.

Temps d'Educació (1996): monográfico "Educació Social i Pedagogía Social", nº 15, ps. 7-170.

TRILLA, J. (1993): *La Educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y Educación Social*, Ariel, Barcelona.

TRILLA, J. (1993): *Otras educaciones*, Anthropos, Barcelona.

VARIOS (1989): *Actas del Congreso sobre la Educación Social en España*, CIDE/MEC, Madrid.

VARIOS (1990): *La ciudad educadora*, Ajuntament de Barcelona, Barcelona.

VARIOS (1991): *La educación no formal, una prioridad de futuro*, Fundación Santillana, Madrid.

VARIOS (1992): *Cuestiones actuales sobre educación*. UNED, Madrid.

VEGA, A. (1989): *Pedagogía de los inadaptados sociales*, Narcea, Madrid.

VENTOSA, V.J. (1992): *Educación Social, Animación e Instituciones*, Edts. CCS, Madrid.

OBRAS DE CARÁCTER ESPECÍFICO

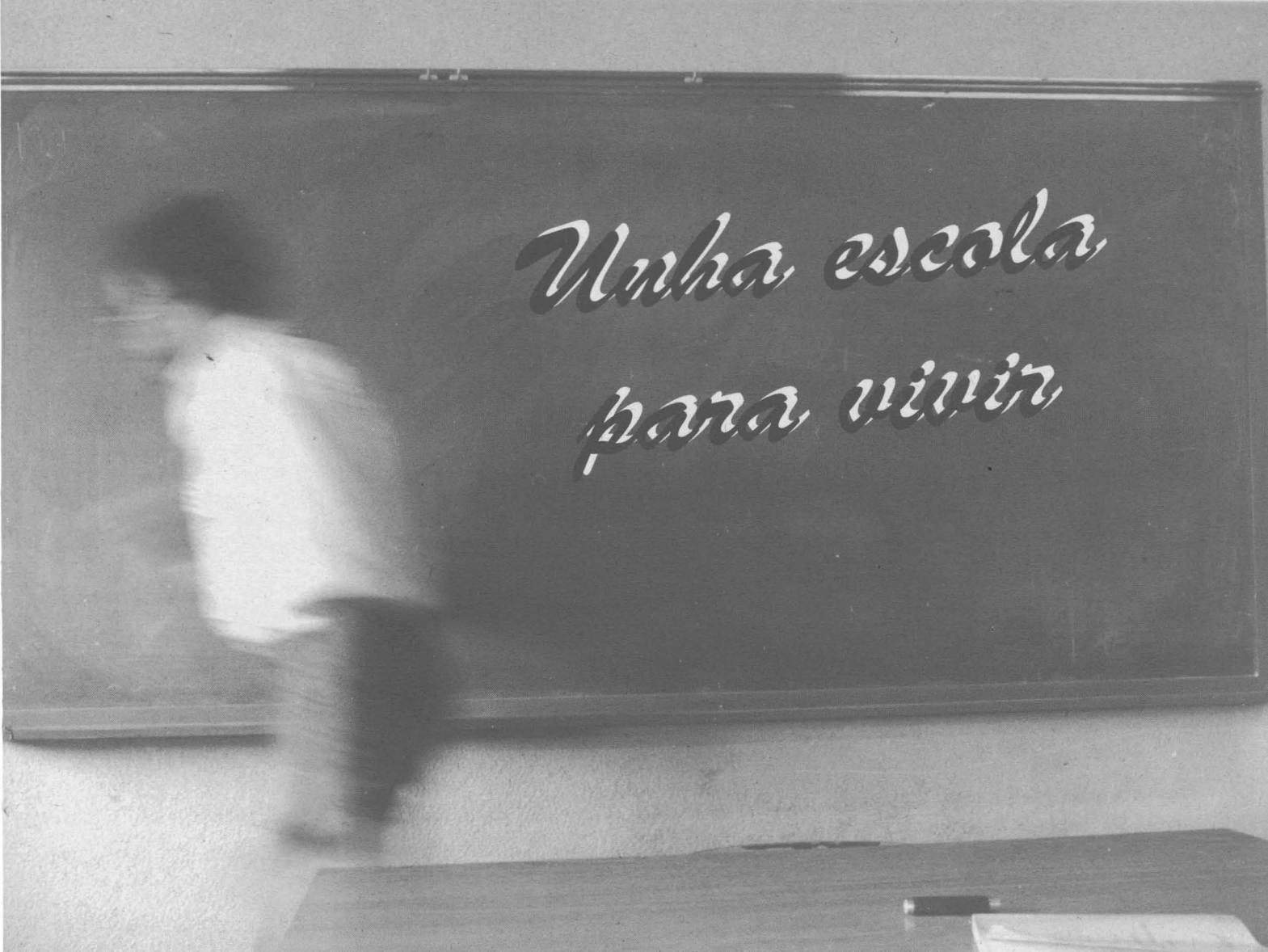
- AGUILAR, M.J. e ANDER-EGG, E. (1992): *Evaluación de Servicios y Programas Sociales*, Siglo XXI, Madrid.
- ANDER-EGG, E. (1982): *Metodología del Trabajo Social*, El Ateneo, México.
- ANDER-EGG, E. (1989): *La animación y los animadores*, Narcea, Madrid.
- BASSAND, M. (1992): *Cultura y Regiones de Europa*, Oikos/Tau-Diputación de Barcelona, Barcelona.
- BESNARD, P. (1991): *La animación sociocultural*, Paidós, Barcelona.
- BRIONES, G. (1989): *Evaluación de programas sociales*, Trillas, México.
- BUENO ABAD, J.R. (1991): *Hacia un modelo de Servicios Sociales de Acción Comunitaria*, Popular, Madrid.
- CASADO, D. (1989): *Introducción a los Servicios Sociales*, Acebo, Madrid.
- CEMBRANOS, F. e Outros (1988): *La animación sociocultural: una propuesta metodológica*, Popular, Madrid.
- FERMOSO, P. (Ed., 1992): *Educación Intercultural: la Europa sin fronteras*, Narcea, Madrid.
- FERNÁNDEZ PRADO, E. (1991): *La Política cultural. Qué es y para qué sirve*, Trea, Gijón.
- FLECHA, R. (1990): *La Educación de las personas adultas. Propuestas para los noventa*, El Roure, Barcelona.
- FRANCH, J. e MARTINELL, A. (1987): *La animación de grupos de ocio y vacaciones*, Laia, Barcelona.
- FRANCH, J. e MARTINELL, A. (1994): *Animar un proyecto de Educación Social. La intervención en el tiempo libre*, Paidós, Barcelona.
- FROUFE, S. e SÁNCHEZ, M.A. (1990): *Planificación e Intervención Socio-educativa*, Amarú Eds., Salamanca.
- FROUFE, S. e SÁNCHEZ, M.A. (1993): *La praxis de la Animación Sociocultural*, Amarú Eds., Salamanca.
- FROUFE, S. e SÁNCHEZ, M.A. (1994): *Construir la Animación sociocultural*, Amarú Eds., Salamanca.
- GARCIA, G. (1988): *Los centros de Servicios Sociales. Conceptualización y desarrollo operativo*, Siglo XXI/TS, Madrid.
- GARRIDO, V. e LÓPEZ, M.J. (1995): *La prevención de la delincuencia social*. Edt. Tirant lo Blanch, Valencia.
- IFAPLAN (1987): *Nuevos temas y lugares educativos*, Popular, Madrid.
- LEIRMAN, W. e Outros (1991): *La educación de adultos como proceso*, Popular/OEI, Madrid.
- MARCHIONI, M. (1987): *Planificación social y organización de la comunidad*, Popular, Madrid.
- MARTINEZ, A. (Ed., 1991): *Pedagogía de la marginación*, Popular, Madrid.
- Menores (1989): Monográfico "Educador Social/Especializado", nº 13-14.
- MINISTERIO DE ASUNTOS SOCIALES (1990): *Servicios Sociales. Leyes Autonómicas*, Centro de Publicaciones del MAS, Madrid.
- MINISTERIO DE ASUNTOS SOCIALES (1991): *I Congreso Internacional Infancia y Sociedad: Bienestar y derechos sociales de la infancia*, Ministerio de Asuntos Sociales, Madrid (3 vols.)
- MINISTERIO DE CULTURA (1987): *Promoción socio-cultural y desarrollo comunitario*, Diputación de Valladolid, Valladolid.
- MORENO, L. (Comp., 1993): *Intercambio social y desarrollo del bienestar*. C.S.I.C., Madrid.
- PÉREZ-RIOJA, J.A. (1992): *Educación para el ocio*, Edt. Palabra, Madrid.
- PEREZ SERRANO, G. (1990): *Investigación-Acción: aplicaciones al campo social y educativo*, Dykinson, Madrid.
- PÉREZ SERRANO, G. (1994): *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*, La Muralla, Madrid (2 vols.).
- PUIG, J.M. e TRILLA, J. (1987): *Pedagogía del ocio*, Laertes, Madrid.
- QUINTANA, J.M. e Outros (1992): *Fundamentos de Animación Sociocultural*, Narcea, Madrid.
- REQUEJO, A. (Coord., 1994): *Política de Educación de Adultos*. Tórculo Eds., Santiago de Compostela.
- REZSOHAZY, R. (1988): *El desarrollo comunitario*, Narcea, Madrid.
- RUBÍ MARTINEZ, C. (1989): *Introducción al Trabajo Social*, Llar del Libre/Escola Universitaria de Treball Social, Barcelona.
- SANTOS, M.A. e Outros (1993): *Educación para la innovación y la competitividad. Formación y ocupación en el año 2000*, Xunta de Galicia, Santiago.
- UCAR, X. (1992): *La Animación Sociocultural*, CEAC, Barcelona.
- VALVERDE, J. (1988): *El proceso de inadaptación social*, Popular, Madrid.
- VARIOS (1988): *La escuela ante la inadaptación social*, Fundación Banco Exterior de España, Madrid.
- VARIOS (1989): *Procesos socioculturales y participación*, Popular, Madrid.
- VICHÉ, M. (1989): *Intervención sociocultural*, Grup Dissabte, Valencia.
- VIEITES, M.F. (Coord., 1995): *Formación, transición e emprego*. Edicións Xerais de Galicia, Vigo.

REVISTAS

- *Pedagogía Social* (de carácter inter-universitario, editada baixo a responsabilidade e dirección da Universidade de Murcia). Suscripciones: NAU Libres, rúa Periodista Badía, 10, código postal: 46010 - Valencia.
- *Claves de Educación Social* (editada na Facultade de Filosofía e Ciencias da Educación da Universidade do País Vasco). Suscripciones: Avda. de Tolosa, 70-20009 - San Sebastian.
- *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa* (editada pola Fundació Pere Tarrés-Escola de l'Esplai). Suscripciones: rúa Numancia, 149-151; 08029 - Barcelona.

Dez anos de Nova Escola Galega

- ✓ Dez anos de traballo a prol da renovación pedagóxica e a galeguización do sistema educativo.
- ✓ Dez anos de defensa do modelo de Escola Pública Galega.
- ✓ Dez anos de traballo compartido para construír unha nova escola galega.
- ✓ Dez anos de actividades: encontros, xornadas, escolas de verán, debates...



*Unha escola
para vivir*

¡Faite socio de Nova Escola Galega!

Escribenos ó apartado 586 de Santiago



g.
nova
escola
galega

Ismael Vide
González
(Coordinador)*
I.B. María Soliño
Cangas

O Morrazo: unha análise ecoxeográfica

O traballo describe a experiencia promovida no Instituto María Soliño de Cangas de construír dunha maqueta de toda a Península do Morrazo, xunto a 17 paneis explicativos que lle proporcionan un matiz globalizador ao proxecto.

INTRODUCCIÓN

Admitindo que a Xeografía en tempos pasados tivo como obxectivo fundamental a cartografía dos lugares, actualmente a situación trocou e o mapa pasou de ser **obxecto** emblemático da materia xeográfica para converterse na **ferramenta** indispensable da investiga-

ción neste campo de estudo. Aínda que esta concepción non debe levarnos á simplificación de identificar mapa con ciencia xeográfica.

A consecuencia máis directa da cartografía é o mapa: "*Un mapa é unha representación xeométrica, plana, simplificada e convencional, de toda ou parte da superficie terrestre, cunha relación de similitude proporcionada, a que se lle chama escala*". Palabras textuais de Fernand Joly e que, penso, non admiten contradición.

Entendendo o mapa deste xeito, a primeira conclusión que deberemos asumir sen reservas é a de que, a fin de contas, o mapa condúcenos a unha representación e concepción "imperfecta" da superficie terrestre. Vexamos: o mapa é plano e a forma do globo curva; por outra banda, a superficie do mapa é lisa e a da Terra irregular.

Pero as deficiencias do mapa pódense mitigar, se sobre ese material cartográfico conseguimos romper as barreiras da horizontalidade a través da verticalidade e o volume, é dicir maquetando o espacio reflectido no documento cartográfico. Estaremos entón en mellores condicións de observar a realidade xeográfica que coas que nos ofertaba o mapa plano inicial. Debemos advertir, de tódolos xeitos, que a primeira imperfec-

ción sinalada tampouco a solución o recurso da maquetación; redúcena, actualmente con bastante éxito, os diferentes modelos de proxeccións cartográficas.

Estas reflexións e algunhas máis foron as que nos levaron a un grupo de profesores do I.B. "María Soliño" de Cangas do Morrazo a pensar na enorme utilidade didáctica dunha maqueta a escala da nosa bisbarra, que presenta unhas condicións inmejorables, como veremos máis adiante, para a realización dun proxecto como este que pasamos a describirvos.

UBICACIÓN SOCIO-EDUCATIVA DO PROXECTO

O I.B. María Soliño está situado na capital comarcal do Morrazo: Cangas, é dicir, dentro da área metropolitana de Vigo, dándose, por iso unhas fortes relacións socio-económicas, socio-educativas e terciarias entre as dúas poboacións.

A estrutura económica do contorno do Centro está representada polo modelo familiar de economía mixta, descrito no esquema que segue: Agricultor-Gandeiro-Obreiro industrial-Marisqueiro-Pescador, con maior peso das tres últimas actividades. Este modelo de organización está en decadencia, por non dicir en crise, sobre

Unidade didáctica



Ecoxeografía do Morrazo

I.B. María Soliño (Cangas)

todo no que se refire ás dúas actividades relacionadas directa ou indirectamente co mar, polas recentes expulsións dos apartados caladoiros tradicionais e tamén polo esgotamento dos recursos mariños.

Dende unha perspectiva sociolóxica predomina no Concello unha poboación de clase media baixa, o que explica que os alumnos do I.B. procedan, na súa maioría, de familias con escasos recursos económicos e culturais.

O Centro é un dos máis antigos do Morrazo xunto co de Marín. O seu profesorado pode considerarse relativamente consolidado no Instituto, se temos en conta que cada curso, dun cadro de 50 profesores, arredor de 15 son obxecto de traslado. A idade da maioría do profesorado está na corentena e podemos dicir que está moderadamente implicado en labores de renovación pedagóxica. Aínda así, e motivado quizais pola tradición, presenta algúns caracteres educativos moi arraigados.

OBXECTIVOS INICIAIS

A realización e posterior exposición dunha maqueta do Morrazo cos correspondentes paneis explicativos estivo impulsada polos obxectivos iniciais, escolmados entre outros e que vos explicamos de xeito resumido:

* Conectar experiencias extraescolares coas escolares.

* Favorecer iniciativas **interdisciplinares** e **globalizadoras** no noso Centro.

* Promover modalidades de traballo **cooperativo** na aula.

* Loitar contra a cultura **memorística** e **repetitiva**.

* Introducir ós alumnos/as en sinxelos **procesos de investigación**.

* Incitar ó **coñecemento** e **valoración** do contorno no que nos movemos como un material curricular máis e como un ben a conservar.

* Fomentar a **creatividade** no alumnado a través de procesos analíticos e críticos.

* Suscitar a **selección** da información que recibimos proponendo un uso diversificado dela.

* Facer ver a transcendencia das decisións políticas a nivel local, rexional, nacional e global para a influencia sobre o noso contorno natural e histórico-artístico, creando, deste xeito, actitudes de **participación** na vida político-social da comunidade.

* Impulsar a **atención á diversidade** do grupo-aula.

Non enunciámos neste traballo os obxectivos específicos de cada materia por condicionamentos de espazo e tamén porque pensamos que calquera lector do mundo do ensino podería doadamente decidir os seus propios.

METODOLOXÍA

Partimos da idea de que en todos os proxectos de carácter didáctico a metodoloxía a empregar depende dunha serie de variables, entre as que podemos salientar estas:

1. Os obxectivos que pretendamos acadar ó longo do desenvolvemento do noso traballo, neste caso, xa definidos no apartado anterior.

2. O suxeito ou suxeitos protagonistas do proceso de aprendizaxe: alumnado, grupos-aula, etc. Neste senso debemos dicir que as alumnas e alumnos cos que traballamos neste proxecto teñen idades comprendidas entre os 15 e 17 anos, correspondentes ós cursos 2º e 3º de B.U.P.

O desenvolvemento intelectual destas idades posúe dous tipos de habilidades:

a) *Estratexias* – Tamén chamadas “Modos de proceder” e que se poden definir como a capacidade de combinar elementos, capacidade de illar varia-

bles, capacidade de formular e comprobar hipóteses, capacidade de entender a interacción de dous ou máis sistemas.

b) *Conceptos* – Ou ideas sobre procesos evolutivos, que nestas idades pasan de ser entendidos en función dos seus trazos ou dimensións máis **concretos** a ser definidos por cualidades e atributos máis **abstractos**. Deste xeito, pasan tamén de entender a realidade **superficialmente** a coñecela de maneira máis **profunda**.

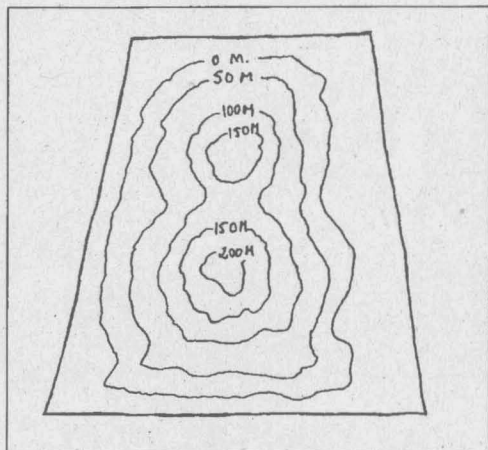
Seguindo aínda no ámbito dos conceptos debemos sinalar unha “segunda transición” nesta fase da evolución intelectual da adolescencia, que consistiría en abandonar a comprensión dos conceptos como algo **estático** e **illado** para consideralos **dinámicos** e **integrados**, relacionando uns conceptos con outros para chegar á explicación de realidades.

Polo tanto, e segundo a psicoloxía evolutiva, a estes niveis o “desenvolvemento cognitivo” está a piques de acadar a maduración, aínda que nos amose certas deficiencias que deberemos ter en conta á hora de programar certas actividades de aprendizaxe, pensamos que proxectos como o que describimos aquí son facilmente asumibles por estes alumnos.

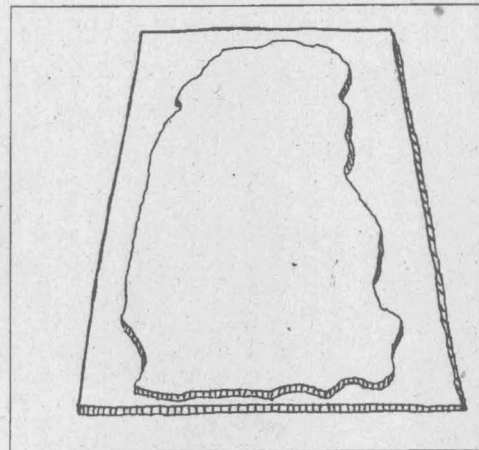
3. O obxecto de estudo, que neste caso concreto é a análise do contorno. O contexto físico como obxecto de investigación oferta unhas características singulares: Primeiramente permite un punto de partida no que a presenza de **coñecementos previos** é máis abundosa ca noutras análises. Trátase logo de integrar, orientar e darlle sentido a estes coñecementos dentro do currículo do proxecto.

Por outra banda, o contorno fornécenos tamén facilidades especiais para aplicar a **globalización** na aprendizaxe, cuestión que Olvera López define deste xeito: “...*Globalizámōs, cando articulamos a actividade*

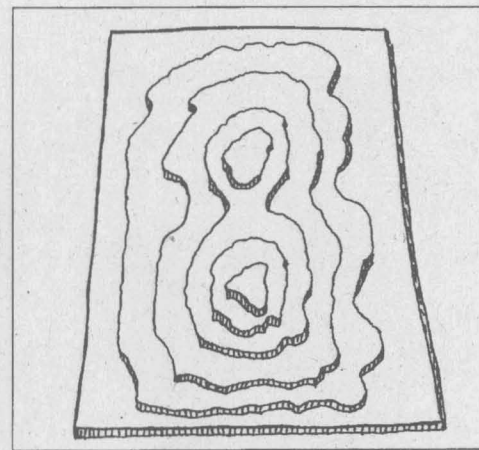
Proceso de construcción



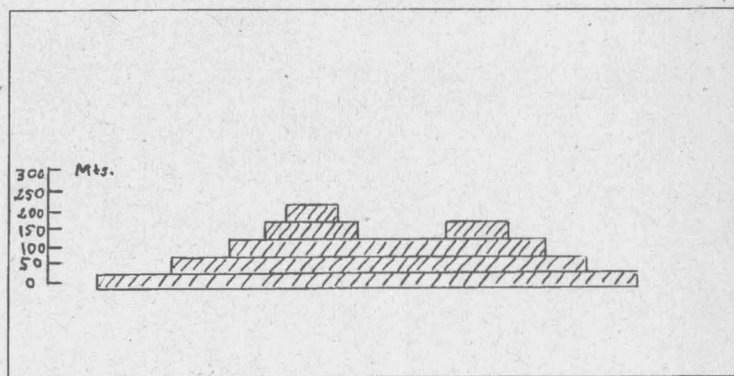
1. Mapa base.



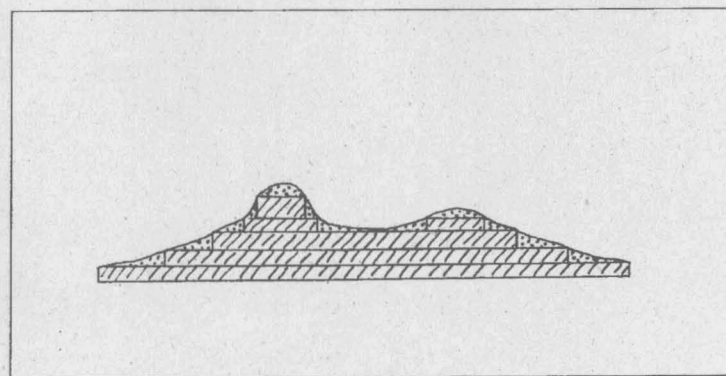
2. Calco sobre a plancha da curva de 0 mts.e recorte da mesma



3. Superposición sucesiva dos recortes das curvas. Apariencia final.



Alzado da estrutura



Perfil final co relleno.

escolar, arredor dos intereses dos alumnos, intentando dunha maneira natural, que a realidade estudiada se coñeza dende todos os puntos de vista que interesan ó alumno nese momento”.

Aquí entraría tamén a **interdisciplinabilidade**, que nos proporcionarán os diferentes instrumentos e medios para o estudio integral do que O. Decroly³ chamou un “Centro de interese”: O Morrazo.

E para rematar con este apartado, debemos dicir que a análise do contorno favorece enormemente a **transversalidade**, no sentido de que un eixo transversal como é a Educación Medioambiental, atopa un campo inmejorable de investigación neste tipo de experiencias, para ser enfocado dende todas as perspectivas que permiten as diferentes áreas de contidos e de xeito sincrónico.

4. O tipo de aprendizaxe que queremos fomentar. Entre os posibles modelos de aprendizaxe, o que nos parece máis útil é o de **procesamento da información**, defendido principalmente por Ausubel, Novak e Hanesian na súa coñecida obra⁴, *Psicoloxía educativa* que serve de base a moitos principios teóricos da LOGSE no noso país.

Segundo a formulación destes autores a aprendizaxe debe desenvolver unha “actitude crítica” e “a capacidade de toma de decisións”. Estas dúas características definen o proceso de *aprender a aprender*.

A través desta reflexión viaxamos directamente ó concepto de **Aprendizaxe significativa**: aquela que permite que a información que o alumno/a recibe, poida ser relacionada coa que a propia persoa xa coñece de antemán. Deste xeito, o alumno “constrúe” o seu propio coñecemento e ademais está “interesado” en aprender. Idea que enlaza co **Constructivismo** de Novak, para quen a aprendizaxe de novos coñecementos é un

proceso de construción dende dentro; para que este se produza o alumno ten que ser obxecto de estímulos externos ou **procedementos**: actividades e materiais coidadosamente escollidos polo profesor co fin de que o alumno relacione o que xa sabe co que se lle ofrece por primeira vez para reflexionar.

Considerando as bases teóricas arriba expostas, podemos dicir que o noso único procedemento para a consecución dos obxectivos marcados foi a construción dunha maqueta a escala da Península do Morrazo, xunto con 17 paneis explicativos que lle dan o matiz globalizador ó proxecto. Para a realización do traballo deseñamos actividades do seguinte tipo:

– *Actividades de observación*: Desenvolvidas fundamentalmente no campo, onde co uso do teodolito, cintas de agrimensor, fotografía, croquización, video, enquisas, entrevistas, etc. obtivemos información sobre medidas de superficie, alturas, grao de inclinación, formas do relevo, distribución do hábitat, organización do espa-

cio, localización e descrición de bens naturais e histórico-artísticos, de zonas afectadas pola contaminación, etc.

– *Actividades de selección*: Realizadas na aula, onde se puxo en práctica o contrastado da información a través do debate e a posterior selección desta. Tamén nesta fase engadimos á información anterior a obtida a través de fontes bibliográficas.

– *Actividades de síntese*: Realizadas no obradoiro, lugar no que sinxelamente convertimos en “traballo manual” todo o traballo teórico realizado nas fases anteriores e que se concreta xa na construción da maqueta.

CONSTRUCCIÓN

Chegamos ó punto no que xa temos que adicarnos á construción e o primeiro problema que tivemos que resolver foi delimitar o espazo obxecto de análise; labor, por certo, pouco dificultosa no caso da Península do Morrazo, por tratarse dunha unidade xeográfica perfectamente diferenciada de maneira



natural do territorio que a circunda, pero que pode ser máis difícil noutros casos que nos propoñamos estudar.

A continuación debemos enfrontarnos co orzamento. Asunto escabroso pero ineludible. Un traballo destas características esixe, como mínimo, unhas 350.000 pts, se queremos realizar algo "presentable"; se se conseguen máis recursos moito mellor.

Superada esta parte debemos pensar na localización e aprovisionamento do material cartográfico necesario sobre a zona. Nesta experiencia utilizamos dúas fontes cartográficas

de 1971, follas 185, 222, 223 na edición de 1982.

Coa toma de decisión do material a empregar na construción xurdiu outro problema. Consideramos a utilización de poliuretano expandido, tamén chamado styropor, poliexpan, ou, vulgarmente, "corcho branco"; a vantaxe que presenta este material é o seu pouco peso e manexabilidade, pero contrapón a dificultade de que non se pode seccionar cun fio cortante tradicional porque se esfarela; como as curvas de nivel ou *isohipsas* teñen trazados moi sinuosos nos mapas, necesitabamos un sistema de corte que fose

menos problemas e ademais permitíanos utilizar pranchas de só 0,5 cm. fronte ós 3,5 cm. de prancha que utilizamos na de poliexpan.

Aínda tomamos outras catro decisións importantes antes de comezar o traballo de obradoiro: a) construír dúas maquetas de diferente escala en vez dunha, deste xeito os alumnos comprobarían mellor como cambia a realidade xeográfica en función das escalas; b) esaxerar bastante a escala vertical dunha das maquetas, co fin de facer máis apreciáveis as formas do relevo; c) deixar á vista as curvas de nivel para ver a súa función nas estruturas cartográficas; d) completar as maquetas con paneis explicativos sobre diferentes aspectos da cultura, historia, natureza, xeografía, sociedade e economía, o que lle deu á experiencia o seu carácter globalizador.

A construción deu como resultado unha maqueta a escala horizontal 1:10.000, escala vertical 1:1428 e con un **factor de esaxeración** en altura do 14,28%, construída en poliexpan coas curvas de nivel á vista e cunhas medidas de 3,20 m. de lonxitude, 1,15 m. de ancho e 52 cm. de alto. A segunda maqueta realizouse a escala horizontal de 1:25.000, escala vertical 1:10.000 e **factor de esaxeración** do 4%, construída en corcho natural, recuberta con amalgama de fibra especial para maquetas e sendo menos esaxerada en altura, reflicte mellor a realidade xeográfica do Morrazo, pero é menos "didáctica" cá súa irmá maior. Nos paneis explicativos démoslle preferencia ós gráficos sobre os textos, co fin de favorecer a transmisión de información a todo tipo de persoas, independente mente do seu nivel cultural ou de estudo.

Se a construción das maquetas e paneis é un recurso de aprendizaxe sobre a realidade do contorno a outra oportunida-



básicas: un mapa a escala 1:10.000 realizado partindo dun levantamento fotogramétrico desde un voo do mes de setembro de 1981, editado pola Consellería de Ordenación do Territorio e Obras Públicas (C.O.T.O.P.) da Xunta de Galicia e cedido pola Excm. Deputación Provincial de Pontevedra a través da Sección de Vías e Obras. O outro mapa utilizado é o editado polo Instituto Geográfico Nacional (I.G.N.) e chamado *Mapa Topográfico Nacional de España*, realizado a escala 1:25.000 e como consecuencia dun voo fotogramétrico

"limpo" e, ó mesmo tempo, respectase a sinuosidade das curvas; para solventar o problema tivemos que construír unha *piro-serra* artesanal que consiste nunha estrutura de madeira na que se integra un transformador eléctrico de 220-12 voltios e de 3 a 4,5 amperios conectado á rede eléctrica facendo circular electricidade por un fio tenso e delgado de cobre, que poñéndose vermello actúa como un coitelo eléctrico sobre o poliexpan, ó que funde e non corta. Utilizamos o corcho natural para a segunda maqueta, xa que a súa manipulación ofrecía

de que nos brindou este proxecto foi a de poder realizar exposicións do traballo descrito, que se converteron nunha plataforma de experimentación da aprendizaxe significativa; xa que no ámbito das exposicións e apoiados nunha unidade didáctica interdisciplinar e internivelar poñíanse en contacto os coñecementos previos dos visitantes coa nova información aportada pola exposición e deducida a través da unidade didáctica. A exposición, por isto, converteuse nun procedemento de aprendizaxe tan importante como o da construción das maquetas e os paneis.

AVALIACIÓN

Aínda que os obxectivos iniciais coinciden poucas veces cos conseguidos, podemos dicir que neste caso, sen conseguilos todos, a realización desta experiencia deixou en todo o equipo de traballo unha importante satisfacción polo seguinte:

- Creouse e consolidouse un grupo de profesores preocupados por cuestións educativas, que hoxe permanece activo participando noutras iniciativas e colaborando no espallamento deste proxecto a través de sucesivas exposicións.

- Durante a realización do traballo impulsamos o entusiasmo dos alumnos a través de actividades de aprendizaxe máis activas e dinámicas cás realizadas nas aulas.

- Melloramos a atención á diversidade do grupo-aula, pois puidemos constatar ó longo do proxecto o enorme grao de implicación e actividade dos alumnos con dificultades de aprendizaxe no traballo de aula.

- Constatamos nas sucesivas exposicións realizadas a través da abundosa afluencia de visitantes a nosa contribución ó espallamento das características culturais e naturais

do Morrazo, reforzando, deste xeito, a identidade dos seus habitantes.

- Tamén percibimos as dificultades de dar por pechado un traballo destas características. Dámonos conta da existencia doutros enfoques e interpretacións e tamén das nosas propias limitacións. Por iso, este é un traballo aberto, inacabado e, polo tanto, perfectible.

NOTAS

¹ JOLY, Fernand: *La Cartografía*. Ed. Ariel, Col. Ariel Geografía, Barcelona, 1982. 2ª edición, pax. 1.

² OLVERA LÓPEZ, F.: *La investigación del medio en la escuela*. Penthalon Ediciones, Col. El buho viajero, serie aire libre, nº 15. Madrid, 1989, pax.46.

³ DECROLY, Ovide: *La fonction de globalisation et l'enseignement*. Bruxelles, Desver, 2ª edición.

⁴ AUSUBEL, NOVAK, HANESIAN: *Psicología educativa*. Un punto de vista cognoscitivo. México. Ed. Trillas. 2ª Ed., 1982.

*(Ismael Vide González, profesor de Xª e Historia no I.B. María Soliño e coordinador do proxecto: O

Morrazo. *Unha análise eco-xeográfica*. Outros profesores participantes: Mª Elena Paris, Ramón Rocamonde, Xosé Varela e Mª Xosé Varela).

BIBLIOGRAFÍA

MESEJO GONZÁLEZ, C.: *Mapas, búscolas e itinerarios*. Consello da Xuventude de Galicia, col. Cadernos de Educación ambiental, nº 11, Santiago de Compostela, 1991.

VILARRASA, A.; COLOMBO, F.: *Ejercicios de exploración y representación del espacio*. Ed. Graó, Col. Punto y seguido, Barcelona 1988.

GILPÉREZ FRAILE, L.: *Plano y brújula. Manual de interpretación de planos y orientación en la naturaleza*. Penthalon ediciones, col. El búho viajero, nº 25, serie contacto, Madrid 1987.

CALLEJO, Mª L.; LLOPIS, C.: *Planos y mapas. Actividades interdisciplinares para representar el espacio*. Narcea, S.A. de ediciones, Ministerio de Educación y ciencia.

PÉREZ ALBERTI, A.: *As saídas ó campo*. Consello da Xuventude de Galicia, col. Cadernos de Educación Ambiental, Nº 5, Santiago de Compostela, 1991.

RIO BARXA, F.X.: *Didáctica da Xeografía*, Ed. Galaxia, col. Manuais, Vigo, 1981



Montserrat
Castro
Rodríguez
Rafael Ramos
Fernández
Jesús Rodríguez
Rodríguez

O libro... , en familia a animación a lectura no concello de Boiro

Decríbese a experiencia de Animación á Lectura, realizada co alumnado do Primeiro Ciclo de nove escolas unitarias rurais pertencentes ó concello de Boiro, por un grupo de traballo de profesionais de animación sociocultural. O obxectivo da experiencia foi concienciar ós participantes sobre a repercusión que no proceso comunicativo ten o hábito lector.

LIMAR

De sempre temos sido conscientes de que calquera proxecto encamiñado a "**Animar a Ler**" debía pasar obrigatoriamente por unha interacción, participativa e consensuada, de tódolos sectores da comunidade educativa. *Animar a Ler* encádrase pois no mundo das viven-

cias das distintas manifestacións culturais (e en particular, no libro) afastándonos do consumo irracional, aséptico e apático das mesmas.

Toda persoa, independentemente do contexto de procedencia social, posúe o dereito á igualdade de oportunidades no acceso ás actividades de índole cultural, e o dereito a que sexa

respectada unha identidade sociocultural de seu. Só se farán efectivos se acadamos e potenciámo-la participación activa da sociedade, o cal suporá a apertura de novas canles de desenvolvemento comunitario.

Hoxe, ó **hábito lector** en Galicia, e en relación a Europa, amósase pouco extendido e infravalorado na escala de prio-



ridades persoais e familiares. A actividade cotiá semella estruturarse de xeito que non quere dar acollida ó tempo da lectura, ó tempo da procura de emocións nas páxinas dos libros; sen embargo o tempo de lecer cúbrese maioritariamente con outras alternativas, loables, que deberan ser (e son) acordes e complementarias á práctica lectora.

En consecuencia, desde as institucións educativas formais e non formais cómpre artellar un nexa activo e coordinado que vencelle escola e sociedade. Á *animación sociocultural* convertírase así nunha das canles para conqueralo iniciación dos nenos na literatura de xeito pracenteiro e gratificante, e cunha perspectiva ampla, é dicir, espertando a visión crítica, o poder da linguaxe icónica e estética, o seu léxico e a visión do mundo e do coñecemento.

O animador-docente debe ter presente que para facer animación cómpre *ama-lo libro* e ser consciente das súas potencialidades como recurso curricular. Nós sabémolo e, por convencemento, coidamos cada día máis urxente a potenciación das Campañas de Animación á Lectura desde as idades máis temperás.

DESTINATARIOS

A campaña de Animación á Lectura realizada durante o curso 1994-95 ía dirixida ó alumnado de primeiro ciclo de Ensino Primario, pertencentes a nove das escolas unitarias rurais do Concello de Boiro (Barbanza-A Coruña): Bealo, Comoxo, Cures, Esteiro, Ferreiros, Goiáns, Pontebeluso, Sar, e Vilariño.

OBXECTIVOS

Constituía a finalidade principal: a concienciación dos par-

ticipantes sobre a repercusión que no proceso comunicativo ten o hábito lector, e sobre o interese que encerra a comprensión lectora como referente para unha aprendizaxe significativa e para a mellora do pensamento crítico.

Os obxectivos que se perseguían, cara ó cambio actitudinal eran os seguintes:

- Achegar e potencia-la animación á lectura nos centros escolares rurais vencellando activamente a tódolos sectores da comunidade

- Desenvolve-las capacidades sensoriais-perceptivas a través de actividades lúdicas e participativas que exercitaran a flexibilidade mental, a fluidez verbal, a creatividade e a comprensión/reflexión do obxecto da lectura.

- Potenciar unha actitude crítica diante dos posibles tipos de lectura, que permita a libre elección e uso racional da mesma.

CONTEXTO

Previa a execución do proxecto, e sendo os "animadores" exteriores á Comunidade, compría coñecer aquelas particularidades-especificidades do contexto no que se ía desenvolverlo noso traballo. En primeiro lugar, e a través dos datos extraídos da documentación que nos proporcionara a Casa de Cultura de Boiro, puidemos realizar unha análise das características do medio rural boirense, ó cal pertencían as escolas. Atopámonos pois de familias cunha actividade que xiraba arredor do agro, gando e pesca; e que a nivel cultural posuían unha salientable riqueza no eido da tradición oral e na súa transmisión interxeracional.

Amáis doutros datos demográfico-productivos obtidos, precisabamos completar éstos cos derivados dun contacto directo cos profesionais da docencia por

.....

Constituía a finalidade principal: a concienciación dos participantes sobre a repercusión que no proceso comunicativo ten o hábito lector, e sobre o interese que encerra a comprensión lectora como referente para unha aprendizaxe significativa e para a mellora do pensamento crítico.

.....

mor de constata-la súa predisposición a nivel de implicación activa. En xeral, o profesorado deu toda clase de facilidades (agrupamento de alumnos flexible, acceso a medios, adaptacións a alumnado con necesidades educativas especiais,...). Decatámonos que os contrastes en canto a disponibilidad de recursos na aula (libros nas bibliotecas de aula) constituían un feito diferenciador entre as escolas (isto xustificaba aínda máis a necesidade da "animación" en prol do libro e a traveso do mesmo).

O reto fundamental estribaba en vencellar ó alumno nunha interrelación empática connosco e o que representabamos. Da detección das actitudes e intereses dos nenos e nenas dependía en grande medida a nosa intervención socioeducativa.

ACTIVIDADES

Estas desenvolvéronse entre os meses de novembro e marzo do 1994-1995, cunha hora de dedicación semanal por escola, e orientáronse sempre desde

As campañas de animación deberán ser promovidas

cada día máis na educación compensatoria

e por tódalas institucións con competencias educativas;

os servicios educativos e sociais dos concellos,

as casas de cultura, as asociacións culturais.

múltiples perspectivas, todas elas variadas e lúdicas tendo en conta a idade dos destinatarios.

*Inicialmente formuláronse unha serie de preguntas clave para coñecer-lo posicionamento actitudinal cara á lectura (escoitada e/ou lida). Constatouse que existía unha actitude positiva pero variable, como é lóxico, en canto a gustos persoais e coñecemento previo.

*Nunha primeira sesión coñecímo-lo grao de comprensión en lectoescritura, sendo conscientes de que neste primeiro nivel de ciclo inicial de primaria a maioría do alumnado, estatisticamente, "rompe" a ler entre o remate do primeiro e comezo do segundo trimestre. De seguido aplicouse o test Wesler para medi-la comprensión auditiva, amosando nos resultados a existencia dunha correlación media entre comprensión e nivel lector (dun total de setenta e sete alumnos, trece acadaron puntuacións por baixo da media); isto viña a indicar que o interese docente pola comprensión lectora do alumnado era enfocada desde a perspectiva de axudar a aprender e pensar.

*Na seguinte sesión esco-
menzaron as actividades pro-

piamente ditas. Sería case que imposible expór polo miúdo cada unha das xornadas de traballo, diante do cal amosamos de seguido un "esquema de sesión" o suficientemente ilustrativo das mesmas:

A. Exercicio de relaxación previa que contrarrestaba as tensións na procura dun grao óptimo de rendemento posterior.

B. Exercicio de expresión (quencemento vocal) e xogo encamiñados á procura de desinhibicións, expresividade, fomento da fantasía e o maxín (xogos cooperativos, xogos de presentación, de dramatización, envío de mensaxes con código segredo; palabras que provocan remuíños na nosa mente, sons, imaxes, lembranzas ...; ¿que acontecería se...?; aproveitamento de erros ocasionais, etc.).

C. Os Recunchos.. Os recunchos, currunchos ou obradoiros representaban o cerne de cada sesión, pois permitían pasar da xeralización de actividades anteriores ó traballo específico nos eidos do cómic, o conto, a poesía, os refráns, adiviñas, ... Vexamos unha breve síntese.

- *Recuncho do Cómic:* constituíu unha salientable vía de achegamento á lectura desde as

idades máis infantís por medio da mestura de imaxes e palabras. Entre as actividades desenvolvidas destacábase: a narración intuitiva en gran grupo dunha secuencia de imaxes partindo do cómic mudo; a posta en escena do acontecido; o remate dunha historia e procura doutros; recortar e compoñer a xeito de puzzle; xogar cos ruidos iniciándonos ás onomatopeias; o achegamento á estrutura dunha plana, tira, viñeta, os globos...; etc.

- *Recuncho da Tradición Oral- Poesía:* co obxectivo de coñecer e valora-la herdanza cultural no seu contexto inmediato-próximo a xeito de ligazón de presente co pasado. Destácanse: a identificación de refráns e ditos sinxelos, xogando a relacionalos con láminas alusivas; a recopilación dalgún dito para logo xogaren con el; a lectura de poesía, o borrado e substitución de palabras por debuxos para logo ser cantada con distinta melodía; o recheo e creación de acrósticos; os xogos rítmicos cos remates dos versos; a construción de pareados cos nomes de compañeiros, obxectos, natureza...; etc.

- *Recuncho do Conto:* baseado, sobre todo, na invención ou re-creación dun relato, ou parte. Os remates eran conqueridos deixando voa-la fantasía do grupo, co cal a meta convertíase nun achádego común. De aí derivábase unha actitude de cooperación solidaria a prol dunha lectura comprensiva (iniciación ó debate e cambios de impresión, préstamos, sínteses grupais...), **dun novo e flexible xeito de facer amigos**. Compriría destacar: a lectura textual e icónica dun conto; fantasealo; a construción de monicreques sinxelos para a representación dun relato adaptado; a creación de historias curtas e a confección dun libro na aula; a iniciación á elaboración de fichas-resumo e ficheiros dos contos vivenciados; etc.

D. O Remate: a relaxación creativa. A realizar, cando o tempo o permitía, logo das sesións que tiveran esixido unha meirande concentración e esforzo para o seu desenvolvemento. Iniciábase mediante unha música relaxante-suxerente, exercicios de respiración, relaxación guiada e plasmación plástica da vivencia.

E. Outras actividades: Incluímos neste apartado dúas actividades "conxuntas":

-Visita en tres grupos de vintecincos alumnos á Biblioteca Pública onde se realizaría unha sesión específica semellante ás da estruturación antedita.

- Visita a unha imprenta para vivenciar "in situ" o proceso de impresión dun libro, cartel,...

AVALIACIÓN

No remate da Campaña de Animación á lectura procedeuse a unha avaliación final da mesma, logo de teren realizado un seguimento do desenvolvemento do presente proxecto cunha periodicidade semanal. A avaliación inicial, como xa se indicou, referiuse ó nivel lector-escritor e á predisposición de alumnado e mestres.

A avaliación final pretendía coñecer e contrastar en que medida se producira un cambio actitudinal cara á lectura. Pero, asemade permitiunos detecta-la actitude do entorno familiar inmediato ó neno. Vexamos dúas consideracións:

- A unha reafirmación xeralizada (92%) do gusto polo libro e, en especial, polos contos (por telo nas súas mans, ollalos, alumiñalos, xogar con eles, e deles) cómpre engadir a moi boa acollida das outras variantes literarias tradicionais (poesía, refráns, adiviñas), por mor da súa estreita relación coas canti-

gas e composicións orais de labor e mariñas, e a salientable presenza que no entorno do alumno posúen. O traballo no cómic, o grande descoñecido, fixo incrementa-la súa valoración polo que aconséllase como elemento motivador a ter moi en conta na actividade cotiá da aula.

- O achegamento á lectura, en distinto grao, por parte das nais (77%) é superior ó dos varóns (64%). En xeral, a lectura ten unha menor presenza no contexto rural onde se detectan as meirandes lagoas na formación académica básica. A preocupación da familia por crear un hábito lector nos fillos/as é constatable, pero existen eivas en canto á capacidade de selección e posicionamento crítico; inconscientemente coidan que o fin radica en acadala lectura (lectura mecánica vs. lectura comprensiva) e non nas estratexias para conquerila, froito das vivencias persoais doutrora no marco dunha escola rixida e torpe. Segue enraizada a idea de que unha aprendizaxe da lectura compete exclusivamente á escola.

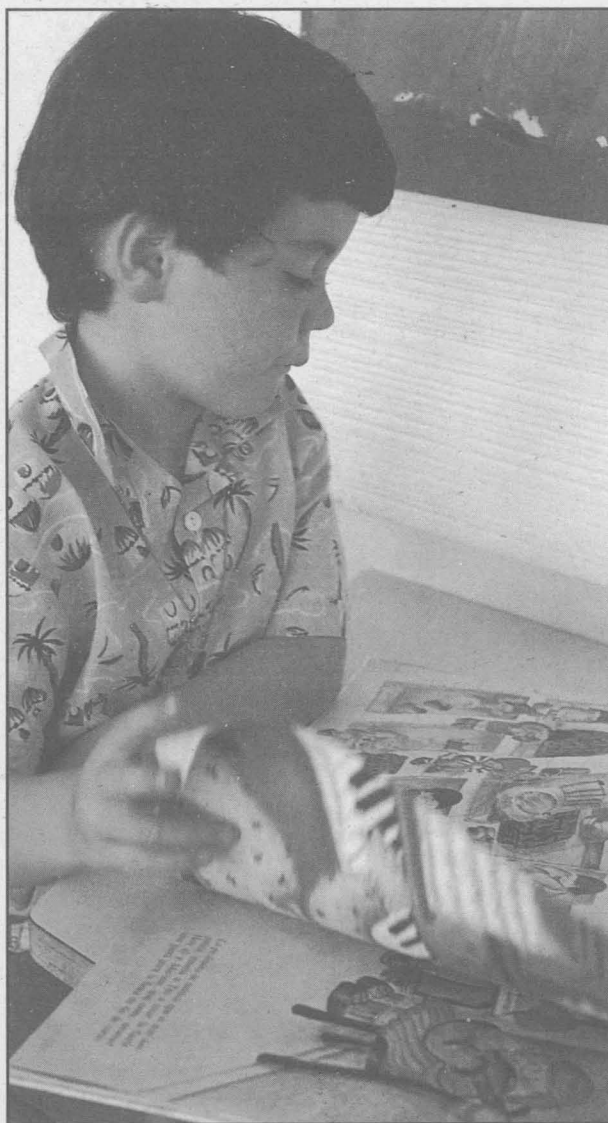
ACCIÓNS FUTURAS

Calquera Campaña perde efectividade se non posúe unha continuidade tanto na propia aula coma no desenvolvemento nas seguintes fases.

Como continuación revisada desta experiencia, cómpre pensar no desenvolvemento de acción en dous planos: no familiar e no escolar; pero simultaneados no tempo, dando a coñecer ós pais tódalas potencialidades deste apaixonante mundo e concienciándoos da necesidade de convertirense en artífices do afianzamento do hábito lector nos seus fillos. As campañas de animación deberán ser promo-

vidas cada día máis na educación compensatoria e por tódalas institucións con competencias educativas; os servicios educativos e sociais dos concellos, as casas de cultura, as asociacións culturais,... Consideramos, pois, preciso que a animación á lectura impregne transversalmente o currículo na escola, e tódalas vivencias do neno/a desde os seus primeiros anos. De tódolos posibles, a **FAMILIA** debe se-lo primeiro e máis importante nexa entre a lectura e o neno. Acadalo, depende de todos.

M.C.R./ R.R.F. / J.R.R.



Mingos
Teixeira (*)

Asociación
"Irmalexos"

A arte e a creatividade como demanda educativa

Programa educativo "Escola e Arte"

Neste artigo descíbese o programa "Escola e Arte", promovido polo Colecivo "Irmalexos" e a Concellería de Educación de Vigo. O programa pretende achegar o mundo artístico e creativo ós alumnos, tanto dentro como fóra da aula, ademais de proporcionar apoio didáctico e metodolóxico ao profesorado de Educación Artística.

ENTRE OUTROS motivos, a consideración social que explica a arte como capacidade exclusiva dos xenios, bohemios e xente un

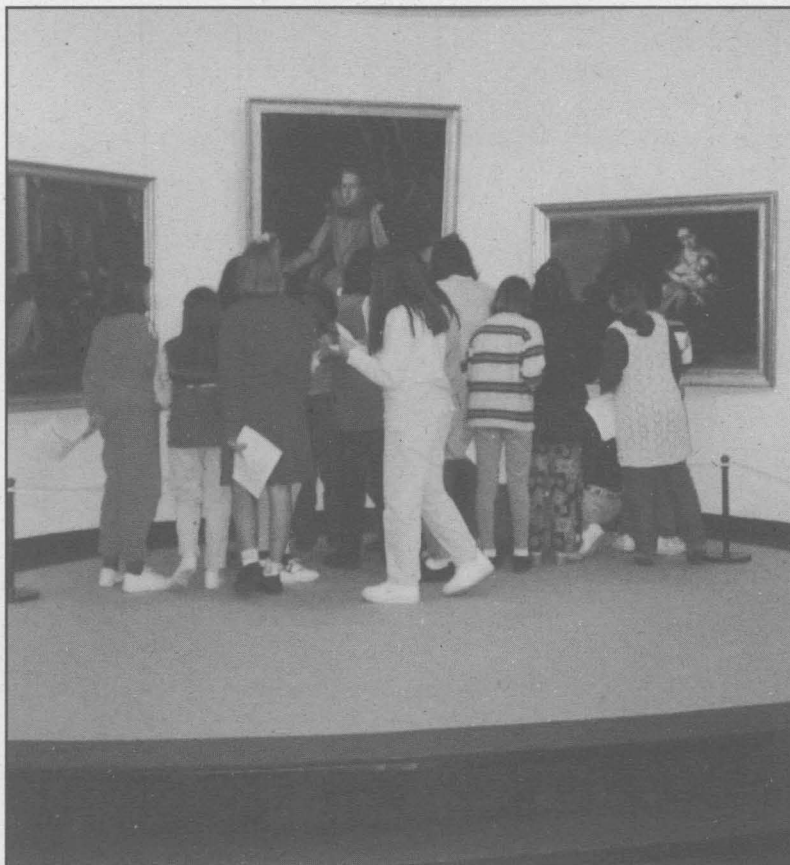
pouco "chiflada" perxudicou enormemente a súa inclusión na aula como ferramenta eficaz e singular para estimula-lo "impulso creador" do neno/a.

Sen embargo, pouco a pouco,

as xentes, en xeral, e os mestres e mestras en particular, van dándose conta da necesidade ineludible de desenvolver-la orixinalidade e creatividade a través do coñecemento da arte desde a máis temperá idade e no marco da escola. Necesidade que non poucas veces é demandada ós estamentos educativos, pero que estes non atinan a satisfacer; antes ben, poderíamos afirmar, que a Reforma do Ensino posta ultimamente en marcha deu un paso atrás neste punto con respecto á Lei Xeral de Educación do 70.

A pesar de todo o dito, hoxe a arte e a creatividade son valores en alza e educar para iso é instalarse no ámbito do posible, doutros horizontes, que superen o actual estado das cousas porque unha educación non será completa namentres non sexa tamén unha educación artística, xa que:

"Percibir en toda a súa plenitude o que significa amar verdadeiramente, interesarse por algo, comprender, crear, anxeiar ou esperar é en sí mesmo, o valor supremo da vida. Unha vez que isto se comprende, é igual de evidente que a arte é a evocación da vida en toda a súa plenitude, pureza e intensidade.



A arte, polo tanto, é un dos instrumentos máis poderosos do que dispomos para a realización da vida. Negar esta posibilidade ós seres humanos é certamente desherdalo.

(Arnheim, 1993)

"ESCOLA E ARTE" UN PROGRAMA PARA DESCUBRIR O POTENCIAL CREATIVO

O proxecto "Escola e Arte" nace alá polo ano 1989 auspiciado por un grupo de educadores e artistas agrupados baixo as siglas da Asociación Artístico-Cultural "IRMASLEXOS" de Vigo, como necesidade de resposta ó interese que, pola expresión plástica na aula, demandaban numerosos mestres, pedagogos e pais.

Non foi ata o ano 1993, cando o I.M.E. (Instituto Municipal de Educación) dependente da Concellería de Educación que presidía entón o Concelleiro D. Xulio Calviño, mostra o seu interese polo Programa para incluílo na oferta educativa que, baixo o eslogan "VIGO CIDADE EDUCADORA", propuxo ós Colexios do Municipio.

Desde entón e ata a data de hoxe, "Escola e Arte", ven desenvolvendo múltiples actuacións coa intención de ir "facendo camiño" na necesaria axuda e motivación dos mestres e mestras na nada fácil tarefa do seu compromiso en descubrir e cultivar ó máximo o potencial creativo dos seus alumnos e alumnas, para, deste xeito, poder axudalos no seu crecemento cara a autorrealización e autoestima, imprescindibles para manifestar o potencial creativo de cada neno/a.

METAS

No ano 1993 foi inaugurado o Programa Educativo "Escola e Arte" da Concellería de Educación de Vigo, coa meta e vonta-

de de ofrecer, á Comunidade Ecolar da nosa cidade, os recursos, métodos, apoio didáctico, etc. que en materia de Educación Artística poidan contribuír a un achegamento e descubrimento do feito artístico, desde unha perspectiva de mellora social, optimización de recursos, e aceptación das diferencias multiculturais, tanto de alumnos/as como de profesores/as e pais/nais dos nosos Colexios. Entendendo, ademais, ese feito artístico como un acontecemento ético e estético presente tanto na realidade inmediata como no patrimonio herdado, imprescindible, por tanto, como elemento de construción de individuo e da súa inserción social como cidadán.

¿CALES SON OS SEUS OBXECTIVOS?

"Escola e Arte" non é unha alternativa ós plans de estudio que sobre a área coñecida como Plástica, deberán desenvolverse nas aulas dos nosos Colexios. Trátase dunha opción diferente

ó coñecido modelo "obxectivos-contidos-métodos-avaliación". É unha proposta ofertada ó profesorado e colexios vigueses para, desde unha visión realista e de aproveitamento dos recursos existentes, poder paliar, na medida do posible, o baleiro de continente e contido que sobre a materia en cuestión, pesa no ensino.

Conscientes, por un lado, da realidade tendente ó hermetismo na aula (auspiciado por diversos motivos, difíciles de resumir neste espazo) e por outro, da necesidade de ensinar o que se aprende mellor mediante a experiencia "extraescolar", así como do escrupuloso respecto que debemos profesarlle á independencia do profesorado, "Escola e Arte" enfronta desde unha dobre perspectiva as súas actuacións:

a) Achegamento do mundo artístico e creativo ós alumnos, desde dentro e fóra da aula.

b) Apoio didáctico e metodolóxico ó profesorado para o desenvolvemento da área de Educación Artística, en tódolos ámbitos.



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

Estos dous grandes bloques de obxectivos que se contemplan teñen unha realización práctica nas actividades que se propoñen a:

Centros educativos:

- Organización, coidado e orde do taller de plástica.
- Demostración de recursos metodolóxicos.
- Selección de materiais.
- Organización de exposicións, conferencias, charlas, etc.
- Participación en Semanas Culturais.
- Exposición Itinerante.

Para o profesorado:

- Suxerencias de actividades.
- Apoio a través de unidades didácticas elaboradas sobre temas e centros de interés.

Para o alumnado:

- Elaboración de guías didácticas.
- Organización e realización de saídas a museos, exposicións, centros de interés artístico e patrimonial, cultural, etc.

- Mostras de traballos escolares e de Arte Infantil.

- Taller de Expresión Artística no I.M.E.
- Concursos de Cómic, Arte Postal, etc.

Obxectivos didácticos:

- Estimula-la percepción do medio e a súa transformación desde un nivel de expresividade espontánea ata o xerminal ou emerxente.

- Adquirir destrezas ou habilidades que capaciten ó alumno na solución dos seus problemas.

- Desenvolver procesos de ideación, búsqueda, indagación e toma de decisións, encamiñados á consecución de estratexias procesuais máis que de asimilación de cultura inerte.

- Promove-la aplicación do pensamento diverxente ó creativo, potenciando os factores de fluidez, flexibilidade, orixinalidade, inventiva, elaboración, etc.

- Crear actitudes positivas

para a transformación persoal do medio. A actitude interrogadora, a curiosidade, a tolerancia e a disposición ó cambio.

Principios de funcionamento

Desde o punto de vista de sistematización do Programa e coa visión de incorporar a arte e a creatividade nos Centros que atende, "Escola e Arte" ten como criterios e principios didácticos os seguintes:

a) Non tratar de introducir contidos complementarios que recargen aínda máis o apretado calendario escolar.

b) A plástica pode e debe estar presente en tódolos materias e tarefas escolares a modo de ferramenta interdisciplinar.

c) Adecoa-las actuacións ós contextos e suxeitos, guiados polas propias experiencias.

d) Aceptar que a arte e a creatividade son fenómenos polisémicos, multidimensionais e factoriais á hora de recoñecerlo potencial creativo de cada neno/a.



e) Que se ben a ideación e comunicación son características da creatividade artística, debemos recoñecer nela distintos niveis.

f) A creatividade non está na natureza das cousas, senón na disposición persoal cara elas, estando por enriba dos procesos mecánicos, sendo unha actividade humanizadora e potenciadora das cualidades e atributos superiores do home.

O seu funcionamento e estrutura non é estático e valora a liberdade, a iniciativa e a capacidade de decisión dos participantes, refugando a excesiva regulación e normativización, ó tempo que favorece a regulación interna. Trata de ser un Programa creativo e autoperfectivo, facilitando o proceso de remoción e adaptación dos obxectivos para que non chegue a quedar estancado ou anacrónico.

Outra característica de funcionamento é a flexibilidade aplicativa, tanto das persoas como do proceso ou o resultado, adaptándoo, en cada intre, á realidade cambiante e movable, orixinado en parte polas características que a propia materia impón.

O SEU FUTURO

A penas esbozados os criterios polos que se rexe o Programa, e seguindo a tese fundamental de Viktor Lowenfeld... **“a fórmula idónea para desenvolve-lo talento creativo é poñelo en xogo”** así como a convicción de que a expresión plástica é ideal para o desenvolvemento da creatividade, “Escola e Arte” encara o seu futuro consciente de que estes tres anos de vida abriron unha liña de traballo moi definida no campo da Educación Artística e desexa seguir mostrando á Comunidade Escolar, a herdanza da experimentación na arte e facer participar a nenos e nenas nalgúns dos descubrimentos e

das formas de expresión que a arte utiliza. Co tempo imos descubrindo que calquera proposta de traballo pode ser válida para conseguir o resultado que nos propoñemos: aprender a mirar a desenvolver outra sensibilidade con respecto as cousas. Unha visita á Sección de Arqueoloxía do Museo de Castrelos é un campo de probas tan bo como unha exposición con instalacións multimedia. Trátase só de aproveitar os recursos que temos ó alcance da man e formular propostas que estimulen a imaxinación e a reflexión.

En definitiva “Escola e Arte” encara os eu futuro coas mesmas metas que se iniciou no ano 1993 na súa dobre formulación de **suxerir camiños e atender demandas** educacionais en materia artística, permitindo dinamizar obxectivamente a educación creativa nas escolas, ofrecendo, cada vez máis, novas perspectivas de análise e participación que cheguen incluso a outras cidades e comunidades como puxo de manifesto no mes de Setembro no **Congreso Mundial de Cidades Educadoras** de

.....

*“Escola e Arte” pretende suxerir camiños
e atender demandas educacionais
en materia artística,
permitindo dinamizar obxectivamente
a educación creativa nas escolas.*

.....

Chicago, Illinois, EE.UU., xa que este Programa foi elixido polo Concello de Vigo para representalo baixo o lema **“As artes e as Humanidades como axentes de Cambio Social”**.

* Mingos Teixeira é o Coordinador do Programa que conta tamén como asesores e coordinadores con Ramón Méndez Paz, Eugenia González Tabarés, Rosa Vázquez Álvarez, Julia Vázquez Álvarez. No programa participaron durante o curso 195-96 un total de 13.756 alumnos, 157 profesores e profesoras e 32 colexios.



Azucena Arias
Correa
Dolores Arias
Correa

Manifestacións musicais do nadal na escola

Descríbese un pequeno proxecto sobre as manifestación musicais do nadal na escola, no marco do tratamento das Festas cíclicas anuais, en base a tres talleres: escritura e composición, construción de marionetas e instrumentos musicais.

AS FESTAS CÍCLICAS NA ESCOLA:

A escola debe estar aberta ó contorno, contribuíndo a que o alumnado aumente o coñecemento sobre o seu patrimonio, ó mesmo tempo que, disfrutando, desenvolve actitudes de aprecio, respecto e sensibilidade ante as manifestacións culturais da súa comunidade.

As festas cíclicas teñen un lugar fundamental no marco da cultura popular e un innegable valor educativo no centro, sendo factible artellar talleres didácticos, programas de investigación, unidades didácticas e proxectos de traballo ó redor delas.

Festas cíclicas veñen ser aquelas que se repiten de xeito periódico tódolos anos. Son:

Magosto, Nadal, Entroido, Maios e San Xoán. Algunhas réxense polo ano lunar, outras polo solar,... Hai variacións con respecto á duración, unhas duran varios días e outras un só.

Estas festas amosan unha rica variedade de aspectos da realidade, usan materiais e estímulos producidos no contorno inmediato, abranguen aspec-



tos plásticos, gastronómicos, etnográficos, históricos, literarios, lingüísticos, dramáticos e musicais.

Os DCBs, tanto de Educación Infantil como o de Educación Primaria recóllenas de xeito directo e indirecto en diferentes bloques de contidos.

Conscientes das moitas manifestacións que as festas abranquen centrarémonos nunha: a música. Manifestacións musicais téñenas todas, así que nos decidimos por unha: o Nadal.

MANIFESTACIÓNS MUSICAIS DO NADAL

O Nadal é o período de tempo comprendido entre o 24 de decembro e o 6 de xaneiro, no que se observan diversas celebracións: Noiteboa, Santos Inocentes, Ano Novo e Reis.

Musicalmente falando as súas manifestacións son variadas:

*As **panxoliñas ou nadas**: son vilancicos que, de casa en casa, van cantando grupos de mozas e mozos (ou de nenas e nenos) acompañados de instrumentos (gaitas, cunchas, pandeiros,...). Son propios da Noiteboa e do día 25 de Decembro. Tradicionalmente, o grupo antes de entoa-lo vilancico primeiro solicitaba permiso para cantar, saudaba e despois da panxoliña pedía o aguinaldo e despedíase (todo isto empregando coplas). Algúns exemplos son:

Petición de permiso:

*Á porta estamos
dispostos para cantar
se vostedes dan licencia
queremos comezar.*

Saúdo:

*Un bo día de Nadal
teñan vosas señorías,
louvado sexa Xesús
e maila Virxe María.*

Vilancico:

*Imos todos contentiños,
ímonos todos para Belén
a ver aquel Rapaciño
acabadiño de nacer,
a ver aquel Rapaciño
acabadiño de nacer.*

*A noitiña de Nadal
noite de gran alegría
naceu o rei celestial
fillo da Virxe María.*

*Vinde, vinde galeguiños
imos, imos a Belén
a ve-lo rei recién nacido
a ve-lo neno Manuel.
Subide despacio
petade pouquiño
e non espartedes
ó noso Neniño.*

Peticións de aguinaldo:

*Se nos dan castañas
habémolas levar,
escoiten señores
o noso cantar.*

*Déanolo señora
se nolo ha de dar,
somos camiñantes
e temos que andar;
por aquela escada
vén alumeando
a señora Rosa
co aguinaldo.
Déano-lo aguinaldo
aunque sexa pouco,
un chourizo enteiro
e a metade do outro.*

Agradecemento do aguinaldo:

*Nesta casa caleada,
caleada de pemento
que por moitos anos vivan
os señores que están dentro.*

Copla por non lle da-lo aguinaldo:

*Cantámoslle ben aquí
nesta casa que é de palla,
cantámoslle ben aquí
e non nos deron de nada.*

Despedida:

*Esta é a despedida,
hoxe aquí non canto outra,
os señores que me oen
de hoxe nun ano oían outra.*

*As **xaneiras ou aninovos**: grupos de mozas/mozos e rapazada percorrían o pobo cantando para celebra-la chegada do novo ano. Pedían algún agasallo, que xeralmente era comestible, e co que xuntaban facían despois unha comida. Algunhas destas coplas poden ser:

*Ano novo, ano novo,
ano novo velo aí vén,
veña polo noso ben,
polo de vostede tamén.*

*Ano novo, vida nova
ano novo, ¿que traerá?
o vello suspiros leva
e o novo ¿que levará?*



Decidimos traballar en tres talleres diferentes:
 un de escritura e composición,
 outro de construción de marionetas
 e un terceiro de instrumentos musicais

*Manuel, Manuel
 Manuel é o seu nome,
 Manuel, Manuel,
 Manuel é o home.*

*Traémo-la bota
 para leva-lo viño,
 a cesta para os ovos
 e o caraveliño.*

*Os **reis**: a mocidade en grupos sae canta-los reis, que son coplas ou romances moi sinxelos, acompañados con pandeiros, ferrexas, tarrañolas, ... En xeral, estas coplas ou romances, narran a viaxe dos Reis Magos ata Belén, onde adorarán ó Neno Xesús. Estes grupos acostumaban percorre-la parroquia dende o serán do día 5 de Xaneiro.

Nos exemplos seguintes pódense atopar coplas para saudar, coplas para pedir permiso, coplas para solicita-lo aguinaldo, coplas para ameazar se non llelo daban,...

*Catro mozos somos
 os que aquí vivimos,
 se nos dan licencia
 os reis pedimos.
 Catro mozos somos
 os que aquí chegamos,
 se nos dan permiso
 os reis lles cantamos.*

*Érgase señora,
 do seu sentadeiro,
 váiase ó touciño
 e fágalle un cambeiro,
 déanos longaniza
 que é o que se usa
 nisto, aquí en Galicia.
 Traémo-la bota
 para bota-lo viño,
 para leva-los ovos
 un cabalazotiño.*

*Ímoslle canta-los reis
 de esta non pasa,
 se non nos dan nada
 queimarémolle a casa.*

UN PEQUENO PROXECTO

¿Queredes canta-los nadais?

Achégase o Nadal, nenos e nenas de 2º ciclo de Primaria queren facer algo especial para celebrar estas datas no cole. ¿Que facemos? preguntáanse. Alguén propón facer un nacemento vivente, un grupo suxire buscar formas para felicita-lo Nadal,... pero todo iso xa o fixeran algunha vez, tiña que ser algo diferente... e...¿por que non cantámo-los nadais?

Aceptada a proposta, temos que averiguar que sabemos sobre o tema, ¿como se cantarán os nadais?... En pequenos grupos seleccionamos imaxes, de entre varias proporcionadas, e ordenámolas segundo cremos que suceden; apoiándonos nelas narramos unha pequena historia e dámoslle forma de cómic. ¡Que variedade! ¡Cada grupo ten unha versión diferente! ¿Serán todas acertadas? Temos que averigualo.

*O ano novo vai vindo,
 o ano novo vai vindo,
 á Virxe co seu rapaz
 cantares lle van dicindo.*

*Ano novo con ben sexas
 como o sol entre as estrelas,
 os cabritos coas cabras
 e os anos coas ovellas.
 Hoxe o ano vello todos
 acabamos;
 para o novo que vén,
 que de hoxe nun ano
 cheguemos tamén.*

*Ano novo, ano novo,
 ano novo a esta porta,
 ano novo, ano novo,
 ano vello pouco importa.*

*Os **manueles**: son coplas que se lle cantaban ás persoas que o día 1 de Xaneiro, celebran a súa onomástica. Nalgúns lugares esta cantiga ía acompañada con bonecos ou escritos (ou ámbolos dous). O grupo que felicita (humoristicamente ou de veras) é convidado, como pago, pola persoa felicitada. Un exemplo é:

*Esta porta é de papel
 aquí vive don Manuel,
 Manuel, Manuel
 Manuel é o seu nome,
 Manuel, Manuel,
 Manuel é o home.
 Viñemos cantar toda a rolda
 para que nos convide
 sequera a unha copa.*

*O día de Reis
 é festa do ano
 xuntámonos seis
 a come-lo aguinaldo.
 Empezamos de risas
 con grande unión
 por fin rematamos
 comendo un xamón.
 O cantar fermoso
 imos rematar
 se vos parece curto
 volvemos comezar.*

*Vinde santos Reis
 veredes a xoia mellor,
 un meniño
 como un brinquño
 que ó nacer nubrou ó sol.
 Camiñade santos Reis
 por camiños desviados
 que por camiños reais
 Herodes mandou soldados.
 Traédelle cousas
 de Oriente para El
 que eu levo axiña
 boliños do pote
 e leite con mel.*

*Déano-los reis,
 señores por Deus,
 déano-los reis
 e queden con Deus.
 Déano-los reis
 se nolos van dar,
 que somos de lonxe
 e hai moito que andar.*

Para investigar contamos con diferentes fontes: a biblioteca escolar (enciclopedias e outros libros), as familias, as persoas maiores do pobo,...

Facemos un gran mural co investigado.

Se iamos cantar de clase en clase os nadais, podería resultar divertido levar marionetas. Para facer isto cumpría contar cunha organización axeitada.

Decidimos traballar en tres talleres diferentes: un de escritura e composición, outro de construción de marionetas e un terceiro de instrumentos musicais.

Taller de escritura e composición:

Primeiro debemos contar con modelos diferentes de coplas. Así que montamos un ficheiro titulado "Nadais" con diferentes apartados (saúdo, permiso, vilancicos ou panxoliñas, aguinaldos e despedida). Cada persoa que atopa algunha copla pona no lugar correspondente.

En grupos selecciónanse as que máis gustan. Para seren cantadas de clase en clase precisan adaptacións, estas, feitas por parellas, serán anotadas no taboleiro. Así, por exemplo, para agradece-lo aguinaldo xorde:

Nesta aula adornada,
adornada con talento,
que por moitos anos vivan
as persoas que están dentro.

Cantámoslle ben aquí
á clase co profesor
cantámoslle ben aquí
e déronnos unha flor.

Despois dunha votación xa terémo-las coplas definitivas. Con elas, convenientemente ordenadas cadaquén fai o seu libriño empregando cartolina para as portadas e adornándoos libremente con diferentes materiais para colaxe.

No taller tamén se elaboran carteis (que se distribúen polo colexio) anunciando o evento e os títulos das obras a interpretar.

Taller de construción de marionetas:

Decídese os personaxes que se van facer e o vestiario que van levar. Elabóranse marionetas de man con tea e la e un teatrillo moi manexable en cartón, para poder transportalo de clase en clase. Distribúese o traballo que vai facer cada equipo.

Taller de instrumentos musicais:

Neste taller construírémolos instrumentos que precisemos. Faremos 1º unha lista co material que necesitamos (chapas, madeira, cravos, botella de anís, culler, latas, sementes, area, cunchas de vieira,...).

Fabricamos:

Maracas: encherémolas latas con sementes, area e faremos maracas que produzan diferentes sons.

Ferrexas: nun listón de madeira cravamos unha punta (na que previamente teñamos metidas varias chapas) de xeito que queden folgadas para que se poidan mover.

Rascadoiro: empregaremos unha botella de anís baleira que se fará soar rancándoa co mango dunha culler ou un pao.

Elaborados tódolos materiais nos diferentes talleres,

memorizámolas coplas e preparamos ritmos para facer cos diferentes instrumentos. Ensaíamos usando tamén as marionetas.

En grupos comentamos e autoavaliámola experiencia. Recollémolas conclusións nun dossier ou álbum fotográfico no que iremos poñendo pés de foto.

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

BIBLIOGRAFÍA:

AA.VV. (1991). *O Nadal*. Pontevedra: Colectivo Olo de Sapo.

QUINTÁN SUÁREZ, M. (1994). *Anuario de tradicións galegas*. Oleiros: Tambre editorial.

SCHUBARTH, D.-SANTAMARINA, A. (1991). *Cancioneiro popular galego. (Vol. 2)* A Coruña: Fundación Pedro Barrié de la Maza.

SCHUBARTH, D.-SANTAMARINA, A. (1991). *Escolma de cántigas do cancionero popular galego*. A Coruña: Fundación Pedro Barrié de la Maza.

VILLALBA FREIRE, C. (1976). *Cancionero de Galicia*. Madrid: A. Carmona editor.



Lina Iglesias
Fornheiro*

Escola de
Maxisterio
Lugo

A organización do ambiente de aprendizaxe na educación infantil

A autora realiza neste traballo unha consideración xeral do espacio como ambiente de aprendizaxe, aportando algúns criterios que os mestres e mestras han de ter en conta a hora de planificar a organización da súa aula, rematando con algunhas consideracións acerca do papel do profesorado neste proceso.

INTRODUCCIÓN

Coa implantación da Reforma que proclama, dun xeito rotundo, que son o neno e a nena os auténticos protagonistas do seu proceso de aprendizaxe, xurde nos mestres e mestras de Educación Infantil un interese cada vez maior polos temas relacionados coa organización do es-

pacio. Proba diso son os numerosos cursos de formación organizados nos últimos anos por tódolos CEFOCOPs que teñen como tema central a organización do espacio e os cambios metodolóxicos que leva consigo unha nova estruturación da aula.

Hoxe en día tódolos mestres e mestras asumen que é preciso adecuar o espacio da aula ás no-

vas orientacións pedagóxicas para facer dela un "escenario" que invite ós nenos e nenas a unha actuación máis autónoma. Xa forma parte da súa "cultura" profesional que o espacio da clase é un recurso polivalente que poden empregar de múltiples xeitos e do que poden extraer grandes posibilidades formativas.



O ESPACIO ESCOLAR COMO AMBIENTE DE APRENDIZAXE

Dous termos adoitan ser empregados de xeito equivalente á hora de referirse ó espacio das aulas: *espacio e ambiente*. Nembargante coído que poderíamos establecer unha diferenza entre eles.

O termo *espacio* refírese ó espacio físico, é dicir, os locais para a actividade, caracterizados polos obxectos, materiais didácticos, mobiliario e decoración.

Pola contra, o termo *ambiente* refírese ó conxunto do espacio físico e ás relacións que se establecen nel (os afectos, as relacións interindividuais entre os nenos, entre nenos e adultos, entre nenos e sociedade no seu complexo)

Dun xeito máis amplo, poderíamos defini-lo ambiente como un todo indisociado de obxectos, cheiros, formas, cores, sons, e persoas que habitan e se relacionan nun determinado marco físico que o contén todo e ó mesmo tempo é contido por todos estes elementos que latezan dentro del como se tivesen vida. É por eso que dicimos que o ambiente "fala", transmítenos sensacións, evócanos recordos, danos seguridade ou inquédanos, pero nunca nos deixa indiferentes.

Dende o punto de vista escolar podemos entende-lo ambiente coma un conxunto de elementos interrelacionados entre si, a saber:

- *Elementos físicos*: dependencias, mobiliario, materiais, elementos decorativos, etc. Tamén poden incluírse neste apartado os atributos das cousas: formas, tamaños, cores, cheiros, sons.

- *Elementos temporais*: a organización do tempo, o tempo subxectivo (o *tempo* de cada persoa).

- *Elementos relacionais*: Relacións alumno-alumno, mestre-alumno, modos de agrupa-

mento nos espacios, acceso ós espacios, relacións coas familias, relacións co entorno.

- *Elementos curriculares*: os obxectivos, os contidos, a metodoloxía, o tipo de actividades...

O ambiente non é algo estático, ou que exista "a priori". Se ben tódolos elementos que compoñen o ambiente poden existir por separado, o ambiente só existe na interrelación de tódolos elementos que o compoñen. Non ten entidade material coma o espacio físico.

O ambiente existe na medida na que os elementos que o compoñen interactúan entre si. É por iso que cada persoa percibe o ambiente dun xeito distinto

O espacio como elemento curricular

Tal como indica Zabalza (1987)¹:

"... la forma en que organizamos y manejamos el espacio físico de nuestra clase constituye por sí mismo un mensaje curricular, refleja nuestro modelo educativo. (...)

La forma en que nosotros organizamos los espacios y la función que les otorgamos dice mucho, además, con respecto al tipo de comportamiento instructivo y comunicacional que esperamos de nuestros alumnos" (p.124)

Polo tanto, se eu entendo que son os nenos os auténticos protagonistas da súa aprendizaxe, que aprenden a partir da manipulación e experimentación activa da realidade, a través do descubrimento persoal,... si ademais entendo que "os outros" tamén son unha fonte importante de coñecemento, entón iso ha de verse reflectido na organización da miña aula: tendo espacios para o traballo en pequenos grupos, dispoñendo o mobiliario e os materiais para que os nenos poidan actuar autonomamente, e "enchendo" o espacio de materiais que susciten o interese do neno e da



*Cando entramos nun Centro as paredes,
o mobiliario e a súa distribución,
os espacios mortos, as persoas,
a decoración, todo nos fala
do tipo de actividades que se realizan,
da comunicación entre os alumnos
dos distintos grupos,
das relacións co exterior,
dos intereses de alumnos e mestres,...*



na por manipular, experimentar e descubrir.

Tanto se nos centramos na dimensión física do espacio (condicións de infraestrutura, mobiliario, materiais, etc.) como se atendemos ó ambiente de aprendizaxe na súa totalidade (dimensión relacional, temporal, didáctica, etc.), atopámonos con que hai numerosos elementos que forman parte do ambiente e que constitúen en si mesmos contido de aprendizaxe.

Cando entramos nun Centro as paredes, o mobiliario e a súa distribución, os espacios mortos, as persoas, a decoración, todo nos fala do tipo de actividades que se realizan, da comunicación entre os alumnos dos distintos grupos, das relacións co exterior, dos intereses de alumnos e mestres,...

En Educación Infantil o xeito no que se organice o espacio e a dinámica que se xere pola relación entre as súas diversas compoñentes vai defini-lo *escenario* das aprendizaxes infantís.

"El ambiente de clase es mucho más que un lugar para almacenar libros, mesas y

materiales. Cuidadosa y diestramente dispuesto, añade una dimensión significativa a la experiencia educativa del estudiante, atrayendo su interés, brindando información, estimulando el empleo de destrezas, comunicando límites y expectativas, facilitando las actividades de aprendizaje, promoviendo la propia orientación y respaldando y fortaleciendo a través de estos efectos el deseo de aprender" (Loughlin, C.E. y Suina, J. H., 1987, p.16.)²

Hai elementos do espacio físico da aula que, dependendo de como estean organizados van constituir un determinado ambiente de aprendizaxe que condicionará necesariamente a dinámica de traballo e as aprendizaxes que son posibles nese escenario.

— "El ambiente de aprendizaje influye en las conductas de muy diferentes maneras. Los mensajes ambientales apremian al movimiento, llaman la atención sobre algunos materiales de aprendizaje pero no sobre otros, estimulan una implicación profunda o superficial, invitan a los niños a apresurarse o a moverse serenamente. Las disposiciones ambientales pueden además promover la independencia y la orientación propia,

estimular el empleo de destrezas y prolongar o acortar el periodo de atención. Con o sin el conocimiento del profesor, el ambiente envía mensajes y los que aprenden responden. La influencia del entorno es continua y penetrante, sean cuales fueren el estilo del programa o las expectativas de conducta del enseñante. Una visión conceptual del ambiente ofrece instrumentos que los profesores pueden emplear para reconocer cierto número de problemas cuya causa es ambiental." (Loughlin, C.E. y Suina, J. H., 1987, p.16.)

Os elementos do espacio convértense así en compoñentes curriculares. Calquera observador externo que acceda a unha aula pode percatarse de xeito case inmediato do ambiente de aprendizaxe que existe nesa aula. Case podería dicirse: "dime como tes organizados os espacios da túa aula e direiche que clase de mestre es e que clase de traballo realizas"

A organización do mobiliario (con mesas e cadeiras para tódolos nenos e nenas xuntos ou por recantos), a presenza duns determinados materiais ou doutros e a súa organización no espacio (segundo algún criterio lóxico de organización ou todos revoltos, á vista dos nenos/as e

o seu alcance ou fora da súa visión, ...), a decoración (que resalta os traballos dos nenos e a súa creatividade, que demostra sensibilidade estética e artística, ou cunha ambientación pobre e monotemática). Todos estes elementos e outros máis, como a interacción cos nenos/as, o modo de acceder ós distintos espacios, o establecemento das normas, etc. van configurar un determinado ambiente de aprendizaxe máis ou menos rico, que satisfará mellor ou peor as necesidades dos nenos e das nenas, e que responderá de mellor ou peor maneira ás esixencias educativas demandadas polo actual marco curricular.

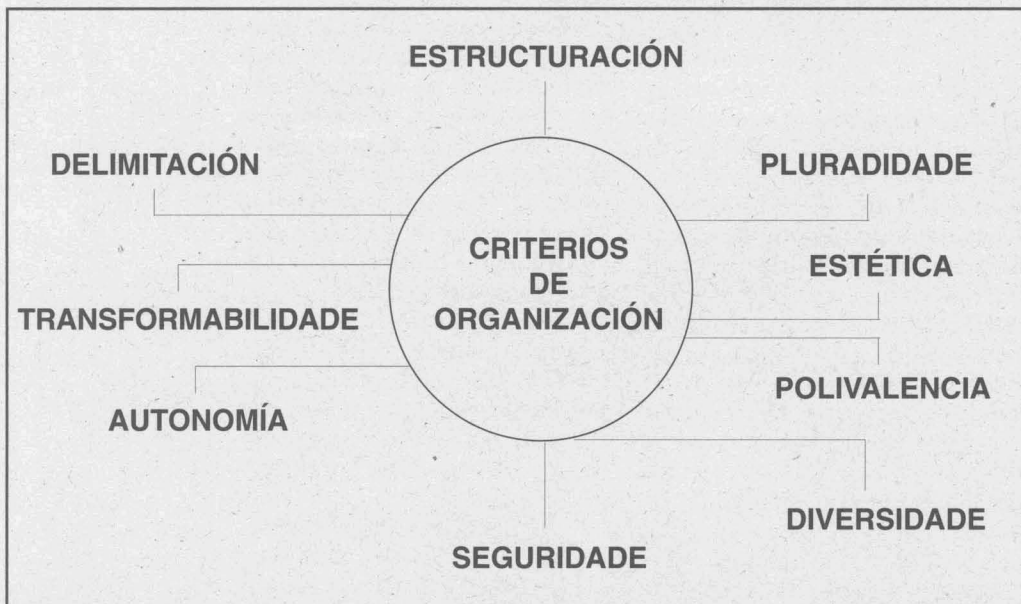
CRITERIOS PARA UNHA ADECUADA ORGANIZACIÓN

Para unha adecuada organización do espacio da aula, que favoreza a creación dun ambiente de aprendizaxe optimizado, debemos ter en conta os seguintes criterios:

1. Estructuración en zonas: a aula ten que estar organizada en distintas zonas de xogo-traballo que favorezan a diversidade de opcións e polo tanto a elección por parte do neno.

"El espacio del aula funciona mejor para los niños que eligen cuando se encuentra dividido en distintas áreas de trabajo. Estas áreas ayudan a los niños a ver cuales son sus opciones, puesto que cada área brinda un conjunto único de materiales y oportunidades de trabajo"³. (58.)

2. Delimitación clara das zonas: as zonas de xogo-traballo deben estar claramente delimitadas de xeito que o neno poida distinguir facilmente os límites de cada zona. Isto non significa que as zonas deban ser compartimentos estancos. Pero unha clara delimitación das zonas



contribúe a unha organización máis definida do espacio, o que á súa vez favorece o emprego autónomo por parte dos nenos e contribúe á súa construción mental do espacio.

Nos modelos de orientación cognitiva como o modelo High Scope, esta é unha premisa básica na organización do espacio:

"La disposición de un salón de clases orientado cognoscitivamente refleja la creencia de que los niños aprenden mejor en un ambiente estimulante pero ordenado, en el que puedan elegir y actuar por su cuenta. El salón está dividido en áreas de trabajo bien definidas y los materiales de cada área están organizados en forma lógica y claramente etiquetados, lo que permite a los niños actuar independientemente y con el mayor control posible sobre el ambiente del salón." (p. 57.)

Para delimitar las zonas podemos empregar diversos elementos como o mobiliario, marcas no chan ou nas paredes, etc. En función dos elementos que empregamos podemos obter dous tipos de delimitación:

a) Delimitación forte: Cando a delimitación do espacio ven dada pola posición de mobiliario de grande tamaño como andeis colocados perpendicularmente á parede, alfombras, mesas, paneis de madeira, etc. Considérase que unha delimitación é forte cando os elementos que se empregan son fixos ou ben se comportan como tales por tratarse de elementos pesados de difícil traslado.

b) Delimitación débil: Cando as zonas están delimitadas con marcas no chan ou paredes ou ben con mobiliario lixeiro (bancos suecos, caixas con material, etc.) ou con rodas que permite unha fácil mobilidade.

De tódolos xeitos, e pese ás evidentes vantaxes que supón unha clara delimitación e defi-

nición das zonas, considero que é positivo que exista na aula algunha zona indefinida da que os nenos poidan "apropiarse" dun xeito creativo no momento de xogo. Isto pode facilitarse tamén coa existencia de zonas cunha delimitación débil que os mesmos nenos poidan modificar/transformar no momento do xogo segundo o seus intereses ou necesidades.

3. Transformabilidade: este criterio está moi ligado ó anterior e fai referencia a que a organización da aula debe ser o suficientemente flexible de xeito que permita unha rápida e fácil transformación do espacio para dar resposta tanto a necesidades imprevistas que poidan xurdir (ben sexa ó longo da xornada ou durante a semana ou quince-

na) como a realización de actividades previstas e planificadas que precisan doutra organización espacial (por exemplo a realización de actividades psicomotrices e de expresión corporal cando non dispoñemos doutro espacio específico para a súa realización).

Para que a aula resulte facilmente transformable é conveniente que a delimitación entre as zonas sexa débil de xeito que os límites poidan eliminarse ou modificarse con rapidez.

4. Que favoreza a autonomía: tanto o mobiliario como os materiais deben resultar accesibles ós nenos de xeito que permitan empregarlos autonomamente.

Esto, ademais de favorecer-lo desenvolvemento autónomo do neno, permitirá á mestra unha



maior liberdade de acción para traballar con grupos pequenos, atender demandas individuais ou prestar axuda, ou dedicar o seu tempo a observar a actividade e o comportamento dos nenos nas distintas zonas.

5. Seguridade: tanto o mobiliario como os materiais con que está equipada cada zona deben ter unha garantía total de seguridade ou ausencia de riscos para os nenos. O mobiliario debe ser estable, sen aristas que poidan producir cortes en caso de caídas, etc. e o material debe cumprir as garantías esixidas en canto a seguridade.

b) Diversidade de agrupamentos: cómpre que existan na aula zonas para actividades con todo o grupo, zonas de actividade en pequenos grupos, zonas de actividade individual ou de illamento.

c) Diversidade en canto á posición corporal: é conveniente que organicemos espazos nos que o neno poida realizar a actividade en distintas posicións corporais. Zonas para traballar sobre a mesa sentado, zonas para traballar de pé, ben sexa sobre unha mesa ou sobre a parede, zonas para sentarse ou tumbarse no chan. Esta diversidade nas posicións para

– Zonas de encontro e comunicación

– Zonas de xogo simbólico

– Zonas de traballo - expresión - manipulación e representación. Pode existir unha grande diversidade: zona de lingua-xe, lóxica matemática, expresión plástica, movemento e expresión corporal; observación, experimentación e manipulación (zona de auga e area, zona de experimentos, zona de “aparatos mecánicos”, etc)

2. Zonas de xestión e servizos: paneis de rexistros (de asistencia, de control dos recantos, do tempo, etc.), zonas de exposición de traballos, zonas de almacenamento de materiais, zona de arquivo de traballos, zona do lavabo e w.c., etc.

.....

É importante que a aula estea organizada e ambientada cunha certa sensibilidade estética que ademais de facela agradable para a súa estancia nela, eduque a sensibilidade estética e artística dos nenos

.....

6. Diversidade: debe existir unha grande diversidade de zonas que permitan dar resposta ás múltiples necesidades dos nenos así como á diversidade persoal.

Esta diversidade ten varias vertentes:

a) Diversidade en canto á estruturación: combinar zonas moi estruturadas con materiais específicos que provoquen ou suxiren a realización de actividades concretas (zona de pintura, zona de actividades gráficas, etc.), xunto a zonas pouco estruturadas que permitan a realización de múltiples experiencias tanto por iniciativa dos nenos como suxeridas pola profesora (zona de construcións, zona de auga e area, etc.)

a realización das actividades adáptase mellor ás características dos nenos de estas idades que se cansan con facilidade se teñen que permanecer moito tempo na mesma posición. Ademais favorece a experimentación na realización dalgunhas actividades (non é o mesmo pintar con pincel sobre un plano horizontal ou sobre un plano vertical).

d) Diversidade de contido: cómpre que haxa unha grande diversidade de zonas que ofrezan ó neno a realización de distintas actividades. Dun xeito xenérico podemos distinguir:

1. Zonas de actividade curricular

7. Polivalencia: fai referencia ás posibilidades de emprego que ofrecen as distintas zonas da aula. Unha aula polivalente é aquela na que as distintas zonas (todas elas ou unha parte) ofrecen varias posibilidades de emprego nos distintos momentos da xornada de tal xeito que se amplía a funcionalidade da aula aproveitando o máximo as posibilidades que nos ofrece o espazo que, na maioría dos casos, adoita ser escaso. Así por exemplo, a zona empregada para as reunións de grande grupo coma a asamblea pode ser noutro momento a zona de xogos de construción.

8. Sensibilidade estética: é importante que a aula esté organizada e ambientada cunha certa sensibilidade estética que ademais de facela agradable para a súa estancia nela, eduque a sensibilidade estética e artística dos nenos.

Algúns dos criterios que debemos ter en conta respecto de este punto son:

a) Estar chea de colorido: as cores chamativas resultan atractivas para os nenos e chaman a súa atención. Ademais está demostrado que certas

cores estimulan determinado tipo de actividades e inhiben outras. Según Mehrabian (1976)⁴, as tonalidades máis pracentiras son, por orde, o azul, o verde, o violeta, o vermello e o amarelo, mentres que os máis excitantes son o vermello, seguido do laranxa, o amarelo, o violeta, o azul e o verde.

Debemos coidar que no seu conxunto a aula resulte harmoniosa respecto ó colorido e non "chirriante".

b) Orixinal e creativa: buscar a orixinalidade nos elementos decorativos chamará a atención dos nenos e será un estímulo para a súa creatividade.

c) Personalizada: é importante que na decoración da aula participen os propios nenos de xeito que reflicte a súa identidade personal. Debemos reservar lugares para coloca-los traballos dos nenos e coidar a súa presentación de xeito que realce o seu valor estético e afectivo.

d) Incluír réplicas de obras de arte: é importante que os nenos vaian acostumándose dende pequenos á visión de obras de arte (pintura, escultura, etc.). Podemos incluír na decoración da aula láminas de cadros e esculturas tanto actuais como doutros momentos da historia da arte.

9. Pluralidade: nas diversas zonas da aula deben incluírse elementos que recollan a diversidade personal, étnica, social e cultural de xeito que resulte ó mesmo tempo un espazo persoal e plural. A través da decoración, por exemplo, podemos incluír láminas e fotografías con imaxes de nenos e nenas doutras razas e doutros modos de vida (vivendas, medios de transporte, alimentos, etc.) procedentes de distintos países do mundo. Tamén a través dos materiais, incluíndo elementos procedentes do entorno natural e cultural que reflicten claramente as raíces culturais dos nenos e nenas da

clase, pero tamén elementos procedentes doutros entornos máis lonxanos no espazo e/ou no tempo.

O PAPEL DO MESTRE/A NA ORGANIZACIÓN DO AMBIENTE DE APRENDIZAXE

Para unha adecuada organización do espazo da aula e un deseño óptimo do ambiente de aprendizaxe é fundamental que o profesor exerza un papel activo en todo o proceso que implica a organización e que comeza coa concreción das intencións educativas e o método ou métodos de traballo que vai empregar (traballo por recantos, talleres, unidades didácticas, proxectos de traballo, etc.) xa que isto vai incidir directamente na toma de decisións para a planificación e posterior organización do espazo.

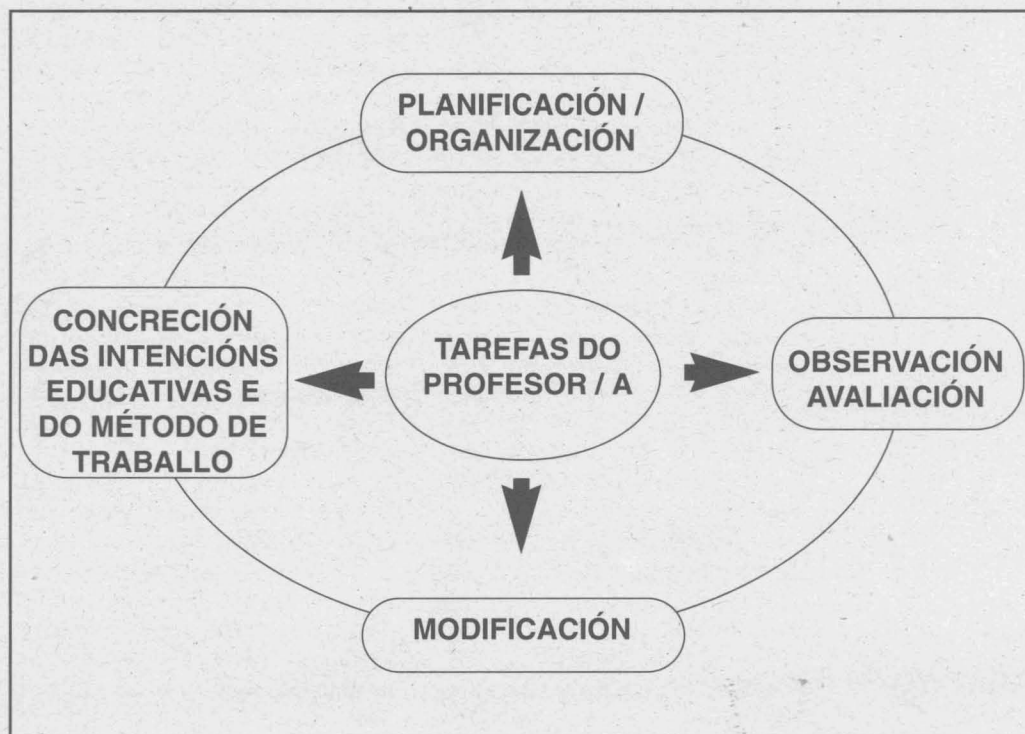
As tarefas do mestre neste proceso poderían agruparse en catro: concreta-las intencións educativas e método de traballo, planificar e organizar, observar e avaliar e por último, introducir modificacións.

1. Concretar as intencións educativas e o método de traballo

Antes de empezar a planificar a organización do espazo da aula cómpre que o mestre reflicte sobre cales son os principios básicos que deben rexir a súa acción educativa e de que xeito poden concretarse na práctica da aula, deseñando así un ambiente de aprendizaxe que sexa coherente coa consecución dos devanditos principios.

Así por exemplo, se o mestre asume, como principios básicos da súa acción educativa a construción activa do coñecemento por parte do neno, a importancia do desenvolvemento da autonomía tanto física coma moral e intelectual, e o respecto á diversidade, as decisións que tome en canto á planificación e organización do espazo da aula deben estar encamiñadas a favorecer o desenvolvemento dunha práctica coherente coa consecución destes principios.

É igualmente importante que o mestre tome decisións sobre o método ou métodos que vai empregar prioritariamente, xa que isto condicionará enor-



memente a súa organización. ¿Vai traballar prioritariamente co método de recantos, ou os recantos van ter unha función de "comodín", complementaria e incluso subsidiaria doutro método? (algúns mestres/as que centran a súa actuación no traballo por fichas, organizan recantos de xogo unicamente coa finalidade de que os nenos que "rematan antes as súas tarefas" teñan un lugar onde acudir) ¿Pretende organizar talleres a tempo parcial con axuda de nais e outros colegas? ¿Empregará un método de fichas comercializado? ¿Deseñará as súas propias unidades didácticas? ¿Traballará co método de proxectos?

2. Planificar e organizar

Según Loughlin, C.E. e Suina, J.H. (1987)⁶ o mestre ten catro tarefas principais na disposición da estrutura básica do entorno de aprendizaxe:

a) Organización espacial:

é a tarefa de dispoñer os mobles para crear espazos para o movemento e as actividades de aprendizaxe. A distribución do mobiliario vai ter unha grande influencia nos desprazamentos dentro da aula e a conducta dos nenos.

"Los profesores que perciben el entorno de la clase de un modo acertado pueden emplearlo deliberadamente organizándolo para facilitar los movimientos de los niños y respaldar la actividad física en pro del aprendizaje". (p. 26.)

Esta tarefa de organizar o espazo implica, dende o noso punto de vista, o seguinte:

- Analiza-los elementos estruturais da aula e o mobiliario do que dispoñemos para crear distintas zonas dentro da aula.

- Determina-lo tipo de actividades que se van levar a cabo para concreta-las nosas intencións educativas.

- Establecer cales desas actividades deben realizarse na aula e cales poden realizarse

.....

Convén situar próximas aquelas zonas con actividades que se relacionan e que poden dar lugar a experiencias e xogos compartidos coma a zona da casa e construcións, mercado.

.....

noutros espazos (outras dependencias do Centro, patio de recreo, espazos do entorno, etc.) de xeito que saibamos de canto espazo real dispoñemos.

- Determinar que condicións de espazo, iluminación, tipo de chan, mobiliario (para realiza-la actividade e para gardar-expoñer os materiais), proximidade dun punto de auga, etc. deben reunir as distintas zonas para que resulten eficaces ó tipo de actividades que deben realizarse nelas.

- Prever cantos nenos van empregar o espazo ó mesmo tempo.

- Prever en que momento/s da xornada vai empregarse cada espazo e con que outros espazos/zonas se vai simultanear o seu emprego. Cómpre ter en conta as relacións entre espazos próximos e as zonas de acceso e tránsito. Convén situar próximas aquelas zonas con actividades que se relacionan e que poden dar lugar a experiencias e xogos compartidos coma a zona da casa e construcións, mercado, etc; e isolar e afastar as zonas de ruído e movemento daquelas nas que se realizarán actividades tranquilas ou que requiren concentración.

- Determina-lo nivel de control que imos ter sobre ese espazo: vai ser un espazo de actividades planificadas e dirixidas, de actividades planificadas pero que os nenos/as realizarán autonomamente, de actividades libres, etc. Isto vai propiciar a necesidade de ter listas de control, paneis de información

sobre as actividades a realizar, previsión de materiais etc.

- Determinar que espazos precisaremos para a xestión da aula: paneis de información e documentación, expositores de traballos, paneis de rexistros de actividades, etc. e establecer que rutinas e tarefas relacionadas coa xestión da aula habrán de realiza-los nenos e que precisarán para facelo..

b) Dotación para a aprendizaxe: é a tarefa de seleccionar, reunir e elabora-los materiais e o equipo e colocalos no entorno para que os nenos teñan acceso directo a eles.

A dotación de materiais para a aprendizaxe inflúe enormemente no tipo de actividades e experiencias que o neno pode levar a cabo e, polo tanto, no contido das aprendizaxes que se traballan. Distintos materiais favorecen a adquisición de distintas destrezas e habilidades e poñen en funcionamento distintos tipos de procesos mentais.

Dun xeito xeral poderíamos dicir que á hora de planificar a dotación de materiais para a aprendizaxe debemos ter en conta o seguinte:

- *Procedencia:* o material que se emprega na aula non todo ten que ser mercado. É máis, ás veces, o material comercializado non é o mellor. Existen materiais procedentes do entorno que poden cumprir as mesmas prestacións que o material comercializado pero o seu emprego ten un valor intrínseco engadido que é o valor ecolóxico que representa.

- *Calidade física:* ten que ver coas condicións de seguridade (que non sexan tóxicos nin cortantes), e resistencia que fan que o material sexa duradeiro e non resulte perigoso.

•- *Calidade pedagóxica:* fai referencia ás capacidades que pode desenvolver nos nenos/as que o empreguen, a súa facilidade de manexo, polivalencia, nivel de estruturación, etc., e que o converten nun material idóneo para a consecución de determinados obxectivos.

Na *Guía Documental e de Recursos* da "Caja Roja" do MEC atopamos unha ampla clasificación de materiais para as distintas idades na que se inclúe, ademais, o tipo de capacidades que poden desenvolver.

- *Calidade estética:* ten que ver coa beleza dos materiais, que teñan cores vivas e formas agradables, de xeito que resulten atractivos e chamativos para os nenos.

c) Disposición dos materiais: é o proceso de decidir onde colocar as dotacións do ambiente e como combinalas e exhibilas.

Se é importante a organización do espazo dentro da aula, non o é menos, a organización dos materiais dentro de cada espazo/zona. Según Louglin, C.E. e Suina, J.H. "la disposición de materiales posee una intensa influencia en el nivel de compromiso de los alumnos en las actividades de aprendizaje. La disposición de los materiales es causa de muy diferentes acontecimientos en el aula, algunos relacionados con la gestión y la conducta y otros con la amplitud y la profundidad del aprendizaje en el entorno".

Coma norma xeral podemos dicir respecto da disposición dos materiais que:

- é importante que estean organizados seguindo algún criterio lóxico (forma, cor, tamaño, utilidade, etc.);

- a súa exposición debe resultar "provocadora" para a realización de actividades;

- debe favorecer a asociación e relación entre materiais diversos e;

- deben situarse nun lugar accesible para favorecer a autonomía no emprego.

d) Organización para propósitos especiais: implica tomar en consideración tódolos nosos coñecementos sobre a organización do ambiente e poñelos ó servicio de determinados propósitos, ben sexa pola presenza na aula de nenos con necesidades educativas especiais que precisan dalgúns requirimentos específicos (espacios para desprazarse con cadeira de rodas, organiza-la información e os materiais para nenos con deficiencias visuais, ou auditivas, ou con problemas de coordinación, etc.); ou ben, porque o mestre/a desexa promover algunhas aprendizaxes específicas (traballa-la coeducación, levar a cabo un programa de inmersión lingüística, etc.) ou atender a distintos niveis educativos como é o caso de moitas escolas unitarias no ámbito rural.

3. Observar e avaliar

Ó igual que en moitos outros aspectos da planificación da ensinanza, tamén na organiza-

ción do espazo cómpre que o mestre/a adopte unha actitude de observación que lle manteña informado da influencia que o deseño do ambiente está exercendo sobre a conducta dos nenos e sobre as súas aprendizaxes. Xa que esta influencia vai exercerse de tódolos xeitos, cómpre que o mestre sexa consciente dela e a coñeza en toda a súa dimensión para poder actuar en consecuencia.

"En cualquier caso, se lo concedamos nosotros o no, el espacio físico ejerce siempre un papel activo en el proceso educativo. La única respuesta didácticamente válida es aprovechar esa capacidad de influencia para potenciar un desarrollo integrado de nuestros alumnos. No podemos estar en nuestra aula como quien está en un piso alquilado en el que no se puede cambiar nada. Muy al contrario, el aula es uno de los principales instrumentos con los que contamos para desempeñar nuestra tarea educativa. Y uno de los cometidos fundamentales, quizá el principal, en el nivel de escuela infantil es crear un ambiente adecuado: no se trata de enseñar nada en sentido convencional, sino de crear ambientes ricos y estimu-



.....

Cómpre que o mestre sexa un observador reflexivo, disposto a analizar

e avaliar en todo momento se a disposición do ambiente

responde efectivamente ás intencións educativas que nos marcamos.

.....

lantes que permitan-potencien el desarrollo global de los niños. Estemos en el medio en que estemos, nuestra tarea básica va a ser aumentar la capacidad motivacional de nuestra aula, ampliar el espectro de experiencias posibles en ella, enriquecer sus componentes en cuanto a variedad de estímulos, diversidad de situaciones, integración de niveles de desarrollo (lo cognitivo, lo fantástico, lo

motor, lo social, etc.), y complementación de lenguajes y modos de relación". ZABALZA, M.A., 1987, Narcea, Madrid. pp.122-123

Así pois, para aproveitar ó máximo esa capacidade de influencia da que fala Zabalza e deseñar un ambiente de aprendizaxe o máis optimizado posible, cómpre que o mestre sexa un observador reflexivo, disposto a analizar e avaliar en todo momento se a disposición do ambiente responde efectivamente ás intencións educativas que nos marcamos e, no caso de non ser así, estar disposto a realizar tódalas transformacións que sexa necesario.

Según Paloma de Pablo e Beatriz Trueba (1994), para que o mestre aborde esta tarefa dun xeito profesional debe establecer criterios que orienten a análise e a avalización de tal xeito que a planificación da selección e organización do espacio e os materiais se alonxen da improvisación, do chou, da rutina e da imitación sen reflexión nin fundamento.

Respecto da frecuencia con que debe realizarse unha revisión da adecuación do ambiente, as autoras mencionadas recomentan que a devandita revisión se realice:

- ó comenzo de curso,
- ó dispor de presuposto para adquirir material,
- ó visitar outra escola,
- ó ver un vídeo, unhas diapositivas, etc.
- cando un espacio non lle satisface,

- ó ler un artigo ou un libro no que se suxiren propostas de organización espacial, etc.

- ó deseñar unha unidade didáctica

- nunha reunión de equipo,
- na elaboración do proxecto educativo e curricular,
- etc.

4. A modificación-trans- formación do ambiente

Despois de observar e analiza-la eficacia dos espacios para dar resposta ás necesidades dos nenos e ós obxectivos educativos, o paso seguinte é proceder ás modificacións que considere-mos oportunas.

Esta tarefa de modificación pode ter, dende o meu punto de vista, unha dobre vertente:

... Revisa-las nosas intencións educativas, ben sexa co obxecto de redefinilas ou modificalas, ou ben co de confirmar a súa importancia.

... Planificar novamente a organización do espacio tendo en conta os resultados das nosas observacións e análise e introducindo novas ideas e recursos organizativos.

L.I.F.

*Lina Iglesias Forneiro é mestra de Educación Infantil e pedagoga. Actualmente da clases de Novas Tecnoloxías na Escola de Maxisterio de Lugo.

Dirección do lugar de traballo: Escola de Maxisterio Avda. de Ramón Ferreiro s/n 27002 Lugo.

NOTAS

¹ZABALZA, M.A. (1987) : *Didáctica de la Educación Infantil*. Edit. Narcea. Madrid.

²LUOGHLIN, C.E. y SUINA, J.H. (1987) : *El ambiente de aprendizaje. Diseño y Organización*. Morata.-MEC. Madrid

³HOHMAN, M.; BANET, B. y WEIKART, D. (1990): *Niños pequeños en acción*, Ed. Trillas, México p. 57.

⁴MEHRABIAN, A. (1976): *Public Places and Private Spaces*, Nueva York, Basic Books, p. 90.

⁵LUOGHLIN, C.E. y SUINA, J.H. (1987). Op. cit.

BIBLIOGRAFÍA

CANO, M.I. y LLEDO, A (1990): *Espacio, comunicación y aprendizaje*, Diada Editoras, Sevilla.

DE PABLO, P y TRUEBA, B. (1994): *Espacios y recursos, para ti, para mí, para todos. Diseñar ambientes en Educación Infantil*. Escuela Española, Madrid.

HOHMANN, M. BANET, B y WEIKART, D.P. (1990): *Niños pequeños en acción*. Trillas, México. 3ª Edición en Español.

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

MEC (1989): *Diseño Curricular Base de Educación Infantil*. Servicio de Publicaciones.

READ, K.H. (1982): *La scuola materna. Relazioni umane e apprendimento*. Ed. Armando, Roma. (3ª Edición en Italiano).

SAUSSOIS, N. (1989): *Actividades en talleres para guarderías y preescolar*. Cincel, madrid. 9ª Edición.

TRUEBA, B. (1989): *Talleres integrales en Educación Infantil*. Ediciones de la Torre, Madrid.

ZABALZA, M.A. (1987): *Didáctica de la Educación Infantil*. Narcea, Madrid.

VOUCHE CONTAR UN CONTO

Existencias limitadas



OS CONTOS DE

Manuel María, Xabier Punte Docampo, Paco Martín, Bernardino Graña, Sabela Álvarez e as cancións de María Manuela e Miguel.

- Seis libros + seis casetes coas voces dos autores dramatizando os seus contos.

PREZO CATÁLOGO: 7.890 Ptas.

Agora XERAIS ofrécelle a posibilidade de mercar esta bonita colección por só **4.500** ptas. máis gastos de envío.



EDICIÓNS XERAIS DE GALICIA SA

Dr. Maraño, 12 Apartado 1446. 36211 VIGO

COLECCIÓN VOUCHE CONTAR UN CONTO

Existencias limitadas

Os envíos faranse por rigorosa orde de chegada

Desexo recibir Coleccións VOUCHE CONTAR UN CONTO ó prezo promocional de **4.500 Ptas.** máis 350 ptas. de gastos de envío, importe que abonarei da forma que de seguido indico:

Contra-reembolso Tarxeta VISA Tarxeta 6000

Nº

Válida ata: Mes Ano

Nome e apelidos

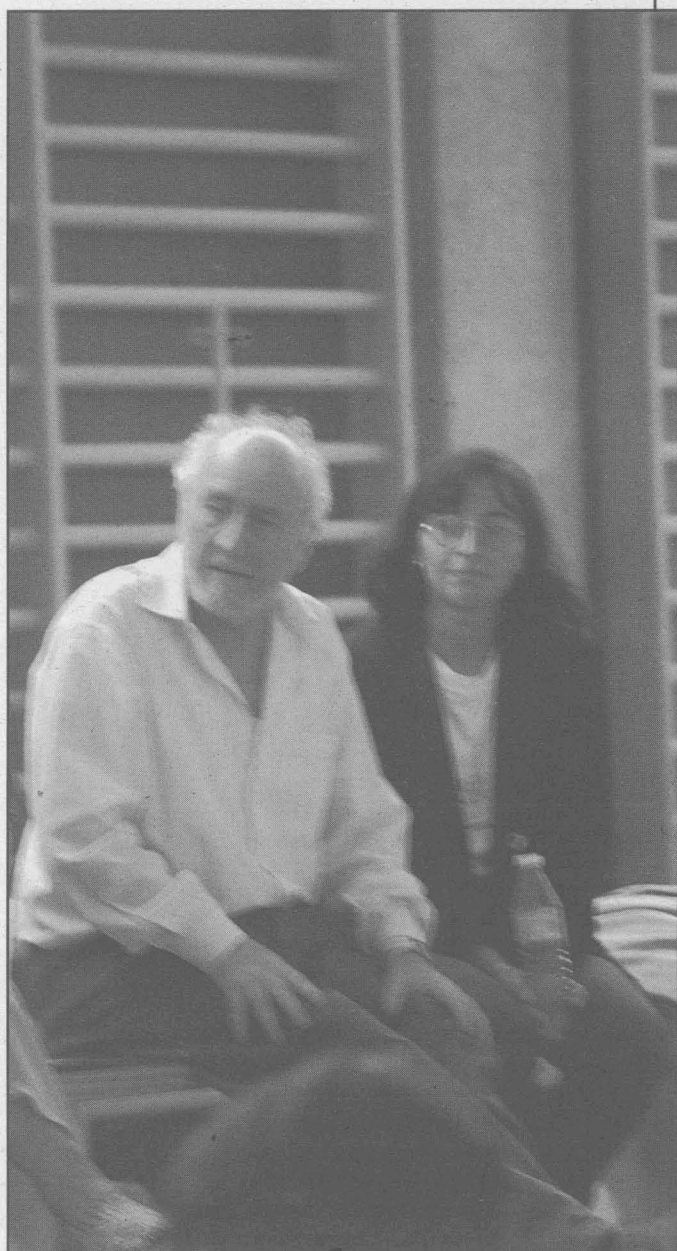
Enderezo

Código postal Poboación

Sinatura

Entrevista

Franco Passatore



Eu son a árbore

Xosé Manuel González Barreiro

Home do teatro desde hai corenta anos, partícipe das experiencias educativas do norte de Italia tanto no terreo escolar como nas iniciativas municipais, especialmente en Turín.

Convencido do valor da expresión libre dos nenos, defende o lugar que segundo el lle corresponde ó teatro como unha arte e despois de tantos anos de traballo e coa pespectiva do tempo, lamenta non ter traballado máis de preto con Gianni Rodari, co que realizou colaboracións pero sempre desde a distancia física a separalos.

Confesa expresarse nunha lingua que el chama itagnolo e amosa curiosidade pola variedade cultural de España e polas semellanzas que atopa entre o galego e o italiano. Coautor con Silvio Destefanis, Ave Fontana e Flavia de Lucis dun libro de grande importancia para os que levan anos traballando na escola a animación teatral: *Yo soy el árbol (tú, el caballo)*.

Viaxa cada ano a Madrid para impartir cursos na Escuela de Verano de Acción Educativa. Esta é a primeira vez que Franco Passatore vén a Galicia, e faino invitado por diferentes CEFOCOP nunha estancia que o tivo entre nós durante case todo o mes de setembro.

¿quén é o teatro?

¿Como naceu o interese pola escola dun home que desenvolvía o seu traballo no mundo do teatro?

Vouche responder en italiano. Foi un interese casual. Eu facía teatro e quería experimentar unha actividade teatral provisoria na escola como puro divertimento. A introducción dun espectáculo teatral feito para a escola foi un feito sorprendente pola reacción dos nenos e dunha certa parte do mundo da escola de fins dos anos sesenta, da escola freinetiana, do Movimento di Cooperazione Educativa. O encontro destas dúas realidades, teatro e renovación

¿Como foi o encontro con Rodari e cal é relación das propostas que levastes a cabo coas técnicas de Freinet, posto que no libro "Yo soy el árbol" vese moi claramente a pegada freinetiana na consideración da expresión libre como factor fundamental do traballo dramático?

Son dúas cousas totalmente diferentes no sentido que eu coñecía a Rodari, primeiro como pai, cando lle levo á miña filla os *Contos ó teléfono* e en segundo lugar como actor porque recitaba e facía recitar ós nenos as filastroche¹ de Rodari. O meu coñecemento inicial de Rodari foi, polo tanto, como lector. Despois coñecino persoalmente como xornalista cando deu co noso labor como animadores en Roma no 71 ou 72 no Festival Nacional de *Unitá*, onde o meu grupo colaboraba. Este encontro casual provocou un coñecemento moi vivo do Rodari xornalista porque en diversas ocasións se interesou polo meu traballo e o recolleu no *Paese Sera*, o xornal romano no que traballaba el nese momento. Posteriormente na *Gramática da Fantasía* dedicárame un capítulo e recollerá parte das técnicas que eu empregaba no meu traballo cos nenos dándolles un aire novo, un aire de técnica gramatical de estímulo da fantasía. Despois habería máis encontros nos que sentimos unha grande atracción mutua pola maneira que tiñamos cada un de traballar cos nenos. Eu admirábo como fabulista, e como educador, naturalmente; e el a min como actor. Este encontro nunca provocou un traballo con-

xunto sobre o terreo e lamentoo porque teríame gustado traballar e colaborar con Rodari, aínda que o fixemos a distancia lanzándonos estímulos.

O discurso de Freinet deriva do momento en que coñecía o MCE e sobre todo cando comparei as miñas propostas coa pedagogía de Freinet que ese movemento introduciu en Italia. Digamos que a confianza que dabamos ós nenos, como protagonistas da súa formación cultural a través do estímulo educativo do adulto na escola e no teatro como protagonista dunha nova dramaturxia e por tanto personaxe el mesmo dado que a animación teatral pon en esca os seus soños, os seus xogos e as súas aspiracións. Isto permitiu que moitos mestres descubrisen un instrumento de traballo moi útil.

Pero no libro eu vexo máis a pegada de Freinet que a de Rodari. Sen que iso significa que non haxa coincidencias con Rodari.

Son dúas cousas paralelas. Rodari foi o meu inspirador desde o punto de vista da creatividade. Os discípulos de Freinet foron mestres nunha forma de aproximación ó neno, o feito de poder traballar tódolos días, tódalas tardes e convivir —porque a miña muller e a miña filla conviviamos con Firorenzo Alfieri, Dalia Ridolfi, Benvenuto Chiesa, Giorgio Testa, Gianni Giardiello, Maria Teresa Alfieri entre outros— e esta vida común dentro e fóra da escola tiña o sentido de que esta era concibida como a continuación da vida familiar, e implicaba a existen-

.....

O teatro na escola debe ser considerada como actividade educativa como é o deporte, a música ou a pintura, e tamén para gozar de forma crítica como espectadores.

.....

.....

O encontro do teatro e da renovación pedagóxica, impulsoume a deixar de lado o meu traballo como profesional do teatro e dedicarme cun vivo interese ó mundo da escola.

.....

pedagóxica, impúlsanme a deixar de lado o meu traballo como profesional do teatro e dedicarme cun vivo interese ó mundo da escola. Pero isto nace, como dicía, por casualidade.

cia de diversos educadores nos diversos momentos. Os mestres que se confunden cos pais. E neste caso son teatros que se confunden cos mestres e cos pais. Naquel momento todos partiamos dos mesmos presupostos. Eu tiña daquela corenta anos e os demais tiñan vinte ou vintecinco, eran moito máis novos ca min, pero tiñamos un punto de partida común. Había unha metodoloxía curricular moi precisa, unha referencia coa pedagogía máis avanzada, cos grandes pedagogos; e despois o encontro entre a utopía teatral, como dimensión teatral da relación entre actores e espectadores que se intercambiaban continuamente os roles, coa gran pedagogía e que se reflicte hoxe por camiños diversos porque despois se elaborou o discurso levouse adiante tanto no plano nacional como no exterior. Aínda que a historia sufriu cambios, os bos educadores son intérpretes desta evolución.

Desde a túa concepción do teatro e da escola que é o que debería facer calquer mestre intresado por que o teatro entre na escola e teña algunha función pedagóxica en sentido amplo.

Debo dicirche que hoxe o teatro ten todo o dereito de conservar a súa identidade e a súa función e debe estar en condición de manifestarse dentro e fóra da escola coas súas peculiaridades. Se na época en que *Yo soy el árbol* o teatro era un instrumento para introducir determinados contidos pedagóxicos ou ideolóxicos, a necesidade que eu sentín nos anos oitenta é a de restituír ó teatro a súa función, a súa dig-

debe ser considerada como actividade educativa como o é o deporte, a música ou a pintura, e tamén para gozar de forma crítica como espectadores. Quero dicir que o teatro hoxe ten o dereito de volver á escea, unha escea que pode ser cambiada, ampliada e que redescubriu a su primitividade gracias á intervención do neno. Traballar cos nenos, facer teatro cos nenos servíume para redescubrir o valor do xogo teatral feito cos nenos e polos nenos. Creo que a miña experiencia de teatro para a escola e coa escola é válida tamén para o mesmo teatro. Dito isto debe reemprender a súa función e o

¿Que validez concedes ás experiencias dos anos setenta e que actualizacións lle farías ó discurso?

Yo soy el árbol tíveno na biblioteca durante moito tempo, pero no último ano entendín a necesidade de reler algunhas páxinas do libro e atopei unha compoñente ideolóxica moi do momento e unha inactualidade de certos idealismos, de certas utopías deseñadas durante o furor ideolóxico posterior ó 68. Do mesmo xeito que tamén descubrín neste libro, e non porque eu o escribise, cousas moi belas, moi vivas, actuais, novas. Moitas cousas eran froito da imaxinación, utopías moi naturais, e moitas outras das que fixemos son agora útiles e importantes, de feito é un libro que aínda hoxe é usado. Pero creo que debo facer unha revisión, unha posta en discusión das ideas nun sentido positivo. A miña honestidade de autor indúceme a defendelo por esta frescura e positividade que conserva e a reflexionar sobre as cousas superadas e a necesidade de relelo cun sentido crítico e actual, na busca da posibilidade de seguir usando este libro no futuro. Ás veces faime sorrir esa inxenuidade que eu recoñezo como tal. Lido hoxe sen este

espírito crítico pode crear a impresión de que se trata de indicacións múltiples e desorganizadas.

¿Na Italia de hoxe, supoño que tan desideoloxizada como España, este tipo de experiencias que encerran unha carga ideolóxica tan forte seguen tendo interese para os novos mestres?

Os mestres novos en Italia non teñen interese por nada. O discurso radical que che fago non atañe tanto ó teatro como á formación dos ensinantes e a súa renovación. Hai un desinterese moi forte debido á incapacidade da escola para pórse á altura da evolución da cultura, das ideas e da historia. Isto, evidentemente sénteno os xoves ensinantes e non fai moito por cambiar esta situación. O problema da utilización do meu texto é secundaria como o é a utilización do teatro, que hoxe resulta moi difusa, a pesar do labor que nós fixemos. Respecto a esta indiferencia na que sucumben os ensinantes, hai moita distancia entre a cultura que se aprende na escola e a cultura que se aprende na vida. A televisión lévanos a unha aculturación e por iso o traballo hoxe é moi duro para os que cren na escola e no ensino.

Os mestres novos en Italia non teñen interese por nada. Hai un desinterese moi forte debido á incapacidade da escola para pórse á altura da evolución da cultura, das ideas e da historia. Isto, evidentemente sénteno os xoves ensinantes e non fai moito por cambiar esta situación.

nidade de compoñente esencial da natureza humana. Digo isto porque hoxe defendo con moita seguridade e total honestidade o que é, un lugar no que o home tenta a súa representación cos medios que ten á súa disposición. Afirmar a validez desta función hoxe no mundo da tecnoloxía, despois do cine e sobre todo da televisión, debe ser unha ilusión pero é aquí onde a escola pode ter o seu papel de considerar o teatro á par das necesidades primarias do home. O teatro na escola

mestre debe estar en disposición de levar os nenos a amar o teatro como lugar de experiencia, como laboratorio de expresión teatral para os nenos, e ó mesmo tempo como punto de encontro das compoñentes diversas e necesarias para o teatro: actores e espectadores. O espectador empeñado na súa busca do espectáculo e despois empeñado cunha postura activa e crítica como se leva ós nenos ante un cadro de Picasso, para aprender xuntos os valores da arte teatral.

A victoria da coalición L' Olivo, que inclúe partidos desde a extrema esquerda ata o centro, e que ten como primeiro punto no seu programa de goberno a cuestión educativa, son sinais de que as cousas se están a mover, alomenos a alto nivel.

Isto obviamente, non significa que non haxa progresos ou referencias de valor, como por exemplo a escola infantil de Reggio Emilia, Diana, que non é casualidade que naza das nosas colaboracións nos anos setenta, unha escola das máis coñecidas no mundo. Fiorenzo Alfieri é asesor educativo na cidade de Turín e pode finalmente dirixir un proxecto educativo a gran escala. Por outra banda a victoria da coalición L' Olivo, que inclúe partidos desde a extrema esquerda ata o centro, e que ten como primeiro punto no seu programa de goberno a cuestión educativa, son sinais de que as cousas se están a mover, alomenos a alto nivel. Finalmente a redacción dun proxecto financiación oficial do teatro na escola por parte do ministerio fará que o teatro teña cabida de maneira oficial por primeira vez na escola en virtude da programación do ministerio.

Neste contexto a figura do animador que ti defendías no seu momento vai ter un papel fundamental. E quizais sería tamén o momento de reactualizar a vosa experiencia dos anos 70 e 71.

Olo, esta situación é o deseño dun proxecto de transformación dunha realidade, pero isto hai que enchelo de contidos, e non é o goberno afortunadamente o que ten que aportar unha didáctica teatral. Sería un gran erro que o goberno prescribise a lectura de textos de Shakespeare ou Pirandello. Aínda que si debe haber unha impostación, formativa sobre todo, dós educadores.

O segundo aspecto crítico é que estes espazos poderían ser cubertos por improvisadores teatrantes. É una



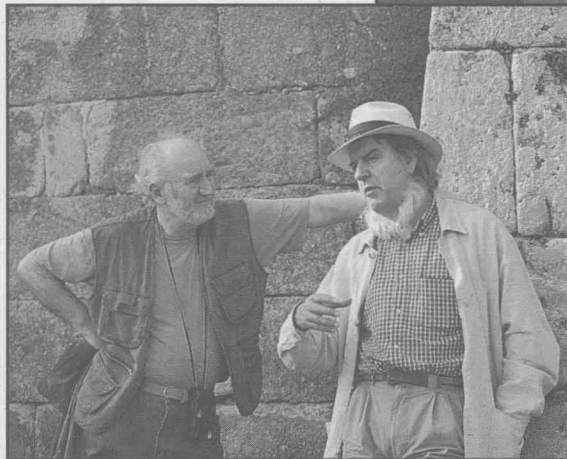
Eu prefiro que haxa educadores moi preparados e homes de teatro moi preparados para que da colaboración entre uns e outros se aproveitarán as potencialidades educativas do teatro para a escola e os nenos.



realidade que a universidade non formou educadores do teatro, nin tampouco as escolas de teatro formaron, na miña opinión, animadores teatrais.

Outro perigo é a natureza do animador teatral que podería nacer como consecuencia dunha necesidade de afrontar un problema de carácter intereuropeo, o desemprego. Temo que nos nosos países, non é un problema exclusivamente italiano, se vaia á procura de novas ocupacións para

teatralidade, do estudio da arte, da literatura para chegar finalmente a unha especialización cultural no campo do teatro, unha especialización que é un obxecti-



encher as expectativas dos desocupados. E como non se sabe moi ben o que é iso de animador teatral, corremos o perigo de que se formen de calquera maneira. Esta figura debe extraerse da base da educación e da

vo. Sería un erro considerar o traballo do animador como un punto de partida e introduci-lo desde o primeiro nivel de ensino, insisto en que é unha meta.

A miña conciencia de actor, director e dramaturgo levante-me a buscar os puntos de colaboración coa escola e sumérxeme nas cuestións educativas, e está moi ben, pero eu prefiro que haxa educadores moi preparados e homes de teatro moi preparados para que da colaboración entre uns e outros se aproveitarán as potencialidades educativas do teatro para a escola e os nenos.

¹ Cancións infantís sen sentido.



Xosé Ramón
Fernández
Vázquez

CEFOCOP de
Ourense

A formación a distancia do profesorado en Galicia

O autor presenta os rasgos do programa de formación á distancia do profesorado,
que comenzou a aplicarse no pasado curso académico;
valora as súas potencialidades e tamén os riscos a evitar.

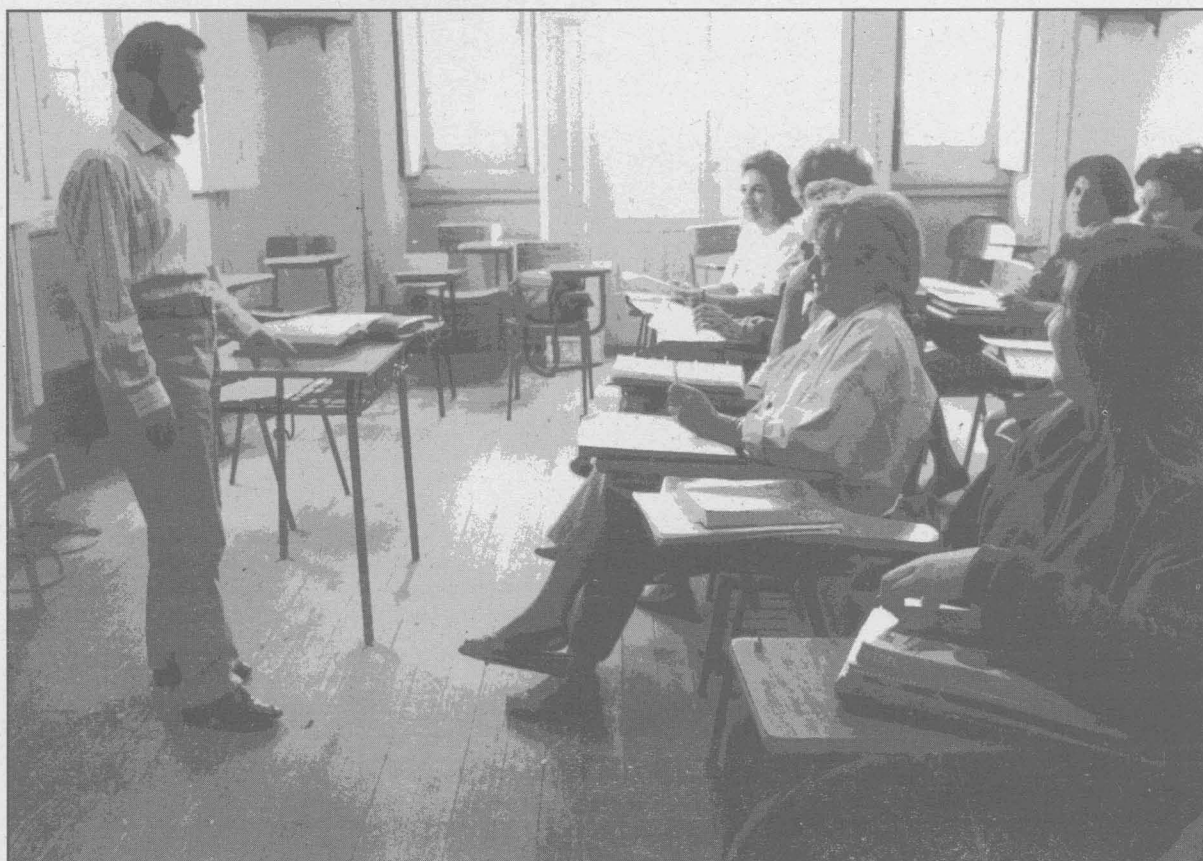
UNHA PROPOSTA ALTERNATIVA DE FORMACIÓN

A Dirección Xeral de Ordenación Educativa da Consellería de Educación puxo en marcha, durante o curso académico 1995/96, un proxecto

para a implantación da formación a distancia do profesorado nos niveis non universitarios que é pioneiro no contexto do Estado Español no que respecta ó catálogo das accións formativas institucionalizadas e que conleva significativas

implicacións loxísticas e funcionais.

Os esquemas vertebradores da proposta enraízan en modelos de formación alternativa implantados, experimentados e avaliados en diversos marcos referenciais de formación conti-



nuada para docentes na Comunidade Europea.

A pesares de que esta iniciativa plantexa novos horizontes para o deseño da formación do profesorado en exercicio tamén se evidencian certos interrogantes proxectados sobre o desenvolvemento do proceso. Nos párrafos seguintes faremos unha aproximación descritiva ó modelo adoptado así como unha serie de reflexións sobre a implantación do programa, enmarcadas na avaliación e optimización do mesmo.

DELIMITACIÓN DAS METAS

Como obxectivos referenciais para guía-la implantación desta proposta formativa a Consellería de Educación ten sinalado:

* Permitti-lo acceso á formación permanente ó maior número posible de profesoras/es.

* Promove-la adecuación do profesorado ós cambios do sistema educativo.

* Potencia-lo desenvolvemento profesional do profesorado mediante a mellora da súa cualificación respecto das novas esixencias laborais.

* Colaborar na implementación de novas intervencións profesionais ante as demandas da sociedade e do propio sistema educativo.

Evidénciase, tras desta aproximación inicial ós obxectivos explicitados, que a implantación da formación a distancia nace dunha necesidade constatada pola Administración de achega-la formación a un segmento cuantitativamente significativo do profesorado con difícil acceso á mesma toda vez que, coa única excepción do primeiro dos obxectivos, tódalas metas son asimilables ós propios plantexamentos xerais da formación continuada do profesorado, calquera que sexa a súa modalidade. Cómpre precisar que este formato está dirixido ó profesorado que atopa dificulta-

des para asistir ás actividades de formación planificadas dende os CEFOCOPs por razóns de distancia, por incompatibilidade de horarios ou por motivacións de tipo persoal.

MODELO DE ARTICULACIÓN DO PROGRAMA

A estrutura que fai viable o desenvolvemento da formación a distancia en Galicia foi elaborado e proposto por un equipo pedagóxico -F. Imbernon, A. Zabala, A. Parcerisa, E. Bassetas e G. Casamayor- promotor dun amplo abano de estudos referidos á formación do profesorado en exercicio e está deseñado sobre un principio de axuste gradual en consoancia coa dinámica de implantación do programa e coa avaliación procesual do mesmo.

A proposta aparece secuenciada en tres niveis estruturados e distintos módulos formativos opcionais.

a. Curso "Básico": vertébrase en catro módulos a desenvolver durante un total de cincuenta horas (tres módulos referidos a plantexamentos xenéricos ó respecto do modelo curricular da LOXSE e un módulo seleccionado entre seis de tipo xeral).

b. Curso "Medio": organízase en tres módulos, desenvolvidos ó longo de corenta horas (un deles escollido entre os diversos módulos específicos para cada nivel -Infantil, Primaria, Secundaria ou Tems Transversais- e outros dous seleccionados entre os módulos xerais do curso "Básico").

c. Curso "Avanzado": desenvolve durante corenta horas dous módulos proxectados nas distintas áreas curriculares da Ed. Primaria ou, alternativamente, un único módulo referido a Ed. Infantil e a Ed. Secundaria.

Así, logo da superación dos tres niveis, cada profesor/a tería

Durante o pasado curso

produciuse unicamente

o desenvolvemento do "curso básico"

estando prevista a incorporación

dos outros dous niveis

para cursos sucesivos

dereito a unha certificación de 130 horas de formación.

O profesorado participante afronta a tarefa da formación a distancia co apoio e manipulación dun material de traballo de triple formato:

* **Fichas de traballo:** parten da análise das ideas previas de cada profesor/a e das súas expectativas. O plantexamento inicial adoita se-lo estudio de casos prácticos, desenvolven diversos contidos e rematan cunha proposta de aplicación no marco do propio centro educativo. É un material de tipo prescriptivo e de obrigado manexo.

* **Manual de apoio:** trátase dun material informativo destinado a unha ampliación opcional dos contidos desenvolvidos nas fichas.

* **Material informático:** permite traballar de xeito complementario dende unha perspectiva de ampliación e retroacción mediante as técnicas da Ensinanza Asistida por Ordenador (EAO). A cada profesor/a participante asígnaselle un/unha titor/a con funcións de apoio e de intermediación entre o profesorado e a Administración Educativa; esta titoría ten

asignada, entre outras, a función de dinamiza-lo proceso e de avalia-los materiais de traballo producidos polos participantes no programa.

Tamén os CEFOCOPs se implican no proceso mediante o nomeamento dun asesor responsable da loxística da formación a distancia (coordinación entre titores, recepción dos materiais enviados polos participantes, reenvío ós participantes dos materiais corregidos e avaliados polos titores...). Ademais o equipo pedagóxico de cada CEFOCOP presta asesoramento (orientación do proceso, aclaración de dúbidas conceptuais, etc.) ós profesores/as que participan no programa dentro do seu ámbito xeográfico de influencia.

O PROCESO DE IMPLANTACIÓN

Estamos ante un modelo experimental implantado de xeito progresivo. Durante o pasado curso produciuse unicamente o desenvolvemento do "curso básico" estando prevista a incorporación dos outros dous niveis para cursos sucesivos co que se completaría a entrada en funcionamento dos tres niveis para o curso 1997/98.

De tódolos xeitos a introdución progresiva de niveis non impide que se desenvolvan simultaneamente niveis inferiores: así para o presente curso académico 1996/97 estarán en funcionamento de xeito simultáneo os dous primeiros niveis e para o curso 1997/98 xa coexistirán os tres.

PRINCIPIOS DE OPERATIVIDADE DO PROGRAMA

Dende unha óptica de fundamentación pedagóxica convén centra-la reflexión inicial sobre dous aspectos básicos:

En primeiro lugar atopámonos ante un formato que é

O momento o material de traballo

dos distintos módulos posúe

unha innegable calidade

en termos de deseño, aportacións conceptuais

e condicións de manexabilidade

para o profesorado participante.

alternativo e complementario. Isto supón que en ningún caso pode ser considerado, nin dende a Administración Educativa nin dende o profesorado participante, como a estratexia básica para afrontar as necesidades de formación en exercicio. Trátase dun modelo, con características específicas de deseño, destinado a un tipo de profesor/a que se atopa en determinadas circunstancias (incompatibilidade cos horarios habituais dos CEFOCOPs, circunstancias persoais que impiden a formación normalizada, distancia considerable ata o centro de localización habitual das actividades formativas, etc.)

En segundo lugar é imprescindible racionaliza-la implantación do programa mediante unha valoración diagnóstica que permita valorar con precisión a necesidade desta proposta. Isto implica o coñecemento de factores como a cuantificación do profesorado interesado, a tipoloxía e incidencia das razóns que fundamentan ese interese, etc. Mesmo é necesario considerar determinados facto-

res de distorsión para desenvolver este estudio; así, a modo de exemplo, non se debe outorgar un valor absoluto a factores como a distancia entre os centros de destino do profesorado e os núcleos onde habitualmente se concentran as actividades formativas dado que a maior parte do profesorado destinado en centros distantes das grandes vilas e cidades desprázase diariamente. Por outra parte sería aconsellable avalia-la incidencia real destes desprazamentos na asistencia ás actividades desenvolvidas polos CEFOCOPs.

UNHA AVALIACIÓN PARA A OPTIMIZACIÓN

O feito de atopármonos ante un proxecto de tipo experimental conleva que se preste unha especial atención á avaliación e corrección das posibles lagoas funcionais que a propia implantación e desenvolvemento do programa poidan poñer de manifesto.

Así, e xa durante o desenvolvemento da primeira fase de

implantación do programa, foise dando solución, por parte da Administración Educativa, a pequenos aspectos que presentaban incidencia negativa na funcionalidade do programa relacionados co formato dos materiais –prestacións das cores, uso de paxinación correlativa, clarificación das fichas destinadas a avaliación...– co axuste en termos de horas de formación recoñecidas, co deseño de espazos adicados ás aportacións valorativas dos poñentes, etc.

Neste momento o material de traballo dos distintos módulos posúe unha innegable calidade en termos de deseño, aportacións conceptuais e condicións de manexabilidade para o profesorado participante. Polo demais tamén aquí atopamos os aspectos positivos que adoitan acompañar ós procesos de ensino e formación a distancia: adaptación ás circunstancias dos participantes, adecuación ós diferentes ritmos individuais das aprendizaxes, posibilidade de traballo asociativo entre profesores, etc. Destacaremos igualmente o feito de que as diferentes propostas formativas se circunscriban a contextos de aplicación dado que sempre se proxectan sobre a práctica que cada profesor/a desenvolve.

De tódolos xeitos, aínda que está por realizar unha avaliación por parte da totalidade dos axentes implicados referida ó deseño e ó proceso de implantación do programa de formación a distancia, cabe considerar algúns aspectos sobre os que a priori se poderían proxectar posibles melloras de cara á funcionalidade e operativización do formato: inclusión de módulos referidos ó Bacharelato ou á Formación Profesional (ausentes no deseño inicial dos materiais), posi-

ble apertura dos límites temporais para a entrega do material destinado á avaliación, opcionalidade para simultanear dous niveis de formación, etc. Igualmente cabería, dende esta óptica, a posibilidade de reflexionar sobre propostas alternativas referidas ó rol dos titores e ós problemas que se lles poden presentar para optimizar pedagoxicamente o seu labor ou sobre a conveniencia de operativizar esta modalidade de formación de xeito específico outorgándolle unha ubicación espacial propia e dotación material e económica específica.

De tódolos xeitos e a pèsares de que, ó igual que en tódolos sistemas de ensino a distancia, a probabilidade de abandono é alta por razóns intrínsecas ós mesmos procesos (lentitude nas aprendizaxes, bloqueo das canles de comunicación, decaimento das expectativas, etc.) e que nos mesmos xogan un papel definitivo as estratexias de motivación e de apoio ofertado, partindo do carácter complementario do programa, fundamentando o mesmo nun estudio previo e riguroso encol da súa demanda e resolvendo aspectos de incidencia funcional negativa, podemos definir esta proposta de formación como unha estratexia potencialmente moi productiva:

* Acomódase ás circunstancias persoais e particulares do profesorado, á diversidade de ritmos e ó xeito individual de aprender.

* Emprega un material de apoio didáctico cun formato correcto, diversificado e polivalente.

* Parte sempre, nos desenvolvementos conceptuais, da práctica educativa e remata con liñas de aplicación en diferentes contextos educativos.

* Potencia unha implantación sólida da cultura pedagóxica que imbúe á Reforma.

Deste xeito cabe agardar para o futuro inmediato unha incidencia significativa desta modalidade formativa no marco da comunidade educativa galega aínda que será necesario realizar un proceso constante de avaliación, reaxuste e nova adaptación en base á retroalimentación producida no seu desenvolvemento, así como resolve-los problemas de diferente tipoloxía –estratexias loxísticas, dotación material e humana...– que poideran aparecer ó longo da súa implementación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

* Crespo García, J.A. (1992). *Diseño curricular y formación del profesorado. Hacia una alternativa constructivista en su formación*. León: C.E.P.

* Imbernon, F. (1990). *La formación del profesorado*. Barcelona: Barcano.

* Marcelo García, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado. Teoría y métodos*. Sevilla: Servicio de Publicaciones-Universidad.

* Popkewitz, Th.S. (1993). *Formación del profesorado. Tradición, teoría y práctica*. Valencia: Universidad de Valencia.

* San Fabian Maroto, J.L. (1993). *Condiciones y posibilidades de la formación del profesorado*. Oviedo: Universidad de Oviedo.

* Villar, L.M. (1990). *El profesor como profesional: formación y desarrollo personal*. Granada: Universidad de Granada.

Onda curta

X. M. Gonzáles Barreiro

A partir de agora esta sección vai ser froito do ordenador de Graciano Pombal e da súa altura de visión.

PREMIOS MERLÍN

Trinta e varios orixinais presentáronse á presente edición do premio Merlín. ¿Cantos merecen realmente a pena? O que un se pregunta é por que se presen-

tan ós premios de literatura infantil xente que non cre que a infantil sexa precisamente literatura. Por certo que podería ser un tema para unha mesa redonda para a edición do ano próximo. Tome nota Sr. Bragado. Vaia nivel que ten algunha mesa redonda das que vai haber durante a semana previa ó fallo do xurado. Algúns malintencionados pensan que se xuntaran nun mesmo acto varios dos

nomes que hai ó longo da semana, podería crearse outra polémica como a que se deu na Nosa Terra.

TIRÁNDOSE EN PARACAÍDAS

Tamén me conta unha amiga que as editoriais de Madrid editan algunhas cousas que despois non promocionan nas escolas e que non se atopan nas librerías. Outro amigo, libreiro de profesión, ó que lle explico o problema da miña amiga, contestoume que iso era todo culpa da Xunta por mercar tantos libros que lles pagan as edicións.

A min, a verdade, esa non me parece a auténtica explicación, pero tampouco atopo explicación para que cando un quere mercar un libro en galego de SM, poño por caso, non atope nas librerías máis que as coleccións en castelán.

FRANCFURT BEN ¿E BOLONIA?

Contan que as vendas dos libros galegos en Frankfurt foron moi ben, que autores como Manolo Rivas van ser traducidos a varias linguas de por aí fóra. Despois din que o galego do Padornelo para alá xa non serve. Pero a un dalle algo porque non poidamos ter na literatura infantil produtos de calidade literaria e de ilustración que nolas saquen das mans na Feira de Bolonia. A ver se durante o presente curso editorial podemos reseñar cousas notables, especialmente no mundo dos máis pequenos, porque nos outros algunha cousa vai saíndo. Un amigo que traballou nalgunha colección dunha pequena editorial di que a economía manda moito, e ás veces os compromisos empresariais.

Graciano Pombal



Título: *Historias e algún percance todas ditas en romance*

Autor: Antón Cortizas

Ilustración: Irene Fra

Col. Árbore nº 85

Editorial: Galaxia

Vigo, 1996

A idea de empregar as estruturas do romance para contar historias non é nova na literatura infantil. Autores como Roald Dahl xa o fixeron con éxito, iso si sempre coa inestimable axuda do humor para renovar historias xa coñecidas.

Antón Cortizas vén de facer o mesmo neste libro, pero un libro con tanta extensión ten forzosamente

historias máis atractivas e outras que non o son tanto, romances mellor rematados que outros. Por tanto xa estamos a falar do que pode ser o primeiro defecto destas "Historias..." a extensión. Creo que non estamos ante un libro redondo, e que ningún crea que este é un defecto da literatura infantil galega, ¿quen pode citar unha ducia de bos libros nos

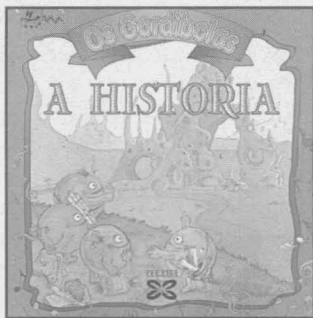
últimos dous anos? Hai boas historias que cumpriría aproveitar, algunhas estruturas novedosas na nosa literatura: os versos esdrúxulos, estruturas pensadas para ser lidas en parellas.

Este libro é unha porta interesante para a nosa creación literaria, e quizais dea pé de paso para recuperar os romances populares galegos para o mundo escolar.

literatura infantil

Título: *Os Gordibolas*
Autores: Xosé Ballesteros e Carmen Muruve
Editorial: Xerais e Kalandraka
Vigo, 1996

Os Gordibolas son uns seres entre o mundo mítico dos habitantes das profundidades da lagoa de Antela e o mundo do debuxo animado. Son aventuras en serie de toda un pobo destes seres saídos da imaxinación de Xosé Ballesteros e da ilustradora Carmen Muruve con variados personaxes que van desde o vello sabio que acouga os azos infantís do resto dos personaxes que habitan unha Antela fantástica poboada por dragóns.



Dúas historias e varias máis que parece que van seguir.

O primeiro libro, o titulado "A historia" é unha introducción na que o autor parece buscar o tono da escritura que vai empregar durante o resto dos volumes. Hai pasaxes dunha escritura magnificamente poética, como a descrición da morte da dragona Ramona, xunto a outros nos que hai un menor interese literario, aínda que si o teña para entender futuras historias.

"A néboa escura" é a segunda historia, unha his-

toria na que xa nos atopamos cunha serie de aventuras na que o autor atopou a regularidade que se botaba en falla na "Historia".

A ilustración merecería un tratamento diferente en canto á técnica que se empregou polo brillo que perden os lápices de cores.

Os Gordibolas poden ser unha boa maneira de que os nenos e nenas galegos se introduzan no noso mundo mítico —aínda que a intención dos libros non é a didáctica como non o é ningunha literatura que aspire a ser realmente literatura—, unha alternativa a tanta transculturación animada e poder conseguir esa familiaridade que as xeracións máis novas e menos novas se acheguen ó mundo perdido da fantasía e maxia galegas.



Título: *O diccionario de Carola*
Autora: Carmen Gómez Ojea
Ilustracións: Mabel Piérola
Premio Edebé 1996
Editorial: Edebé, 1996

Este libro mereceu hai poucas semanas a honra de que algún suplemento se ocupase por primeira vez en moito tempo da literatura infantil e xuvenil. Foi moi gabado por algunhas críti-

cas elevándoo a un nivel extraordinario, polo que algúns fieis lectores realizaron de inmediato o encargo ós seus libeiros habituais.

A literatura debe caracterizarse pola calidade da escritura, a construción das historias e a credibilidade cando a escritora quere construír unha historia real. E a min paréceme que ás veces se eleva ata sucesos pouco cribles no comportamento dos personaxes ou nas situacións en que se vive. Para min sería esta a carencia dun libro que polo demais ten matices expresivos de gran interese para os xoves lectores non entregados aínda ás lecturas preguizosas e facilonas, para os que se atreven a penetrar nos personaxes matizados, se exceptuamos ó padrao de Nila.

A novela conta a historia dunha rapaza inestable e sensible, filla de pais separados, que non aturaba a inmadurez do seu pai e a entrega total na que a nai vivira para con ese home. Unha rapaza introvertida que atopa unha conexión co mundo externo, que xa perdera, cando un día merca un diccionario de latín que pertenceu a alguén que deixou a súa pegada en forma de nome nas súas páxinas. Desde entón, o seu obxectivo vai ser atopar a esa Carola Biga á que algún día pertenceu. Descubre entón un mundo distinto e unha actitude fronte ás convencionalidades da vida distinta.

É valorable a actuación da editorial de publicar inmediatamente a obra gañadora en galego, demostración clara do respecto e sensibilidade co que Edebé quere tratar ós lectores galegos. Oxalá seguisen este exemplo outras grandes editoriais que parecen ter a nosa lingua para obter subvencións do goberno galego.

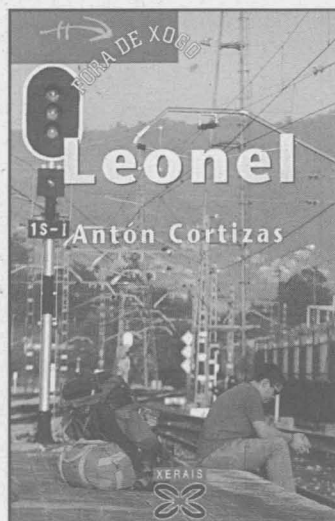
Título: *Leonel*
Autor: Antón Cortizas
Colección Fóra de xogo, nº 11
Editorial: Xerais
Vigo, 1996

Antón Cortizas é un autor xa coñecido gracias, especialmente, ó premio Barco de Vapor que gañou coas súas Memorias dun río, que publicou SM.

Neste mesmo número comentamos outro libro seu. Pero se atendemos a este Leonel é pola conxunción que intenta facer nel dunha certa tradición literaria galega que se inscribe nese chamado realismo fantástico e a novela xuvenil.

Da primeira mantén a mistura soño realidade da que se vale para manter a atención do lector sobre un personaxe que non se sabe moi ben se real ou ficticio que é protagonista ausente da novela. A presenza máxica do lobo nos soños de Miguel, o xove protagonista da historia.

Unha interesante lectura chea de intrigas e que seguro vai enganchar ós lectores.



Federico Martín

O dado entre os dedos

OS PRELIBROS, BRUNO MUNARI (I)

Durante os primeiros anos de vida, como ensina Piaget, fórmase a intelixencia. Tamén sabemos que nos primeiros anos de vida os nenos coñecen o ambiente que os rodea a través de tódolos receptores sensoriais e non só a través da vista e do oído, senón tamén polas percepcións táctiles, térmicas, matéricas, sonoras, olfativas... Podería proxeccionar un conxunto de obxectos que parecen libros, pero que fosen todos distintos para información visual, táctil, matérica, sonora, térmica; pero todos do mesmo formato, como os volumes dunha enciclopedia, que contén todo o saber ou cando menos moitas informacións distintas.

Estes libríños, pequenos porque deben ser facilmente manipulados por un neno de tres anos, serán confeccionados con materiais distintos, con distintas encuadernacións, e naturalmente con cores distintas, e cada libríño levará un único título igual para todos:

LIBRO

O título poráse de tal xeito que de calquera forma que se colla o libro quede de pé. Por tanto a portada levará o seu título, pero aínda que se colla o libro do revés atoparase outra portada igual que corrientemente se chama contraportada.

Do que se desprende que na proxectación da mensaxe do interior do libro, o plante-

xamento deberá ser tamén simétrico para que colla como colla o libro a mensaxe teña un nexo lóxico. Como determinadas frases que tanto se poden ler empezando a lectura de dereita a esquerda como ó revés.

Estas mensaxes non deberán ser historias acabadas como os contos, porque isto condiciona moito ó neno, de forma repetitiva e non creativa. Todo o mundo sabe que ós nenos encántalles facer repetir a mesma historia un feixe de veces, e cada vez o neno vaina grabando ben na súa memoria, ata que, xa maior, decora a súa casa de campo cos sete ananiños e Branca de Neve de cemento de cores. Así destrúese no neno a posibilidade de ter un pensamento elástico disposto a modificarse ó xeito en que a experiencia e coñecemento o moldean. Mentras esteamos a tempo, hai que afacer ó individuo a pensar, imaxinar, fantasear e a ser creativo.

Por iso estes libríños son unicamente estímulos visuais, táctiles, sonoros, térmicos, matéricos. Terían que dar a sensación de que os libros son obxectos feitos así e que dentro conteñen sorpresas moi variadas. A cultura está feita de sorpresas, é dicir, do que primeiro non se sabía, e hai que exercitarse en recibilas e non en rexeitalas por medo a que se derrube o castelo que construímos.

Un día voando sobre o Polo Norte (dirixíame a Xapón), o avión atopouse

envolveito nunha esfera de néboa gris clara e luminosa, como o centro dunha enorme burbulla de aire claro no centro da esfera. De repente o interior desta esfera de luz difusa tinguiuse dunha luz laranxa: era a posta do sol.

Ó cabo dun tempo escaso apareceu nesta luz un disco branco: era a lúa. O disco branco desapareceu e a luz laranxa converteuse nun vermello forte: era a alba. Naquel momento esta sorpresa fixome entender que a alba e o solpor están continuamente presentes no mundo.

Estes libríños están pois construídos con materiais diferentes de forma que sexan distintos visualmente e tactilmente. Un é de papel encadernado cunha espiral de arame como un caderno; outro é de cartón pel encadernado con corda. Un é de felpa laranxa encadernada con grapas de plástico; outro é de Fibralín negro cosido. Un é de vipla transparente incoloro, soldado; outro está feito con tres taboíñas de madeira clara encadernada cunha corda grossa de manila. Un é de cartolina verde encadernado como un libro normal; outro é de la rosa cosido con fío rosa. Un é de papel groso impreso nun vermellón brillante e suxeito cunha gran puntada metálica; outro é de plástico ríxido esmerilado encadernado con rafia. Un contén moitas páxinas de motas cores; outro de cartón gris e papel branco está encadernado cunha espiral.

Cada libro contén unha mensaxe distinta: no vermello vese un homiño estilizado de pé que, ó ir pasando as páxinas, dá medio pinchacarneiro de maneira que está outra vez de pé se se colle o libro ó revés. O libro verde ten dentro formigas, unha ou dúas por páxina, en diferentes posicións, como vistas desde arriba e, no medio, ten algúns buratos redondas a través dos que se ven máis formigas. O libro de madeira ten unhas incisións verticais e horizontais, perceptibles ó tacto, e ó cerralo con rapidez soa como unhas castañas. O libro de la rosa ten en case tódalas páxinas un corte no medio como un ollal e despois, na páxina central, o neno atopa un botón branco cosido á tea.

O libro gris encadernado coa espiral hai cores primarias que permiten ver a formación das cores secundarias, gracias a tres folliñas de plástico transparente: unha amarelo limón, outra vermello maxenta e a terceira azul turquesa, que ó superpoñerse, ó pasar a páxina, a simples figuras impresas nas demais coes primarias forman as secundarias. O de felpa laranxa ten as páxinas furadas con buratos de distintas formas, onde o neno pode introducir os dedos ou mirar a través dos orificios. O de cartón pel ten unha grossa febra de la vermella que atravesa todas as páxinas de arriba abaixo.

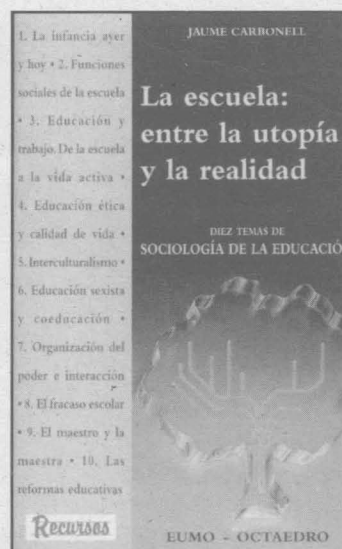
Título: *La escuela: entre la utopía y la realidad*
Autor: Carbonell, J.
Editorial: Octaedro
 Barcelona, 1996, 249 pp.

JAUME CARBONELL, director adxunto de *Cuadernos de Pedagogía*, armado de aquela sabedoría e riqueza de discurso que logra trasladar con interese á audiencia, preséntanos un atractivo texto de ensaio, onde procura anudar socioloxía, pensamento pedagóxico, presente e historia da educación, para o tratamen-

to expositivo e interpretativo de dez cuestións relevantes: a infancia e o seu estatuto social, as funcións sociais da escola, o binomio Educación-Traballo, a educación ética, o interculturalismo educativo, a coeducación vs. a educación sexista, a organización do poder e da interacción organizativa na escala das institucións educativas, o fracaso escolar, os mestres e as mestras e as reformas educativas.

Temas todos centrais na socioloxía das últimos dúas décadas, abordados aquí coa capacidade comunicativa e crítica do autor; a medio camiño entre o que somos e o poderíamos ser en educación. Jaume Carbonell, que di que o seu obxectivo é o de

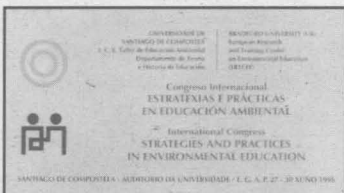
sinalar e ordenar algunhas das problemáticas educativas máis emblemáticas, cun tratamento didáctico, que explica a presenza en cada tema de árbores conceptuais, de conceptos-clave e dunha bibliografía comentada, cremos que acerta na fin, na orientación, nos problemas e vende un servizo, en particular, na dirección da defensa dunha educación democrática, renovada no contexto dunha sociedade promotora do dereito efectivo da educación para todas e para todos. Compón unha obra de varias lecturas e rexistros, equilibrada, intelixente e comprensible. Para ler, reflexionar e debater. Os estudantes de Ciencias da Educación e o profesorado e



mesmo ó movemento de pais e nais na educación, agradecerano.

A.C.R.

Universidade de Santiago / Bradford University (4k), *Estratexias e prácticas en Educación Ambiental*, T.I: Ponencias; T.II: Comunicacions, Consellería de Educación, Xunta de Galicia, Santiago, 1996, 335 + 615 pp.



ma teórico, problemático e práctico relativo á Educación Ambiental, do que dan conta os dous sólidos volumes de Ponencias e Comunicacions editadas.

A educación ambiental e o desenvolvemento humano, a crise ecolóxica e o diálogo Norte-Sur, o diálogo educación-ambiente, o tratamento político e económico da educación ambiental, a educación ambiental no marco do sistema educativo, a formación dos educadores, o deseño de programas de educación ambiental, problemas e perspectivas da investigación, a interdisciplinariedade e a educación ambiental, as perspectivas italiana, inglesa e alemá, entre outras temáticas, foron as abordadas e expostas ao

longo deste importante Congreso, coa participación de destacados especialistas, investigadores e técnicos procedentes de diversos países europeos, de organizacións internacionais e españolas, de Galicia e de diversos puntos de América, compondendo un total de 21 intervencións.

A elas se sumaron no capítulo de Comunicacions un total de 66 intervencións estruturadas arredor dos seguintes complexos: problemas ambientais e respostas educativas, movementos sociais e educación ambiental, curricula e educación ambiental, formación de educadores, deseño e avaliación de programas de educación ambiental, a investigación, a interdisciplinariedade e os recursos educativos en educación ambiental.

Alén dos tratamentos problemáticos abordados desde os investigadores galegos, foron presentadas, no caso de Galicia, distintas experiencias, entre elas:

a da Casa das Ciencias da Coruña, a das Pontes de García Rodríguez, a do Concello de Malpica, a do Obradoiro Ambiental Oureol de Santiago, a do Colexio da Rúa, a do Concello de Cangas, a da acción formativa con estudantes de educación secundaria de Santiago e de Vigo, a do Colexio Infesta de Pontecesures, a do itinerario urbano compostelano, a conxunta de institutos de Santiago e a Pobra, a do Concello de Oleiros, a de Intermón-Galicia, a do INEF da Coruña e varias propiciadas pola Sociedade Galega de Xeografía en colexios do sur de Pontevedra.

Por moitos motivos, estamos ante unha documentación moi relevante, como relevante foi o propio Congreso e as súas conclusións. Unha documentación moi significativa para a formación, a reflexión e o contraste neste dominio da Educación Ambiental.

A.C.R.

COMO CONSECUENCIA do Congreso Internacional de Educación Ambiental celebrado en Santiago a fins de xuño/96, organizado polo Taller de Educación Ambiental do ICE Compostelano, polo Departamento de Teoría e Historia da Educación de Santiago e polo European Research and Training Centre on Environmental Education (ERT-CEE) da Universidade inglesa de Bradford baixo a Presidencia organizadora do profesor J. A. Caride Gómez, presentouse un amplo, actual e sistemático panorama

Literatura dramática para todas, para todos

Unha viva defensa pedagóxica da presenza escolar da literatura dramática para a infancia e a mocidade; unha oportuna información crítica sobre novidades editoriais.

ALITERATURA dramática para a infancia e a mocidade é un campo literario aínda por desenvolver, un ámbito que ten moi pouco predicamento entre o público lector e a crítica especializada. Tan inxustificable nos parece a ausencia de fragmentos de obras dramáticas nos libros de texto como o escaso protagonismo de que gozan nas

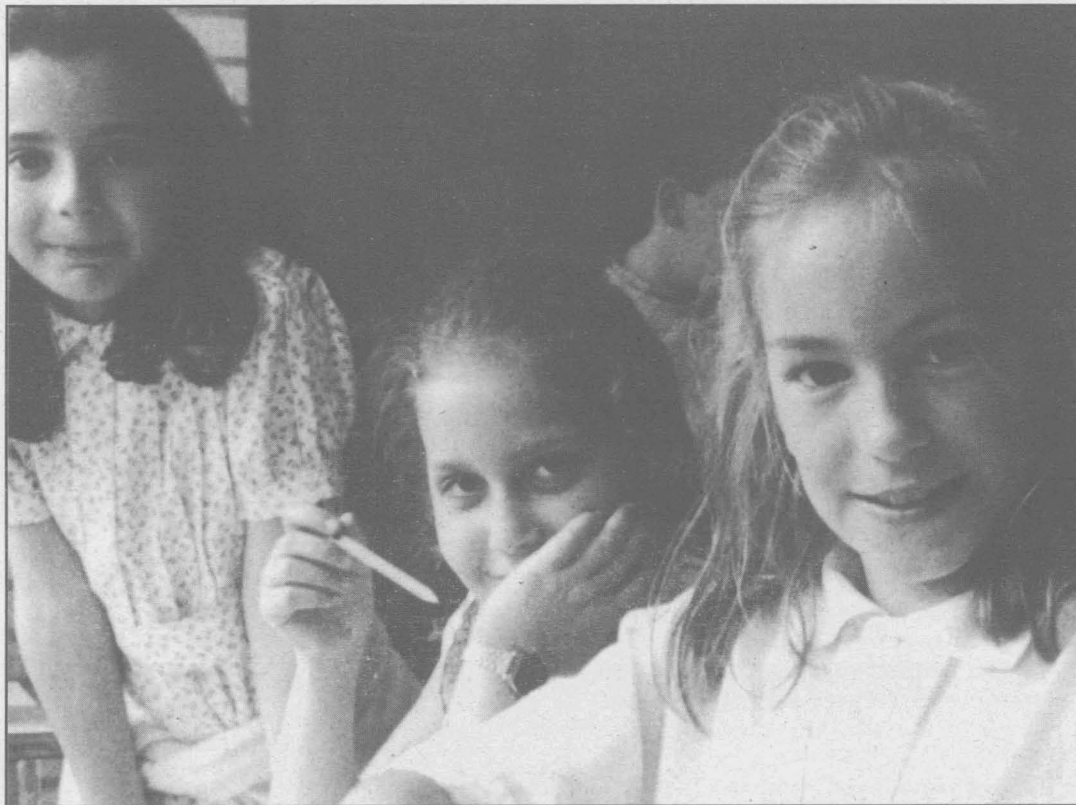
campañas de animación á lectura. De igual maneira hai que constatar o escaso interese das empresas editoriais galegas por promover un xénero literario cunhas grandes potencialidades e costa crer que na actualidade o único premio que convoca ós escritores e escritoras que se aventuran nese apaixonante mundo siga a ser o que desde A Coruña promove a Asociación Cultural O Facho, sabendo

como sabemos que os premios literarios sempre foron un motor necesario no desenvolvemento na nosa literatura. ¿Sería bo un certame anual destinado á creación dramática infantil? ¿Non podería o IGAEM ou o CDG coproducir un espectáculo teatral baseado no texto premiado? O éxito de público da Campaña de Teatro Escolar que Caixavigo promoveu no antigo Teatro García Barbón hai

algúns anos, fainos ser optimistas respecto da proxección social e da aceptación de tales iniciativas.

A posta en marcha da colección *Teatro nas aulas*, que patrocina a Asociación Socio-Pedagóxica Galega non abonda para cubrir o enorme baleiro editorial que padecemos; cómpre desenvolver novas iniciativas que acheguen a literatura dramática ós máis novos, propostas que permitan desenvolver as grandes potencialidades educativas do texto dramático, que presenta unha dimensión procedimental que ningún outro texto posúe, dimensión inexplorada por descoñecida e ignorada.

Ler unha peza dramática tamén constitúe unha aventura, que ademais pode ser compartida por ese grupo de amigos e amigas que se xuntan para enredar ou merendar. Permítenos xogar coa voz, improvisar disfraces e construír algún dos espazos que habitan os personaxes da peza; máis que ningún outro texto literario, a peza dramática dispara a nosa imaxinación, desafia a nosa creatividade; permítenos xogar a ser outros, a sentir outra pel desde a que nos podemos relacionar cos demais. A obra dramática pon ó



alcance de mestres e mestras recursos e técnicas cos que rachar a monotonía da lectura, do comentario, da análise; velaí o xogo de roles, tan próximo e tan significativo. Todo isto pode darse sen sobredimensionar as posibilidades didáctico-metodolóxicas do texto; abonda con aproveitar ese tempo e ese espazo para o xogo que toda obra dramática contén.

Esta situación de precariedade que afecta á escritura dramática para os cativos e cativas, tamén inflúe no propio desenvolvemento dun xénero que por veces semella un territorio ermo no que todo está permitido, no que non existen demandas cualitativas pois todo sirve. O escaso debate que a nosa produción suscita, sumado ó absoluto desinterese de críticos e investigadores polo xénero, rematará por levarnos cabo dunha encrucillada con tódolos camiños pechados. Nun país no que, por outra parte, o teatro infantil é unha rara avis que só de cando en vez se deixa ver (sempre cunha excelente acollida, por certo) e no que o teatro escolar é unha loita voluntariosa naqueles colexios onde aínda hai un tempo e un espazo para as actividades extraescolares, os autores e autoras tampouco teñen oportunidades para contrastar a súa escrita cos espectáculos que suscita e coa reacción do público espectador.

En 1993, a Consellería de Relacións Institucionais e Portavoz do Goberno da Xunta de Galicia, a través da Sociedade Anónima de Xestión do Plan Xacobeo, convocou o Primeiro Concurso de Obras Teatrais inéditas "Camiño de Santiago", no que se establece-

ron tres apartados: Obra de Teatro Profesional, Teatro Escolar e, finalmente, Teatro de Marionetas ou Monicreques. Aquela primeira edición de 1993, foi seguida pola de 1994, mais en 1995 o premio non se convocou. Aí morreu o conto, como tantas outras cousas promovidas pola Consellería de Cultura.

A remates de 1995, a Dirección Xeral de Promoción do Camiño de Santiago da Consellería de Cultura presentou, dentro da colección Sempre no Camiño, as obras premiadas e as que obtiveron accésit naquela primeira convocatoria. No capítulo de Teatro Escolar resultou premiada a obra titulada *Nocturno de Dragón*, de Lola González e Bruno Bernardo, unha peza que, en clave de humor, dá conta da chegada do corpo do apóstolo Santiago a Iria Flavia, do seu enterramento definitivo no bosque do Libredón e da chegada dos primeiros romeiros. *A verdadeira historia do sangue peregrino de Termar*, obra inspirada nun texto de Álvaro Cunqueiro, e da que é autor Anxo González, obtivo un dos dous accésits concedidos; a peza recrea un dos moitos sucesos milagreiros que salferían os diferentes espazos polos que transitaban camiño e camiñantes.

No capítulo de Teatro de Marionetas ou Monicreques, resultou gañadora unha peza, *A princesiña Socorro, o trobeiro Carolo e o demos dos cornos*, da que son autores Miguel Vázquez Freire e Gloria Sánchez e que destaca sobre maneira pola súa sinxela e requintada beleza e porque constitúe un exemplo de como enfrontar a escrita para os máis cativos, sen tópicos, enredos



A obra dramática pon ó alcance de mestres

e mestras recursos e técnicas cos que rachar

a monotonía da lectura, do comentario,

da análise; velaí o xogo de roles,

tan próximo e tan significativo



e zaragalladas. Neste mesmo apartado obtiveron candaseu accésit as pezas *A vía fantástica* de Lola González e *Un dragón do camiño*, de Antón Cortizas.

Cinco pezas que de seguro servirán para analizar a situación e as perspectivas de futuro da creación literaria para a infancia e a mocidade no eido dramático. Cinco pezas que en si mesmas sinalan os camiños que cómpre desandar e aqueles outros que nos permiten manter a esperanza de que a nosa literatura dramática pode chegar a converterse nunha realidade a medio prazo.

Igual interese e importancia teñen os novos títulos que presenta a colección Os Libros do Centro Dramático Galego. *As vodas de Figaro* de Caron de Beaumarchais, *Commedia* de Cándido Pazó e *O anel máxico* de Carlo Goldoni ou *Lugar* de Raúl Dans, constitúen catro propostas de lectura, catro posibilidades de crear espectáculo, especialmente dirixidas a alumnos e alumnas de Secundaria

Obrigatória, BUP ou Formación Profesional. Polo seu interese histórico cómpre destacar a peza de Beaumarchais, que prelude o espírito da Revolución Francesa e a de Goldoni, unha excelente exemplificación dun subxénero dramático e teatral coñecido como *comedia italiana* ou *comedia dell'arte*.

Nove pezas que, aínda tendo en conta as notables diferencias cualitativas que a lectora e o lector sen dúbida apreciarán, constitúen tres excelentes oportunidades para rachar ese estraño e malfadado maleficio que impide que a literatura dramática cumpra a súa función primaria: a lectura.

Manuel F. Vieites

* VV.AA. Sempre no Camiño, 7, Hércules de Ediciones, A Coruña, 1994.

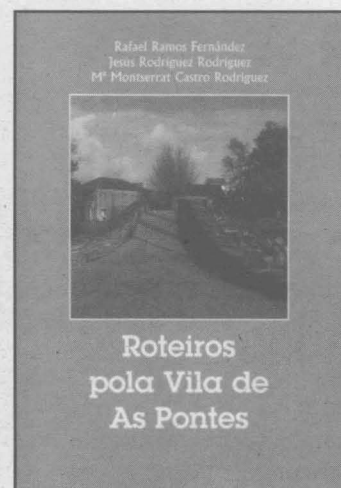
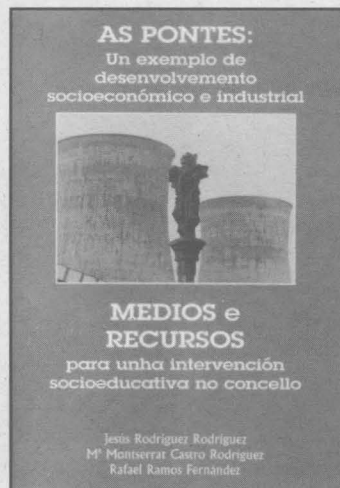
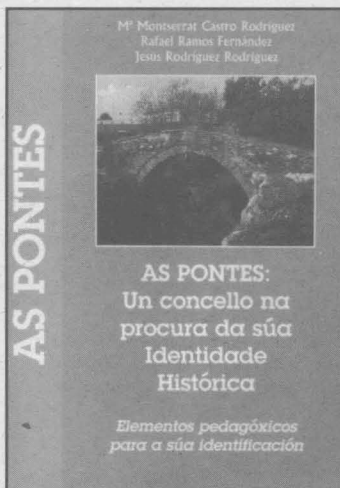
* Caron de Beaumarchais, *As vodas de Figaro*; Goldoni/Ollo-moltranvía, *Commedia* e *O anel máxico*; Raúl Dans, *Lugar*, Os libros do Centro Dramático Galego, Edicións Xerais de Galicia, Vigo, 1995.

J. Rodríguez Rodríguez, M^a M. Castro Rodríguez, R. Ramos Fernández

I. *As Pontes: Medios e recursos para unha intervención socio-educativa no Concello,*

II. *Un concello na procura da súa identidade histórica,*

III. *Roteiros pola vila de As Pontes, Concello de As Pontes / Endesa, 1996, 276 + 180 + 135 pp.*



OS AUTORES desta triloxía de Materiais e Guías Didácticas sobre o Concello das Pontes pedagogos mozos e con vinculacións a Nova Escola Galega, preséntannos un denso conxunto de Recursos documentais elaborados e mesmo en parte ensaiados ao longo de catro anos de traballo pedagóxico en contacto coas xentes do Concello estudado.

No primeiro dos volumes faise un percorrido didáctico polo contornó xeográfico e histórico do Concello ata chegar ao presente do complexo mineiro-eléctrico, explicado nos seus rasgos estruturantes, para de seguido, e desde as claras da educación ambiental, presentar un rico conxunto de actividades para traballar cos alumnos: para a contextualización xeral; para o coñecemento da xeografía e da natureza; da evolución histórica, socioeconómica e demográfica; da cultura e das tradicións, relacionada co campo, cos oficios, así como do complexo mineiro-eléctrico.

Téntase con todo o anterior favorecer os procesos de dinamización cultural e promover o coñecemento e comprensión do patrimonio cultural, mediante un traballo globalizado arredor do ecosistema das Pontes, partindo dun estudio interdisciplinar e multidimensional.

Os gráficos, os mapas, os diversos diagramas, as fotografías, os ilustrativos e didácticos debuxos, así como as propostas para inquiritos e recolleitas de material, contribúen a darlle unha singular riqueza a este Material.

Con propostas e metodoloxía similar presentan os autores un conxunto de ele-

mentos pedagóxicos para a identificación da identidade histórica, no segundo volume, e finalmente elaboran un terceiro volume un conxunto de roteiros, con indicacións tanto para os profesores, como para os alumnos, con abundancia de recursos gráficos.

Complementariamente, unha colección de diapositivas e un vídeo elaborado polo Obradoiro de Imaxe das Pontes, pretenden proporcionar unha completa e diversificada documentación, que constitúe todo un exemplo de achegamento ao estudo pedagóxico das comunidades e dos contextos locais.

Título: *A Lama, Libro de Cantigas*

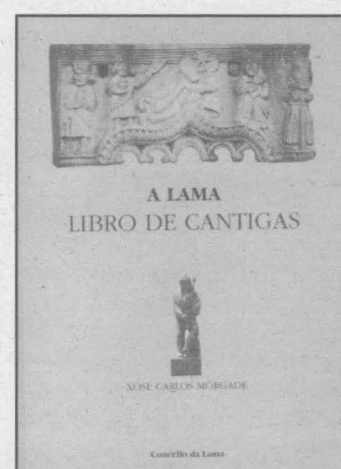
Autor: Morgade X.C.

Concello de Lama, 1996, 230 pp.

durante varios cursos pasados polo Equipo de Normalización Lingüística do Colexio Público de EXB "A Pedreira" da Lama, e baixo a coordinación do profesor Xosé C. Morgade, constante animador dunha nova escola, sae este fermoso *Libro de Cantigas*, posible coa colaboración de máis de 200 alumnos e alumnas do centro que a modo de folcloristas recolleron desde 1984, cantigas de gabanza e bulra; de na-

dal, aninovo e reis; de entroido; de fiadeiro e serans; de amor, desdén e desamor; da soidade; dos traballos; das familias; da relixión; de desafíos; dos nenos, a mais de romances.

Unhas notas introductorias de carácter xeográfico e lingüístico e unhas fermosas fotos que resaltan o patrimonio artístico e cultural das terras de Lama, completan e señorean o fermoso *Libro* que comentamos.



CONSECUENCIA DO traballo de recolleita etnográfica e de estudio do medio realizado

outros materiais

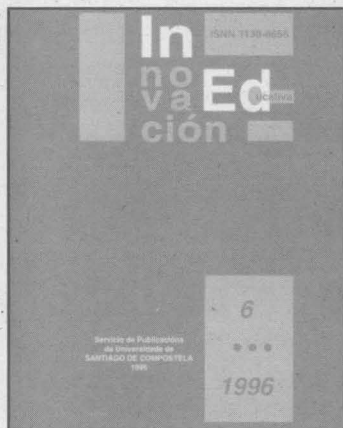
Revista: *Cerna*. Revista Galega de Ecoloxía e Medio Ambiente, nº 18, Verán de 1996.

EDITADA en papel reciclado, a revista *Cerna*, promovida por ADEGA, é actualmente un medio de comunicación imprescindible, para todo o que ten que ver coa conciencia, as loitas e a educación ecolóxica en Galicia. Máis información en ADEGA, r. Touro 21, 2º Santiago de Compostela. Tel. e Fax: 570099.



Revista: *Innovación Educativa*, 6 (1996)

EDITADA POLO Servicio de Publicacións da Universidade de Santiago, sae un novo número que recolle boa parte das Ponencias e Comunicacións presentadas no Congreso de Innovación Educativa convocado polo Departamento de Didáctica da Universidade de Santiago en setembro de 1995. Contén outros artigos referidos ao rendimento escolar, sistemas de apoio aos centros escolares, integración e formación do profesorado, a avaliación en educación infantil, innovación no ensino das matemáticas, o programa NMAI e o Proxecto Viva a Escola do Porto, entre outras aportacións.



Título: *O Mar*

Edita: Museo do Pobo Galego, 1996.

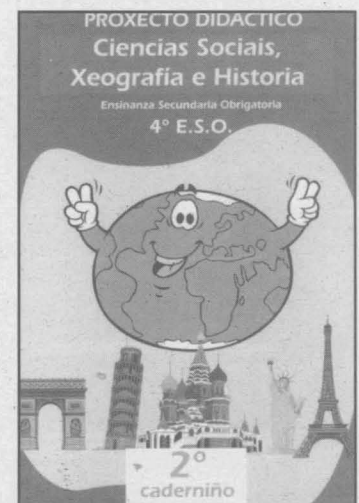
CON TEXTOS de Lino Lerma e Mª Xosé Fernández Cerviño, o Museo do Pobo Galego vn de editar unha fermosa e ben ilustrada guía didáctica sobre o Mar visto desde o nosos País. Ao longo de 42 páxinas aparecen: os habitantes de beiramar, as explotacións, as embarcacións, a súa construción, pinturas e símbolos, as artes de pesca, os cultivos mariños, a ecoloxía do mar, o refraneiro e o vocabulario. Unha guía didáctica imprescindible.



Álvaro López Brea Pereira, Escribano Silva, Lorenzo Serén, Romero Masía (1996) *Proxecto didáctico. Ciencias Sociais, Xeografía e Historia. ESO, 3º curso: 7 caderniños; 4º curso: 3 caderniños, 850 páxinas, Ed. Tórculo, Santiago de Compostela.*

Un equipo de profesoras, coñecidas xa no campo de preparacións de materiais de Ciencias Sociais para o ESO, vén de editar agora un conxunto de 10 cadernos para 3º e 4º de ESO, consecuencia do traballo realizado como Seminario Permanente durante o curso 1992-93.

Onde estamos, como comezou a historia, como construímo-la historia, agricultores e pastores, desde as aldeas ós Estados, o mundo clásico: pervivencia e actualidade, o occidente medieval, a poboación mundial, os aztecas: unha cultura desaparecida, o antigo réxime e a época contemporánea, conforman os grandes tópicos deste moi notable Proxecto Didáctico.



O Correo Galego, 1000 exemplares

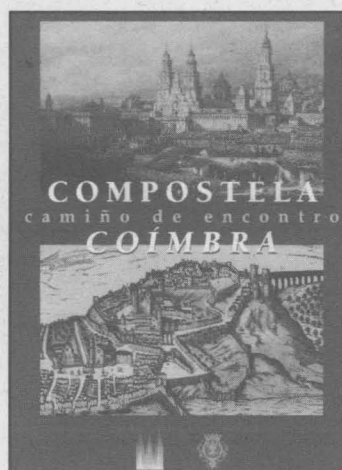
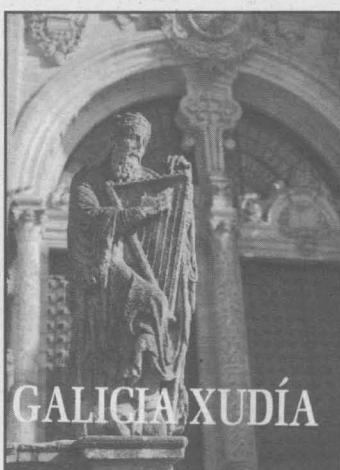
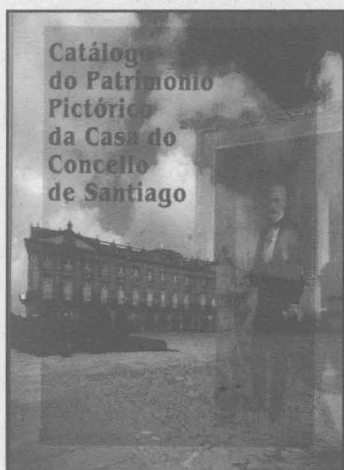
ODÍA 8 de outubro saíu á rúa o nº 1000 do Xornal O CORREO Galego. É de lei felicitalos. Mil días de prensa en lingua galega. Non parecía doado. Era mesmo arriscado. Hai que louvar



pois a decisión empresarial. Co rótulo *A lingua, o tesouro*, un suplemento especial foi elaborado para a presente ocasión. Facemos votos pola continuidade e saúde do xornal.



Publicacións, Materiais, Guías e Recursos Educativos do Concello de Santiago



do por tres profesoras da Federación do Ensino de CC.OO. de Galicia.

15. *II Parte das zonas de interese natural de Santiago*, preparada polos profesores Manuel Chouza e Roxelia Cid, de Nova Escola Galega.

16. *Anxel Casal*, unidade didáctica que recorda a gran figura do editor galeguista e alcalde compostelano fusilado no 1936, preparada por Miguel A. Seixas Seoane.

HAI XA ALGÚN tempo que non dabamos conta dos novos Materiais Didácticos elaborados e editados polo Departamento de Educación do Concello de Santiago, baixo a responsabilidade técnica do

pedagogo e asociado de Nova Escola Galega Xosé M. Rodríguez-Abella Gómez, coordinador tamén da maior parte das publicacións.

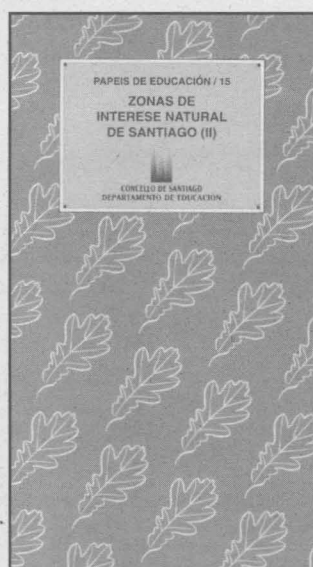
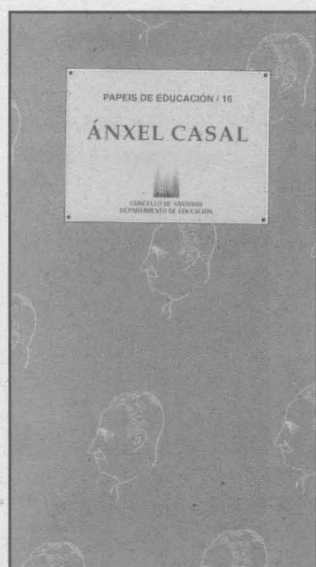
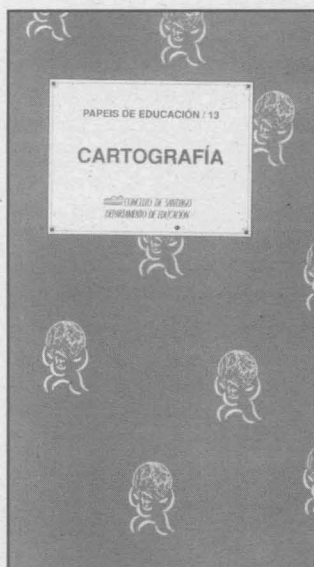
Dentro da Colección “Papeis de Educación” nos

últimos tempos saíron os seguintes números:

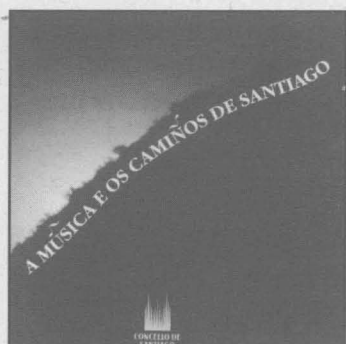
13. *Cartografía*, unidade didáctica preparada por G. Méndez Martínez e Ana Campillo Ruíz.

14. *Educar na igualdade*, texto didáctico prepara-

Dentro da Unidade Didáctica “Experimentais”, que se achegan ao fenómeno teatral e á aprendizaxe da linguaxe teatral, hai que anotar *Un soño de verán e Rei Lear* de W. Shakespeare.



outros materiais



Dentro da serie “Coñecer Santiago” están:

- O parque de bombeiros.
- A policía local, e
- O Observatorio Astronómico Ramón M^a Aller, con deseño gráfico de Fausto Isorna.

Outros Materiais, algúns dunha excepcional calidade editorial e didáctica, son:

1. *A música e os camiños de Santiago* con textos de Fernando Reyes Ferrón e Miguel A. López Fariña.

2. *A Festa dos Maios en Compostela*, con fermosas fotos e textos.

3. *Compostela / Coimbra. Camiño de encontro*, con textos de Miguel A. Seixas Seoane sobre as dúas cidades.

4. *A cidade das estrelas. Calendario astronómico de 1995*, monografía didáctica preparada por Faustino Gómez Rodríguez, recollendo traxectorias e posicións de diversos astros ao longo dos meses no ceo de Compostela.

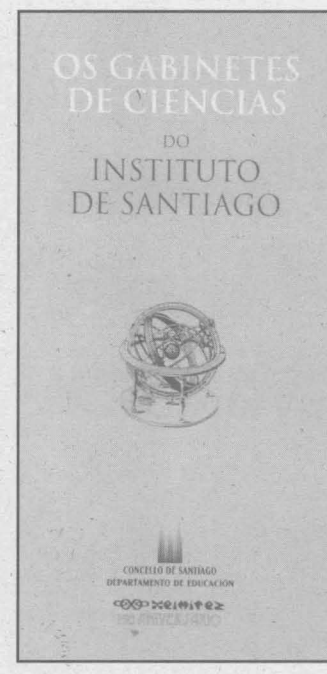
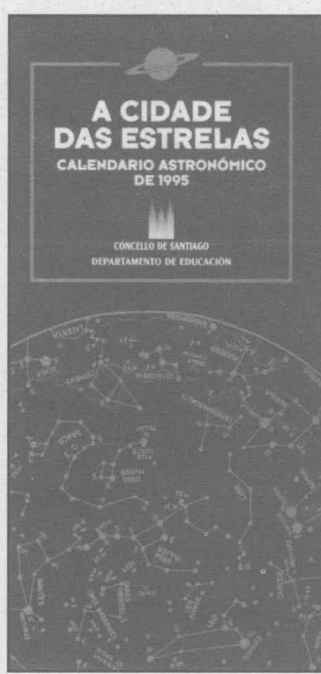
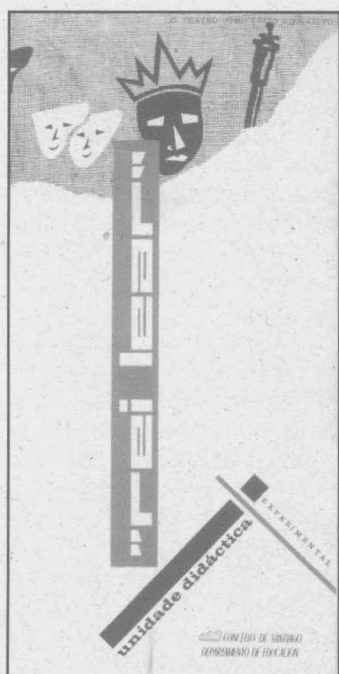
5. *Os Gabinetes de Ciencias do Instituto de Santiago*, documento preparado polos Comisarios da Exposición conmemorativa dos 150 anos do Instituto de Bacharelato de Santiago.

6. *Catálogo do Patrimonio Pictórico da Casa do Concello de Santiago*, da autoría de Juan Conde Roa, coa reprodución das obras e unha cumprida información sobre os pintores respectivos.

7. *Galicia xudía*, con texto escrito por Carlos Ba-



rrros G., con moi interesante información sobre as xudías en Galicia tanto escrita como gráfica.



25 anos do ILG

O galego no ensino

ESTE ANO de 1996 celébrase o 25 aniversario da creación do Instituto da Lingua Galega, institución imprescindible no desenvolvemento da normalización e normativización da lingua galega, á que desde as páxinas da *Revista Galega de Educación* rendemos a nosa homenaxe e recoñecemento por tantas cousas, que todos sabemos.

Para conmemorar este acontecemento, o ILG, no presente dirixido polo profesor Antón Santamaría, organizou un grande e notable Congreso Internacional no pasado mes de setembro. Un congreso que contou con case 700 congresistas e máis dun cento de comunicacións. Ao longo de cinco xornadas de comunicación e

participación debatéronse importantes cuestións e coñecéronse novidades editoriais e de estudos prontas a saír. Foi tamén neste marco no que entre catro centrais mesas redondas, foi adicada unha ao galego no ensino, coa participación dos profesores Henrique Harguindey, Agustín F. Paz, Manuel Portas e Antón Costa, este último como moderador.

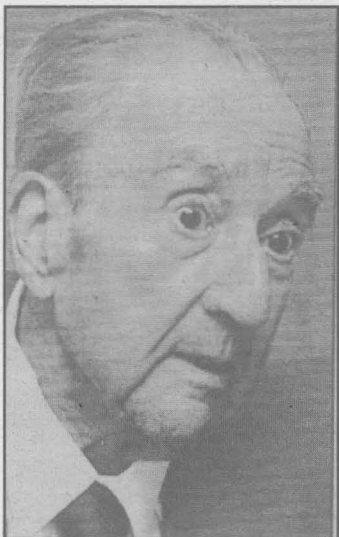
Como puntos de partida situáronse os Informes da Academia Galega, é dicir, o *Mapa Sociolingüístico*, o *Dictame do Consello da Cultura Galega*, o *Documento de Modelo de Normalización Lingüística* e as aportacións e tratamentos últimos aparecidos nas revistas *Galega de Educación* e *Cadernos de A*

Nosa Terra para sinalar uns datos de partida e de diagnóstico marcados polo moi moderado optimismo entre unha ausencia de política lingüística “normalizadora”, a mantenza das claves sociolóxicas tradicionais arredor da lingua e os seus usos e da función castellanizadora escolar, as novas actitudes favorables, pero tamén a falta de tensión galeguizadora e de suficiente demanda social explícita. A partir de tal marco de coincidencia entre os poñentes pasouse revista demorada a asuntos como os retos e problemas inmediatos para a aplicación do D. 247; o comportamento, as expectativas e as demandas sociais olladas desde o ámbito urbano e desde o vilageo; as actitudes e actua-

cións do profesorado e a problemática didáctica; o balance sobre os Equipos de Normalización dos Centros Educativos, para os que se pediu a súa coordinación comarcal; a cuestión da conflictividade normativa, á que non se lle concedeu importancia en canto que expoñente dunha problemática educativa ao día de hoxe; os programas de inmersión, considerados, no tan precisos en Galicia como noutros lugares como posible estratexia de actuación, ao tempo que se criticou o “bilingüismo harmónico” pola súa total falta de rigor; a creación de recursos e materiais didácticos, e a posibilidade e adecuación —non estimada polos poñentes— da creación dunha rede escolar “galega”, tanto que fose privada como pública.

Foi unha Taboa Redonda densa, seguida por un numeroso público participante no Coloquio posterior e con notable interese positivo e reflexivo.

Morreu D. Xosé Filgueira Valverde



O PASADO 13 de setembro fixo o su pasamento D. Xosé F. Filgueira Valverde. Alén de consideracións de outra índole, quen na data era o Presi-

dente do Consello da Cultura Galega, levaba canda si unha riquísima canle de

saberes relacionados con Galicia e a súa cultura a través dos tempos. Saberes que repartía nos múltiples libros e aportacións escritas, como tamén nas súas intervencións orais.

Era ademais docente. Fora docente ilustre, ao dicir dos seus alumnos, no campo da literatura, como se recorda en Lugo e en Pontevedra. Estivo na avanzadilla da galeguización do ensino antes de 1936: co seu Programa de Literatura Galega editado polo Seminario de Estudos Galegos, co seu conto *Os Nenos* de 1925, coas peziñas de teatro *Agromar* asinadas por J. Acuña (el mesmo),

coas Convocatorias de concursos da Asociación Labor de Pontevedra, dos anos 32 e 33, para que os nenos e as escolas prepararan traballos etnográficos e de cultura popular, convocatoria que desde hai anos segue a realizar o Museo de Pontevedra.

Co seu saber axudou aos investigadores novos en campos varios da nosa historia cultural e educativa.

Na súa fecunda obra hai centos de traballos en moi distintos campos e non é doado sinteticamente dar contas deles. A *Revista Galega de Educación* fai o seu recoñecemento a un ilustre profesor.

En marcha o IIIº Congreso dos MRP

Unha escola pública para mañá



Baixo a preocupación central de definir para mañá o esencial das mensaxes e do proxecto da Escola Pública máis de 200 ensinantes e educadores –deles 20 de Galicia– se reunirán e debaterán tres ponencias marco, que son o froito de síntese

elaborado pola Comisión Técnica da Confederación Estatal de MRPs, reunida a tales efectos en Santiago de Compostela no pasado mes de xullo, contando co patrocinio de Nova Escola Galega, en mome dos MRPs de Galicia. O marco social actual e a educación, a escola pública como modelo que se propón e as plasmacións prácticas e finalidades de tal escola, serán os eixes centrais dun Congreso, oportuno en termos de crise. Un Congreso do que a RGE se fará adecuado eco proxima- mente.

EN TEMPOS nos que a mercantilización e a privatización pretenden afogar os valores das institucións públicas educativas, con todo o significado educativo e modelo de socie-

dade no que se insertan, o conxunto dos Movements de Renovación Pedagóxica de todo o Estado Español están a punto de celebrar o seu 3º Congreso Español no próximo mes de Nadal.

Xornadas e Encontros de Verán

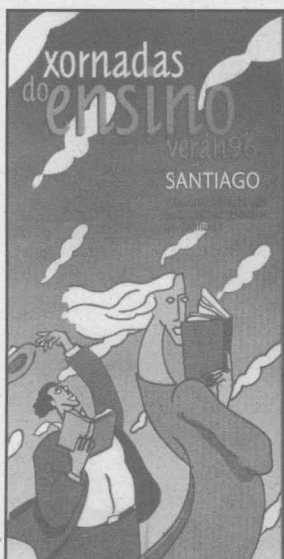
Como todos os veráns tamén no pasado se realizaron numerosas convocatorias de Encontros e Xornadas de carácter comarcal, coa finalidade de informar, intercambiar, coñecer diversos aspectos didáctico-pedagóxicos e tamén de poder constituír diversos equipos de traballo para o tempo escolar.

Entre os encontros poderíamos citar as Xornadas sobre orientacións escolar organizadas por CCOO en Santiago, os Encontros Pedagóxicos organizados por UGT e Escola Viva en case todas as cidades de Galicia, as Xornadas organizadas pola CIG e a ASPG noutras tantas grandes localidades de Galicia, a Escola de Verán organizada no Colexio Fingoi de Lugo, os varios encontros da ASPGP en Ourense, en Ferrol e en Corcubión, os realizados en Ourense e no Barco polo ISPG, así como a Escola de Verán das Mariñas dos Condes e o Congreso Internacional de Pedagogía da Imaxe, organizados por nova Escola Galega.

Congreso Internacional de Atención Temperá

EN TRE OS días 11 e 14 de setembro, a Asociación Galega para a docencia e a investigación do retraso mental (AGO-DIR) organizou un importante Congreso de carácter internacional arredor do conxunto de cuestións relevantes do retraso mental e da atención temperá. Ca-

torce conferencias, varias mesas redondas, e máis de 60 comunicacións son quizais o expoñente numérico dun importante Congreso, no que, en especial, a través das Comunicacións se presentaron experiencias de intervención, estudos e accións relacionados co tratamento e atallo do retraso mental coa poboación infantil de Galicia.



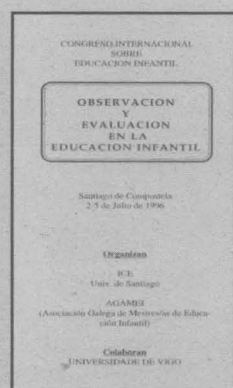
Congreso de Educación Infantil

ORGANIZADO pola Asociación Galega de Mestres de Educación Infantil e o ICE da Universidade de Santiago celebrouse no pasado mes de xullo en Santiago un Congreso de Educación

Infantil, que tivo como temática central a observación e a avaliación en tal nivel educativo

Distintos profesores e profesoras de Pavía, Niodena, Braga e Santiago participaron coas súas pon-

nencias: as bases da observación, as escolas de Kuno Beller, a observación da calidade da aula e da organización dos espazos, así como as pautas de avaliación, foron motivo de atención.



Centenario de C. Freinet

(1896-1996)

O CENTENARIO de C. Freinet non está a transcorrer en segredo, pois diversos Encontros, Congresos e Publicacións se teñen adicando a tal celebración.

Desde Galicia, Nova Escola Galega celebrou os Encontros de Educación para a paz en Ourense na pasada primavera adicados á Pedagogía Freinet, participando, entre outros, o pedagogo portugués Sergio Niza, do Movemento da Escola Moderna, que en xullo celebrou un Congreso extraordinario en Lisboa. En Santiago tamén se celebrou unha concurrida Taboa Redonda arredor de C. Freinet e a súa pedagogía. Logo foi a *Revista Galega de Educación* co seu número monográfico.

No mesmo pasado verán houbo diversos Encontros e Xornadas internacionais nos que Galicia estivo de algún modo presente a través de representantes de Nova Escola Galega. Desde o Encontro Internacional dos Movimentos de Escola Moderna (RIDEF) celebrado en Cracovia (Polonia), coa asistencia de dúas profesoras galegas entre 330 participantes de diversos lugares de Europa, de África, de América Latina e do Xapón, onde abordaron como asunto central os dereitos da infancia, ata o Encontro anual do MCEP (Movimiento Cooperativo de la Escuela Popular) celebra-

do na Rioxa, ao que asistiu outra profesora galega, mostrando a intensa vida pedagóxica que nos momentos actuais está a vivir o MCEP, pasando finalmente polo 43º Congreso Internacional do ICEM (Instituto Cooperativo da Escola Moderna, ou grupo francés de Pedagogía Freinet), Congreso no que os máis de 400 asistentes honraban a memoria de quen, para unha parte dos asistentes se trataba ademais dun vello amigo, Celestín Freinet, na compañía inesquecible de Elise.

O CONGRESO DO ICEM

O Congreso do grupo francés celebrado nos últimos días de Agosto foi a ocasión non só para celebrar o centenario coa presenza de vellos amigos de Celestín e de Elise, de alumnos da Escola Freinet e coa inauguración de exposicións de creacións artísticas infantís e sobre a vida de Freinet, senón tamén para se mergullar nos problemas educativos e sociais do presente. Ao longo de tres densas xornadas diversos importantes problemas pedagóxicos e valiosas experiencias didácticas foron motivo de exame e tratamento.

No campo pedagóxico cuestións como as prácticas da escritura, as novas tecnoloxías, os talleres de artes plásticas, a correspon-

dencia, os nenos matemáticos, proxecto de escola, os talleres sobre a cooperación... foron motivo de tratamento.

Os equipos pedagóxicos, os dereitos dos nenos, a cooperación social, a democracia e a escola, a ecología... foron asuntos que preocuparon no campo político e social. A Pedagogía Freinet a escala internacional e os movementos de transformación escolar a escala internacional foron tamén cuestións a debate. O ambiente de diálogo, de intercambio, de encontro entre vellos e novos militantes, a visita ás exposicións, a visita á escola Freinet a 20 Kms. de Balboure - Cannes onde se celebrou o Congreso, a posibilidade de coñecer os lugares por onde se moveu coa máis intensidade a vida de Celestín e de Elise, deron a este Congreso un particular ritmo, riqueza e mesmo engado.

Outros Congresos e Encontros tiveron lugar: o Encontro Internacional de Nenos de clases Freinet o día 8 de outubro na sede central da UNESCO en París, acompañando o homenaxe internacional á Freinet, o homenaxe na Oficina Internacional de Educación en Xenebra, o Congreso de México -coa presenza de vellos militantes españois exiliados republicanos-, e así a seguir noutros lugares e localidades.

PUBLICACIONES E EXPOSICIONES

Aproveitando o Centenario diversas revistas fixeron tratamentos específicos: a portuguesa *Escola Moderna*, a italiana *Cooperazione Educativa*, a francesa *Le Nouvel Educateur*, a española *Kikiriki*, a *Revista Galega de Educación*...

A asociación francesa *Les Amis de Freinet* fixeron a edición dos Boletíns 64-66, esta a saír o *Libro de Ouro* dos amigos de Freinet e o *Libro de recordos* de antigos alumnos. Reeditáronse facsímiles de *Libros de Vida* e da primeira BT, de 1932. Como aportacións sistemáticas sobre a pedagogía Freinet dispoñamos das obras de Georges Piaton e de González Montegudo, a quen se ven sumar os dous tomos de Michel Barré (vid. RGE nº 26), publicados pola PEMF, así como a BT sobre Freinet e a súa pedagogía. Dentro das edición cómpre citar tamén un CD audio sobre Freinet e un CD ROM sumándose a un vídeo que recolle momentos importantes do itinerario Freinet. Complementariamente dúas exposicións itinerantes recorren neste outono distintos lugares de Francia, amosando a riqueza de propósitos e de realizacións da pedagogía Freinet.

Así mesmo, en Francia volveu a reeditarse as obras máis importantes de C. Freinet e de Elise a cargo

da editorial Maspero. En España, a editorial Morata vén de editar un tomo Tres das aportacións clásicas de Freinet (1). En Galicia, finalmente, Edicións Xerais de Galicia vai editar *Técni-*

cas Freinet da Escola Moderna, nunha tradución do orixinal francés que mellorado abundantemente a tradución española editada por Siglo XXI.

ACR

(1) A editorial catalana PPV na súa colección EUB ven de editar a colección completa do que foi o Boletín da Cooperativa Española da Técnica Freinet nos anos 1934-35, *Colaboración*, en edición a cargo do mexicano Fernando Jimenez Mier, compoñendo un libro de 360 páxinas.

ICEM / PEMF

Instituto Cooperativo de Escola Moderna / Publicacións da Escola Moderna Francesa

O ICEM é o grupo de Pedagogía Freinet existente desde despois da IIª Guerra Mundial. Logo de moitos anos de vida e de momentos tamén azarosos, e xa a 30 anos da morte de C. Freinet, está composto por uns 2500 asociados en toda Francia.

O ICEM está organizado a escala territorial departamental, se ben ademais moitos afiliados están organizados de modo sectorial (Amis de Freinet, Informat ICEM, Internacional, Linguas, Matemáticas, IIº Grao, Video) ou a través de obradoiros de produción (Arts e Creations, Instrumentos de aprendizaxe, J. Magazine, BTJ, BT, BT2, Consellos de Redacción de Revistas...). Sobre a fundamental base territorial elíxense delegados que compoñen o órgano directivo Consello de Administración. A súa comisión permanente constitúe o Comité Director do ICEM. Ao ICEM pertencen diversas asociacións autónomas, mentres que o ICEM sostén importantes relacións estables con outros organismos franceses e internacionais.

Mantén relacións moi estreitas coa Casa PEMF, de facto o sector de publicacións do ICEM. C. Freinet creara en 1928 a Cooperativa de Ensino Laico, para canalizar toda a dimensión de produción e

comercialización de instrumentos, libros e materiais ao servizo da nova pedagogía.

A CEL

Cunha trascendencia enorme durante moitas décadas. Sen embargo a súa vella estrutura cooperativa non soporou a profunda innovación tecnolóxica e económica dos anos 80. A escasos momentos da súa disolución, un grupo de esforzados militantes do ICEM decidiron constituír as PEMF con estrutura empresarial limitada. Incorporaron toda a herencia editorial da CEL, dotáronse de novas instalacións e utillaxes, compoñendo hoxe unha moderna empresa ao servizo da educación

Diversas revistas de educación, incluíndo as máis famosas *Le Nouvel Educateur* e *Creations*, unha diversidade de coleccións de Bibliotecas de Traballo para diversos públicos (de nenos de 9 anos, de 9 a 11 e de máis de 11) ou segundo grandes áreas temáticas (*BT Histoire, Imege, Bonjour La Terre, Periscope...*), xunto a unha notable diversificación na produción de ficheiros, cadernos e guías para un traballo pedagóxico individualizado (en lectura, escritura, gramática, xeometría, matemáticas...), compoñen hoxe o avultado catálogo das Publicacións de l'École Moderne Française.

Cannes, agosto de 1996

Congreso de Pedagogía Freinet

Intervención de J. M. Fouquer

Aproveitarei o tempo que se concedeu para insistir sobre outro dos aspectos que nos transmitiron Freinet e os seus compañeiros. O relativo ao lazo indisoluble entre a loita no plano pedagóxico e a loita no plano social, sindical ou político. Vindos de horizontes políticos diferentes, compartían sen embargo, a mesma esperanza de cambiar o mundo. A súa elección pedagóxica e o seu compromiso social e político eran absolutamente complementarios.

As seguintes citas de Freinet revelánnos a medida das súas conviccións. Escribía en *Clarte* en 1924: "A decadencia e a morte da escola son o resultado do desenvolvemento formidable do capitalismo; a escola "gratuita e obrigatoria" instruíu aos traballadores,

durante medio século, para superar esta decadencia. Diante deste problema, compréndese o verdadeiro perigo dunha instrución que vai ao encontro do progreso humano; obsérvase que non abonda con desenvolver, mellorar, "reformular" o ensino. Cómpre "transformalo". Á escola actual é filla e serva do capitalismo. A unha orde nova debe corresponder necesariamente unha nova orientación da escola proletaria".

E dicía tamén en 1945:

"Desde hai trinta anos loitamos para que surxa do seo mesmo da escola pública esta escola do pobo, para a que nos temos elaborado minuciosamente os seus fundamentos técnicos... Dito isto, nós non temos a pretensión de reter o monopolio de tal adaptación, nin de fixar prematuramente

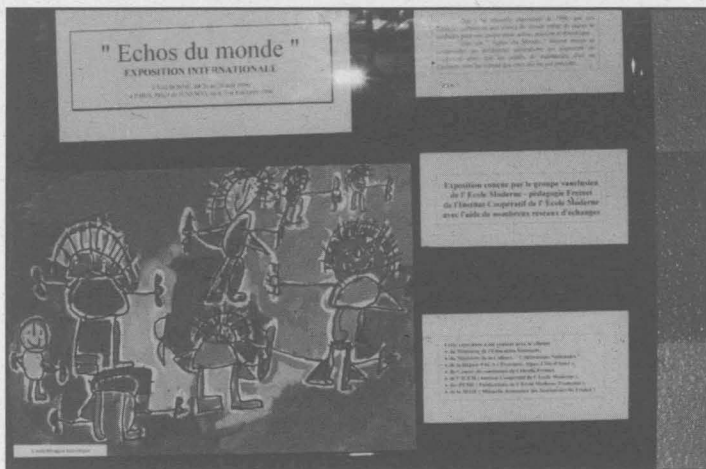


as formas dunha vida escolar na que o dinamismo é a grande lei pedagóxica... É entre todos, educadores do pobo, como en medio do pobo, na loita de todo de todo o pobo, realizaremos a escola do pobo”.

Esperanzas decepcionadas, ilusións perdidas. A barbarie das guerra e da opresión, o esfarelamento dos réximes burocráticos... remataron coas certezas. Cambiar o mundo semella

constatamos en tanto que educadores implicados no campo social, coa espiral tan coñecida: supresión de empregos para manter os beneficios, de onde deriva a crise da demanda que leva de novo as supresións masivas de emprego”.

2. Crise política e desenvolvemento paralelo e masivo das ideoloxías individualistas e competitivas, tendo como corolario a crise do sindicalismo.



algo moito máis difícil do que imaxinaron os nosos predecesores.

Non carece de interese nesta ocasión recordar o que dixemos no Congreso de Pan de 1993:

"Hoxe, nós temos múltiples razóns para ser pesimistas.

Se para Freinet e os que o acompañaban a elección de sociedade e as referencias estaban claras, hoxe en día non ocorre en absoluto a mesma cousa. Constataremos na nosa sociedade, o desenvolvemento, mesmo no seo das capas populares, do individualismo, da intolerancia, do racismo, da exclusión. Os quince últimos anos viron evolucionar considerablemente a nosa sociedade e entrar en crise:

1. Crise económica cada vez máis profunda que

3. Crise ideolóxica reforzada polo afundimento dos sistemas dos países chamados socialistas, servindo esta bancarrota de pretexto rápido para concluír a invalidez das ideoloxías progresistas.

Crise económica, crise política e sindical, crise ideolóxica, tales son as condicións nas que nos atopamos e que, inevitablemente, teñen as súas repercusións. Repercusións sobre as nosas condicións e o medio nos que exercemos, repercusións no seo do corpo dos ensinantes incluído o campo laico ao que nos pertencemos e o noso propio movemento.

Tres anos máis tarde (1996) a nosa análise quedábase curta.

A crise económica non cesa de profundizarse. A

crise ideolóxica continúa a exercer os seus efectos. Algúns, cedendo ao peso da ideoloxía liberal dominante, tan ben denominada "pensamento único", veñen dicir que un liberalismo temperado é o horizonte insuperable do noso tempo. Outros, cedendo, sen dúbida, ao desalento, dínnos: ¡cambiar a sociedade NON! Se o capitalismo se estende por todas parte, ¿Non será por qué corresponde a "natureza profunda" da humanidade?, ¿Non hai máis que falar?

Pero a resposta viu e con forza. Viu da rúa. Con todos os que participaron no movemento social de decembro de 1995, podemos retomar a resposta. Con eles, nós pensamos que podemos e que debemos dicir: *cambiar a sociedade, SI*

É tamén un modo de ser fidel a Freinet e as ideas dos seus compañeiros. É ser fidel á Carta da Escola Moderna cando di: "Buscamos facer dos nosos alumnos adultos conscientes e responsables que construírán un mundo onde sexan proscribas a guerra, o racismo e todas as formas de discriminación e de explotación humana". Mesmo se algúns pensan as veces que a Carta deberá ser reactualizada na forma, non atopamos nada a cambiar con respecto ao fondo. Cambiar o mundo aparece como unha das finalidades sempre tan urxente e necesaria.

Cambiar a sociedade Si.

¿Como aceptar, en efecto, unha sociedade que resposta violenta e policialmente aos que piden que se lles recoñeza o seu dereito a vivir con dignidade?

Cambiar a sociedade Si.

Como aceptar, en efecto, unha sociedade que distribúe millóns e millóns de

francos de obsequios fiscais entre as empresas e donos dos capitais, mentres asedia os petos dos contribuíntes? ¿Como aceptar unha sociedade de especuladores na que, por exemplo, o anuncio do despido de 2600 traballadores de Moulinex fai subir as accións un 20%?

Cambiar a sociedade Si.
¿Como aceptar, en efecto, unha sociedade na que mentres a riqueza nacional aumenta, diminúe o poder de compra e a protección social das maiorías; unha sociedade, onde nos explican que é unha elección difícil pero necesaria?

¿Como aceptar, en efecto, unha sociedade na que os beneficios das empresas, os réditos dos capitais, os patrimonios e as fortunas dunha minoría medran, en tanto que o paro e a precariedade aumentan?

Cambiar a sociedade Si.

¿Como aceptar unha sociedade que condea ao paro a unha media de 35.000 personas ao mes, e que condea a 600.000 xoves a estar inscritos nos rexistros de paro?; ¿Como aceptar unha sociedade que sabe que só o 20% dos que teñan a sorte de atopar un emprego terán un contrato de duración indeterminada?

Cambiar a sociedade Si.

Como aceptar unha sociedade onde todo se merca e se vende: desde o corpo dos atletas, previamente modelado e transformado en pantalla publicitaria, ata o tráfico de órganos, pasando polo comercio cos corpos dos nenos (¡parece que habería varios milleiros de prostitutas menores en París!).

¿Que aceptaremos, senón, indo de renuncia en renuncia? ¿Toleraremos ver chegar o modelo de sociedade debuxado polos expertos económicos? O exemplo que

nos propoñen está preto. É a Gran Bretaña, que, para a OCDE, vai na boa dirección. ¡Que exemplo! Un país no que só un xove de 18 anos de cada dous está escolarizado, onde millón e medio de nenos e nenos de 16 anos traballan ilegalmente, onde un neno de cada tres vive baixo o umbral da pobreza. Non estamos lonxe, se pensamos no aumento en Francia do número de nenos que non frecuentan os comedores escolares, ante a carencia de medios financeiros dos seus pais.

Si, os sucesos do fin do ano 1995, viñeron contradicir felizmente o noso pesimismo. Mostraron que sempre é posible dicir non. Non ao reino do diñeiro rei, non ao individualismo, non á lóxica do liberalismo todopoderoso.

¡Algo cambiou! Volveron á superficie palabras e valores que algúns coidaban xa enterrados: democracia na loita, cooperación, solidariedade. Os sucesos traían unha lección. Este movemento planteaba de novo a cuestión da sociedade na que queremos vivir.

O que nos temos que dicir é que si nós nos coordinamos a escala nacional e internacional arredor da Carta da Escola Moderna isto ten algún sentido. E porque temos a esperanza de construír un mundo diferente, un mundo que permita o desenvolvemento de todos, un mundo no que cada un poida atopar a felicidade, a cultura e a paz.

Somos un movemento pedagóxico. Non temos vocación de dicir *como* debemos cambiar esta sociedade. Non temos vocación para dicir que sociedade debemos construír. A cada quen de nós lle corresponde facer as súas eleccións nestes dominios.

Polo contrario, o que debemos dicir fortemente e que nos facemos a diario a elección de ensinar de outro modo. "Prepárase a democracia de mañá a través da democracia escolar". O que debemos recordar de modo ben audible é que "nos rechazamos a ilusión dunha educación que se abondaría por si mesma, fóra das grandes correntes sociais e políticas que a condicionan". E que, para iso, recordamos "aos educadores, aos países e a todos os amigos da escola, a necesidade de loitar social e politicamente".

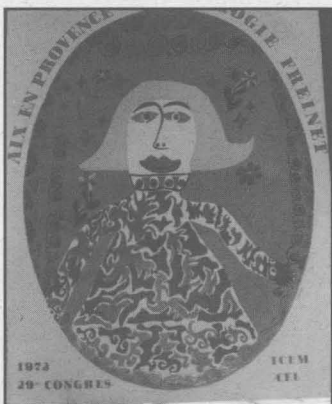
E cando se nos di que cambiar a sociedade é unha utopía, ¡entón sexamos utópicos! Porque a utopía é o único xeito de opoñerse a renunciar. Porque a utopía é a única maneira de inventar o futuro.

Felizmente, entre nós, a beira nosa, ao noso arredor, a reflexión continúa, enriquecese e desenvólvese.

No campo social e político poñemos o acento sobre tres dominios que coidamos que nos aportan elementos de reflexión e pistas de investigación, no marco deste Congreso:

- Os valores que tentamos transmitir por medio da vida cooperativa,

- O compromiso actual dos militantes do noso movemento no campo social, ¿que sociedade para mañán?



A Revista Galega de Educación dez anos

Inquéritos aos lectores

UNHA BOA acollida tivo entre os lectores o inquérito que se incluíu no nº 25 da *Revista Galega de Educación* tratando de coñecer a opinión dos lectores arredor de distintos aspectos formas, organizativos e de contido da Revista. A cifra de 73 cuestionarios cubertos recibidos fala do calor que rodea á *Revista*, como así se puxo de manifesto no ton das respostas.

En todo caso dous tercios de contestacións masculinas por un tercio feminino; de profesores de máis de 30 anos, nun 64% situados no intervalo 31-40 anos, distribuídos con bastante regularidade entre os diversos niveis educativos; sobranceando iso si a educación primaria, así como o exercicio profesional sobre todo no espazo rural e declaradamente nos centros públicos.

O 82% dos lectores consideran *moi interesante* a publicación, facendo unha valoración globalmente positiva dos aspectos materiais e de edición, o que inclúe, entre outras cuestións, o seu deseño e edición en papel reciclado, anque con diversas suxerencias a favor do uso do papel branqueado sen cloro.

Un 62% consideran o seu prezo razoable, un 21% considéranlo excesivo, por un 17% de non contestacións.

O conxunto das seccións temáticas son moi ben valoradas. Nunha escala de menor a maior interese e de 1 a 5 existe unha posición predominantemente situada no 4. A sección monográfica merece amplamente un 5. Todas as seccións merecen

opinións favorables (3, 4, 5); ningunha delas concentra unha opinión significativa nas posicións 1, 2.

E opinión xeral o acordo co grao de presenza asignado ás diversas seccións; con todo gustaría ver aparecer mellores comentarios de novidades editoriais, a existencia do debate nas páxinas da Revista, nunha maior abundancia de informacións, un buzón de suxerencias, o tratamento da educación non formal, así como cuestións de educación e políticas comparadas.

Como temas a abordar en futuros monográficos, os lectores suxiren, entre outros, a educación musical, educar na adolescencia, o sexismo na escola, as adaptacións, a educación plurilingüe, os novos medios, a educación non formal e a avaliación e a calidade do sistema educativo.

A pregunta de si á Revista é pouco, bastante ou moi útil e necesario, o 87% consideran que é *Moi útil e necesaria*. En conxunto aprecian que outros consideran tamén a revista *interesante*.

Entre as propostas recibidas atopamos: a conveniente realización dunha campaña de difusión, a indicación de datas e direccións de experiencias e informacións, a edición dun índice en CD ROM, a edición de "recursos", e a súa non orientación case un exclusiva ao ensino.

Desde a *Revista Galega de Educación* procuraremos tomar en consideración as opinións e suxerencias recibidas.

Moitas grazas pola colaboración.

OUTONO QUENTE, FRIO OUTONO

Este outono insospeitamente quente en canto ó clima (seica xa chovera todo o verán), está a ser inesperadamente frío no social.

E digo inesperadamente por un resto de optimismo da vontade que aínda me debe quedar doutros anos, doutros tempos. Motivos para a quentura non faltan. A mediados de outubro os sindicatos convocaron unha manifestación en contra da conxelación salarial dos funcionarios en case tódalas cidades do país. Coido que foi a primeira vez que participei nunha mani na que os policías, nin nos corrían a paos, nin nos vixilaban entre protectores e ameazantes: ¡manifestábanse con nós! Había policías, si, pero pouca xente. E ti, ¿andabas por alí? Si, ti, mestra ou mestre de EXB, profesora de Ensino Medio, que tanto te queixas do mal que anda todo, de isto e do outro e do de máis alá. Quizais son os sinais dos tempos: ata algúns

policías protestan, pero as protestas son de pouco ruído... e ningún resultado.

Pero non quero ser pesimista. ¡Veña ese optimismo granciano! As cousas poden mirarse desde dous lados. Desde un, o pesimismo dos feitos imponse. O goberno da dereita (dobremente gobernante agora en Galicia) conxela os fondos para o funcionamento dos centros públicos de Primaria e Secundaria mentres incrementa as subvencións á privada, baleira de todo contido progresivo á LOXSE implantando a ESO con manifesta incompetencia e contradicindo a propia lei (eliminación a Tecnoloxía de 1º para aforrarse os gastos de montalos laboratorios, non convocan as probas de acceso para ocupar as prazas de psicopedagogos dos servizos de orientación que quedan sen crearse nos máis dos centros —¡máis aforro!—, imponen practicamente o francés segundo idioma como única optativa —¡unha optativa obrigatoria!—, sometendo o principio de atención á diversidade do alumnado

ó principio económico —¡máis aforro, sempre aforro!—, o en fin reducen aínda máis os cadros de persoal sen respectar nalgúns casos o número máximo de alumnado por aula que a lei marca), cola a través dun aparentemente inocente Regulamento de centros algúns dos artigos da Lei Pertierra que foran rexeitados case unanimemente nun referendun convocado o pasado curso polos sindicatos (dos que, por certo, cómpre dicir que é lamentable que non soubesen administrar adecuadamente o éxito entón acadado) e, para rematar o que non daría rematado de querer pactalo todo, conxélanos os salarios.

¿Como ser optimista con este panorama? Mirémolo desde estoutro lado: aínda que tímidos e poucos, os funcionarios comezaron a manifestarse, teño noticias de que en Ferrol houbo tamén unha mobilización en defensa do ensino público, fóra de Galicia manifestacións do mesmo signo comezan a reproducirse en Cataluña, en Andalucía... Se cadra a dereita vai conseguir que a

esquerda esperte do seu soño burocrático. Non falo de revolucións nin de outubro vermello. Falo de que non nos quiten esta escola pública que nunca deixaron que fose a mellor posible, falo de que non nos quiten este Estado do benestar aínda tan cheo de malestares. Falo de conserva-lo bo, para poder melloralo, antes de que nos leven ó malo para empeoralo. ¡Na próxima mani, quero verte, compañeira, compañeiro!

TEATRO

Falaba nunha anterior entrega da vitalidade que se observa no panorama teatral galego. É unha vitalidade maiormente cuantitativa: novos grupos, novas estreos. Hai algo non obstante que semella fallar. Falta, non sei, risco, innovación. Un sinal: Quico Cadaval, un dos xoves directores máis prometedores, monta o seu primeiro espectáculo co Centro Dramático Galego. O resultado... outra obra do CDG. ¿Como é posible que o Centro remate fagocitando mesmo ás

xentes que antes máis se tiñan oposto á súa habitual concepción teatral? Pois é. *Como en Irlanda* componse de dúas obras breves, unha de autoría galega –*Nouturno de medo e morte* de Villar Ponte–, a outra irlandesa –*Xinetes para o mar* de John M. Synge–, as dúas unidas certamente nunha común visión fatalista, escura e tremendista da vida do pobo, as dúas tamén vinculadas a unha concepción estreitamente naturalista da acción dramática, que por outra parte Quico Cadaval a penas matiza cunha pequena concesión semella inevitable: ¿por que este empeño en recuncar cun tipo de teatro que, tanto na súa escritura como na elección escénica coa que é vestida, parece definitivamente morto?

Synge é tamén o autor da nova montaxe da Compañía de María, agora sen unha das Marías –Pujalte segue a súa carreira cinematográfica e teatral en Madrid– e tamén con dirección do mesmo Quico Cadaval. Confío en que *A voda dos moínantes* nos depare cousas

distintas. Como o espero tamén de *Bailando en verán*, outro texto Irlandés, este de Brian Friel, que monta Espello Cóncavo. Confiemos. Por certo, ¿de onde esta moda irlandesa? ¿resposta a esa moda galega que no musical os Chieftáins están a lanzar no seu último disco...? Si, ese onde conseguen que a *Rianxeira* pareza unha mestura de rancheira e *macarena*.

O risco é en cambio a elección constante de Matarile Teatro. Ven de presentar *Negro é negro*, sempre con dirección de Ana Vallés. Eu confeso que as miñas simpatías sempre caerán deste lado, é dicir, de quen busca, investiga, arrisca, mira cara adiante e non cara atrás, aínda que non sempre acerte. E non me parece que tampouco agora acerte Matarile. Hai nesta montaxe un humor que en xeral se botaba en falta nas súas anteriores obras, sen renunciar ás súas constantes estéticas; rexeitamento do naturalismo, da linealidade de narración, da concepción clásica do diálogo e dos personaxes,

concepción da acción dramática como unha obra de arte total na que se integra luz, música e danza. Pero pásame coas montaxes de Matarile como me pasa con algunhas creacións plásticas de certos artistas locais; a súa suposta innovación aseméllame demasiado a cousas xa vistas noutros lados. O risco do risco de Matarile quizais sexa este: converte-la vangarda teatral en simple mimetismo de vangardas xa pasadas. A pesar de todo, eu sigo confiando en que, na súa procura, finalmente acerten e descubran. Confiemos...

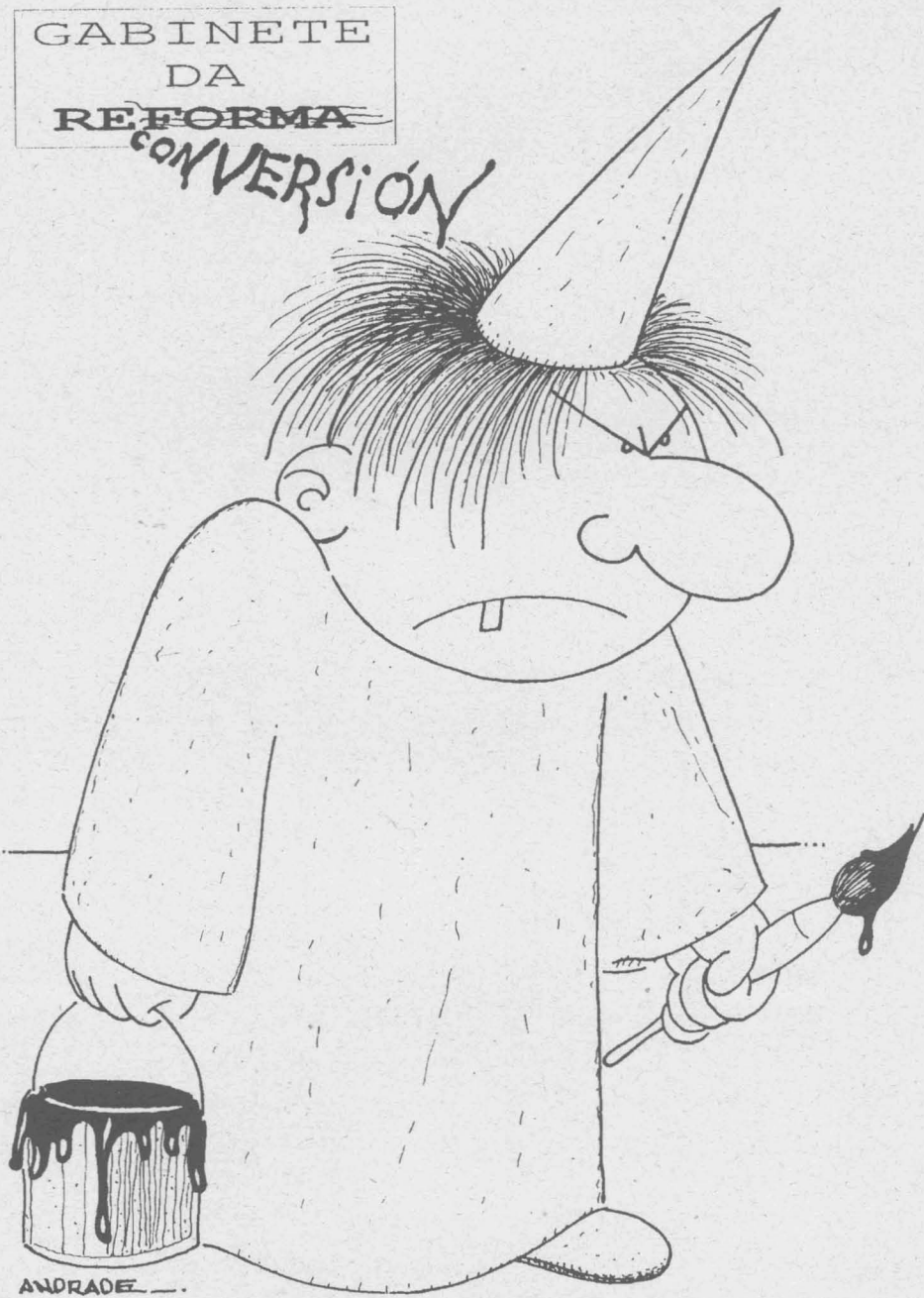
CINE

Hoxe só falarei dunha película. Si, estes son meses de estreas, e hainas e de calidade. Españolas, europeas, mesmo americanas. Pero eu quero falar só dunha película. Aínda non estreada en Galicia. Quizais non chegue. Quizais chegue e desapareza rapidamente. Por iso só quero falar dunha película. Para que,

se podedes, non a perdades. Porque hai moitas películas entretidas, divertidas, emocionantes, abraiantes. Hai moitas películas coas que se pode pasa-lo tempo ben. Hai moitas películas que se poden ver. Pero tamén poderíamos deixalas de ver e non pasaría nada. Boas películas, se queredes, pero case sempre superfluas. De cando en vez xurde en cambio unha película que parece necesaria. Imprescindible. *A ollada de Ulises*. Se cadra nin sequera é perfecta. A min pareceume innecesariamente longa de máis. Hai toda unha secuencia que, penso, podería ser suprimida sen que a esencia do filme se resentise (a do traxecto en tren). Pero hai a cambio outra que constitúe o máis demoledor documento cinematográfico nunca realizado contra a violencia. O asasinato da familia bosnia entre a néboa de Saraxevo é un prodixio de elocuencia cinematográfica que deixa en evidencia a banalidade e torpeza das tarrantinadas. Gracias Theo Angelopoulos.

GABINETE
DA
~~REFORMA~~

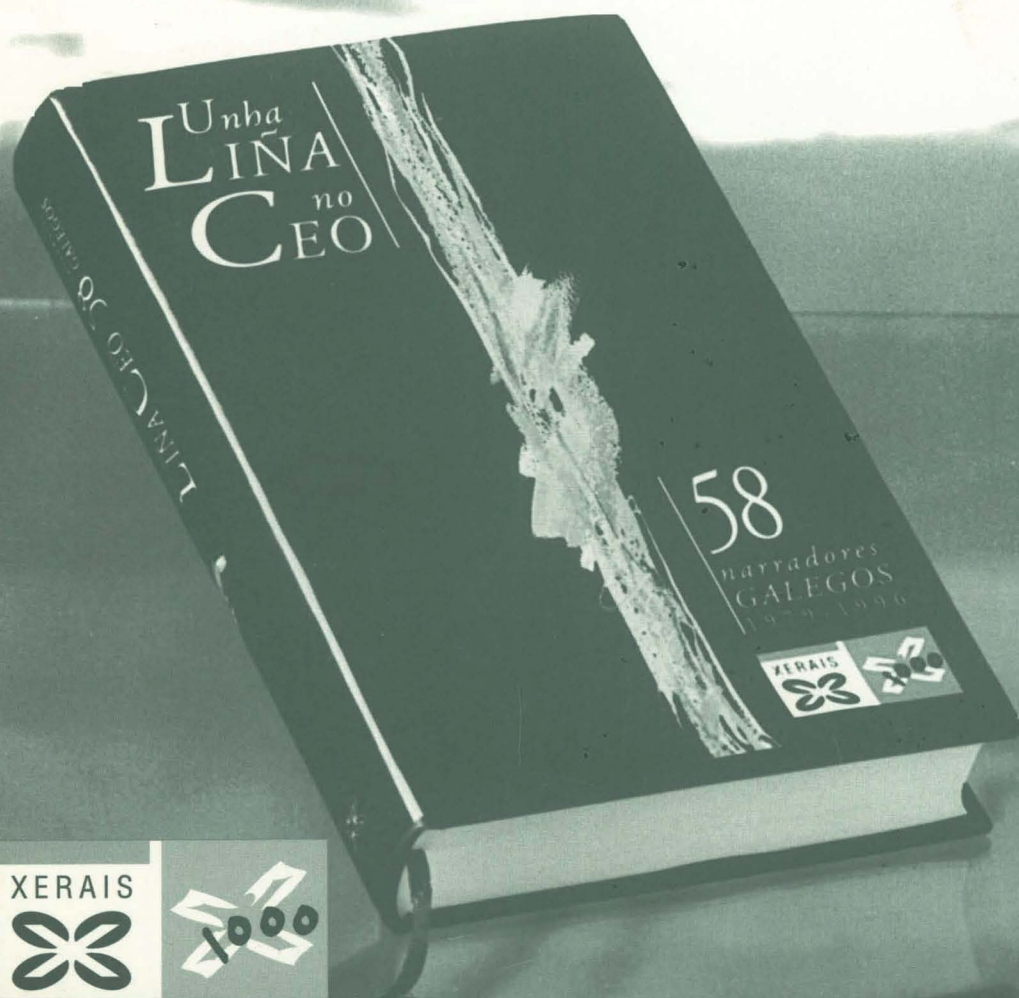
CONVERSIÓN



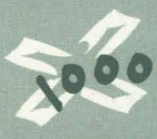
Unha LIÑA no CEO

58
narradores
GALEGOS
1979-1996

Xavier Alcalá
Marilar Aleixandre
Fran Alonso
Alfonso Álvarez Cáccamo
Anxo Angueira
Xosé Ballesteros Rei
Xoán Bernárdez Vilar
Darío Xohán Cabana
Xosé Carlos Caneiro
Ramón Caride Ogando
Carlos Casares
Xosé Cermeño
Xosé Cid Cabido
Alfredo Conde
Xosé de Cora
Xabier P. Docampo
Xosé Fernández Ferreiro
Francisco X. Fernández Naval
Agustín Fernández Paz
Ramiro Fonte
Manuel Forcadela
Camilo Franco
Víctor F. Freixanes
Camilo Gonsar
Bernardino Graña
Manuel Guede Oliva
Úrsula Heinze
Bieito Iglesias
Santiago Jaureguizar
Margarita Ledo Andión
Manuel Lourenzo González
Paco Martín
Xosé M. Martínez Oca
Marina Mayoral
Carlos Mella Villar
X. L. Méndez Ferrín
Xosé Miranda
Estro Montaña
Gonzalo Navaza
Xosé Neira Vilas
Xosé Ramón Pena
Alfonso Pexegueiro
Xavier Queipo
María Xosé Queizán
Román Raña Lama
Carlos G. Reigosa
Manuel Rivas
Manoel Riveiro Loureiro
Antonio Rodríguez Baixeras
Claudio Rodríguez Fer
Antón Rodríguez López
Euloxio R. Ruibal
Xurxo Souto
Miguel Suárez Abel
Suso de Toro
Xesús M. Valcárcel
Miguel Vázquez Freire
Andrés A. Vila



XERAIS



A dixitalización destes documentos foi posible grazas á axuda concedida a Nova escola Galega da Secretaría Xeral de Modernización e Innovación Tecnolóxica (Consellería de Industria - Xunta de Galicia), do Ministerio de Industria, Turismo e Comercio, así como do Plan Avanza e do Fondo Europeo de Desenvolvemento Rexional (FEDER), ao abeiro da *Orde do 31 de decembro de 2008 pola que se establecen as bases reguladoras para a concesión, en réxime de concorrencia competitiva, das subvencións destinadas a entidades de dereito público e privado, sen ánimo de lucro, para impulsar a realización de actuacións de difusión e formación relacionadas especificamente co desenvolvemento e implantación da sociedade da información na Comunidade Autónoma de Galicia, no marco do Plan Estratégico Galego da Sociedade da Información e o Plan Avanza, e se procede á súa convocatoria para 2009 (código procedemento IN521C)*

As publicacións están dispoñibles baixo unha licenza Recoñecemento-Non comercial-Compartir baixo a mesma licenza 3.0 España de Creative Commons que reza:

Vostede é libre de:

- Copiar, distribuír, exhibir e executar a obra.
- Facer obras derivadas.

Baixo as seguintes condicións:

- Vostede debe atribuír a obra na forma especificada polo autor ou o licenciante. Isto quere dicir que tanto os textos como as imaxes da Web poden ser utilizados por calquera, sempre que se cite a súa orixe, sempre que non se obteña un beneficio económico directo ou indirecto dese uso, e sempre que se inclúa no produto resultante a mesma licenza CC-NEG.

