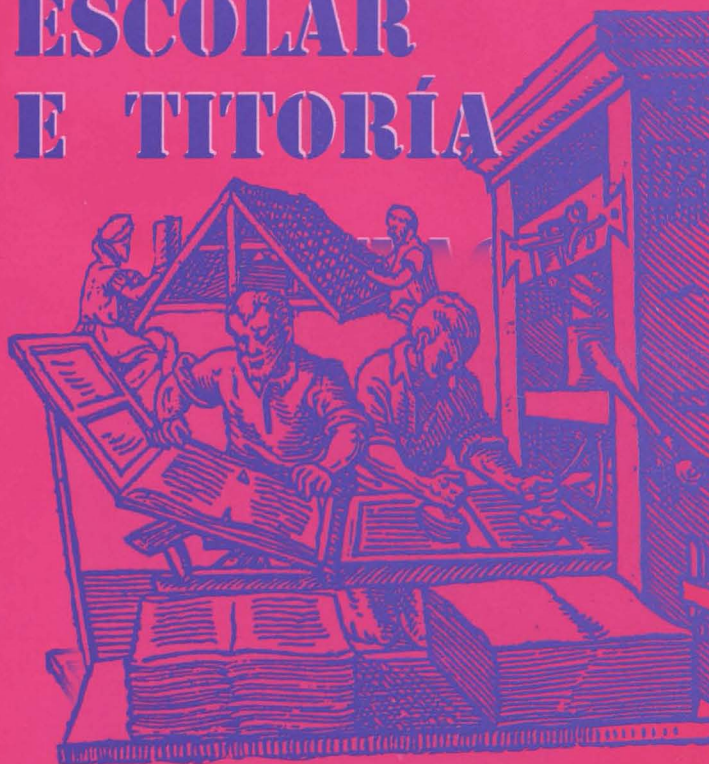


## ORIENTACIÓN ESCOLAR E TUTORÍA



lectura e escritura na escola infantil • benposta •  
as adaptacións curriculares • facemos correspondencia  
• lectura e escritura na escola infantil • benposta •  
as adaptacións curriculares • facemos correspondencia



## REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN

29 - Abril / Maio / Xuño de 1997  
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, María Xosé Freixo Mariño  
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,  
Xesús 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.



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

revista galega de educación

# 29

### editorial

Aproxímanse as eleccións 2

### firmas

A escola e o ensino da relixión  
JORDI SOLÉ TURÁ 3

### o tema

#### Orientación escolar e tutoría

XOSÉ RAMÓN LAGO MARTÍNEZ 5  
Un novo enfoque da acción tutorial

MARÍA MASIP UTSET 6

¿Que fai unha profesora coma min nunha tutoría como esta?

ÁNGELS MARTÍNEZ BONAFÉ 11

Identidade profesional dun grupo de mestres

ANTONIO HERMIDA, PILAR BAR, FERNANDA DOPICO, LUÍSA BUSTO, XABIER SÁNCHEZ,  
MARÍA HERMELLO, XOSÉ A. PARDO, ARTURO ÁLVAREZ, CHEFA LAGO E XOSÉ A. PÉREZ 23

### experiencias

Facemos correspondencia escolar con papel reciclado

JOSÉ ALONSO BERNÁNDEZ, J. M. NOGUEIRA RODRÍGUEZ 34

Unha experiencia de traballo cooperativo

JUAN F. CENTRÓN MONTERO, MARIOLA DOCE CEBREIRO, PILAR FERRÍN TAMAYO 38

BENPOSTA Unha experiencia educativa revolucionaria

PACO CASTRO 44

Sensibilización sobre a discriminación, o racismo e a xenofobia

PEDRO RIAL DEL RÍO, ENRIQUE L. CALVIÑO ALCALDE 51

### estudios

As adaptacións curriculares individualizadas

J. ELADIO FERRO FONTENLA, MIGUEL A. OUBEL ARCOS 56

¿Lectura e escritura na escola infantil?

MARÍA LUISA ABAD, ROSARIO AGUDO 70

A concepción transversal da educación para o consumo

M<sup>º</sup> CARMEN PEREIRA DOMÍNGUEZ 77

### debate

Currículum oculto e currículum manifesto nos textos escolares

M<sup>º</sup> XOSÉ FREIXO MARIÑO 80

### historia da educación

Un atranco superado: O absentismo escolar

CLUDIO GONZÁLEZ PÉREZ 86

### in memoriam

In memoriam: Paulo Freire

AGUSTÍN REQUEJO OSORIO 92

### literatura infantil

XOSÉ MANUEL GONZÁLEZ 96

Onda curta

GRACIANO POMBAL 98

### libros 99

outros materiais 101

### panoraula

O sistema educativo Español en cifras. Curso 1996/97 104  
Nova Escola Galega 108

tachola 110

humor 112

# Aproxímanse as eleccións

**N**O PRÓXIMO outoño os cidadáns galegos temos unha nova cita electoral, a efectos de renovar o Parlamento e a Xunta de Galicia. Nunca, como agora, esta cita ocorreu en circunstancias de máxima concentración da oferta electoral, circunstancia que resaltamos porque queremos falar en particular sobre os *programas de educación*.

Foi bastante habitual que as ofertas electoriais no pasado estiveran xeralmente asentadas sobre aire á hora de falar da política educativa, agás algunha honrosa excepción. Ou ben nos ofrecían xerencia administrativa, ou ideas apropiadas para "La Mancha" ou bocetos despistados. Aqueles que chamaban programas de educación eran borradores inconsistentes todos en tanto que pautas para guiar a acción de goberno.

No actual momento de concentración das ofertas sería indicio de febleza democrática e autonómica que volvera a ocorrer o mesmo, anque confiamos que tal non vai suceder.

Necesitamos programas e propostas educativas convincentes, elaboradas reflexivamente, con coñecemento certo dos datos de partida; orientados cara horizontes de desenvolvemento social. Programas asentados, pois, no marco máis amplo de propostas de modelo de sociedade, sabendo que a educación dos próximos anos vai ter indubidables repercusións sobre a sociedade galega que poidamos pretender.

Unha sociedade crecentemente solidaria e profundamente democrática, ou unha sociedade desintegrada e desequibrada; autónoma e mesmo soberana ou dependente; asentada sobre a dialéctica recreación da nosa identidade cultural e lingüística ou crecentemente alleada;

innovadora e aberta, que da a palabra e o protagonismo debido aos xoves ou que minusvalora os retos da sociedade do coñecemento.

Sabemos que o escenario social do futuro tamén se constrúe desde a política educativa e desde as institucións educativas; un escenario que debe ser observable a través das propostas para o tempo inmediato, porque estas prefiguran o futuro desexado.

O noso sistema educativo actual non garante aínda, como sería desexable, a efectiva igualdade de oportunidades; non é aínda o adecuado instrumento social potenciador da mobilidade social equilibradora, nin é a precisa escola de cidadanía, nin incide como fora de desexar no desenvolvemento económico galego, nin acada a calidade e eficacia suficiente en canto a posibilitar a asimilación crítica do conxunto

dos retos culturais e científicos cos que estamos confrontados, nin está aínda formulado en clave galega, nin é o axente mobilizador esperable para a vitalidade da cultura e da lingua nacional de Galicia.

Coidamos que cómpre dar resposta ás anteriores problemáticas do fondo, entendendo a educación como un dereito efectivo de todas e todos, o que conleva o seu tratamento como un servizo público, a través da súa xestión democrática, que por tal incorpora o pluralismo, a participación, o diálogo e o laicismo. Un servizo público que promova o desenvolvemento integral das persoas e a súa integración na vida activa e profesional, que posibilita a participación de todos, a través do esforzo e da laboriosidade formativa, na cada vez máis complexa vida social.

En definitiva, coidamos necesarios programas de política educativa que permitan desenvolver a riqueza e potencialidades

Dep. Legal C-524

de cada quen, no marco da pretendida vertebración e transformación social, cívica, cultural e económica de Galicia, e conscientes da nosa inserción internacional.

Dados estes antecedentes, a educación e a formación deben ser consideradas áreas de prioridade política estratéxica no presente de Galicia, lonxe, pois, da mercantilización tecno-burocrática e da desregulación do sistema educativo. A súa consideración como área estratéxica obriga a realizar un exercicio político riguroso e esixente, con respecto á capacidade competencial autonómica. Obriga mesmo a abordar determinadas tarefas de desenvolvemento educativo baixo unha concepción de "cuestión de estado" (por exemplo, o desenvolvemento da reforma ou a cuestión da normalización lingüística e cultural).

Baixo este horizonte, identificados os obxectivos estratéxicos, os compromisos políticos concretos darán corpo e credibilidade ás ofertas electorais. Por exemplo:

– o protagonismo indudable do "público" observable financeiramente, fronte "ao privado",

– a asunción substancial da LOXSE e a planificación

consensuada do seu desenvolvemento,

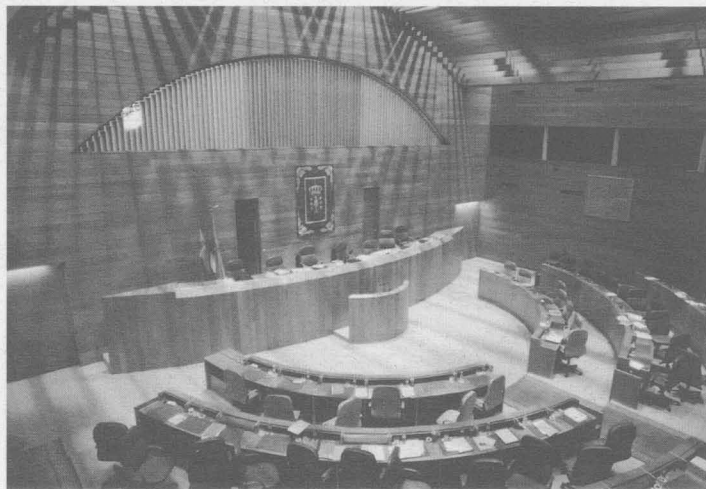
– a garantía pública da universalización da educación, con criterios de calidade para todos, con prazos e obxectivos concretos de realización,

– a plasmación dos principios de participación social e pluralismo democrático, de diálogo, de laicismo e de coeducación, na organización e xestión da educación,

– a loita contra o fracaso escolar e a desigualdade de oportunidades, causada por indeseables factores económico-sociais, patentizada en medidas concretas, favorecedoras da integración educativa,

– a garantía dunha planificación e ordenación territorializada, solidaria e equilibrada de todos os recursos humanos, funcionais e infraestruturais ao servizo do desenvolvemento educativo, incluída a propia Administración Pública,

– a actualización e renovación curricular pertinente dos DCB, con garantías psicopedagóxicas, científicas e culturais, acompañada dos precisos recursos didácticos, e da formación do profesorado, a través dos CEFOCOPs, dos Centros de Recursos e das instancias técnicas oportunas,



– a cualificación do sistema galego de FP, diversificado e integrado, no contexto da Rede de Centros de ESO-ESPO, de acordo coas necesidades dos xoves para poder incorporarse racionalmente á vida activa e ao escenario dun desenvolvemento económico autocentrado de Galicia,

– o sinalamento de horizontes temporais definidos para obxectivos desexables do proceso de normalización lingüística,

– o apoio público á función e a profesionalidade docente e educadora,

– a dotación de servizos complementarios moi urxentes no ensino público urbano,

– a integración e potenciación da escola rural nun proxecto de desenvolvemento autocentrado, ao tempo que aberto,

– a integración nas redes telemáticas,

– a elaboración e o desenvolvemento dun plano relativo á educación infantil (0-6),

– a ordenación da educación de adultos, baixo os principios da educación permanente e da democracia cultural,

– a potenciación da educación lingüística, artística e musical, mediante accións precisas e integradas.

Necesitamos unha mensaxe de intelixencia, de traballo compartido e de responsabilidade política profundamente democrática, que conxugue o escenario estratéxico cos compromisos políticos concretos, a través dos que prefigurar un futuro desexado. Así, poderemos exercer conscientemente a nosa capacidade de elección e decisión democrática.

Isto é, en todo caso, o que pedimos desde a *Revista Galega de Educación*.

Jordi Solé Tura  
Deputado

# A escola e o ensino da relixión

(...) A igrexa interpreta o art. 27 da Constitución –que establece o dereito dos pais a que os seus fillos poidan recibir a formación relixiosa e moral que estea de acordo coas súas conviccións– no sentido de que en todas as escolas financiadas con fondos públicos o ensino da relixión ha ser unha asignatura con valor académico, é dicir, equiparable a calquera outra para a avaliación dos alumnos. Tamén o interpreta no senso de que os alumnos que non vaian ás clases de relixión han de ter unha asignatura equivalente, como a de ética. Así se entende que se poida converter a relixión en asignatura obrigatoria nas súas propias escolas privadas e confessionais, aínda que sexan financiadas con fondos públicos.

En definitiva, o que pretende a igrexa é transformar o dereito a unha formación relixiosa e moral nunha obriga escolar. E esta é a chave da cuestión. Por imperativo constitucional, o noso Estado non é un Estado confesional. Precisamente por iso, o ensino dunha relixión non pode ser incluído como materia curricular no ensino

obrigatorio nin tampouco no privado financiado con fondos públicos. É certo que, por respecto á liberdade de crenzas, o Estado ha de asegurar que todos poidan recibir unha formación que esté de acordo coas crenzas de cada un, pero este dereito duns non pode ser de ningún xeito un deber para os demais. Dito de outro modo: o curriculum escolar so se pode fundamentar en asignaturas e materias que todos poidan compartir sen necesidade de adscribirse a un determinado credo relixioso ou político. Por isto non pode formar parte do currículo unha materia impartida con carácter especial para algúns, mesmo si estes “algúns” son maioría. Por tanto, nin se pode converter o ensino dunha determinada relixión nunha asignatura avaliabile nin se pode obrigar a aqueles que non reciben este ensino a estudar e aprobar unha materia distinta.

De feito, converter o ensino dunha relixión nun elemento do programa curricular sería reintroducir o factor confesional nunha escola que, por definición, non é nin pode ser confesional, que ten que ser plural e respetuosa coa

liberdade de conciencia e, polo tanto, que ha de entender o ensino da relixión como un elemento máis do pluralismo, non como a súa negación.

(...)

A divisoria entre a confesionalidade e a laicidade da escola dun Estado non confesional non é só unha das máis importantes porque en definitiva a laicidade é un dos fundamentos principais da tolerancia, da aceptación da diversidade e do pluralismo. Este é un combate permanente, que de ningún modo se pode abandonar, porque abandonalo é perdelo.

*Perspectiva Escolar* 212  
(1997)

Nota: Neste número de *Perspectiva Escolar*, entre outras contibucións, a profesora Adela Cortina escribe sobre a presenza curricular da formación moral e cívica, afirmando que a ética non é unha alternativa á relixión e que debería ser unha formación para todos os escolares; pola súa parte Jaume Botey escribe sobre o estudo das relixións dentro das ciencias sociais, presentando a cultura

relixiosa como cultura de carácter laico e profundamente relacionada co multiculturalismo, adoptando así unha postura intelectual tamén defendida por Maite García Fox.



# Orientación e titoría

Xosé Ramón  
Lago Martínez

Nova Escola  
Galega

**X**A NA LEI XERAL de Educación contemplábase a orientación educativa como unha das tarefas esenciais dos centros non universitarios. A pesar das boas intencións recollidas na Lei Villar, a orientación converteuse nunha actividade paralela á actuación do profesorado, realizada, na maior parte das ocasións, por especialistas externos ós centros educativos. Sen embargo, tanto o abeiro do proceso actual de reforma educativa, como do traballo dos equipos docentes máis reflexivos e innovadores, hoxe son múltiples as iniciativas encamiñadas a incorporar a orientación como unha das funcións específicas da acción titorial. Produciuse, pois, un cambio no concepto de orientación, e vencellado a el do de titoría, pasando os titores a ser os responsables dos procesos de orientación mediante a titoría.

Este novo enfoque da acción titorial xustifícase pola necesidade que sistema educativo ten hoxe de responder a unha necesidade crecente de orientación, dado que debe adaptarse ó novo reto de educar ós e ás adolescentes en procedementos intelectuais e en actitudes e hábitos que garantan a súa formación permanente e a adecuación a postos de traballo cada vez máis inestables e cambiantes. Pero ademais, o horizonte cultural desta fin de século lévanos inroxablemente cara unha sociedade diversa e multicultural, onde os valores de diálogo e

participación deberán impoñerse por riba doutras formulacións dogmáticas. Hoxe máis que nunca, faise necesario abordar dende o sistema educativo o reto de educar en valores democráticos e participativos e, polo tanto, asumir a socialización como un obxectivo educativo prioritario. Por outra banda, a crecente heteroxeneidade do alumnado e a necesaria atención á diversidade de estilos, de aprendizaxe, intereses, ritmos e capacidades aconsellan dotar ó sistema educativo de instrumentos de seguimento permanentes do alumnado, coa finalidade de diagnosticar os problemas e buscar as solucións máis adecuadas. Estamos, xa que logo, diante de novos retos e novas necesidades ás que dar resposta. É, precisamente, esta nova dimensión da acción titorial que enfatiza o papel do orientador e do seguimento da mesma, unha das pezas claves do sistema educativo que queremos transformar.

O obxectivo deste tema é abordar cales son as implicacións deste cambio conceptual da orientación e da titoría, o que nos esixe comezar a definir, primeiro, os ámbitos nos que se desenvolve a acción titorial e, logo, os diferentes eixes de contido sobre os que debe incidir.

Artellamos o presente tema monográfico sobre tres traballos. No primeiro, "Un novo enfoque da acción titorial", María Masip Utset, profesora dun instituto de ensino secundario de Badalona e participan-

te no programa de Atención á Diversidade do ICE-UAB, desenvolve as ideas básicas do novo enfoque da acción titorial. Partindo da concepción de que todas as finalidades educativas que tradicionalmente foron adxudicándose á acción dos titores e titoras deben ser incorporadas ó currículo ordinario e traballadas polo conxunto de profesionais que traballan na acción docente, Masip pretende xustificar un proxecto de acción titorial que supere o actual divorcio existente entre a función instructiva, destinada ás materias, e a función formativa destinada á acción titorial.

No segundo traballo, "¿Que fai unha profesora coma min nunha titoría coma esta?", Angel Martínez Bonafé desenvolve unha completa proposta de acción titorial baseada nos materiais elaborados polo Seminario "Democracia y Enseñament" do MRP "Escola d'Estiu del País Valenciá". O artigo de Bonafé pretende proporcionar criterios para revisar e autoavaliar a nosa práctica da titoría, para revisar que aspectos da nosa forma de actuación poderíamos mellorar.

No último traballo, "Identidade profesional dun grupo de mestres", nárrese o itinerario formativo seguido por un grupo de mestres, membros do Seminario de Orientación e Titoría de NEG da zona de Santiago, preocupados por integrar a dimensión titorial e orientadora no marco da vida diaria de varios colexios de EXB.

.....

*Hoxe  
son múltiples  
as iniciativas  
encamiñadas  
a incorporar  
a orientación  
como unha  
das funcións  
específicas  
da acción  
titorial*

.....

**María Masip**  
Utset

Profesora do IES  
Badalona 10

## Un novo enfoque da acción tutorial

O conxunto de ideas que se expoñen neste traballo, relativas á acción tutorial, parten da concepción de que todas as finalidades educativas que tradicionalmente foron adxudicándose á acción de titores e titoras deben ser incorporadas ao currículo ordinario e traballadas polo conxunto de profesionais que interveñen na acción docente.

Preténdese xustificar un proxecto de acción tutorial que supere o actual divorcio existente entre a función instructiva, destinada ás materias, e a función formativa, destinada á acción tutorial.

Estes principios foron amplamente formulados e divulgados dende o programa de Atención á Diversidade do ICE-UAB, institución á que pertence á autora deste artigo.



### A FUNCIÓN TUTORIAL, ELEMENTO CLAVE DOS CAMBIOS EDUCATIVOS

A Lei Xeral de Educación contemplaba a orientación educativa como parte esencial da actividade dos centros. Ao non aplicarse a lei tal como estaba previsto, a orientación converteuse nunha actividade paralela á actuación do profesorado, realizada por especialistas externos aos centros educativos.

Sen embargo, nos últimos anos comezaron a aparecer iniciativas encamiñadas a incorporar a orientación como unha das funcións específicas da acción tutorial. As actividades de seguimento persoal e grupal, de control da actitude e da disciplina, de técnicas de estudo, de fomento dos valores democráticos e para a vida... comezaron a encher de contido os Planos de Acción Tutorial dos centros.

O proceso seguido consistiu en ir asimilando de vagariño a necesidade de atender ao alumnado dun xeito máis global, sen limitarse á dimensión instructiva que, por outra banda, segue sendo o obxectivo central da maior parte dos centros de secundaria.



Mais, este proceso de concienciación correu parello ao desenvolvemento dunha acción tutorial activista, periférica ao núcleo da actividade educativa, e cun marcado carácter asistencial. En xeral, estas actuacións adoitan caracterizarse pola escasa coordinación entre a persoa que exerce a acción tutorial e os equipos docentes.

Pero os cambios sociais que preludian o novo século, así como os cambios educativos que levan parellos, obrígnanos a propoñer un paso máis, nunha nova revalorización da función tutorial, que non poderá seguir formulándose á marxe da acción educativa do profesorado.

Efectivamente, cada vez máis o sistema educativo deberá responder a unha crecente necesidade de orientación, dado que haberá que adaptarse ao reto de educar aos e ás adolescentes en procedementos intelectuais e en actitudes e hábitos que garantan a formación permanente e a adecuación a postos de traballo cada vez máis inestables e cambiantes.

Pero ademais, o horizonte cultural que se avexina lévanos cara a unha sociedade diversa e pluricultural, onde os valores de aceptación, diálogo e participación deben imporse por riba de calquera formulación excluínente ou dogmática. Por isto, faise necesario abordar dende a escola o reto de educar en valores democráticos e participativos e, polo tanto, de asumir a socialización como obxectivo educativo prioritario.

Por outra banda, a crecente heteroxeneidade do alumnado e a necesaria atención á diversidade de estilos de aprendizaxe, intereses, ritmos e capacidades aconsellan dotar ao sistema educativo de instrumentos de seguimento permanentes do alumnado, coa finalidade de facer un diagnóstico precoz dos problemas e para buscar alternativas que axuden a superalos.

Ademais, os centros educativos reclaman autonomía para deseñar e xestionar unha grande cantidade de estratexias e recursos que faciliten atender as múltiples e variadas necesidades educativas do alumnado, cun diagnóstico só posible se se garante un proceso de seguimento permanente.

Por todas estas razóns é obvio que estamos diante dunha nova dimensión da acción tutorial, que enfatiza o papel orientador e de seguimento da mesma e que a converte nunha peza clave do novo sistema.

### A ORIENTACIÓN E O SEGUIMENTO, COPROTAGONISTAS DA ACCIÓN EDUCATIVA

Para que a orientación e o seguimento sexan eficaces, non deben deixarse ao coidado dunha soa persoa, senón que deben ser tarefas asumidas dende o principio por todo o equipo de profesionais que interveñen sobre un mesmo grupo de alumnos e alumnas.

Non ten moito sentido que a orientación persoal, académica e profesional que definimos como fundamentais no proceso de formación dos adolescentes, se concentre unicamente en mans da persoa que exerce a función tutorial, mentres que as restantes materias se manteñen na súa función instructiva. Isto supón unha formulación periférica da función orientadora, que transcorre á marxe das materias, cun enfoque marcadamente puntual.

Os cambios educativos que introduce a LOXSE sitúan a función orientadora como o eixe fundamental da función docente, co que se dá un enorme paso adiante, xa que é posible deixar de exercer a función tutorial de maneira illada, revertíndoa en todo o equipo educativo que interveñen sobre o alumnado.

.....

*Por todas estas razóns é obvio que estamos  
diante dunha nova dimensión da acción tutorial,  
que enfatiza o papel orientador  
e de seguimento da mesma  
e que a converte nunha peza clave  
do novo sistema*

.....

### ¿QUE SE ENTENDE POR ORIENTACION?

A modoño, fomos ampliando a visión do que significa orientar, dándolle cada vez máis un enfoque relacionado coa aprendizaxe, máis alá dos consellos, axudas e informacións puntuais que se poidan ofrecer ao alumnado.

Efectivamente, orientar é facilitar ao alumnado un proceso de maduración persoal que lle permita autoconecerse e ter unha autoestima axeitada, así como saber tomar decisións ante opcións diversas e asumir responsabilidades, fomentando a transferibilidade das aprendizaxes e a capacidade de aprender, nun marco social no que deben primar os valores de convivencia.

Ponse de manifesto que un obxectivo tan global como o que se describiu só pode conseguirse a través dun proxecto que facilite que todas as materias o incorporen como finalidade específica. Dito proxecto debe ter un carácter procesual, é

Os cambios educativos que introduce a LOXSE

sitúan a función orientadora

como o eixe fundamental da función docente

dicir, non debe limitarse a un momento concreto, senón que debe impregnar toda a vida escolar dende o mesmo momento do ingreso do alumnado no centro.

O reto que se nos propón é o de debuxar qué pode significar para un centro formular a orientación como eixo central da vida escolar, impregnando todas as materias.

**¿QUE PODE FACER UN CENTRO PARA FACILITAR A ORIENTACIÓN?**

Para fomentar a maduración persoal e a orientación de todos e todas, consideramos tres ámbitos de actuación:

-O proxecto educativo de centro.

-O equipo educativo.  
-A acción tutorial de carácter individual.

**O proxecto educativo de centro**

Non pode haber un proxecto coherente de acción tutorial compartido se todo o centro non o asume como eixe central da súa actuación. Así pois, máis que de actuacións illadas máis ou menos acertadas, do que se trata é de crear un clima de centro, no que o seu núcleo vertebrador sexa o proceso educativo global de alumnos e alumnas.

Vexamos algúns dos seus elementos claves:

**1. Respecto ao autocoñecemento:**

Un centro facilita o autocoñecemento se:

- todo o profesorado facilita aos alumnos e alumnas tomar conciencia das súas propias posibilidades, reforzando os seus éxitos;

- xerar un clima acolledor e de confianza mutua, desdramatizando o erro e potenciando a filosofía de que co erro se aprende;

- desenvolve actividades en todas as materias destinadas á reflexión dos propios erros e problemas, buscando estratexias persoais para superalos.

**2. Respecto a aprender a aprender:**

Un centro facilita que o seu alumnado adquira capacidade de aprender a aprender en situacións novas se:

- propón que as estratexias e procedementos que axudan ao alumnado a construír un sistema persoal de aprendizaxe, deben ser ensinadas e traballadas de xeito coordinado en todas as materias;

- organiza de xeito coordinado a ensinanza e a aprendizaxe de recursos instrumentais para o estudio, fundamental-

mente técnicas de recollida, tratamento e comunicación da información;

- explicita ao alumnado os obxectivos de cada unidade e os criterios de avaliación para facilitarlles o control do seu propio proceso de aprendizaxe, fomentando estratexias de autoavaliación e autocorrección.

**3. Respecto á toma de decisións e a socialización:**

Un centro fomenta a toma de decisións e a socialización se:

- facilita o sentido crítico e o exercicio de valores democráticos e participativos;

- valora e promove a autonomía;

- crea un sistema de relacións baseado no diálogo, a tolerancia e a cooperación,

- respecta a individualidade de cada persoa e desenvolve a filosofía do pacto e a negociación.

**O equipo educativo**

Nos centros de secundaria existe unha estrutura organizativa que está relativamente consolidada: os seminarios ou departamentos que realizan a coordinación vertical. Cando esta organización funciona, garátese unha programación coherente por materias dende os ciclos ou cursos inferiores ata os superiores.

Sen embargo, se un centro estrutura o seu funcionamento só a través da organización vertical, dificilmente poderá ofrecer un proxecto global que sexa coherente, polo que se fai necesaria a coordinación horizontal para poder fomentar o que definimos como clima de centro.

A conxunción de todo o profesorado que intervén nos mesmos grupos de alumnos e alumnas constitúe o equipo educativo, que ata o momento se manifestou como o instrumento máis potente para desenvolver a coordinacións transversal.

**Orientar é facilitar ao alumnado**

**un proceso de maduración persoal**

**que lle permita autocoñecerse**

**e ter unha autoestima axeitada.**

Para crear un equipo educativo só compre agrupar ao profesorado que realiza a súa tarefa sobre os mesmos grupos, de xeito que sexa sempre o mesmo e teña garantido un espazo estable de coordinación.

O obxectivo destes equipos é dobre: por unha banda, coordinar a súa actuación facendo propostas coherentes que proporcionen sentido á acción educativa e, á vez, realizar un seguimento do alumnado periódico e compartido entre todo o profesorado.

Vexamos máis detalladamente estas funcións:

*a. Coordinación da acción educativa sobre o alumnado*

Partimos da hipótese de que a acción coordinada por parte de todo o profesorado, naqueles supostos que inspiran o proxecto educativo do centro, vai resultar eficaz, dado o efecto multiplicador e exponencial dunha tarefa compartida.

A título de exemplo, citamos algunhas das actividades de coordinación que poden desenvolver estes equipos:

- Discutir, consensuar e priorizar os obxectivos educativos propios de cada ciclo e, á vez, garantir que se proponha a súa incorporación ás materias.

- Acordar estratexias de traballo facilitadoras do autoconhecimento e da reflexión sobre a aprendizaxe, como decidir que en todos os traballos elaborados polo alumnado se inclúa unha reflexión sobre o que se aprendeu, as dificultades atopadas e os erros cometidos.

- Coordinar os procedementos comúns a todas as materias, especialmente os que se relacionan coa comunicación (obtención, tratamento e comunicación da información), como estratexia para facilitar a transferibilidade das aprendizaxes e a capacidade de aprender.

- Consensuar os hábitos e actitudes que deban ser fomen-

tados por igual desde as diferentes materias, es especial os que se refiren á capacidade de socialización: negociación, pacto, explicitación, cooperación... e os que facilitan a continuación de estudos ou a inserción no mundo laboral: comunicación, reflexión, rigor, autocontrol, constancia no traballo...

*b. O seguimento compartido do alumnado*

Partimos da idea de que os equipos educativos son un instrumento moi valioso para coñecer e compartir as múltiples facetas de carácter socioeconómico, cultural e persoal que inflúen na aprendizaxe dos alumnos e alumnas.



.....

*O reto que se nos propón  
é o de debuxar  
qué pode significar para un centro  
formular a orientación  
como eixo central da vida escolar,  
impregnando todas as materias*

.....

A miúdo, no modelo tutorial tradicional, esta información só revirte na persoa que exerce a acción tutorial, que non dispón de espazo establecido para trasvasar a información ao resto do profesorado.



Con esta proposta preténdese realizar o seguimento periódico dos alumnos e alumnas, superando o modelo actual, onde o seguimento se produce ao final, na Xunta de Avaliación, coa finalidade de contrastar resultados e non para intervir no proceso.

Ademais, coa introducción de mecanismos áxiles para transmitir e compartir información sobre o alumnado, evítanse visións parciais e axudase ao profesorado a formarse unha imaxe máis global dos e das alumnas como persoas.

Por outra banda, as observacións realizadas polo profesorado poden ser retornadas ao propio alumnado, coa finalidade de implicalo no seu propio autoconñecemento e de conseguir a súa complicidade para elaborar proxectos colectivos de mellora.

Finalmente, o proceso de seguimento permite iniciar un proceso colectivo de reflexión sobre os principais problemas que manifesta o alumnado, coa finalidade de adaptar a programación, a metodoloxía e a organización do centro ás necesidades dos e das alumnas.

#### *A acción tutorial de carácter individual*

Para finalizar, debemos deixar claro que non se trata de suprimir a figura do titor ou titora, xa que resulta fundamental para reforzar a acción formativa do equipo educativo, ademais de realizar unha función mediadora entre o equipo educativo, o alumnado e as familias.

En efecto, as funcións que ten a figura do titor ou titora adquiren tal protagonismo que, nalgúns centros onde se comezou a traballar en proxectos de tutoría compartida, foi necesario aumentar o número de persoas titoras por grupo, para facilitar o correcto desenvolvemento do papel de mediador entre a acción do equipo e o alumnado.

Vexamos cales son as funcións básicas:

– **Coordinar a acción educativa.** O titor ou titora constitúe un elemento regulador fundamentalmente do proceso de ensinanza e aprendizaxe do grupo. Ao dispór regularmente de información procedente, tanto do alumnado como do propio equipo, titores e titoras convértense nunha peza clave para disgnosticar problemas, previlos e promover o axuste dos recursos do centro ás necesidades do alumnado.

– **Mediación entre a acción do equipo, o alumnado e as familias.** Cada titor ou titora convértese en responsable do proceso persoal e académico dos alumnos e alumnas, ós que lle foi outorgado o seu seguimento. Así mesmo, a figura do titor ou titora é quen trasvasa a información recibida do equipo educativo ao alumnado e as súas familias.

– **Reforzo da acción educativa do equipo.** O espazo semanal destinado á tutoría constitúe un marco idóneo para reforzar a acción do equipo, desenvolvendo actividades relacionadas co autoconñecemento persoal, a adquisición de compromisos e a avaliación persoal, grupal e da propia institución escolar. Tamén para poder explicitar e compartir os problemas comúns entre adolescentes e para desenvolver actuacións que complementen a actividade orientadora do equipo educativo.

– **Dinamización do proceso no que o alumnado se constitúe en asemblea.** A asemblea semanal constitúe un espazo idóneo para promover a convivencia, a participación e a integración do alumnado no centro: a organización de actividades culturais, festas e saídas, elaboración da normativa de aula e de centro, discusión e contextualización dos dereitos e deberes do alumnado...

Ángels Martínez  
Bonafé

# ¿Que fai unha profesora coma min nunha titoría coma esta?

As páxinas que seguen deberían ser útiles para revisar e autoavaliar a nosa práctica na titoría e decidir qué aspectos da nosa forma de actuación poderíamos mellorar.

Botar unha ollada ao estado de saúde democrática da nosa aula e revisar os pensamentos pedagóxicos ou políticos que van influíndo na nosa práctica docente, pode servirnos para aclarar qué queremos cambiar e qué podemos/queremos facer para empezar.

**¿QUE É ISTO?:  
UNHA PRÓPOSTA DE REFLEXIÓN  
E DEBATE, UN EXERCICIO  
PARA A TOMA DE DECISIONS,  
UN PROBLEMA  
DE INVESTIGACION-ACCIÓN  
EDUCATIVA**

A nosa hipótese de partida é que cando opinamos e debatemos sobre qué facer en calquera ámbito da vida escolar como por exemplo, a titoría, activamos as nosas ideas e actitudes diante de conceptos como poder, saber, identidade e cidadanía, e por tanto facerse consciente da nosa práctica é tamén re-coñecer, deconstruír e re-elaborar as nosas posicións diante de tales claves. Por isto nas propostas de debate e reflexión que realizaremos neste artigo intentaremos que se explicita non só o que facemos na aula senón qué ideas nos fan actuar de tal maneira.

**PRESUPUESTOS OU CRITERIOS  
PARA A ANÁLISE**

O saber

*“Cóntase unha pequena anécdota, máis ben triste, sobre un profesor de quinto curso dunha*



*escola de arrabalde que preguntou a un rapaz negro no curso dunha clase de "ciencias":*

*- ¡Cantas patas ten un saltón?*

*Ao que respondeu o rapaz:*

*- ¡Carafio, home! Gostaría ter os teus problemas". DE POSTMAN y WEINGARTNER (1981, p. 121)*

Cando pensamos en calquera actividade da escola activase a nosa concepción do saber e da ciencia así como as nosas preocupacións sobre a función social do coñecemento e a súa repercusión na reprodución das relacións sociais. Por exemplo, non responde igual á programación da titoría un profesor que

poder que lexítima a desigualdade e a opresión duns grupos sociais ou culturais sobre outros. Por isto a relación das persoas co saber debe ser crítica e reflexiva. Non só será necesario adquirir novos coñecementos de tal ou cal ciencia, senón reflexionar sobre o xeito no que os adquirimos e se isto aumentou ou non a nosa capacidade de decisión, a nosa autonomía ante problemas relevantes da nosa vida social e persoal. A adquisición de coñecementos ha de implicar unha actividade reflexiva e crítica cara as relacións que se establecen entre o saber e os individuos, así como

que está ao servizo da cidadanía e é unha conquista dela? Algúns pensan na suma de coñecementos de diversas disciplinas. Outros nos Decretos que emiten as administracións educativas. Outros no mercado de traballo e no desenvolvemento económico. En todas estas respostas hai implícita unha concepción de como a escola contribúe a un ou outro modelo de progreso e qué papel teñen os e as cidadáns no mesmo. Algúns consideramos que o ensino público ha de ser un espazo para o desenvolvemento da cidadanía crítica, un espazo para a democracia, hoxe máis ca nunca. Dende esa perspectiva apuntámonos ao esforzo dos colectivos que investigan e actúan por un currículo democrático. ¿Que é isto?

JOSEP CONTRERAS (1995) na súa aportación ao 1º Congreso de Renovación Pedagóxica de Cataluña, "Cultura democrática y aprendatge democràtic" di: "Un currículo democrático ... considera que o importante non é só aprender cultura, senón reflexionar sobre a cultura mentres a aprendemos... ha de proporcionar estruturas para o xuízo autónomo e o pensamento creativo".

No *Manifesto por un currículo democrático* (ASHENDEN, BLACKBURN, HANNA, WHITE, 1988) deféndese a inclusión no ensino obrigatorio dunha nova área curricular que denominan "práctica institucional" que "se refire aos elementos frecuentemente ocultos, pero que son decisivos no currículo: elementos como a avaliación, proceso de toma de decisións e a relación profesor-alumno. Todos eles ensinan hábitos e actitudes, tanto como o fai a instrución formal. Incluímola para chamar a atención sobre a necesidade de aprender activamente do ambiente no que os estudantes e os profesores traballan". ¿Non podería ser a titoría algo parecido?

**O saber serve á emancipación das persoas, pero tamén pode utilizarse como instrumento de poder que lexítima a desigualdade e a opresión duns grupos sociais ou culturais sobre outros**

considere o saber como unha suma de coñecementos de distintas disciplinas, que aquel que define unha persoa sabia como a máis capaz de usar diversos coñecementos relacionándoos para dar respostas razoadas a problemas persoais e sociais da vida cotián. O valor educativo que pode ter a asemblea de clase, elixir representantes do grupo-clase ou preparar un informe para unha sesión de avaliación, entre outras actividades da hora de titoría, é considerado de diferente maneira dependendo do papel que outorguemos na formación dunha persoa educada aos coñecementos que se desprenden de tales actividades.

Dende o noso punto de vista, o saber serve á emancipación das persoas, pero tamén pode utilizarse como instrumento de

as relacións que se establecen entre os individuos no proceso ensinar-aprender.

**O currículo escolar**

*"Falar é difícil, (...) revelarías o pánico que sentes. A todo: aos golpes, ao paro (...) e ao futuro (...). Os profesores, sen embargo, falan doutras cousas, e din que é importante. Por iso a escola parecíame unha peste, porque nunca chegaba o momento de falr do que era importante para min (...)" Lobo Negro, un skin. MARIE HAGEMANN.*

A nosa análise da titoría tamén depende de qué idea nos vén á cabeza ao falar de currículo ou de qué debe ofrecer o centro aos estudantes. ¿Cal é a responsabilidade ineludible da escola como institución pública

JOHN ELLIOT (1993) falando do currículo escolar observa que *“o que fai falta é un plano nacional que non comece pola especificación de obxectivos, senón por un mapa das dimensións da experiencia humana que teña importancia para a vida contemporánea. A etapa seguinte consistiría en seleccionar contidos que poñan de manifesto problemas, dilemas e cuestións vitais coas que nos enfrontamos nesas dimensións”*.

#### A aula como espazo público para a democracia

*“Os mestres que asumen o papel de intelectuais transformadores, tratan aos alumnos como axentes críticos, cuestionan a forma en que se produce e distribúe o coñecemento, utilizan o diálogo e fan ao coñecemento significativo, crítico e, emancipatorio”*. La escuela y la lucha por la ciudadanía, HENRY A. GIROUX (1993, Siglo XXI, p. 264).

A aula é un espazo tradicionalmente concibido como obxecto de control polo profesor, no que os e as alumnas menos adaptadas a esta organización non teñen outra opción que a de intentar o boicot (agora falo, tiro papeleiros, levántome, fago rúdo, pregunto algo que nada ten que ver co que di o profesor...) ou intentar afacerse ao que o profesor ou profesora implícita ou explicitamente di que debe facer o alumnado, para obter unha certificación.

No espazo da aula desenvólvense relacións de comunicación e de poder, tanto entre o profesor ou profesora e os estudantes como entre eles.

Na aula, planifícase, avalíase, tómanse decisións que afectan á vida dos individuos que conviven alí durante un tempo importante das súas vidas. Na aula adquirense hábitos de conducta respecto ao público e respecto ás relacións sociais e ao poder. A aula é unha organización social

na que integra ou na que se segrega, e se constrúe un concepto de identidade que se interioriza en maior ou menor grao polos que alí conviven. A aula é un espazo público e polo tanto é un espazo para a democracia, no que podemos vivir experiencias de democracia real ou formal, que revalorizan a importancia da apropiación colectiva do público,

ou que alimentan o absentismo diante do colectivo ou o arribismo diante do público.

#### AS ACTITUDES E AS IDEAS PREVIAS

Setembro, Instituto de Ensino Secundario “X”, na sala de profesores, despois do reparo dos horarios:



— Carme: Mira, tocoume a titoría de 3º de ESO.

— Luisa: ¡Vaia! Pois mira que estás ben, ese é o curso máis difícil. ¿Que vas facer?

Diferentes posibles respostas: (Engade a túa se non a topas na lista):

— *¿Que vou facer eu na clase con 30 ou 40 adolescentes unha hora cada semana se non é dar clase da miña asignatura?. Direille ao Xefe de Estudos que ma poña de 5 a 6 os venres e así non quedará ninguén na aula.*

*Como estará no horario a última hora da mañá ou da tarde, escaquerémonos todos e unha hora menos que aguantar na aula.*

— *"Menos mal que dispoñemos polo menos dunha hora para falar dos problemas da clase, para preparar as sesións de avaliación, etc., anque se estas reflexións sobre a práctica de estudantes e profesores non se dá nas clases, non servirá de moito... Se puidésemos falar todos os profesores do curso e ver como introducimos a refle-*

*— O desacougo diante dunha clase sen programa, sen libro e sen notas.*

— *A concepción de qué é importante e qué non (mellor unha clase de repaso de matemáticas).*

— *A dificultade da relación non "disciplinar", pero na aula, co alumnado. O profesor especialista dunha asignatura enfróntase a unha clase sen asignatura. ¿Quen é o "especialista" da participación, da reflexión crítica e da avaliación?*

— *Unha concepción do saber e do currículo escolar: só se ensina-aprende na aula aquilo que está nos programas de cada asignatura.*

— *Pouco costume de usar o entorno (o centro, a vida nas aulas) como base de reflexión e fonte de coñecemento. Tendencia a disociar o saber e a resolución de problemas cotiáns.*

— *Infravalorización das experiencias democráticas na formación dos adolescentes.*

**Algúns consideramos que o ensino público ha de ser un espacio**

**para o desenvolvemento da cidadanía crítica,**

**un espacio para a democracia**

— *"Coas horas que fan falta para que aprendan matemáticas e agora poñen unha hora á semana para facer parvadas na titoría. Daremos unha hora de repaso de matemáticas".*

— *"Eu fixen as oposicións para ensinar Historia, son licenciada en Xeografía e Historia e non estudiei para facer de titora e perder unha hora cada semana sen saber qué dicir e sen nada que facer. Poreilles unha hora semanal de estudio".*

— *"Iso da integración do alumnado, orientación, educación para a convivencia, etc... é cousa dos seus pais, dun asistente social, co cura da parroquia, como moito do psicólogo do centro... eu non teño porque preocuparme de nada máis que estudien a miña asignatura e atendan nas miñas clases.*

*xión sobre a práctica da aula e os conflitos e todo iso... sería moito máis útil a titoría... e habería que buscar un espacio común no horario do centro e...".*

— *"Pero bueno, se a maioría de profesores do centro non valoramos nin a solidariedade, nin a tolerancia nin o positivo de afrontar os conflitos, se cada un se preocupa só polo rendemento do alumnado na súa disciplina... entón como imos ensinar aos alumnos a traballar cooperativamente, discutir, organizarse, tomar decisións conxuntas respectando as diferencias e tal e tal...".*

¿Cal das seguintes razóns cres que inflúe máis na actitude dun profesor de ensino secundario diante da asignación dunha hora semanal de titoría cos alumnos?:

¿Cal destes pensamentos enunciados arriba inflúe máis na túa actitude diante da titoría? Cando e como cres que se formou esa actitude/esa idea nalgún momento? ¿Que factores influíron no teu cambio de actitude?

—  
—  
—

As nosas hipótese iniciais son que a actitude inicial dun profesor ou profesora está vencellada aos seus coñecementos pedagóxicos, as súas ideas sobre o que debe ser ensinado-aprendido no Instituto e a seguridade de si mesmo como docente na relación co alumnado.

Eses tres factores determinan diferentes actitudes diante do feito de que a titoría non dispoña de armas de poder como a nota, que non teña un programa de contidos ordenado desde fóra do centro, que o coñecemento co que traballa nesa hora



non sexa propio dunha disciplina académica senón da madurez e a experiencia de participación cidadán crítica, responsable e democrática. A nosa actuación como titores ten moito que ver coas nosas vivencias da democracia, da participación e da reflexión colectiva sobre aquilo público (asambleas de facultade, barrio, participación nas organizacións cidadáns; experiencias de autoorganización; organización de actos colectivos; etc...). As nosas ideas sobre a titoría non se entenderían á marxe das nosas ideas-actitudes diante da democracia, o poder e a súa relación coa función do profesorado e da escola.

A capacidade de adquirir novos coñecementos ou de ampliar a nosa escala de valores e as nosas concepcións pedagóxicas é proporcional á inclusión da práctica de debate e reflexión compartida na dinámica do centro de traballo. Nun contexto favorable, con recursos para facer actividades diferentes, no que se respira unha considerable valoración da participación do alumnado e no que se considera a vida democrática unha aprendizaxe necesaria, o profesorado desenvolve prácticas educativas máis innovadoras, porque ten menos medos ao cambio e á perda da seguridade.

Serva a explicitación destas hipóteses para:

- que quede fóra de toda posibilidade calquera intención culpabilizadora na autoanálise ou avaliación da titoría que propoñemos;

- defender o debate en grupo como unha práctica formadora e saudable en calquera caso;

- propoñer que nas diferentes cuestións que suxerimos, se teña en conta tanto o que facemos (as accións do profesor-titor na aula) como o que nos impulsa a facelo (as ideas ou teorías pedagóxicas que estruturan a nosa acción profesional);

- procurar que a avaliación conclúa coas propostas de cam-

bio (investigación) máis adecuadas á s necesidades e posibilidades reais das persoas e do centro que se implicaron nela.

### CUESTIÓNS PARA O DEBATE

O obxectivo das preguntas que se propoñen neste apartado é facilitar a definición da realidade que substentan hoxe a nosa acción docente. Esta especie de cuestionario quere provocar e facilitar o debate en grupo e, sobre todo a descrición da realidade sobre a que nos gustaría intervir, onde están os problemas, que nos gusta do que facemos e do que pensamos, que ideas vemos contradictorias e como podemos iniciar a mellora da nosa titoría, ben nos contidos, nas actividades, no tipo de relacións ou métodos de traballo na clase.

Invitamos a contestar as preguntas, contrastar as respostas en grupo, tomar un café e definir cal é a realidade da que partimos.

#### 1. A selección dos contidos da titoría

Entre as seguintes respostas elixe a que che pareza máis próxima á túa. Ou talvez, entre todas elas poidas compór unha frase, tomando ou deixando ideas destas, que defina a túa posición sobre **qué contidos de aprendizaxe debe ter a titoría**.

"Dáme igual o que se faga na titoría. É unha hora perdida e o que quero é ter actividades que me pase quen sexa para non ter que pensar qué facer nesa clase. En realidade o que eu faría sería darlles un repaso de matemáticas que a levan moi mal".

"É unha hora libre, na que se trata de que os alumnos debatan; dá igual do que falen. Podemos tratar temas que a eles lles interesen, o de sempre, as drogas, o sexo..."

"Os rapaces están fartos de "debates" sen orientación ningunha sobre o de sempre: as drogas e o sexo, etc. Deberíase dedicar a hora de titoría a que aprendan técnicas de estudio".

"Se se fan debates han de estar preparados e asegurar que teñen calidade. Na titoría debe aprenderse algo máis ca nunha charla de café. Entón, se os preparamos poden ser máis interesantes e gañar máis interese para o alumnado".

"E eses temas, porque non se tratan na clase de Filosofía, ou de Literatura, de Xeografía, Historia, Química, Bioloxía ou Economía, ou Lingua... Non teñen nada que ver ós problemas humanos e da mocidade con esas ciencias..."

"Eu creo que debería ser unha hora para reflexionar sobre o funcionamento da aula e do centro. Que comenten os problemas que teñan, e se non hai ningún, pois a casa".



Na aula planifícase, avalíase,  
tómense decisións que afectan á vida  
dos individuos que conviven alí  
durante un tempo importante das súas vidas

□ "Eu tamén creo que debe ser un espazo para a reflexión sobre as relacións que se desenvolven na aula e no centro. Pero creo que iso tamén ten un contido de aprendizaxe anque sexa moi flexible. Os alumnos por si mesmos non sempre ven todo o que implica a vida democrática nun grupo; creo que a hora de tutoría podería tomar a propia experiencia do grupos de alumnos e a súa implicación no centro para observar as contradicións, os problemas, as diferentes solucións que teñen, a vida colectiva de algo público (como é a aula, e mañá pode ser o barrio, o concello, o goberno...): Qué deben ser os representantes, que formas de xestión se exercen no centro, a xestión dos recursos, a subordinación, o absentismo, as diversas formas de tratar os conflitos..."

A organización  
e o funcionamento do centro  
determinan a función do profesor titor  
e o contido da hora de tutoría

□ "Iso é meterse en política... Creo que debe dedicarse a técnicas de estudio que é algo útil para a súa aprendizaxe do resto das asignaturas".

□ "¿É que en cada asignatura non se ensinan uns procedementos de estudio e aprendizaxe? Entón, ¿qué sentido ten aprender técnicas de estudio á marxe do estudio dunha materia? Ademais, hai que priorizar: se quereamos que o alumnado se implique na súa aprendizaxe, teremos que darlle espazo na avaliación. E... ¿cando poden preparar os alumnos o seu informe colectivo de avaliación das clases se non é na hora de tutoría...? Función do titor ou da titora será favorecer o uso de criterios previamente discutidos, presentar os procedementos que permiten que os representantes falen en nome da clase, defender que as críticas se acompañen de propostas... todo iso é contido. Se aprenden a valorar o seu traballo e o de outros seguindo criterios iso pódenos ser moi útil en todas as asignaturas".

A opción que tomei en relación aos contidos da tutoría relaciónase **con ideas sobre a ensinanza** como algunha das seguintes (se ningunha delas recolle as ideas que hai baixo a túa práctica intenta compór a túa opción redactando un novo parágrafo):

□ "A formación como cidadáns críticos é unha responsabilidade das familias ou dos órganos políticos da sociedade, pero non da escola. A escola e a ensinanza non teñen nada que ver coa capacidade de participación política da mocidade, a súa actitude diante do poder ou das inxustizas, e o seu interese ou deinterese por ampliar os dereitos da cidadanía..."

□ "Nos tempos que corren o prioritario para a ensinanza é que prepare ao alumnado para o mercado de traballo. Non

podemos perder o tempo con valores de solidariedade, participación, crítica, etc..., iso vailles prexudicar despois".

□ "A escola debe adaptarse ao seu entorno, se agora son tempos de neoliberalismo e pouca participación crítica dos cidadáns, a ensinanza non vai ir contracorrente porque iso prexudicaría aos alumnos creándollos conflitos psicolóxicos e sociais".

□ "A escola, como espazo para o desenvolvemento intelectual, ha de fomentar especialmente a capacidade de crítica e de análise do entorno social no que desenvolve a súa cultura. O centro ha de dar exemplo de participación democrática e de análise crítica dos conflitos que supón a vida social (crítica diante das inxustizas, tolerancia, diversidade de culturas, necesidades, ideas...)"

□ "A formación global como persoas e cidadáns corresponde á Primaria. Nos Institutos xa non podemos perder tempo con esas cousas. Aquí xa traballamos coas disciplinas científicas que teñen un contido neutro no que respecta aos problemas sociais, políticos ou ideolóxicos do entorno".

□ "O currículo de cada área inclúe contidos conceptuais, procedementais e actitudinais. Tradicionalmente ensinouse a ciencia como un discurso feito, pechado e neutro. Non se nos ensinou a construír e desconstruír o discurso científico e analizar os valores implícitos no contido e o posible uso de tal coñecemento. Esa concepción positivista está superada hoxe por concepcións máis integrais e críticas da ciencia... A ensinanza podería recoller estes avances na epistemoloxía. O pensamento do alumnado enriqueceríase se se lle ensinase tanto os coñecementos de tal ou cal ciencia como o xeito de ser construídos e os diferentes usos sociais que tal saber pode ter. Iso non é "baxar" contidos, senón amplialos".

□ "É importante aprender moitas cousas, pero tamén saber como as aprendimos e de que serve sabelas. As clases deben ensinar a reflexionar sobre o que aprendemos e que facemos nelas. Tamén se aprenden moitas cousas da actitude do profesor, da relación cos compañeiros, da relación do profesor coa profesora doutra asignatura, do que se considera importante e do que non. A verdade é que o que máis lembro do meu paso polo Instituto está moi vencellado a experiencias afectivas negativas ou positivas, e refírese máis a hábitos, costumes, métodos de traballo, relacións cás informacións dunha ou doutra asignatura en concreto".

O eixo dos **contidos na realidade** do noso centro. Qué ensinamos, qué aprendimos nas horas de titoría. Segundo o tipo de actividades desenvolvidas neste curso (mes, trimestre) podería dicir que **esa hora semanal de titoría** foi fundamentalmente (numérado por orde de importancia):

- "Un espacio para a crítica e o control colectivo da institución, para a discusión e a revisión do público compartido".
- "Un tempo para a organización e a autoorganización do grupo".
- "Un tempo para a avaliación da aula e do centro".
- "Un espacio e un tempo para a participación na vida do centro, para a revisión dos hábitos e costumes de representación e actuación no goberno do público, o colectivo, o centro".
- "Un tempo para recordar ao alumnado os seus deberes no centro: transmitir as queixas do profesorado ou os planos do equipo directivo para as actividades do centro".
- "Un momento para lembrar os dereitos do alumnado, favorecer a elaboración de propostas colectivas do alumnado

ao profesorado e dar a coñecer proxectos para o centro dos diversos grupos de alumnos".

□ "Un espacio aberto para falar de diversos temas que preocupaban ao alumnado e non se tratanan noutros momentos".

□ "Unha experiencia de aprendizaxe na toma de decisións colectivas".

□ "Unha experiencia de valoración colectiva intercambiando distintos pareceres sobre unha experiencia común: o funcionamento da aula e do centro".

□ "Un momento de charla aberta, sen conclusións".

□ "Un cursiño de técnicas de estudio sen relación coas asignaturas, en relación aos procedementos de traballo do resto das asignaturas".

□ "Aprender a explicitar, analizar e resolver conflitos de forma negociada".

□ "Un rexoube sobre os problemas do alumnado con profesores doutras asignaturas. Substitúe a necesidade de aprender a tratar conflitos en calquera clase ou situación".

□ "Un reforzo nos procedementos de traballo de todas as asignaturas: traballo en equipo, avaliación, autoavaliación, autorregulación, uso do erro, autoorganización do traballo diario. Reforza os obxectivos comúns da etapa. Axuda ao alumnado a coñecer os obxectivos xerais de etapa e a asumir que serán tidos en conta na valoración do seu traballo".



## 2. O tipo de actividades: as estratexias de ensino-aprendizaxe

Polo tipo de actividades, a dinámica de comunicación que se establece e o tipo de hábitos de participación experimentados, a hora de titoría ensínanos a obedecer, calar, "aguantar o sermón" e esquecelo, ou a discutir, dudar, preguntar, facer xuízos críticos, organizarnos, defender posturas, aceptar críticas, facer críticas, etc. A veces o que nos gustaría ensinar non é coherente coas redes de comunicación e o tipo de actividades que organizamos.

### As actividades da titoría

reforzan os procedementos e valores que se queren desenvolver no currículo do conxunto das áreas

¿Cales das seguintes aprendizaxes cres que poden ser desenvolvidas na titoría? (Enumeralos por orde importancia):

"O uso e a transmisión de información como instrumento de poder, de control ou de participación".

"A avaliación como forma de apropiación e de dirección compartida da aula ou de algo colectivo".

"A comprensión doutras escalas de valores e a asunción da propia. A liberdade na decisión individual e o respecto á identidade dos individuos dentro do grupo".

"A resolución colectiva de problemas nos que usamos información e desenvolvemos tarefas atendendo a que as mellores alternativas á problemática dun grupo ou sociedade non son as que elabora unha individualidade brillante senón as que foron asumidas responsablemente por todo o grupo e se elaboraron contando coas ideas e coas capacidades de todos e todas".

"A valoración das diferentes "solucións" ou maneiras de abordar un tema-problema: por exemplo o uso da información, os conflitos, a avaliación... A existencia de diversidade de concepcións e a súa consecuencia na diversidade de alternativas, diante das que nos definimos en momentos concretos".

A dinámica de funcionamento da **asamblea de clase na hora de titoría**, atendendo ás aprendizaxes priorizadas anteriormente tería que servir para (podes numeralas 1ª, 2ª, 3ª segundo creas que deben ser de prioritarias):

"Que o titor/a dea información sobre o centro".

"Comunicar ao alumnado as decisións do profesorado que lle afectan".

"Que o alumnado debate entre diferentes propostas do profesorado, o equipo directivo ou o consello escolar (regulamento de réxime interno, actividades extraescolares, horario...)".

"Que o alumnado aprenda a facer propostas aos órganos de dirección do centro ou a outros grupos de estudantes".

"Que o alumnado intercambie opinións ao respecto de diferentes problemas do centro".

¿As horas de titoría ensinan a ter iniciativa, falar en público, razoar con xuízos propios e lóxica? ¿Cales das seguintes **intervencións dos alumnos** se repiten máis nas túas clases (Prioriza tres). ¿Cales deberían

ser fomentadas nas túas horas de titoría?:

"Obedecer as instrucións ou executar as ordes recibidas do profesor/a".

"Discutir e criticar afirmacións feitas por outro/a".

"Defender unha idea en público".

"Escoitar a outros compañeiros e compañeiras".

"Facer preguntas".

"Falar con outros alumnos".

"Tomar decisións individuais nas que pode equivocarse".

"Implicarse en decisións colectivas (de quipo ou de clase)".

"Deseñar un plano de traballo".

"Escoitar ao profesor/a".

"Organizarse con outros compañeiros ou compañeiras".

A coherencia entre os fins e os medios na hora de titoría evidénciase en como nos organizamos na aula para conseguir as nosas finalidades, das que se desprenden valores máis ou menos favorables á competitividade ou a cooperación.

Das actividades ordinarias da túa hora de titoría elabora unha lista e compara as favorables e desfavorables á cooperación e o tratamento da diversidade:

"¿Cantas actividades se realizaron en equipo e cantas individualmente?"

"¿Cantas tarefas das que fixeron os teus alumnos requirían cooperación e cantas competitividade?"

"¿Cantas valoracións positivas recibiu a solidariedade, o traballar ao compás de persoas de diversos ritmos?"

"¿Cantas veces se premiou o conseguir un bo "resultado" sen observar o proceso, o chegar o primeiro, o ser rápido e eficaz, antes que ser solidario, tolerante, etc.?"

### 3. A construción do saber e as relacións sociais na assemblea de clase ou na titoría

¿Cal destas tarefas se corresponden máis as túas responsabilidades como profesor titor/a. (Prioriza, numerándoas, 1,2,3)

- "Dar parte das faltas de asistencia do alumnado".
- "Mediar nos conflitos entre profesorado e alumnado".
- "Fomentar a participación e as relacións de comunicación no grupo-clase".
- "Fomentar o desenvolvemento da reflexión do alumnado sobre a súa práctica como estudantes".
- "Fomentar a reflexión do alumnado como membros do centro".
- "Axudar ao alumnado a organizar a súa avaliación da aula e aportar o seu informe á Xunta de Avaliación".
- "Axudar ao alumnado a facer a súa avaliación do centro e aportar o seu informe ao consello escolar".
- "Ofrecer recursos para o tratamento de conflitos interpersoais ou grupais normais nas relacións de grupo".
- "Favorecer a coordinación didáctica do profesorado que traballa con ese grupo-clase".

¿En que se diferencia a actitude do profesor nunha hora de titoría e nunha hora de clase da súa asignatura?

- "Na titoría o profesor non está ensinando nada, na clase si".
- "A importancia do que se ensina na titoría é menor".
- "Na titoría non tes a obriga de dar un programa, na clase si".
- "Na titoría é maior a responsabilidade do profesor: si que existe unha obriga moral

que nesa hora se aprendan conceptos, procedementos, valores, técnicas... anque non existe control burocrático ou administrativo dese temario".

"O que se ensina na titoría é subxectivo e o que corresponde á asignatura é un conxunto de conceptos científicos de saberes obxectivos".

"O profesor na titoría debe ser neutral e non influír aos alumnos. Na clase, posto que traballa con contidos científicos, é sempre neutral".

"Realmente non existe diferenza: a ciencia non é neutral; a actuación do profesorado é sempre subxectiva; a actitude máis neutral posible é a de favo-



*recer que todos os valores, actitudes e intereses presentes na aula poidan ser explícitos e respectados, anque debatidos”.*

**O titor como moderador da asemblea de clase** (elixe as opcións que che parecen máis adecuadas... Engade ou modifica... Como resultado pódese redactar en grupo un conxunto de principios ou procedementos para o profesorado que orientarán a nosa práctica na aula.

*”Non debe intervir en case ningún momento, agás cando non se mantén a orde”.*

ocorrer que a maior parte do tempo tamén a ocupa o profesor... ¿Por que cres que ocorre tal fenómeno? (Escoller entre as seguintes posibilidades ou redactar outra que vos pareza máis adecuada):

*”Porque realmente aos profesores nos importa menos do que dicimos que os alumnos adquiran todas esas destrezas críticas e de participación”.*

*”Porque cremos que falando máis de nós os alumnos aprenden máis que se falan eles. Ou sexa que se aprende máis escoitando ao que xa aprendeu que discutindo ou preguntando”.*

Hai diversas actividades que soen facerse na titoría que impliquen diferentes pautas e valores ante a organización ou autoorganización dos grupos sociais. Por exemplo, a elección de delegados; a organización das actividades extraescolares. É importante que o alumnado aprenda a decidir qué tipo de organización é a máis apropiada á finalidade có grupo se propón e que inconvenientes ten tal ou cal forma de representación do grupo. É importante que entenda que a organización é un instrumento do grupo que pode ser adaptada ou cambiada se o grupo a considera necesario. Estas aprendizaxes están relacionadas con teorías e concepcións máis amplas do que son as organizacións, a eficacia e a representatividade no grupo social democrático.

Nas horas de titoría deste curso (si/non) introducimos diversas **actividades de autoorganización:**

*”Nas que o alumnado ten que decidir como organizarse, relacionado cos seus obxectivos cos formas organizativas... O profesor ou profesora axúdaos a ter en conta diversos factores na súa análise e na súa decisión”.*

*”Nas que se seguen os criterios que dicta o profesor titor, que eran os establecidos por normas legislativas. Os alumnos só teñen que votar ao seu representante, non toman decisións sobre outros aspectos da organización social e a súa participación no centro”.*

*”Nas que se avalía as mellores formas de organización que hai que adoptar e se decide manter, ampliar, variar algún aspecto”.*

*”Nas que se valora non só a conexión do alumnado da clase co profesorado e o centro, senón tamén as posibilidades de coordinación cos outros grupos de alumnos do centro”.*

*”Nas que se introduce ao alumnado neste problema, posto*

.....

**Unha persoa con poucos hábitos de decisión, participación e corrección de erros  
dificilmente pode ensinar aos adolescentes  
a decidir, participar e corrixir erros**

.....

*”Debe intentar elevar a calidade do debate aportando documentación adecuada”.*

*”Debe asegurar a calidade do debate mediante a súa moderación da dinámica de participación pero non debe aportar nada respecto ao contido”.*

*”Non debería ocupar máis tempo a palabra do profesor que a do alumnado do total de minutos da clase”.*

As experiencias dos alumnos en procedementos como argumentar, participar nun debate, seguir a súa quenda de palabras, escoitar criticamente e contestar con respecto son moitas menos cás do profesor. Sen embargo, na distribución das actividades nas clases soe

*”Porque ao profesorado se nos formou fundamentalmente para falar. Sabemos escoitar pouco e moito menos fomentar e conducir un debate con claridade e criterios conceptuais”.*

*”Porque nos dá medo recoñecer a nosa falta de formación en dinámicas de participación e traballo intelectual en equipo”.*

*”Porque infravaloramos o traballo en equipo e no fondo sentímonos mellor cando só fala un e todos clon e copian. É o que máis se parece ao que asumimos na nosa infancia como o mellor método de aprender. As nosas ensinanza pedagóxicas posteriores non deben cuestionar aquel preconcepto, aquela experiencia persoal nas aulas do franquismo”.*

que a súa cultura e os seus costumes soen obviar estas cuestións ou desinteresarse polas formas organizativas ou de participación. É unha aprendizaxe que hai que desenvolver; o alumnado aínda non valora nin reivindica suficientemente o seu dereito á autoorganización e a participación. Pesan as súas experiencias previas nas que a participación case nunca serviu de nada ao alumnado”.

A negociación e o tratamento de conflitos é outro dos elementos fundamentais da tutoría para a aprendizaxe de diversos modelos de relacións sociais e se se resolve de diferentes maneiras segundo os valores pedagóxicos e políticos dos profesores e profesoras do centro. ¿Cal dos casos descritos a continuación parécese máis ao que é habitual no teu centro? Pode que tomando elementos dos tres casos se defina a vosa situación con máis exactitude. ¿Porque cres que é así, en que caso nos gustaría atoparnos, que ganariamos e que perderíamos?

□ “O profesor tutor é o intermediario entre o profesorado e o alumnado nos conflitos que se soen presentar por diferentes visións do contido, métodos ou responsabilidades dentro da clase. O conflito é considerado negativo e o ideal sería que se non se producise nunca”.

□ “O conflito concíbese como unha fonte de aprendizaxes de habilidades sociais e relacións entre individuos e grupos. Enténdese a negociación como un proceso en que todos os membros do grupo ou partes en conflitos son necesarias par o resto e non poden ser suprimidas”.

□ “O conflito e a educación pola paz son un eixo transversal e introducen na tutoría actividades e xogos dese tipo. Pero os conflitos e as negociacións que afectan ao centro, á aula, ao equipo educativo dese grupo, déixanse en mans do tutor ou da autoridade competente en cada caso a xestión da tensión”.

### A RELACIÓN DA TUTORÍA CO CURRÍCULUM E O CENTRO

A estas alturas seguramente xa teremos falado de como condiciona a tutoría o feito de que se conciba como unha parte do currículo ou como unha actividade illada. Igualmente sacaremos a relucir moitas ocasións nas que a organización e o funcionamento do centro determi-

nan a función do profesor tutor e o contido da hora de tutoría. Por tanto, este apartado podería servir como exercicio de síntese.

Algunhas suxerencias para esta síntese:

– O tutor actúa como coordinador do equipo educativo do curso.

– O contido da tutoría decídese colectivamente atendendo aos obxectivos do centro respecto á participación e á avaliación.



.....

**Mantemos a hipótese de que en equipo  
e con tranquilidade  
case todo é posible**

.....

– As actividades da titoría reforzan os procedementos e valores que se queren desenvolver no currículo do conxunto das áreas (traballo en equipo; valoración positiva dos erros; autoavaliación e autorregulación; iniciativa e participación crítica, uso contrastado de fontes de información e toma de decisións...).

– O rol da persoa que asume a titoría é equivalente á do educador que quere ser cada profesor na súa clase (fomenta a participación; protexe a diverxencia; asegura a calidade do debate; aporta información; asegura que finalicen con conclusións: aprendizaxes que non se tiñan ao principio, adapta as actividades aos intereses do alumnado.

– Existe formación para o profesorado do centro inserta

no horario laboral para desenvolver coherentemente estas tarefas.

– Avaliáse periodicamente o funcionamento da titoría e se extraen propostas para melloralas.

**E AO REMATAR A VALORACIÓN:  
AXENDA CRÍTICA**

A finalidade da avaliación desenvolvida nos puntos anteriores é a de ser máis conscientes do que facemos para definir o que nos interesa transformar. Iso implica facer uso da axenda, contar coas nosas forzas reais, priorizar tarefas, vencer resistencias e medos. En calquera caso mantemos a hipótese de que en equipo e con tranquilidade case todo é posible. As visións monolíticas da realidade soen ser erradas; sempre hai fendas en todo o que percibimos como un grande obstáculo inamovible. A investigación que nos corresponde é a de buscar estas fendas e decidir as nosas primeiras accións e as pautas que nos servirán de guía.

O cadro seguinte é unha maneira de definir un plano de

acción tutorial buscando a coherencia entre os contidos, as actividades e o papel do profesorado e do alumnado nesa aprendizaxe. Trátase de ir decidindo-seleccionando, priorizando o tema-problema que queremos tratar, ao mesmo tempo que definimos a organización da aula, o tipo de actividades e o papel que xogará o profesorado en cada caso. É unha guía de acción-investigación que pode ser deseñada no equipo de profesores e profesoras do grupo, co alumnado ou individualmente.

En calquera caso, ogallá que o exercicio servise para coñecernos mellor, apropiarnos do noso traballo e facer máis autónoma e máis satisfactoria a nosa práctica. Unha persoa con pouco hábitos de decisión, participación e corrección de erros dificilmente pode ensinar aos adolescentes a decidir, participar e correxir erros. A.M.B.

**NOTA:** A proposta recollida neste artigo está baseada nos materiais do Seminario "Democracia y Enseñament" do MRP "Escola d'Estiu del País Valencià, Viure la democracia a la escola. Eines conceptuals y metodològiques. Borrador, 1996 (mimeo).

**BIBLIOGRAFÍA**

ASHENDEN, BLACKBURN, HANNAN, WHITE (1988): "Manifiesto por un currículo democrático" en *Un currículo para una escuela popular*, MRP Escola d'Estiu del País Valencià".

CONTRERAS J. (1995): *Cultura democràtica y aprenentatge democràtic*. 1er. Congreso de renovación Pedagógica de catalunya.

ELLIOT, J. (1993): *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Editorial Morata.

GIROUX, H. A. (1993): *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Editorial Siglo XXI.

HAGEMANN, M. (1995): *Lobo negro, un skin*. Editorial Alfaguara.

MARTINEZ BONAFÉ, J. (1992): "Cultura democrática y escuela pública" en *Investigación en la escuela* nº 26.

TOURAINÉ, A. (1994): *¿Que es la democracia?* Editorial Temas de Hoy.

PROBLEMA/ COÑECEMENTO QUE QUEREMOS DESENVOLVER/ OBJECTIVO	TIPO DE ACTIVIDADES ORGANIZACION DA AULA	PROCEDEMENTOS DO PROFESOR/A



O Seminario de orientación e titoría

# Identidade profesional dun grupo de mestres

A narración do itinerario formativo seguido por un grupo de mestras e mestres, con preocupación por integrar a dimensión titorial e orientativa no marco da vida diaria de varios colexios de EXB

**N**O CURSO 1988-89 e nos inmediatamente seguintes coincidimos no C.P. Víctor Sáenz de S. Cosme de Antes, en Mazaricos (A

Coruña), un grupo de mestres e mestras de procedencia diversa, achegados alí por mor das "eleccións de vacantes" e dos concursos de traslados. Os máis deles "provisionais" ou no seu primeiro destino definitivo, xente con ilusión e capacidade de esforzo.

Son precisamente estas cualidades as que explican a disposición deste grupo a asumir tarefas de dirección co acordo e cooperación de tódolos mestres e mestras do centro, decididos a responsabilizarse de tarefas concretas que desen inicio a unha andaina nova, neste centro educativo, centro fortemente desarticulado a causa dos traslados dos/das profesionais que, naquel momento, supoñían unha discontinuidade de case a metade do claustro, a mais de ter que soportar carencias infraestructurais que ían retardar o inicio daquel curso escolar (arranxos de aulas e do comedor,...).



.....

**O Departamento de Orientación**

**propúxose lograr unha progresiva implicación  
dos núcleos familiares coa escola.**

.....

Foi un curso no que se tomou contacto cunha realidade social e educativa concreta: necesidades educativas, dificultades e posibilidades de actuación socio-educativa.

**A CONSTITUCIÓN DO DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN**

Aproveitando a regulamentación sobre a estrutura e o funcionamento dos centros educativos de E.X.B., ata hai ben pouco presente, que permitía ou suxería a creación dun Departamento de Orientación nos mesmos, decídese a súa constitución en S. Cosme. Vai ser, neste curso e nos sucesivos, un instrumento de renovación da acción educativa en relación ó que hoxe recoñecemos como procedementos, actitudes e coñecementos.

Como primeira medida adóptase a decisión de adicar semanalmente unha sesión (a que había de corresponder Relixión ou Ética) á relación dos propios titores e titoras cos respectivos grupos de alumnos e alumnas, á marxe das disciplinas académicas, e que se recollía no Plan Xeral Anual. A esta sesión chamámoslle Titoría e desenvolvíase simultaneamente en tódolos grupos do centro.

O Departamento de Orien-

tación propúxose lograr unha progresiva implicación dos núcleos familiares coa escola; así mesmo, desde a dirección impulsouse a activación da Asociación de Pais coa fin de ter uns interlocutores ós que presentar unhas liñas de acción e ter uns valedores diante das administracións públicas con responsabilidades educativas (Concello e Delegación Provincial de Educación).

Desde o Departamento púxose de manifesto a importancia de manter unha comunicación e un diálogo cos pais/nais do alumnado a través das periódicas e preceptivas reunións, fixadas na regulamentación referida. Por iso se abordou a maneira de facelas efectivas e productivas resolvendo aspectos como que tratar nelas e preparación de materiais para as mesmas.

Nas reunións do Departamento iniciouse unha acción coordinada da función titorial en tódolos niveis educativos a través dunha común programación de actividades diversificadas atendendo ás idades dos alumnos e alumnas. Neste punto mereceron especial interese temas tales como a Educación para a Saúde, as Técnicas de Estudio, así como as implicacións da elección de delegados de curso e do seu proceso.

A función titorial tén un aspecto orientador intrínseco, máis visible ó remate da escolaridade obrigatoria. A atención a este aspecto e neste grupo de idade foi constante:

- \* iniciamos un contacto co profesorado dos centros de ensino medio do entorno (Institutos de BUP e de FP de Santa Comba);
- \* os alumnos e alumnas recibiron na súa aula información sobre as alternativas BUP e FP, de mans destes mesmos profesores e profesoras;
- \* contactouse co Centro de

Formación Profesional Agraria Fonteboa, co que se iniciou unha longa correspondencia, nun intento de dar solución a unha continuidade formativa necesaria e sentida cada vez con máis intensidade polas familias do ámbito xeográfico do centro, moi dependente dunha economía agropecuaria;

\* efectuáronse visitas a centros de formación profesional de Santiago coa idea de diversificar as opcións, caso do Instituto de FP de Lamas de Abade, e de facer comprender-la necesidade e os beneficios da formación profesional en profesións proclives á unha aprendizaxe non escolarizada, como a hostelería, se cadra explotadora, que se viña detectando nunha emigración do noso alumnado a centros urbanos próximos ou lonxanos.

**A NECESIDADE DUNHA FORMACIÓN TITORIAL NO PROPIO CENTRO**

É do caso sinalar que para que os departamentos de orientación sexan eficaces é preciso potencia-la figura e as funcións do profesor/a-titor/a en todas as etapas do ensino, desenvolvéndose programas de orientación e formación de profesores/as titores/as así como instrumentos didácticos que sexan de utilidade na súa acción titorial con grupos de estudantes e con cada un deles/as.

Se compartiamo-la trascendencia da acción titorial no proceso educativo, sentiamos a un mesmo tempo unhas necesidades formativas. A ausencia dunha oferta da Administración, neste sentido, levounos a incorporar-nos á modalidade formativa dos proxectos de formación nos propios centros. "Formación psicopedagóxica para o desempeño da función titorial" foi o proxecto que, apro-

bado no seu día pola Consellería de Educación, se desenvolveu desde o Departamento de Orientación ó longo do bienio 89-91. O encabezamento deste labor concreta o campo dos coñecementos e sintetiza a xustificación da formación pretendida.

Recoñecendo a especial importancia que as informacións da análise psico-pedagóxica teñen na confección do currículo escolar en tanto se refiren a procesos de aprendizaxe e desenvolvemento do alumnado e en consecuencia determinan a selección e secuenciación de obxectivos e contidos, e, por tanto a necesidade da formación psicopedagóxica do profesorado, interesámonos pola problemática xerada pola inadecuación

existente entre o nivel de motivación do alumno/a e os modelos que o sistema escolar lle ofrece para aprender e adaptarse ó medio: a miúdo os procedementos e os contidos que o sistema escolar demanda do alumno/a superan as súas capacidades aptitudinais (desbordan as expectativas de asimilación pola inadecuación coas habilidades e estratexias cognitivas, lingüísticas, sociais e psicomotrices).

Ante isto, o que tratábamos era de mellora-la nosa formación para evitar dificultades de aprendizaxe, trastornos emotivos, alteración comportamental e, nos casos máis graves, o inicio dun proceso de inadaptación socio-escolar. Tiñámo-la convicción de que a satisfacción das

.....

**O que tratábamos era de mellora-la nosa**

**formación para evitar dificultades de aprendizaxe, trastornos emotivos, alteración comportamental e, nos casos máis graves, o inicio dun proceso de inadaptación socio-escolar.**

.....

necesidades formativas nestes aspectos psicopedagóxicos contribuía a mellora-la calidade de ensino (xa que o proceso educativo non é só unicamente un proceso de adquisición de coñecementos).

Entendiamos que a función tutorial así concebida esixía de nós o coñecemento e utilización dunha serie de "técnicas-instrumentos" a través dos que non só se poida recibir e facilitar información ("coñecer" ós seus alumnos/as, á familia, etc.) senón tamén "transformar" (resolver ou axudar a resolver situacións problemáticas, problemas individuais). Daquela, abordamos un conxunto de técnicas das que o/a profesor/a-titor/a non pode prescindir: de orientación e traballo grupal, sociométricas, de observación e fundamentalmente a entrevista e as técnicas de estudio e organización persoal.

Prioritariamente procédese a unha recollida de información e materiais (formación dunha biblioteca inicial, subscripción a revistas profesionais, asistencia a seminarios, cursos,...) para a súa difusión entre o profesorado mediante a organización de charlas e conferencias no mesmo centro. Propiciouse un intercambio de información nas reunións de traballo e, no seu caso, elaboráronse materiais para a súa aplicación nas aulas.



**PUNTOS QUE SE PODEN TRATAR NO DESENVOLVEMENTO DA ORDE DO DÍA**

**1. Presentación de tódalas persoas asistentes á reunión.**

Para romper o xelo que caracteriza tódolos primeiros encontros, o titor ou titora pode empezar presentando ó Director ou Directora, Xefe ou Xefa de estudos e profesorado que imparta asignaturas no grupo-clase se asistiran á reunión, e a continuación a si mesmo ou a si mesma.

Deseguida invita a que se presenten cada unha das persoas asistentes pedíndolles que indiquen: nome, profesión, lugar de residencia, número de fillos ou fillas no Centro, opinión sobre o mesmo, ...

**2. Informacións do titor ou titora.**

**2.1. Recordar o organigrama do Centro:** Consello Escolar, Equipo Directivo, Titores ou Titoras, ... , indicando as súas respectivas funcións.

**2.2. Finalidade da titoría.**

- Funcións do titor ou titora.
- Como se vai leva-la titoría.
- Horario.

**2.3. Comentarios sobre o grupo-clase.**

- Número de alumnas e alumnos.
- Alumnos e alumnas que repiten e con asignaturas pendientes.
- Visión persoal do grupo.
- ...

**2.4. Asignaturas, profesorado que as imparte e horario.**

Pódeselles entregar unha folla na que figuren todos estes datos. Ós pais e nais non asistentes á reunión enviaráselles posteriormente.

**2.5. Metodoloxía e traballo no Centro. A resaltar:**

- O respecto a tódalas persoas da comunidade escolar.
- O coidado de todo o material e mobiliario.
- A puntualidade.
- As faltas de asistencia: control e xustificación.

**3. Posibilidades de colaboración dos pais e/ou nais.**

- Facilita-lo clima de estudio e traballo.
- Facer un seguimento dos estudos do seu fillo ou filla.
- Non xustifica-lo inxustificable: faltas de asistencia, pouco esforzo persoal, ...

**4. Departamento de Orientación.** Explicárlle-las súas funcións e as actividades programadas.

**5. Cuestionario informativo.** Daráselles o cuestionario previamente elaborado, respectando a absoluta voluntariedade para cubri-lo.

## DETERMINACION E AVALIACION DO AUTOCONCEPTO

Curso:..... Sexo: Home ( ) Muller ( )

Aquí tes unha serie de afirmacións; responde marcando Verdadeiro, Falso ou Non sei, segundo creas que reflexan o que ti es ou como te sintes. Procura responder con toda sinceridade e elexindo preferentemente Verdadeiro ou Falso; o Non sei déixao para cando realmente non poidas decidirte nin por Verdadeiro nin por Falso, empregándoo o menos posible.

	Verdadeiro	Falso	Non sei
1. Eu creo que en xeral "caiolle ben" ós meus compañeiros e compañeiras.	( )	( )	( )
2. Son un fracaso.....	( )	( )	( )
3. Creo que á maioría do profesorado "caiolle ben".....	( )	( )	( )
4. Son intelixente.....	( )	( )	( )
5. Son bastante perezoso/a .....	( )	( )	( )
6. Creo que me irá ben no futuro.....	( )	( )	( )
7. Non me esforzo todo o que podo.....	( )	( )	( )
8. Gostaríame ser distinto/a.....	( )	( )	( )
9. Conmigo é fácil pasalo ben.....	( )	( )	( )
10. Os meus compañeiros e compañeiras aceptan facilmente as miñas ideas..	( )	( )	( )
11. No que estudio hai unha chea de cousas que non entendo.....	( )	( )	( )
12. As veces paréceme que non sirvo para nada.....	( )	( )	( )
13. Comparado cos demais, creo que ando pola cola.....	( )	( )	( )
14. A miña impresión é que o profesorado cre que son intelixente.....	( )	( )	( )
15. Dependo demasiado dos demais.....	( )	( )	( )
16. Con frecuencia estou feito un lío..	( )	( )	( )
17. Creo que meus pais enténdenme ben..	( )	( )	( )
18. A maioría dos meus compañeiros e compañeiras "caenlle" ós demais mellor ca min	( )	( )	( )

## **AVALIACION**

### **REUNION CO PROFESORADO DO GRUPO - SESION DE AVALIACION**

Nesta reunión o Titor ou Titora intentará evitar que a sesión se convirta nun "cántico de notas", ou nunha simple información de aprobados e suspensos.

#### **Obxectivos:**

1. Analizar os resultados do proceso de aprendizaxe tanto a nivel de grupo como a nivel individual.
2. Establecer plans e métodos para mellorar o rendemento do alumnado.
3. Concretizar apoios individuais ós alumnos e alumnas con maior número de suspensos.

#### **Desenrolo da sesión:**

##### **1. Avaliación do grupo.**

- Estudio dos resultados académicos.
- Feitos que, a xuízo do Titor ou Titora, influíron positiva ou negativamente no rendemento do grupo.
- Valoración de :
  - \* actitude do grupo
  - \* espírito de traballo
  - \* convivencia e relación do grupo
  - \* relación alumnado-profesorado
- Suxerencias da Xefatura de Estudos e do Departamento de Orientación.
- Posibilidades de actuación de cara ó grupo para mellorar o seu rendemento.

##### **2. Avaliación individualizada.**

- Alumnos e alumnas con maior número de suspensos.
- Posibles causas do baixo rendemento deste alumnado.
- Axudas a estes alumnos e alumnas a nivel de: motivación, contidos e métodos de traballo.
- Actuación: Titor ou Titora, pais e/ou nais, Xefatura de Estudos, Departamento de Orientación, etc.
- Modo de facer o seguimento dos acordos.

### A XÉNESE DUN GRUPO DE TRABALLO

Ó remate do curso 90-91 o concurso de traslados vai provoca-la dispersión dos primeiros integrantes deste Departamento á vez que se mantén un contacto persoal. Tamén se mantén un interese pola temática da tutoría e da orientación que conduce a uns intentos de constitución naqueles centros ós que se accede de Departamentos de Orientación, nos casos en que se carecía deles.

Paralelamente a Consellería de Educación convoca un curso sobre acción tutorial: "Organización e funcionamento dun Departamento de Orientación" (xaneiro-febreiro de 1992), ó que asistimos varios compañeiros/as que xa coincidiram nas andaiñas anteriores. Serviunos, sobre todo, para contactar con compañeiros/as que estaban interesados/as na mesma temática. Aquí xurdíu a idea de crear un grupo coa finalidade de ser un punto de encontro onde poder intercambiar experiencias, opinións e profundar no campo da tutoría.

En marzo de 1992 constitúese formalmente o grupo. Despois de manter conversas con Nova Escola, os responsables desta Asociación acceden desinteresadamente a que o grupo utilice as súas instalacións así como a bibliografía xa existente na sé da Asociación Pedagóxica.

Para enfronta-lo problema do financzamento decídese constituir un Seminario Permanente para conseguir da Consellería unha das axudas para a formación. Este intento fracasa e Nova Escola fai unha aportación económica que, xunto coas cuotas persoais dos distintos membros, permite mante-lo grupo durante o curso 92-93.

Os principais obxectivos que formulamos no grupo foron:

- \* Ter unha formación continuada sobre o tema, polo valeiro existente a nivel profesional.

- \* Actualizarse respecto á LOXSE, centrándonos na importancia que esta lei lle da á acción tutorial. Tódolos membros do grupo eramos conscientes de que unha boa acción tutorial redunda moi positivamente na calidade do ensino.

- \* Dar continuidade a un traballo empezado anteriormente.

- \* Amplia-lo radio de acción a outros centros mediante apoio á formación dos Departamentos de Orientación e a experimentación de traballos na aula.

### AUTOFORMACIÓN FÓRA DA ESTRUCTURA OFICIAL

Ó longo deste primeiro ano e respondendo ós nosos obxecti-



vos de formación no campo da Orientación e Tutoría, os temas foron abordados desde unha ampla perspectiva pero sempre próxima á posta en práctica nos nosos centros.

Todos estes aspectos ían facilitar, por unha banda, a posta en funcionamento de novos Departamentos de Orientación e, por outra, afondar nas liñas de traballo nos creados con anterioridade.

O tema central foi pois o Departamento de Orientación, planificación e funcionamento, así como outros aspectos relevantes e interrelacionados co mesmo: rol e funcións do profesorado titor, organización e administración escolar, psicología evolutiva e bases psicopedagógicas do D.C.B. e coñecemento e dominio de técnicas básicas imprescindibles na función titorial, como son: técnicas de traballo en grupo, traballo intelectual, de observación, a entrevista e instrumentos de diagnóstico.

ción teórico-práctica dos membros do grupo.

Cada tema foi preparado por dúas persoas, responsables de buscar e selecciona-lo material e poñelo en coñecemento dos demais compoñentes do equipo para unha posterior análise e debate do mesmo.

Nos meses seguintes os temas tratados versaron sobre o rol e funcións do profesor/a-titor/a, desde a década dos 70 ata o seu desenvolvemento actual na LOXSE.

Seguindo as liñas metodolóxicas previstas, o tema é exposto por un/unha integrante do grupo cunha profunda autoformación e sensibilidade na función titorial, analizándose distintos documentos relevantes (Proxecto para a Reforma, Libro Blanco, LOXSE, Documento M.E.C., ...), e facendo especial fincapé nas cualidades humanas e científico-técnicas do perfil do profesorado-titor.

O manexo da técnica da entrevista, a importancia da preparación e estruturación da mesma, recollida de información, etc. foi tema de debate nunha reunión posterior.

Os últimos aspectos que, por razóns de tempo, foron posibles abordar: técnicas de traballo en grupo e psicología evolutiva (Bases do D.C.B.), limitáronse a aportacións documentais e exposición do último por parte doutro compoñente do grupo.

quincenais cunha duración de tres horas e comencamos a profundar naqueles aspectos que con anterioridade determinaríamos prioritarios na autoformación do profesorado titor, perfeccionándoos e mesmo engadindo outros como: os aspectos organizativos na reunión cos pais, a elección de delegados ou delegadas dentro da dinámica de grupos, hábitos e técnicas de estudio e sobre todo a avaliación e autoavaliación dos protagonistas da comunidade educativa: alumnado e ensinantes, expectativas e actitudes dos mesmos, recollida de información dos alumnos e alumnas e preparación das sesións de avaliación co alumnado e co profesorado, antes e despois da súa celebración.

Para o desenvolvemento destes grandes bloques procedese de diferente xeito en función da temática abordada. O traballo distribúese en pequenos grupos formados por un máximo de cinco persoas, marcándose tres eixes básicos para recabar información sobre o alumnado:

1. Recabar información oral a través dos pais e nais.
2. Recabar información escrita a través do contorno familiar.
3. Recabar información por medio do propio alumno ou alumna.

Estes núcleos van delimitar as actuacións dos sub-grupos de traballo. Así o primeiro grupo encamiña o seu labor á preparación das reunións cos pais e nais elaborando diversos documentos: carta de presentación, citacións para as primeira, segunda e terceira reunións xerais, citacións sobre un problema concreto (conductual, académico, etc.). Profúndase nos aspectos básicos a ter en conta no desenvolvemento das reunións, así como outros aspectos relevantes á hora de manter entrevistas, afondando no dominio desta técnica,



***Propiciouse un intercambio de información***

***nas reunións de traballo e, no seu caso,***

***elaboráronse materiais para a súa aplicación***

***nas aulas.***



Aínda que o abano de temas fose demasiado extenso, decidimos recollelo e empezar tratando aqueles nos que había un especial interese e tamén onde se puidesen aproveitar a forma-

**SEMINARIO PERMANENTE:  
O MOMENTO DA PRODUCCIÓN  
DOCUMENTAL**

O labor reanúdase despois do período estival onde o grupo fai fronte a unha nova etapa que se formaliza na elaboración dun proxecto de solicitude de Seminario Permanente de Orientación e Tutoría: curso 1993-94, que esta vez si foi concedido.

Nesta nova andaina fixamos datas de reunión en sesións



**CUESTIONARIO DE HABITOS DE ESTUDIO**

Curso.....Sexo: Home ( ) Muller ( )

1. Teño un lugar fixo para estudar\_\_\_\_\_ SI ? NON
2. O meu lugar de estudio está lonxe de ruidos,  
TV, música, conversas...\_\_\_\_\_ SI ? NON
3. Normalmente estudio deitado/a ou recostado/a  
nun sofá ou na cama.\_\_\_\_\_ SI ? NON
4. O meu lugar de estudio é cómodo, ventilado e con  
boa iluminación.\_\_\_\_\_ SI ? NON
5. Teño unha mesa e unha cadeira para estudar\_\_\_\_\_ SI ? NON
6. Cando estudio ninguén entra na meu cuarto.\_\_\_\_\_ SI ? NON
7. Cando me poño a estudar preparo todo o material  
que vou necesitar (libros, cadernos, diccionarios,  
bolígrafos... )\_\_\_\_\_ SI ? NON
8. O meu "rincón" de estudio está sempre ordenado\_\_ SI ? NON
9. Utilizo "flexo" para estudar cando hai pouca luz  
natural\_\_\_\_\_ SI ? NON
10. Cando empezo a estudar estou concentrado/a SI ? NON
11. Son capaz de estudar alomenos media hora sen  
levantarme\_\_\_\_\_ SI ? NON
12. Cando chega a hora de estudar sempre estou  
disposto/a a empezar\_\_\_\_\_ SI ? NON
13. Aproveito con intensidade o tempo previsto para  
estudiar\_\_\_\_\_ SI ? NON
14. Manteño a atención fixa no que estudio\_\_\_\_\_ SI ? NON
15. Esquezo os problemas no momento de estudar\_\_\_\_\_ SI ? NON
16. Procuro estar descansado/a mentalmente cando me  
poño a estudar\_\_\_\_\_ SI ? NON
17. Ademais de facer os deberes estudio tódolos  
días un pouco\_\_\_\_\_ SI ? NON

- |  |          |
|--|----------|
| 18. Estudio tódolos días ás mesmas horas_____  | SI ? NON |
| 19. Anoto nunha axenda ou nun caderno os traballos que teño que facer (estudio, deberes...)_____ | SI ? NON |
| 20. Teño un plan de estudio coas tarefas que teño que facer cada día_____                        | SI ? NON |
| 21. Nunca deixo o traballo máis difícil para última hora_____                                    | SI ? NON |
| 22. Cumpro o plan de estudio cada día_____   | SI ? NON |
| 23. Traballo varias materias cada día_____   | SI ? NON |
| 24. Estudio tódalas asignaturas aínda que non me gusten_____                                     | SI ? NON |
| 25. Cada hora de estudio descanso entre 5 e 10 minutos_____                                      | SI ? NON |
| 26. Dedico máis tempo ás asignaturas máis difíciles_____   | SI ? NON |
| 27. Preparo os exames con tempo suficiente_____  | SI ? NON |
| 28. Leo varias veces as preguntas dos exames antes de contestalos_____                           | SI ? NON |
| 29. Sempre repaso o exame antes de entregalo_____  | SI ? NON |
| 30. Teño moito coidado coa letra e coa ortografía nos exames_____                                | SI ? NON |
| 31. Os estudos que realizo actualmente interésanme_____  | SI ? NON |
| 32. Sei que estudar é unha inversión para o meu futuro_____                                      | SI ? NON |
| 33. Teño claras as razóns polas que estudio_____   | SI ? NON |
| 34. A miúdo disfruto estudiando_____   | SI ? NON |
| 35. Procuro render o máximo posible no estudio_____  | SI ? NON |
| 36. Considérome unha persoa con éxito nos estudos_____   | SI ? NON |

imprescindible para recabar información.

Simultaneamente, o segundo equipo elaboraba un cuestionario para cumprimentar polas nais, pais ou responsables do alumno ou alumna na primeira reunión, que pretende recoller información o máis completa e relevante posible desde o contorno familiar. Nel quedan reflectidos a composición o ámbito familiar actual do alumnado, hábitos sanitarios e hixiénicos, alimenticios, de sono, conductuais, sociais, de estudio e rasgos de personalidade.

O terceiro sub-grupo preparou a elaboración dun cuestionario de hábitos de estudio a cumprimentar polo alumnado que pretende recoller tódalas conductas favorables ou non nas condicións ambientais do estudio, planificación do mesmo (horarios e organización do tempo), correcta utilización de materiais (diccionarios, libros de consulta, etc.) e asimilación de contidos (memorización e personalización deo estudio). A análise destes cuestionarios permitirá ó profesor/a-titor/a coñecer-los aspectos deficitarios nos que era preciso incidir poñendo en práctica un plan de traballo de didáctica do estudio, tamén, elaborados por este mesmo grupo.

### A CONTINUIDADE PRETENDIDA

Pensamos que despois dunha actividade regulada oficialmente e por tanto dirixida de algunha maneira ó exterior como o Seminario Permanente, era o momento de recuperar unha actividade máis de intercambio de experiencias e consello sobre situacións que a cotío se presentan na aula.

E nestas foinos proposto a coordinación dun monográfico sobre orientación para a Revista Galega de Educación e estabamos a considera-las diferentes posibilidades de traballo

e as aportacións externas que enriqueceran o que o grupo podía ofrecer. Dunha inicial planificación dos contidos do monográfico pasouse a estudar a posibilidade de celebrar unhas xornadas de participación aberta nas que poñer de relevo a situación, nese momento, da orientación nos centros educativos de Galicia.

O proxecto veuse repentinamente truncado polo pasamento de quen, desde a fría cualificación oficial de coordinador, fora capaz de integra-las diferentes persoas e intereses que compuñan o grupo e estaba a se-lo vivo animador de tódalas actividades. Toda a actuación quedou interrompida durante o último trimestre dese curso.

Nos primeiros días do curso seguinte prantexámonos a continuidade dos proxectos pendentes e mesmo do propio grupo. Nese momento a situación profesional dos integrantes estaba a mudar por mor da introdución da nova organización do sistema educativo que nos levaba agora a unha dispersión en diferentes niveis de alumnado e, sobre todo, á indefinición fronte ó discorrir profesional nos anos vindeiros, debido ás medidas provisionais que se artellaban. Hoxe, unha "adscripción virtual" mantenos nesa situación e consagra a disgregación dos membros do grupo.

Por outra banda estabamos a contemplar como a Orientación comenzaba a ser relegada na formulación da Escola Primaria de xeito que os Departamentos desaparecían e as súas funcións era incorporadas a un órgano de coordinación de contidos heteroxéneos, sen que neste momento se poida ver unha solución satisfactoria.

De modo que aínda cunha vontade de continuidade a conveniencia parece imposible. A maiores as situacións persoais mudaron e as esixencias de esta orde fan case imposible atopar un tempo para o encontro for-



### *Sensibilización diante do feito educativo*

*entendido como moito máis que a transmisión*

*de coñecementos académicos e a necesidade*

*de lograr co esforzo individual e colectivo*

*un ensino público de maior calidade e eficacia,*

*afondou en cada unha e un de nós.*



mal e a periodicidade. Neste punto prantexámonos de novo a continuidade atendendo tanto ós inereses profesionais que nos ocupan como as posibilidades reais e a conclusión foi que, aínda deixando a porta entornada, debiamos cerra-lo grupo.

Cómpre sinalar, a xeito de ollada sobre o andado, que o traballo do grupo foi tranquilo e sen présas, que non pretendemos cambia-lo sistema, e que a sensibilización diante do feito educativo entendido como moito máis que a transmisión de coñecementos académicos e a necesidade de lograr co esforzo individual e colectivo un ensino público de maior calidade e eficacia, afondou en cada unha e un de nós: Antonio Hermida, Pilar Bar, Fernanda Dopico, Luísa Busto, Xabier Sánchez, María Hermello, Xosé A. Pardo., Arturo Álvarez, Chefa Lago e Xosé A. Pérez.

José Alonso  
Bernárdez

J. M. Nogueira  
Rodríguez

# Facemos correspondencia escolar con papel reciclado

O presente artigo describe unha experiencia de Educación Ambiental desenvolvida na Escola Rural Unitaria de Riveira (A Estrada) a través da cal pretenden conxugarse, inspirados nos principios da Pedagogía Freinet, as posibilidades creativas e didácticas dos materiais de desfeito ó tempo que a viabilidade da correspondencia escolar intercentros como vehículo comunicativo de experiencias e vivencias medio-ambientais.

**C**OMPLEXA e global; así se ben definindo a crise medioambiental que afecta sin paliativos ó conxunto da vida terrestre; fronte á práctica habitual que tende a considerar, espe-

cialmente dende móbiles políticos neoconservaduristas, as problemáticas planetarias como conflitos aillados e susceptibles dunha solución puntual ou parcelaria. Dan corpo a esta idea autores varios - Al Gore, Morin, entre outros - nas suas conside-

racións en torno á problemática global e planetaria, como **gran crise ecolóxica sen precedentes**, que abrangue mais aló das cuestións puramente ambientais, impregnando as dimensións económica, política, social ou mesmo cultural que de



MOTIVO  
REALIZACION PUZLE

seu conforman a globalidade das sociedades actuais.

Destacada parece a necesidade socio-política dunha "reconsideración en profundidade do medio-ambiente e o seu significado, apelando a unha valoración diferente das relacións home-medio nunha perspectiva ético-moral de comprensión e solidariedade entre tódolos homes e xeracións que os sucedan" (Caride, 1991). É deste modo como a Educación, en tanto en canto axente activo na construción da conciencia individual e social, xoga un papel determinante na **redefinición das relacións home-medio**. Do mesmo xeito, diferentes foros internacionais e declaracións institucionais - Carta de Belgrado (1975), Declaración de Estocolmo (1972), Conferencia de Tbilisi (1977), entre outras - resolven a **importancia que o desenvolvemento da Educación Ambiental conleva para co tratamento e resposta á crise medio-ambiental**, a fin de crear unha conciencia mundializada en favor do Medio.

Non en vano numerosas son as referencias no ámbito da Educación Ambiental (Novo Villaverde, 1985 / Terradas, J., 1979 entre outros) a prácticas de excepcional valor en favor do medio no seo das **pedagogías renovadoras da Escola Nova**- pensemos por caso na figura de Ovide Decroly ou Célestin Freinet-; ou no noso contexto máis próximo experiencias como a Escola Moderna de Ferrer i Guardia (1901) ou a ben coñecida Escola Del Bosc dirixida por Rosa Sensat (1914).

É deste xeito como a experiencia exposta, tendo presente a crise medio-ambiental, **pretende evocar técnicas e principios didácticos en favor do medio**, que exitosamente grandes xigantes da pedagogía nova puxeron en práctica no decurso da súa traxectoria profesional. Toma a

sua vez como referente contextual o fértil Val do Ulla e a parroquia estradense de Ribeira donde se asenta unha das moitas escolas unitarias que o Concello de A Estrada (Pontevedra) ten espalladas polo rural a fin de escolarizar ós cativos de Ed. Infantil e primeiro ciclo de Ed. Primaria.

## OBXETIVOS

1. **Intercambio de vivencias pessoais significativas** en relación co mundo físico-natural. Importante se manifesta a necesidade de inspira-la actividade didáctica na realidade próxima dos nenos. Deste xeito a experiencia toma como referente elementos de actualidade no contexto dos nenos, como a tala indiscriminada de árboles ou as repercusións negativas dos procesos de concentración parcelaria nos montes da comarca dos que eles tiñan noticia, servindo estes como argumento e punto de partida que inspirou a totalidade das actividades.

2. **Tratamento de contidos propios da Educación Ambiental**, potenciando as relacións interpersonais como medio de superación no ámbito da autonomía personal e social. Dende este obxectivo púxose especial fincapé na **natureza cooperativa das actividades**, que dada a dinámica habitual de traballo na aula, fixo posible que a gran maioría das propostas se acometeran pola totalidade do grupo -distribuindo o traballo de acordo coas capacidades, destrezas e incluso os intereses - de cara a consecución dun fin común.

3. **Desenvolvemento alternativo de linguaxes expresivos** (escrita, artística...) como medio de comunicación e intercambio de experiencias. Parte este obxectivo da pretensión acadada de establecer contacto con outras escolas da

comarca, a modo de correspondencia escolar que, ó tempo que xustificara gran parte das actividades no ámbito da Educación Ambiental, servira como elemento motivador de cara á práctica da lecto-escritura especialmente traballada na escola infantil.

## FORMULACIÓN DE ACTIVIDADES

Complexo resulta achega-la problemática medioambiental ós nenos escolarizados na Educación Infantil, anque contra o que poida supoñerse popularmente si perciben os cambios e transformacións que o home ven exercendo no medio; **residindo a verdadeira complexidade na captación dos intereses, os procesos de produción ou as características do mercado** que a cotío están detrás do entramado. Non debemos esquencer deste xeito as peculiaridades do estadio evolutivo do neno de tres a seis anos, mesmo o seu nivel de conceptualización, que veñen a determina-lo grao de interpretación e análise como consolidación dos procesos de ensino-aprendizaxe.



*Complexo resulta achega-la problemática medioambiental ós nenos escolarizados na Educación Infantil, anque contra o que poida supoñerse popularmente si perciben os cambios e transformacións que o home ven exercendo no medio*



Constitúen bos materiais introductorios, e na presente experiencia así o foron, textos sinxelos, diapositivas ou mesmo cancións coñecidas que, de acordo coa capacidade interpretativa dos alumnos, dan corpo a

narración e serven como ilustración da destrución sistemática do medio natural e código de valores que rexe as sociedades actuais.

Especialmente significativas foron as actividades realizadas coa animación e posibles utilidades do papel, sendo éste por outra banda un elemento directamente vencellado coa tala sistemática de arbolado no noso país, pretendendo ser éstas propostas, inscritas no ámbito da psicomotricidade e a expresión corporal, elementos motivadores de cara á práctica do reciclaxe. Realizáronse numerosos xogos e dramatizacións tomando sustancialmente como centro de interés o papel de xornal.

Importantes, polo grado de implicación das familias na súa consecución, foron as actividades relacionadas coa reciclaxe de materiais que dende as casas aportaron - básicamente telas,

cartón, vidro e follalata -; actividades integradas con posterioridade con outras no ámbito da psicomotricidade e da educación musical. Moi gratificante nesta línea resultou a realización e xogo dos alumnos cun material que a modo de "cinta ximnástica", elaborada a partir de recortes de telas vellas, foi utilizado como elemento recreador de varias sesións de psicomotricidade.

Foron elemento central da proposta, as actividades relacionadas coa implantación e desenvolvemento do **taller de reciclaxe de papel**; pretendeuse máis que a consecución dun material reciclado de calidade, a elaboración dunha experiencia de traballo cooperativo no ámbito da expresión artística asociada coa conservación do medio. Deste xeito dende os mais cativos -con tres anos de idade- ate os alumnos do primeiro ciclo de primaria, colaboraron primeiro na elaboración da pasta de papel e realizaron logo o proceso de reciclaxe. É neste preciso momento da actividade didáctica -o inicio do proceso de reciclaxe de papel- cando se introduce o **componente motivador da Correspondencia Intercentros** tratando por un lado de reforza-lo principio de globalización e servindo como canle de comunicación con outra escola por outro, constituíndo o propio papel reciclado un magnífico material de agasallo para os rapaces receptores da correspondencia. Foi este un detonante excepcional de cara a estimular-lo interés dos alumnos e a propia consecución da tarefa encomendada.

Con anterioridade á proposta foi labor dos docentes implicados no programa, o establecemento de contactos coa comunidade educativa dun colexio próximo a escola unitaria, o Colexio Público de Codeseda (Concello de A Estrada) no cal un mestre colaborador interesado en comproba-las posibilidades da

correspondencia escolar sirveu como receptor dos materiais.

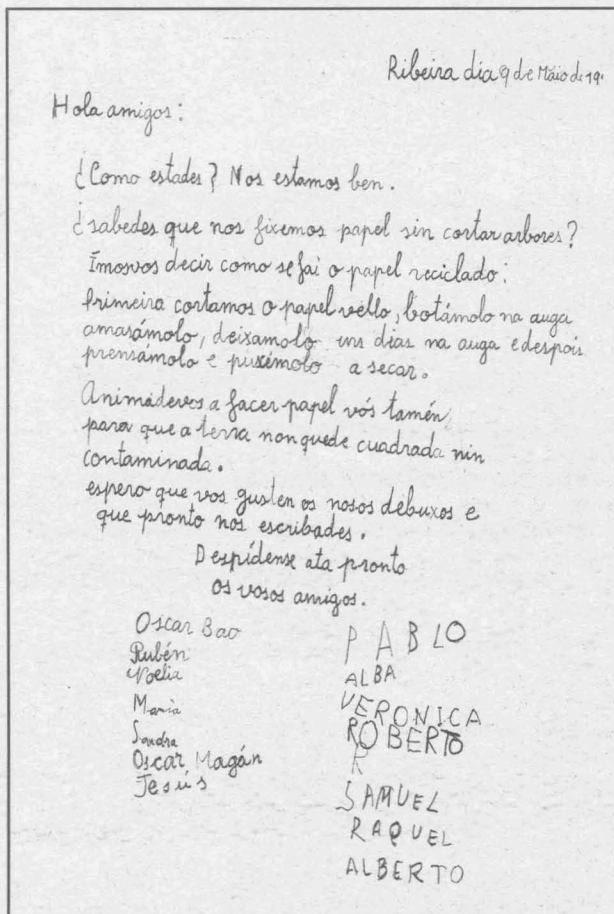
Sen existir diferencias notables entre os rapaces de ambas escolas integrantes no programa de correspondencia escolar, como remate da experiencia e seguindo a **técnica do texto libre**, os nenos da Escola Unitaria de Riveira enviaron xunto con diversos materiais reciclados por eles, unha pequena carta elaborada de forma grupal na cal tentaban explicala natureza da actividade, a importancia da mesma de cara a atalla-los problemas medioambientais ó tempo que se deixaba unha porta aberta ó mantemento do intercambio de novas cartas e lazos de amizade.

Sen deixar espera-la resposta, os rapaces da escola remitente recibiron un sorprendente paquete postal no cal a máis da perceptiva carta de constestación e agradecemento, os alumnos de quinto curso do Colexio Público de Codeseda enviaron diversos materiais realizados con elementos de desfeita como puzzles ou papaventos moi atractivos para os pequenos.

## CONSIDERACIÓNS FINAIS A MODO DE AVALIACIÓN

Sen lugar a dúbidas esta experiencia de intercambio constitúe a proposta de maior valía no conxunto das realizadas, polo que de motivador e interés representou para os alumnos, evidenciando unha vez máis as múltiples posibilidades que ofrecen técnicas innovadoras desenvolvidas no seu tempo como a Correspondencia Escolar de Célestin Freinet para o tratamento de contidos, procedementos ou, especialmente na Educación Ambiental, para a adquisición de actitudes en favor do medio dunha gran transcendencia.

Como **eixes organizadores da actividade didáctica e dos criterios avaliativos** que



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

estiveron presentes na toma de decisións podemos apuntar esquemáticamente:

1. **Nivel de achegamento ós obxectivos** propostos. Adquisicións en termo de capacidades, conceptos, procedementos e actitudes respetuosas en favor do medio.

2. Nivel de **implicación na proposta e grado de satisfacción** na súa consecución por parte dos participantes: alumnos, mestres e familias.

3. **Continuidade da experiencia** na programación escolar anual.

Ó mesmo tempo parece importante destaca-las dinámicas de traballo e as experiencias didácticas xurdidas a partir da reciclaxe de materiais de desfeito presentando múltiples e ricas aplicacións ó tempo que **serven como estímulo da creatividade docente e dos propios alumnos**. Cabe mencionar que tanto a implicación das familias na dotación de materiais para a

reciclaxe como a recepción por medio dos alumnos de diferentes instrumentos ou xoguetes poden desempeñar un **papel importante de cara ó estímulo dunha conciencia comunitaria** máis respetuosa co medio.

A súa vez, máis alá do marco desta proposta, puido constatar-se a alta compoñente motivadora que conleva o intercambio da correspondencia no plano da lecto-escritura, cara a centra-lo interese dos alumnos na necesidade e utilidade dos diferentes códigos comunicativos.

Como se apuntaba con anterioridade nos criterios de avaliación, o futuro desta proposta dependerá, en gran medida, da continuidade da experiencia da correspondencia intercentros e a natureza de propostas similares realizadas nos centros escolares de forma habitual, contribuíndo así a consolidación dunha conciencia xeralizada en favor do medio.

## BIBLIOGRAFÍA

AL GORE (1992): *La tierra en Juego: Ecología y conciencia humana*. Barcelona: Emecé Editores.

CARIDE, J.A. (Coord.) (1991): *Educación Ambiental: Realidades y perspectivas*. Santiago de Compostela. Ed. Tórculo.

FREINET, CÉLESTIN (1980): *Diario Escolar*. Barcelona. Ed. Laia. (1993): *Técnicas Freinet en la Escuela Moderna*. Madrid. Ed. Siglo XXII

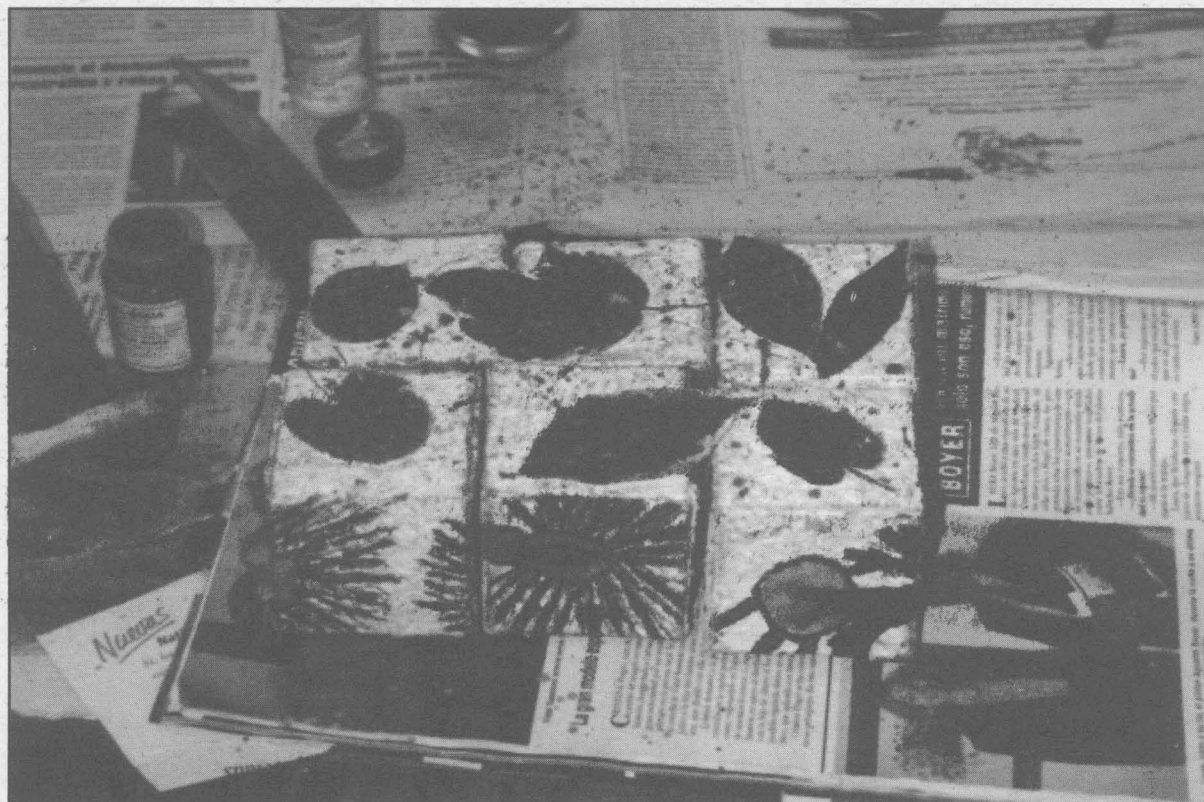
NOVO VILLAVERDE, M. (1985): *Educación Ambiental*. Madrid. Ed. Anaya.

MORIN, EDGAR (1993): *Tierra Patria*. Barcelona. Ed. Kairós.

PETTINI, ALDO (1977): *Célestin Freinet y sus técnicas*. Salamanca. Ed. Sígueme.

TERRADAS, J. (1979): *Ecología y Educación Ambiental*. Barcelona. Ed. Omega.

MOTIVO APERTURA DOS AGASALLOS. ESCOLA UNITARIA DE RIVEIRA.



Juan F. Centrón  
Montero

Mariola Doce  
Cebreiro

Pilar Ferrín  
Tamayo

## Unha experiencia de traballo cooperativo

Cóntase a dinámica de traballo seguida nun Colexio Público vigués; unha dinámica asentada sobre varios anos de continuidade pedagóxica e repensada e fortalecida durante o presente curso compoñendo un vivo exercicio cultural e un fermoso exemplo de escola pública.



C.P. MOSTEIRO-BEMBRIVE • VIGO • FEBREIRO-97 • D. LEGAL VG.14-1988 • N° 24

### XORNADA DE PORTAS ABERTAS

UNHA EXPERIENCIA DE TRABALLO COOPERATIVO E ACTITUDINAL

O día 21 de febreiro celebramos no C. P. MOSTEIRO-BEMBRIVE unha XORNADA DE PORTAS ABERTAS co gallo da presentación do PLANO DE RENOVACIÓN METODOLÓXICO.

Este Plano baséase fundamentalmente nunha experiencia de traballo cooperativo e actitudinal. Os obradoiros, a festa de educación infantil, os recursos e as colonias. Mediante este traballo aplicamos unha nova metodoloxía que beneficia ó

alumnado dándolle o papel activo do que tantas veces se ten falado en Educación.

Nó noso proxecto, onde remata o texto dá comezo o contexto. A escola ofrece así a realidade e a seguridade que prepara, posteriormente, ó neno e a nena para actuar no medio social no que lle toca vivir.

Como futuros e futuras cidadáns/as necesitan capacidade e iniciativa.

#### OBRADOIROS

- Biblioteca
- Aprender xogando
- Música
- Expresión Corporal
- Manualidades
- Saúde Dental
- Reciclado
- Sombras Chinesas
- Pintura e Debuxo
- Dramatización
- Prensa
- Disfraces

#### RECURSOS

- Tenda
- Horto
- Fotografía
- Cociña
- Parque de Educación Vial
- Clínica

**¡FESTA! E. INFANTIL**

TÓDOLOS MESES CELÉBRASE O CUMPREANOS DE E. INFANTIL. PREPARA A FESTA UN GRUPO DE NAIS E O MENÚ SEMPRE CONSISTE NA MESMA RACIÓN: UN SANDWICH, UN ANACO DE TARTA E, PARA BEBER, AUGA.

O Colexio Público MOSTEIRO-Bembrive está situado na zona rurourbana de Vigo; escolariza un total de 210 alumnos e alumnas e a comunidade

está integrada por un grupo moi unido na medida en que unha porcentaxe importante de pais e nais son exalumnos do Colexio. Os aspectos participativos sempre se tiveron en conta e dende hai moitos anos funcionan comisións mixtas (Pais/nais, profesorado e alumnado) para os aspectos de dinamización do centro: biblioteca, festas, deportes....

O presente Plan concíbese como unha **remodelación metodolóxica** para dotarnos dunha organización máis eficaz e que poida funcionar como elemento motivador doutras modificacións máis acordes, se cabe, coas características das etapas de infantil e primaria que se imparten no Colexio.

A complexidade das medidas que se introducen aconsellan por unha banda tomar **decisións consensuadas** e por outra **achegar todo tipo de aportacións** dende tódolos sectores da comunidade. Teñen un especial protagonismo a totalidade do Claustro de profesores e maila Asociación de Pais e nais do alumnado. Esta Asociación coñece inicialmente o proxecto a través da Directiva e posteriormente, nas asembleas de comezo de curso, a través



das que amosa a súa receptividade e pon a disposición do proxecto a totalidade dos medios humanos e económicos de que dispón.

Publicada a **rede de centros**, no Claustro de final de curso prantéase un boceto do que poden ser modificacións convenientes e necesarias cara a adapta-lo Colexio ás novas etapas que este documento lle adxudica. Nesta sesión hai importantes aportacións que, dalgún xeito, marcan o camiño do que vai se-la proposta que se presenta para estudio no comenzo de curso. O documento que se presenta en setembro de 1996 é un catálogo de posibilidades aberto cara acada-lo consenso tan necesario e tamén a que cada profesor tope o **campo no que se poida sentir máis a gusto** dentro da liña que dalgunha maneira está aceptada por unanimidade. Esta presentación acompaña-se dun conxunto de experiencias fotocopiadas, fundamentalmente recollidas en *Cuadernos de Pedagogía* e máis na **Revista Galega de Educación**, para motiva-lo deseño da alternativa que posteriormente pasaría a configura-lo Plan. Para ilustra-lo contido deste apartado, no senso de valora-la participación activa do profesorado, hai un dato sumamente significativo: de 25 posibles obradoiros que contiña a proposta inicial, son adoptados sete, número que non chega ó cincuenta por cento dos quince que definitivamente se están a impartir.

Superado o proceso de **decisións** que configura o documento definitivo, iníciase o de **execución**, onde hai que destacar dous labores fundamentais:

- A realización de Programacións dos diferentes recursos e obradoiros.

- A consecución dos recursos materiais necesarios para o seu funcionamento.

En canto ó primeiro, márcanse prazos para a entrega das

programacións que se cumpren con meticulosidade. Durante esta fase da execución obsérvase un ambiente de participación, consulta, e intercambio entre todo o profesorado tentando conseguir un traballo de calidade e cunha certa homoxeneidade tanto nos contidos como na filosofía.

No referente ó segundo hai que salienta-la participación de toda a comunidade que foi recabando tanto de personas como de empresas os recursos necesarios. Recursos que fundamentalmente se achegaron en "especie" como foi o caso do material e mobiliario da tenda, semáforos, sinais de tráfico, elementos etnográficos dos recursos, etc. Neste capítulo e no relativo á participación dos diferentes niveis da administración, é de xusticia salienta-la decidida colaboración do Concello tendo en conta que posteriormente, e con dotacións económicas de diversa cuantía, participaron tanto a Entidade Local Menor de Bembrive como a Consellería de Educación. Hai que deixar tamén constancia

da importancia que teñen os consellos, ánimos e críticas de moitas persoas que con estas aportacións puxeron o seu grao de area.

Como pano de fondo a esta iniciativa, partindo dunha análise da actual situación do ensino público, encóntrase a necesidade de conqueralos seguintes obxectivos de carácter organizativo no centro:

a) **Permeabiliza-la estrutura dos grupos-clase.** Tentando crear un sistema que por unha banda permita compensar carencias e por outra dar pasos cara a identificación do traballo en ciclos.

b) **Aproveitar máis axeitadamente os recursos humanos.** As cualidades que cada profesor sempre aporta ó seu grupo-clase, teñen agora outra posibilidade de difusión nos obradoiros.

c) **Establecer un sistema de traballo que dinamice ó alumnado**

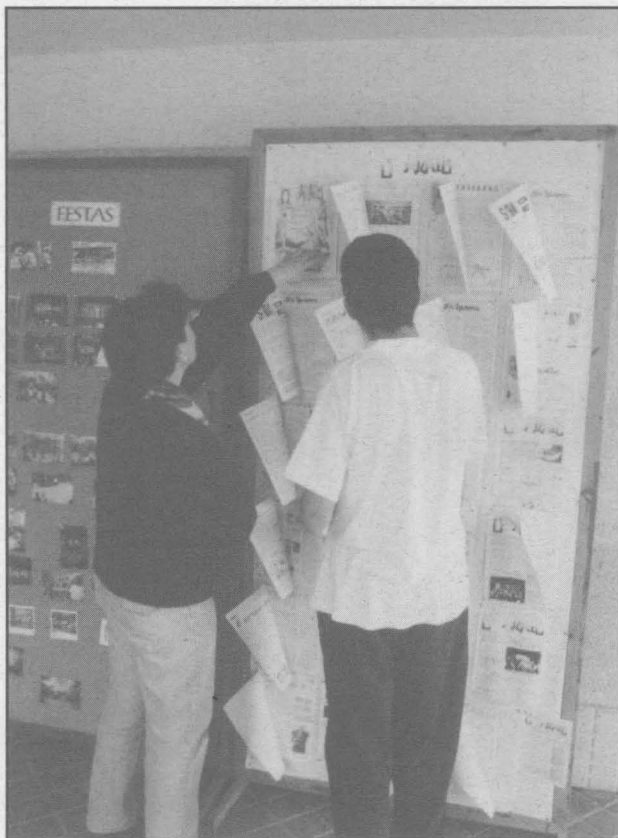
d) **Asegurar un máis alto nivel de actividades** incluídas tanto no PEC como no PCC. Creando un horario espe-



cífico para a preparación de determinados actos da programación de festas. Facendo que determinadas actividades contén con **tempo, espacio e profesorado** propios, caso de prensa, radio, dramatizacións, escola popular e outras que ata o de agora dependían da voluntariedade do profesorado que se encargaba da súa execución

e) **Propiciar unha maneira dinamización da educación infantil**, conscientes de que é a porta pola que se van nutrir no futuro os diferentes niveis do ENSINO PÚBLICO e de que esta etapa debe marca-lo estilo e maila dinámica do Colexio de acordo coas etapas que a REDE nos asignou..

Para levar a cabo todo este plano de remodelación metodolóxica, atendendo ós obxectivos expostos no apartado anterior, dotamos ó Centro de novos recursos coa finalidade de dar un apoio ás actividades de ensino-aprendizaxe e de facilita-los traballos dos obradoiros.



## OS RECURSOS CREADOS

### A Culler Dourada

É a nosa cociña. Nela temos forno e cociña eléctricos así como o material indispensable para poder realiza-las actividades propias deste recurso que teñen que ver co consumo, coas festas en educación infantil, coa saúde e a alimentación., coas festas programadas no plano anual de centro e cos obxectivos do plano de igualdade.

### O Plantadoiro

É o horto-invernadeiro do Colexio. Atópase dentro do recinto escolar, nun lugar soleado e perfectamente resgardado e delimitado. Ten unha área de 68 metros cuadrados; está construído en policarbonato coarrugado bicapa, con ventilacións laterais de abertura e peche manual con porta de corredeira. Ó redor do invernadeiro contamos cun espacio para cultivo de árbores e plantas de exterior. Organízanse actividades relacionadas coa conservación da natureza e a educación ambiental.

### O Parque de educación vial

Construído coa axuda dun grupo de pais/nais, profesorado e alumnado de oitavo. Dos almacéns do concello foron rescatados diversos sinais e a empresa de semáforos facilitounos un grupo que, xuntamente cos sinais, foi restaurado e instalado no patio. Pintáronse nos viais, pasos de peatóns, zona de aparcamento, carril de circulación etc. A Dirección Xeral de Tráfico aportou material impreso e audiovisual das diferentes campañas de prevención que levan a cabo.

Temos previsto xestionar-la presenza dun parque de tráfico itinerante co que conta a Dirección Xeral de Tráfico e maila posibilidade de impartir cursos de educación vial por parte da Policía Local do Concello de Vigo

### O Mercepeques

A nosa tenda-supermercado. Conta con expositores, caixa rexistradora e zona de frío. Os produtos que se atopan na tenda foron aportados polo alumnado de tódolos niveis; os envases estaban baleiros pero, cun minucioso labor de "simulación" parecen reais. Atópase nun espacio de 40 metros cadrados e as actividades que nela se desenvolven teñen que ver co consumo, a educación para a saúde e maila coeducación.

### O Curapupas

A clínica do centro. Chea de material sanitario e de campañas de prevención; é o lugar axeitado para tódolos temas de saúde e hixiene. Ten tamén relación coa cociña, cos programas de prevención da Xunta, con primeiros auxilios, coa educación sexual e coas vacinas.

## OS OBRADOIROS

Pretendemos acadalo obxectivo de permeabiliza-la estrutura dos grupos-clase e de aproveitar máis axeitadamente os recursos humanos con que conta o colexio. Un día á semana tódolos mércores, e durante dúas horas, o alumnado e mailo profesorado experimentan outra forma de acercamento ós contidos e obxectivos educativos.

Este ano desenvólvense no centro un total de 15 obradoiros:

### Educación Infantil

- Dramatización e disfraces
- Expresión corporal
- Expresión musical
- Saúde e hixiene bucodental.

### Primeiro Ciclo de Primaria

- Aprender xogando
- Sombras chinesas
- Manualidades

### Segundo Ciclo de Primaria

- Biblioteca
- Dramatización
- Reciclado

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

## **Terceiro Ciclo de Primaria**

- Pintura e debuxo
- Tenda
- Cociña

## **Oitavo de E.X.B.**

- Prensa
- Horto
- Orientación

Establecéronse grupos de 15 alumnos, mesturando o alumnado de todo o ciclo, e elaborouse un calendario que permite organiza-la rotación do alumnado polos obradoiros asignados a cada ciclo.

Sinalar polo miúdo a programación elaborada polo grupo de profesores e profesoras para cada un dos obradoiros sería moi longo; podemos sinalar, non obstante, algúns dos obxectivos e actividades que teñen lugar nalgúns dos obradoiros.

## **Dramatización e disfraces**

### **- Obxectivo**

- Desenvolve-la actividade e aumenta-lo número de experiencias tanto plásticas como vivenciais.
- Potencia-los hábitos de coidar, gardar, compartir e respetar.
- Desenvolve-la autonomía, socialización e comunicación.

### **- Contidos e actividades**

- Xogos do mundo ó revés
- Damos vida ós contos

## **Expresión corporal e musical**

### **- Obxectivos**

- Ter unha imaxe axustada e positiva de si mesmos, identificando as súas características e cualidades persoais.
- Descubrir e utiliza-las propias cualidades motrices, sensitivas e expresivas.
- Participar nos diversos grupos cos que cada neno se relaciona no transcurso das diversas actividades, tomando progresivamente en consideración ós outros.

### **- Contidos- actividades**

- Técnicas de respiración
- Escalas musicais ascendentes e descendentes

- Xogos que parten dun exercicio vocal apoiado polo movemento e mailo son.

- Xogos de pregunta e resposta rítmica

- Exercicios de técnica vocal baseados en onomatopeias de animais

## **Saúde e hixiene buco-dental**

### **- Obxectivos**

- Descubrir, coñecer e controla-lo propio corpo adquirindo hábitos básicos de saúde e benestar.
- Ter unha actitude de respecto cara as cualidades e características dos outros

Contidos e actividades:

- Saúde e coidado dos dentes
- Técnicas de lavado
- Utilización axeitada do cepillo e maila crema.

## **Aprender xogando**

### **- Obxectivos**

- Aprender xogando
- Exercitar habilidades referidas a: relación entre os obxectos, proporcións, observación, manipulación e concentración

### **- Contidos actividades**

- As figuras xeométricas

Establecéronse grupos de 15 alumnos, mesturando o alumnado de todo o ciclo, e elaborouse un calendario que permite organiza-la rotación do alumnado polos obradoiros asignados a cada ciclo

- As regras de ortografía.
- De orientación e relación.

## **Manualidades**

### **- Obxectivos**

- Valora-las crenzas propias xunto coas dos demais.
- Coidado do material.
- Coñece-las posibilidades dos distintos materiais.

### **- Contidos actividades**

- Picoteado.
- Moldeado.
- Plegado.

## **Prensa**

### **- Obxectivos**

- Valora-la importancia dos xornais.



.....

## A Xornada de Portas Abertas celebrouse

o 21 de febreiro durante todo o día.

O obxectivo desta xornada foi a presentación do Plano de Renovación Metodolóxica do Centro

.....

- Valorar e estimar a lingua da nosa comunidade.

– *Contidos actividades*

- Estudio dos xornais locais.
- O xornal escolar: intercambios.
- Confección do xornal escolar *O Anaco*.

### Horto

– *Obxectivos*

- Formar hábitos de traballo e fomentar a colaboración.
- Potenciar o horto como lugar de convivencia, que facilita a toma de responsabilidades tanto individuais como colectivas.

- Coñecer os instrumentos de traballo no horto

– *Contidos actividades*

- Construción de herbarios
- Sementar tomates, pementos, leitugas, cenorias e cebollas. Coidado, limpeza e rega das plantas. Recolleita.

Este traballo dos obradoiros apoia algunhas actividades puntuais; as das aulas, as extraescolares, as complementarias e maila escola popular (Actividade impartida polos pais/nais do alumnado sobre temas de cultura popular); exemplo: a cociña utilízase para facer repostería na Escola Popular (E.P). A E.P programa actividades baseadas na elaboración de receitas con produtos do Invernadeiro. Recentemente elaboráronse ensaladas mixtas e pastel de cenoria. Está pendente de execución unha de conservas de tomate.

## A FESTA DE EDUCACIÓN INFANTIL

A dinamización da Educación Infantil contéplase neste

Plano coa organización da “Festa de Cumpleanos”. Unha vez ó mes os tres niveis de Educación Infantil reúnense no ximnasio do Colexio (equipado con mesas, pratos, e todo o material que podemos atopar nun restaurante) para celebralo cumpleanos de tódolos nenos e nenas, que cumpren nese mes. A primeira e última festa do curso adícanse a todos aqueles rapaces que cumpren anos durante o verán. O obxectivo da festa é potenciar a convivencia, a participación activa dos pais/nais e a promoción de hábitos saudables e de consumo. Un grupo de vinte nais dos tres niveis organizáronse en tres grupos e de forma alternativa preparan a festa do mes na que sempre hai xogos, tarta, sandwich, música, recordo fotográfico e guiñol. Estas actividades complementáronse co disfraz do grupo de animadoras acorde coa época do ano: árbore de nadal,...

## A XORNADA DE PORTAS ABERTAS

A Xornada de Portas Abertas celebrouse o 21 de febreiro durante todo o día. O obxectivo desta xornada foi a presentación do Plano de Renovación Metodolóxica do Centro (R.M.C.), á comunidade, ás autoridades locais e educativas, ós representantes de organismos de apoio á escola e ós representantes do profesorado no Concello.

A Xornada foi vivida con interese polas persoas presentes. Comezou a unha da tarde coa presenza do Alcalde da cidade. Os visitantes acompañados polo equipo directivo fixeron un recorrido polas instalacións do centro no que poideron comprobar as innovacións metodolóxicas e organizativas a través do funcionamento dalgúns obradoiros e recursos; o horto-invernadeiro, o “plantadoiro”, a cociña “Culler dourada”, o obradoiro de sombras chinesas, etc.



A proxección dun diaporama sobre os quince talleres existentes e dun vídeo acerca dos recursos completou a información da visita. A tecnoloxía, unha vez máis, permitiunos dispoñer destes documentos para proxectar en distintas ocasións; e tamén cando os novos pais-nais veñen a matricular ó seu fillo ou simplemente cando algunha persoa se interesa polo funcionamento do noso centro. O diaporama conqueriuse grazas ás xestións feitas polo pai dun alumno que puxo os medios necesarios para a súa elaboración; na gravación e montaxe do vídeo interviron os centros de recursos do sul da provincia de Pontevedra.

A través da difusión feita polos distintos medios de comunicación, acudiron moitas per-

soas interesadas en coñecer-la escola así como colectivos da parroquia especialmente convidados.

A repercusión interna que tivo para o centro esta xornada foi moi positiva. Un novo e mellor enfoque do proceso de ensinanza-aprendizaxe, e polo tanto un maior dinamismo e motivación do profesorado, unha percepción máis rica do valor do realizado e con ela unha maior ilusión na actividade diaria.

Na organización previa a esta xornada colaborou toda a comunidade, pais/nais, veciños, profesorado e mailo alumnado que dende a escola comeza a familiarizarse coa sociedade que lles toca vivir. Todos eles son conscientes de que a ESCOLA PÚBLICA é de todos.

## UN COLEXIO PÚBLICO EXEMPLAR

Ás portas de Vigo, pola entrada de Ourense, na aba de Bembrive, está o Colexio Público Mosteiro, inmerso desde hai anos nun decidido esforzo de integración na parroquia; desde hai anos, coa preocupación por ser un foco educativo e cultural.

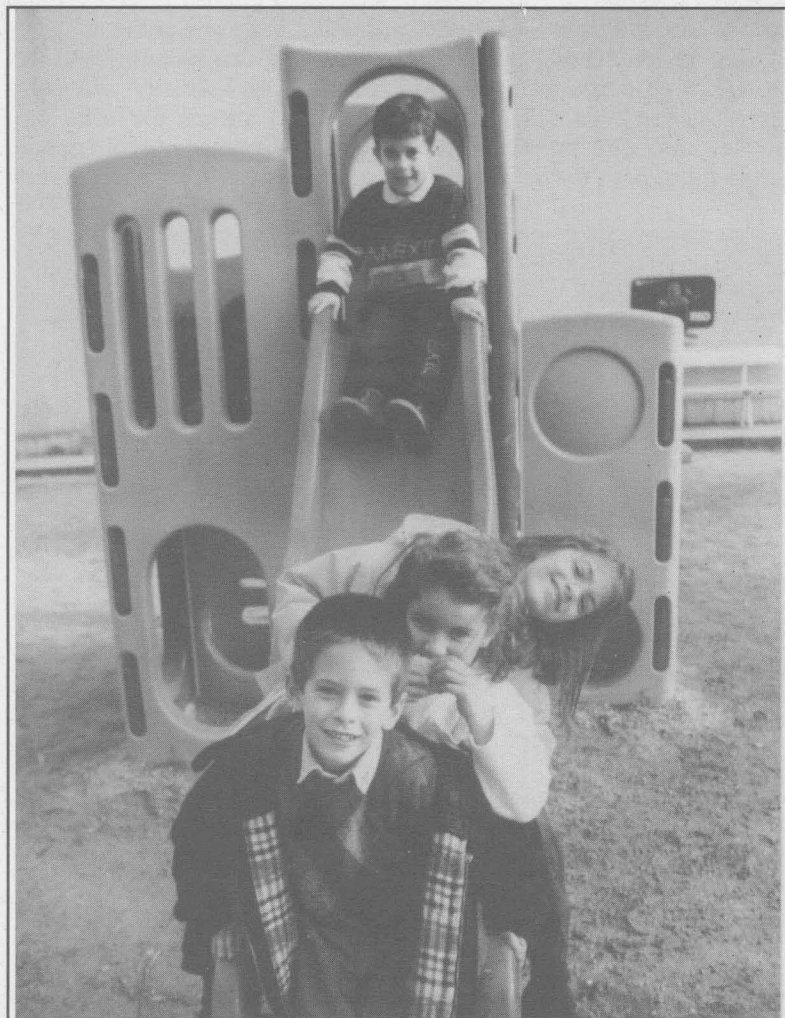
Neste contexto, procúrase facer unha escola pública de calidade e mesmo tamén un centro efectivamente atractivo, que poida atraguer alumnado dos arredores e que poida disuadir aos pais de envíar aos seus fillós aos próximos colexios concertados.

Estes retos permiten entender a atención posta no diálogo coas familias, a súa integración no Consello Escolar, a elaboración do PEC e do PCC, a xornada única... e a laboriosidade de chegar a ter 15 obradoiros en funcionamento simultáneo: cociña, reciclaxe de papel e xoguetes, revelado fotográfico, horto, tenda-supermercado, pintura e debuxo, dramatización, saúde e hixiene, expresión corporal, xornal escolar, aprender xogando, educación vial, sombras chinesas... dispostos en pequenos espacios arranxados, ou nas aulas...

Xúntase papel para reciclado, aquí as pilas non contaminan, a tenda é empregada desde as diversas áreas do currículo, existe a rúa da Paz, o invernadeiro-tenda-cociña conforman un ciclo, a través da fotografía entran no mundo da imaxe, seis nenos seguen actividades de reeducación, aquí xuntase a asociación de mulleres Lúa... e o Colexio ten as portas abertas.

Aos seus pes síntese o valvordo do autoestrada, e ao fronte vemos xente traballando nas leiras; á vista temos neste 20 de febreiro canaveiras, laranxeiras, frutais en flor... e ao lonxe o azul do mar. Ás mañás aínda é posible ver nacer o sol. No colexio, vendo os nenos e as nenas a diario, é posible ollar nacer a vida.

A.C.



Paco Castro

Cidadán de  
Benposta  
Universidade  
de Santiago

## BENPOSTA

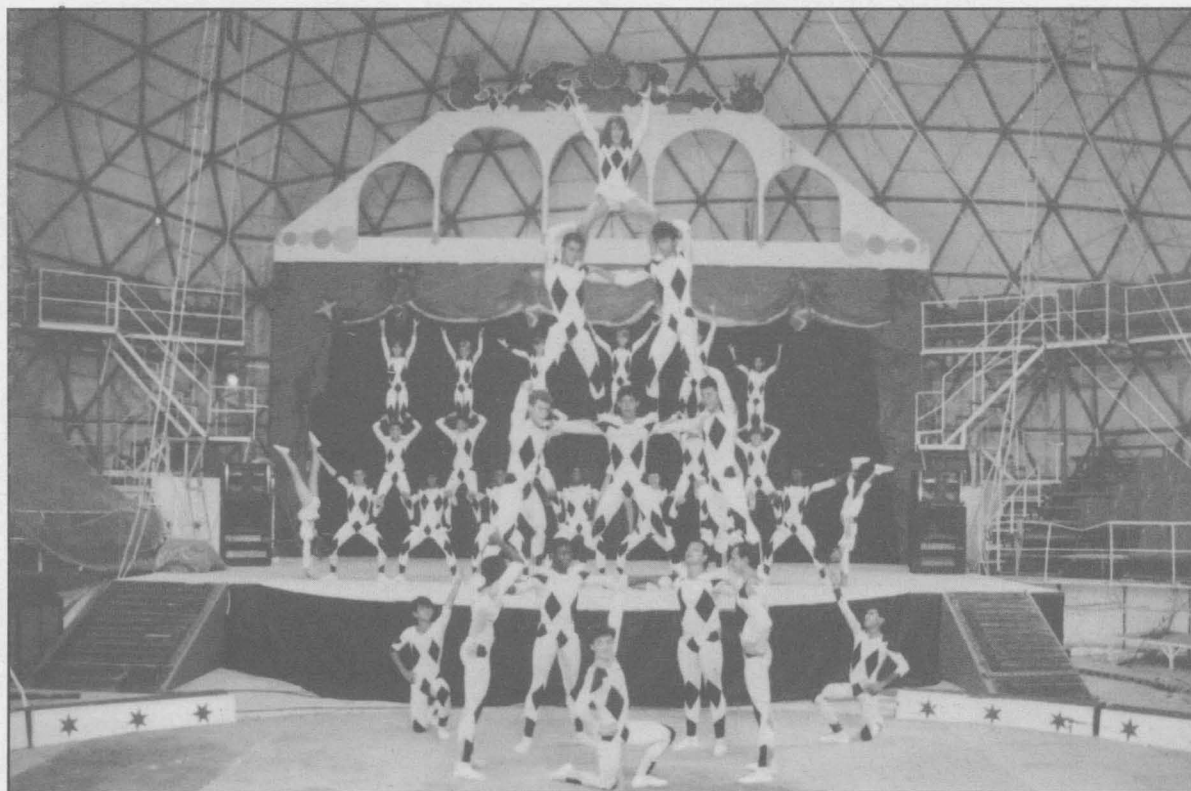
# Unha experiencia educativa revolucionaria

O noso é un País con experiencias pedagóxicas singulares e que suscitan controversia, por seren relevantes. Preséntase aquí un emocionado percorrido polo que foi e é a Nación Benposta, contado por parte de quen foi neno galego, ensarillado na atmósfera desta Nación.

**C**HEGUEI á Cidade dos Muchachos un día de setembro 1966. Coma todos os que alí chegamos, fun presentado nunha asemblea presidida por un grupo de rapaces e recibín os aplausos de venda. Recordo este momento

coma un acto de aceptación e respecto conmovedor que me incluiu plenamente. Comenzaron a soar os termos: Asemblea, liberdade, democracia, etc., que entón eran descoñecidos para min e, naturalmente, tivo que pasar algun tempo para que eu me enterara

do seu significado. Daquela, era a única institución, non só en Galicia senon en todo o Estado español onde isto podía suceder, e sucedía dunha maneira tan natural, tan intensa e participativa, que nunca na miña modesta andadura atopei espacio comparable.



A entón chamada Cidade dos Muchachos e hoxe coñecida universalmente como BENPOSTA, forma parte íntima de todos os que por alí pasamos, non só polos recordos entrañables de ter compartido vivencias e soños, senon tamen, por que foi e será un referente decisivo á hora de adoptar as extratexias e conductas no noso cotidián pasar pola vida. Hai, estou convencido, uns referentes éticos que quedaron marcadas a golpe de vivencia nas nosas conciencias.

Tan só poden transformar a realidade aqueles que son capaces de soñar unha distinta, por iso Benposta naceu coma un soño que se foi facendo realidade, acadando forma e estrutura, ata converterse nun sistema educativo revolucionario e complexo. Unha experiencia que hoxe conta con 40 anos de historia e que foi deitando sementes de subversión nos milleiros de rapaces e rapazas que a vivimos e que a conservamos colectivamente na memoria. Obviamente Benposta, desde o punto de vista da súa proxección, pagou a "desfachatez" de proclamarse independente e libre, sendo ignorada. Foi mostrada sempre desde unha óptica superficial e folclórica, cando non criticada con descoñecemento. Sería bo que a celebración dos 40 anos de historia serviran para que se coñecera tal e como é, que o seu optimismo pedagóxico, ese optimismo que consiste en confiar plenamente na capacidade dos nenos e nenas para asumir responsabilidades e autogobernarse, transcendera e se producira esa dialéctica necesaria para que a mesma Benposta oriente o seu rumbo e espalle a súa semente. Resulta, ata certo punto, chocante que os pedagogos deste país teñan reparado tan pouco nesta experiencia singular, paradóxicamente máis coñecida en Alemaña e en Xapón.

## XÉNESE

Benposta nace en Ourense, unha cidade de provincias, nos anos 50, cando o franquismo estaba no seu punto álxido e a cidade arrecendía ó incienso irradiado polo nacional-catolicismo; cando desde o alto de Piñor, onde está o Seminario, baixaban en fila os seminaristas uniformados de bonete, sotana e lista vermella con distintivos de graduación e cruzaban polo Progreso e Capitán Eloy deica a Rabaza, mentres os ourensáns os contemplaban e bicaban reverentes os anelos dos curas instructores. Nesta atmosfera ourensá que tanto me recorda a Blanco Amor, (ninguén coma el para crear atmosferas), abundaban pandillas de barrio que mostraban a súa rebeldía cuspindo polo colmillo e mofándose escepticos dos disciplinados seminaristas.

Jesús Silva subía tódolos días en bicicleta a Piñor, durante o breve paso polo seminario ourensán. Era moi novo daquela pero el conseguira, cunha peripecia propia do seu natural inxenio, entrar no seminario. Naquel momento realizaba unha exposición de pintura co propósito de facer a súa aportación económica á familia, inmersa, pola morte de seu pai, nese ambiente solidario que provocan os momentos difíciles; pero realmente ninguen o imaxinamos formando filas co uniforme; polo contrario, imaxinámolo reproducindo a famosa escea da película "Expreso de media noite" cando o protagonista xiraba en sentido contrario ó resto. A pesar de que tomara moi cedo a decisión e entrou en Piñor, este foi só a antesala de Comillas.

O Cura Silva viviu a súa infancia e adolescencia marcadas polos anos cruentos da guerra e da postguerra; é de personalidade polifacética: o mesmo toca un cadro que pinta un instrumento, pode esculpir un

*O Cura Silva viviu a súa infancia e adolescencia marcadas polos anos cruentos da guerra e da postguerra; é de personalidade polifacética: o mesmo toca un cadro que pinta un instrumento, pode esculpir un equilibrio ou crear un soño. Benposta é o seu soño, a súa gran creación permanentemente inacabada.*

equilibrio ou crear un soño. Benposta é o seu soño, a súa gran creación permanentemente inacabada. Educouse no seo dunha familia ilustre e cultivada: a súa nai Dona María, unha muller emblemática, non só por ser a nai do cura, senón polo seu compromiso que a levou a poñer todo á disposición do cura e de Benposta. seu pai José María Silva, un gran violinista de profesión aparelador que chegou a militar no Partido Galeguista, sorprendeuno a morte cando, tanto Jesús Silva (O Cura) coma os seus irmáns eran uns rapaces. Toda a familia, aínda que con diferentes graos, se implicou co Suso, o irmán que remataba Teoloxía na Universidade Pontificia de Comillas e emprendía a aventura de Benposta, unha aventura que hoxe é universalmente coñecida.

## ANTECEDENTES

Existen antecedentes ou paralelismos con outras experiencias; podemos citar a colonia Gorki de Makarenko como expresión da Pedagogía Socialista; tamén podemos sinalar influencias da pedagogía anti-autoritaria, da Pedagogía Dinámica, do Optimismo Pedagóxico, da Pedagogía libertaria... pero, a parte de que Benposta non é posible encadrarla en ningunha, daquela a literatura

revolucionaria era moi pouco coñecida no Estado Español polo que o Cura tivo coñecemento dela cando Benposta xa existía. De calquera maneira, Benposta conecta cos mellores precedentes de comunidades humanitarias, sociais e relixiosas e da literatura utópica.

.....

***A Cidade dos Muchachos, así chamada entón, naceu como froito dun encontro do aínda seminarista con aquel grupo que xogaba na Alameda de Ourense cunha pelota de trapos. Mal podían pensar aqueles quince rapaces que ían ser as primeiras pedras de tal edificio.***

.....

É obrigada a referencia á Boys Tawn de Nebraska. O Cura (contounolo moitas veces) viu de rapaz a película "Forja de Hombres" que contaba esta experiencia da Cidade dos Muchachos do Padre Flanagan e quedou fondamente impresionado. Aínda que é certo que, no proceso de creación de Benposta, a obra do Padre Flanagan constituiu un referente, este foi máis motivador que ideolóxico, máis de forma que de fondo. (Foi grande a decepción cando en 1973 a visita por primeira vez). O Cura, na decisión de adicar a súa vida a unha obra de gran contido humano e revolucionario, atopou sustento teórico e espiritual no seu fervor relixioso e nos estudos eclesiásticos cos Xesuitas en Comillas (A elección de Comillas fronte ó seminario de Ourense é un feito significativo). En definitiva a súa filosofía parte do Cristianismo, interpretado sinxelamente, sen hermenéutica, desde a vida, desde a súa natural identificación cos débiles e oprimidos.

## NACEMENTO

A Cidade dos Muchachos, así chamada entón, naceu como froito dun encontro do aínda seminarista con aquel grupo que xogaba na Alameda de Ourense cunha pelota de trapos. Mal podían pensar aqueles quince rapaces que ían ser as primeiras pedras de tal edificio. Aínda que no achegamento inicial ó grupo tivo como resposta unha mostra lóxica de escepticismo, a elocuencia do Cura, a mesma que fixo prender a utopía en todos nós, prendeu tamen neles. Sen embargo el pretendía tan só ilusionar ós rapaces coa idéa de que podían cambiar a realidade se o intentaban. —"Se non vos gusta esta cidade construíde vós outra"—díxolles, estendéndose na descripción dunha Cidade marabillosa. Quizais o cura predicador fixo nesta ocasión o primeiro debuxo de Bemposta, pero nunca chegou a pensar que aquel grupo de 15 rapaces o ían tomar en serio ata o punto de presentarse máis tarde na súa casa dispostos a facer realidade a "Cidade dos Muchachos" da que lles falara. As palabras dirixidas ós rapaces voltáranse contra del en forma de esixencia implacable para levalo a un compromiso definitivo, tanto, que trocou os planos que tiña e adicou a súa vida a construír unha Cidade, unha Nación, un Cosmos. Benposta, xa que logo, foi fundada en Ourense o día 15 de setembro de 1956, na casa de Dona María Méndez, Progreso N 55, polo, entón aínda seminarista, Jesús Silva Méndez, os 15 rapaces do primeiro contacto, máis outros que xa se incorporaran e que en realidade tamén foron fundadores, cunha moto como primeira propiedade colectiva e que simboliza o espírito de aventura e rebeldía co que naceu.

É difícil saber cando deixaron de ser quince, quizais xa o primeiro día empezou a medrar

o grupo, xa que Benposta nin entón nin nunca pediu carta de identidade ós que se achegaban, todos eran ben recibidos. Benposta, esta quizas sexa a súa gran aportación pedagóxica, confía na forza da comunidade para educar: "O que educa é o ambiente". Di Paulo Freire "Ninguén educa a ninguén, ninguén se educa só, os homes educanse entre sí mediatizados polo mundo". Trátase, xa que logo, dunha pedagogía non dirixida. Por outro lado parte da bondade natural dos individuos. A historia de Benposta, que non foi nunca un sitio para pobres ou marxidados senon que se define coma un movemento xuvenil de transformación aberto absolutamente a todos, sexan da clase, raza, relixión... que sexan, rexistra a entrada de nenos con fortes conflitos familiares ou atrapados na delincuencia e que chegaron a integrarse. En Benposta a rebeldía sempre se valorou coma un cualidade positiva sendo o obxectivo canalizala, cimentala nunha conciencia crítica e solidaria.

## A FORMACIÓN INTELLECTUAL, LABORAL E SOCIOPOLÍTICA

O traballo en Benposta, considerando a súa función social de aportación á comunidade e a interrelación sistema económico-sistema educativo, ten o seu máis claro precedente na pedagogía socialista. Desde esta óptica, o traballo non é embrutecedor senon que favorece a responsabilidade e a inserción na comunidade. En Benposta existen traballos puramente productivos, talleres de aprendizaxe que tamén son productivos, e os que responden unicamente á formación académica, sen embargo no discurso teórico, todos teñen a mesma consideración como aportación á comunidade. O sistema foise perfeccionando con esta idea, incorporando mecanismos certa-



mente orixinais como: o sistema de moeda propia que propicia que cada neno vexa recompensado o seu traballo e poida mercar os tiques de comedor, residencia, roupa e outras necesidades que a comunidade poida permitirse, eliminando así calquera paternalismo. O sistema acadou maior perfección coa organización por Distritos a partir de 1969. Estes recibían a paga colectivamente, de maneira que a irresponsabilidade de un membro coa non asistencia a clases ou co incumplimento de servizos cidadáns son descontados na remuneración colectiva do Distrito, provocando a asunción de responsabilidades colectivas. Os Distritos son pequenos grupos homoxéneos que participan na vida cidadá asumindo responsabilidades colectivamente e tamén individualmente. Na estrutura, cada Distrito elixe o seu Deputado que o representa na Cámara de Deputados; esta Cámara elixe ó seu Presidente que ben ser o máximo representante do pobo diante do Goberno. O Goberno esta composto polos Delegados responsables das distintas áreas e polo Alcalde que se elixe por sufraxio universal. A comunidade completa forma a Asemblea Xeral.

A formación sociopolítica baséase nesta concepción comunitaria e na práctica democrática. Benposta ten unha organización democrática participativa cun réxime asembleario que permite a participación directa e a libre expresión. En Benposta, aínda que non hai unha metodoloxía que marque unha orientación política concreta, existe a práctica viva que responde á mezcla de socialismo, anarquismo, comunitarismo... e que conforma un cromatismo político-filosófico inconfundiblemente vermello.

Ó longo da historia foronse amosando dificultades de funcionamento do sistema desde o punto de vista da motivación, considerando os elementos que

prestixian ós cidadáns diante da comunidade, elementos que non sempre tiñan que ver co éxito académico ou co aproveitamento dos recursos que Benposta poñía ó servizo da formación. Remitíndome á miña experiencia persoal resultaba difícil que o grupo percibira as actividades de formación persoal coma un servizo á comunidade. A pesar de todo, cos anos e cos cambios que levaron a unha maior integración dos profesores na vida cidadán foise superando a separación de vida cidadán e vida académica.

## HISTORIA

En 1958 Benposta, que non deixa de medrar, instalase na casa de Dona María, no Progreso 55: crease alí a Escola de Primeira Ensinanza e a Escola Taller. Benposta, cun posicionamento educativo baseado na austeridade, socialización e responsabilidade, xa comeza a súa andadura como comunidade educativa global con medios para a formación intelectual, laboral e sociopolítica. Andadura que se inscribe nestes corenta anos nos cambios políticos e económicos ós que Benposta non puido sustraerse.

Os primeiros profesores de Benposta foran formados na universidade do franquismo e aplicaban metodoloxías similares; casi todos escoitamos, como xa dixen, por primeira vez a palabra democracia en Benposta; eles tamén eran resultado da gran desculturización política.

Os rapaces que chegaban a Benposta, salvo a primeira xeración que procedía da urbe ourensá, eran do medio rural e unha parte moi importante fillos de emigrantes que mantiñan ós avós como elemento de vinculación coa aldea. Eran portadores dunha lingua e dunha cultura desprestixiada que representaba todo o contrario

das súas aspiracións, inculcadas polos pais e nais do Impaís, que diría Xavier Alcalá.

Nos anos 60, Benposta pobóbase con alumnos da Escola Taller, pois aprender un oficio constitúe, en xeral, unha das expectativas destes rapaces que aspiraban a un traballo na España dos "Planos de Desenrolo", que se manifestaba, fundamentalmente, en Bilbo, Barcelona, Madrid. Nesta década garante a súa permanencia, desde o punto de vista da proxección cara ó exterior, mantendo o seu discurso e a súa mensaxe en estado latente, asegurándose o ser ignorada. É unha década de gran crecemento. Desde a vocación de autonomía búscase a autofinanciación por tódolos medios, e así pois, organízanse campañas para recadar fondos. Estas eran campañas activas de traballo, pois Benposta nunca pediu nin admitiu caridade (sempre estranaba ós clientes da gasoleira que se lles rechazasen amablemente as propinas que pretendían deixar). O Cura sempre puxo especial énfase en que o neno



*Os rapaces que chegaban a Benposta, salvo a primeira xeración que procedía da urbe ourensá, eran do medio rural e unha parte moi importante fillos de emigrantes que mantiñan ós avós como elemento de vinculación coa aldea. Eran portadores dunha lingua e dunha cultura*

ten que ser obxecto de xustiza e non de caridade, desa caridade practicada como analxésico da conciencia. Estas campañas foron: trapabocha (recollida de materiais reciclables), tómbola en Ourense, exposición de cadros do cura en Vigo, tómbola en Zaragoza, 1ª tómbola nas Ramblas de Barcelona, etc. Como exponentes desta expansión están: o nacemento do Circo, a compra da Finca (ó principio chamábase a Finca, pero como esta tiña o topónimo de Benposta, máis tarde a mesma Cidade dos Muchachos tomou este nome considerando que lle acaía). Trátase dunha gran extensión de terra preto de Seixalvo onde se instalou definitivamente Benposta de Ourense.

As primeiras construcións foron pensadas para garantir a autofinanciación: granxa de polos, primeira nave industrial, gasoleira, etc. Organízanse campos de traballo con estudantes, algúns deles dirixidos por benposteiros universitarios e outros que non o eran pero que se integraron en Benposta despois de participar nestes campos de traballo para construír os primeiros pabellóns destinados á residencia, comedor, dormitorios, servizos... todos eles aínda en pé para dar testemuña, aínda que hoxe teñen distinta funcionalidade. En xeral, impúxose o provisional: Benposta soño, cidade feliz. A alma de poeta do cura sempre o levou polo

carreiro do idealismo, da utopía perfecta que se alonxaba da realidade (dito en linguaxe popular, estírase o pé máis cá manta).

A década dos 70, iniciábase coa concesión da "Escola-Fogar" e coas construcións escolares e de residencias definitivas. Toda a actividade cidadá realizábase por tanto na finca de Benposta, incluídas as escolas, que ata entón estiveran na casa materna do Cura. Coinciden os setenta co debilitamento e morte do franquismo e o inicio da transición, momento no que Benposta mira ó exterior, incorporándose pouco a pouco a participar nos cambios que se estaban a producir. Tamén se incorporan á comunidade un grupo importante de profesores que tiñan unha gran sintonía con Benposta; foran estudantes que recolleran o espírito do 68 e estaban comprometidos en xeral cos movementos sociais de esquerdas. En definitiva era un profesorado moito máis integrado na comunidade benposteira.

## BENPOSTA NA TRANSICIÓN

Ante a nova situación política, Benposta busca un discurso propio fronte os cambios que se estaban a producir. Atopa dificultades de identificación cun partido político concreto, pero a súa ideoloxía está claramente situada na esquerda. O ideario concreto de actuación e participación resulta difícil de elaborar. Benposta ten práctica de vida democrática e o seu ideario político móvese nun amplo abano de conceptos e ideas: socialismo, sentido profundo de democracia, certos conceptos do marxismo e un profundo sentimento do cristianismo máis radical que a aproximan a teoloxía da liberación. A pesar de todo no gran número de rapaces e rapazas que habitaban Benposta entón, prodúcese certa confusión que nace, probablemente,

da confrontación ideolóxica: interna e cara fóra.

Os benposteiros estaban decididos a participar e, froito deste interese, producíronse feitos moi significativos que supuxeron aproximación a persoas e grupos da vida política e cultural de Ourense e de Galicia.

A finais do 75 e principio do 76 elaborábase a proposta dun Congreso Galego de Pedagogía e unha Semana Informativa sobre partidos políticos. O Congreso de pedagogía non se chega a celebrar pero o 30 de xaneiro de 1976, aprobábase en Asemblea a organización desta semana informativa. Preténdese que por Benposta pasen políticos e persoas da cultura e dean a súa visión dos acontecementos.

O 17 de Febreiro do 76 celébrase a primeira conferencia a cargo de Xosé Manuel Beiras, co título "Pensando Sobor de Galicia", que realmente oculta as iniciais PSG. O acto constitúe o feito histórico da presentación pública do Partido Socialista Galego. A prensa da época recolle este acontecemento e o Goberno Civil de Ourense prohibe a continuación e desenrolo



das conferencias. O feito é coincidente coa primeira folga do transporte público e de profesores non numerarios que fixeron as primeiras manifestacións desde finais da guerra civil. O ciclo continua o 4 de abril de 1976 con outro feito histórico de gran magnitude, a presentación pública do Consello de Forzas Políticas de Galicia en Ourense integrado por 5 forzas políticas galegas.

No curso 1976-1977 concédesele a Benposta a autorización para impartir BUP e COU; a escola sofre un profundo cambio, dótandose duns medios extraordinarios: montanse os laboratorios (idiomas, química, física, bioloxía) e poñense a andar os estudos de TVB. Este medio é aproveitado para acercar a persoas que suscitaban interese. Realízase un programa sobre Chile con motivo de 14 cabodano do golpe militar e tamén un programa especial co motivo das letras galegas, coa participación de Eduardo Blanco Amor, Celso Emilio Ferreiro, Antón Tovar, Celso Montero e o pintor Xaime Quesada. Realizázanse ademais outros progra-

mas coa colaboración e guiños de Blanco Amor, Celso Montero e outros.

Son de destacar tamén as reunións que o Partido Comunista de Galicia mantén en Benposta neses anos, partido daquela aínda na clandestinidade, e as intervencións do seu secretario xeral naquel momento e recen chegado do exilio, Santiago Álvarez.

Houbo outras conferencias e contactos ao longo deste ano, e así por Benposta pasaron: Monseñor Arauxo, Ramón Piñeiro, Manuel María, Santiago Álvarez, Rego Nieto, Luís Seoane, Isaac Díaz Pardo, Eduardo Blanco Amor, Lorenzo Varela, Suso Vaamonde, Xosé Ramon Barreiro, Salvador García Bodaño, Celso Emilio Ferreiro, o Cura Paco García Salve, Joaquín Ruíz Gimenez, etc.

En outubro de 1977 organizouse un novo ciclo titulado "Prensa e Democracia" que reúne a: José Luís Martín por "El País", Alfonso Palomares pola revista "Posible", os directores de "Andalan", "Punto y Hora" e "Avui", "A Nosa Terra" e a revista "Vindicación Feminista".

O día 4 de decembro de 1977 prodúcese a Manifestación pola Autonomía de Galicia. Benposta decide asistir, como organización activa, ás reunións da Comisión Organizadora, integrada por diferentes partidos políticos. O día anterior á manifestación Benposta saca un comunicado na prensa, invitando a toda a mocidade de Ourense e Galicia a participar e tomar parte na manifestación e no proceso autonómico. A convocatoria consegue reunir a unhas 10.000 persoas, convertíndose na maior manifestación dende finais da guerra civil na provincia de Ourense.

Xa a finais dos 80, Benposta forma parte da Plataforma Anti-OTAN, xunto a outras organizacións políticas, e participa na campaña.

*Benposta ten práctica de vida democrática e o seu ideario político móvese nun amplo abano de conceptos e ideas: socialismo, sentido profundo de democracia, certos conceptos do marxismo e un profundo sentido do cristianismo máis radical que a aproximan a teoloxía da liberación.*

## A ACTUALIDADE

Desde a década dos 80 a procedencia dos que acceden a Benposta vai sendo, cada vez máis, de estranxeiros, en especial de latinoamericanos pola gran proxección neste continente, onde Benposta ten unha gran presenza e vitalidade. Actualmente existen comunidades educativas en: Tocancipá-Colombia, en Villavicencio-Colombia, na Guagira Colombiana, en Montería-Colombia, en Venezuela, en Managua, en Santo Domingo...

A pesar de que Benposta foi sempre unha ONG, quizais a primeira, no senso máis actual do termo, recentemente déuselle forma xurídica como Organización Non Gubernamental (ONG), rexistrándoa legalmente co nome de CODINER. (Comité de Defensa Internacional do Neno). Creouse co obxectivo de promover a solidariedade internacional en favor dos nenos e nenas que sofren a marxinação social en América Latina. Todos podemos colaborar vinculandonos a esta ONG como Socios Solidarios. A sé principal está en: (Calle Francia nº 2 - Portal 10, Bajo - 28224 Pozuelo de Alarcón - Madrid) O teléfono e Fax é: 91-3528026.

De Galicia ou de España chegan poucos cidadáns. Seguramente isto se explica, alomenos en parte, pola aplicación da Lei Xeral de Educación que



garante o acceso ó ensino público. Sen embargo Benposta conta cunha Escola de Imaxe e Son que goza de gran prestíxio e ten a primeira TV local de Ourense que emite desde os seus estudos: "Ourense Televisión Benposta". Imparte oficialmente estudos de Primaria, ESO e BUP e FP2. Internamente teñen implantado un sistema de niveis permeable e flexible que permite o movemento dos alumnos en dobre sentido en función das necesidades e ritmos de aprendizaxe individuais, sistema que tendo en conta a diversidade de orixe dos nenos (Latinoamérica, Marrocos, Xapón, Rusia, Guinea...) faise casi imprescindible.

.....

*Desde a década dos 80 a procedencia dos que acceden a Benposta vai sendo, cada vez máis, de estranxeiros, en especial de latinoamericanos.*

.....

A súa aplicación ten certos condicionamentos debido aos programas oficiais, mais a experiencia é fondamente satisfactoria, pois elimina, sen dubida, unha das causas máis importantes do fracaso escolar.

¿Podería ser Benposta a gran oferta educativa para os progresistas deste país? Posiblemente Benposta non acaba de reconciliarse coa sociedade galega na que vive e que, todo hai que dicilo, nunca a tratou demasiado ben; posiblemente, unha experiencia de pedagogía non dirixida como Benposta, esixa un campo de desenvolvemento moi propicio; posiblemente Benposta que cuestiona tan profundamente á sociedade desborde, e máis tendo en conta que con nada se vai ó seguro tanto coma cos fillos. A cuestión é complexa e require análise,

mais Benposta, que tan implicada e proxectada está no seu entorno nas comunidades de Latinoamérica, debe procurar esa mesma implicación na sociedade galega.

En calquera caso, Benposta é unha experiencia educativa de enorme vixencia, unha proposta revolucionaria para unha profunda transformación social que vai infinitamente máis aló de posicións didácticas e cuestións de redimento escolar que parece ser o que máis ocupa ós estudiosos das ciencias da educación actualmente.

## O CIRCO

Desde a data mítica do seu debut na Praza de Cataluña en 1966, ata hoxe pasaron 30 anos. O Circo respresenta de forma concreta a creación artística máis clara de Benposta, pero, aínda que é a máis global e completa, non é a única. É, xunto con outras expresións, a ventana ó mundo, o fio transmisor e comunicador da Benposta total.

Nese papel de comunicador, foi e é a seducción a través da arte para miles de persoas, a invitación máis máxica a coñecer a Benposta real e a Benposta utópica. O Circo é o resultado, a consecuencia, do soño colectivo de Benposta, como tantas outras experiencias nadas dese soño.

A súa historia é particular e rica. Máis de setenta países coñecen a súa existencia: España, Portugal, Francia, Suíza, Alemaña, Australia, Holanda, Bélxica, Estados Unidos, Xapón, China, Perú, Ecuador, Chile, Arxentina, Panamá, Israel, Australia, Singapur, Malasia, Corea, Tailandia... sobran as palabras... En cada país, en cada continente, independentemente do réxime político, da cultura, o circo foi fiel ó seu discurso global e universal, aínda que ás veces, isto carreara problemas e dificultades de distinto signo no seu periplo, tan só lembrar como

exemplo, os problemas na Arxentina de Videla e no Chile de Pinochet.

A clave que explica os seus atractivos é a perfecta combinación da tradición circense e a modernidade, así, ese coctel de danza, música, acrobacia, maxia, luz e mensaxe, deu nacemento a unha linguaxe propia e particular dotando ó espectáculo dunha vangarda extraordinaria. Estes códigos universais, facilmente comprensibles, foron claves do seu éxito nun lugar e outro do mundo.

O Circo como proxecto de Benposta, sofriu ó longo da súa historia avatares e dificultades que non podemos negar. Os momentos críticos, de moi distinto signo, convertiron ó Circo nunha experiencia humana dificilmente esquecible para os que a viviron, pero na súa globalidade cumpriu o difícil e fráxil obxectivo de crear unha metáfora universal a través da maxia, da arte e dos soños. Como xa dixerá Saint-Exupéry o autor do *Principiño* "só o esencial é invisible ós ollos"; por iso a maxia do "máis difícil aínda" para moitos nenos foi invisible os seus ollos, precisamente porque o espectáculo mantiña algo do esencial: a beleza.

Antes de rematar, cómpre sinalar, e non de maneira menos importante outras manifestacións artísticas que naceron e se desenvolveron ó longo destes 30 anos, nas distintas Benpostas do mundo. Así citaremos a creación en 1974 da Escola de Circo de Tocampipá, a Escola de Música e Coro "a capela" en 1976, a Escola e Compañía de Danza en 1977 de Bemposta-Colombia. A creación en 1985 da Escola de Circo en Villavencio-Colombia, e por último, en 1990, a creación da Escola de Circo de Bemposta-Venezuela.

**Paco Castro**

*Cidadán de Benposta entre 1966 e 1976*

*Cidadán de benposta sempre*

*Cruz Vermella Xuventude - A Coruña*

**Pedro Rial  
del Río.**

**Enrique L.  
Calviño Alcalde.**

Formadores da  
Escola de  
Animación e  
Tempo Libre de  
Cruz Vermella  
Xuventude-A  
Coruña.

## Sensibilización sobre a discriminación, o racismo e a xenofobia

“...Son cousas pequenas. Non rematan cá pobreza, non nos sacan do subdesenvolvemento, non socializan os medios de produción e non expropian as covas de Alí Baba, pero quizais desencadeen a ledicia do facer, e a traduzan en feitos. É, a fin e ó cabo, actuar sobre a realidade e cambiala, aínda que sexa un pouco; é a única maneira de probar que a realidade é transformable...”. (Eduardo Galeano).

**C**RUZ VERMELLA Xuventude, como asociación xuvenil da Cruz Vermella, comparte con esta os seus puntos de vista no referente á análise e á intervención social e educativa. Non obstante, Cruz Vermella Xuventude

conta cun Programa Educativo que, froito dun debate xeneralizado no marco da asociación, configura dunha forma ampla os nosos ámbitos de actuación. Así, estableceuse que, partindo dunha orientación educativa integral e preventiva, e apostando por unha metodoloxía de

intervención socioeducativa que asuma os principios de animación comunitaria, as nosas áreas de intervención serían:

- \* A Educación para a Saúde.
- \* A Educación para a Paz.
- \* A Educación Ambiental.



.....

**Empezaron a aflorar conceptos como diversidad cultural, etnocentrismo, estereotipos, prexuízos, desequilibrios sociais, raza, cultura, lingua/s, deterioro ambiental, etc..., que nos levaron a unha análise xeral dun concepto non esquecido pero escasamente traballado: o de DISCRIMINACIÓN.**

.....

Non obstante, e facendo mención ó concepto de "Educación Integral", o noso punto de vista non é reduccionista (cada área de traballo polo seu carón), senon integrador. Tentamos non deixarnos levar polas "modas educativas" e procuramos que estas tres áreas se convirtan en obxeto común de traballo, "construíndo" un discurso educativo confluente nun novo escalón do proceso pedagógico: a EDUCACION EN VALORES.

Salvando este primeiro outeiro introductorio, permítanos plasmar agora o traballo que se desenvolve nesta Asemblea Local da Cruz Vermella Xuventude na Coruña por parte do grupo de voluntarios e voluntarias de Educación para a Paz.

### **¿CALES SON AS PREMISAS BÁSICAS DE PARTIDAS DESTES SEMINARIOS?**

En primeiro lugar, compredicir que asumimos como froito do noso traballo, as orientacións metodolóxicas da Educación Non Formal e da Educación no Tempo de Lecer. Isto quere dicir que tentamos achega-las experiencias educativas do tempo de lecer ó propio marco escolar, á "ríxida" estrutura educativa. Como un modo de aprendizaxe diferente, cunha

metodoloxía en parte distinta, asumimos como vantaxosas as catros circunstancias seguintes:

1. O traballar no tempo de lecer permítenos ter un contacto máis directo cá realidade social do noso contorno. A motivación para o traballo, froito desta interacción cá realidade palpable, resulta moi positiva.

2. Persoas de diferentes idades, niveis sociais e culturais traballan conxuntamente nun mesmo programa. O traballo en grupo e a "experimentación da interculturalidade" xeneran unha pequena experiencia do que se pretende conquistar na comunidade.

3. A nosa experiencia de traballo no tempo de lecer obríganos a flexibilizar, a reorientalos nosos obxetivos en función dos intereses do grupo. Existe, polo tanto, unha estreita relación entre as necesidades do grupo e os obxetivos que se procuran.

4. Asemade, esta flexibilidade permítenos elixir tamén os contidos que mellor se vaian adaptando ás necesidades, traballandoos desde unha metodoloxía activa e participativa.

### **¿POR QUÉ ESTES SEMINARIOS ?**

Desde Cruz Vermella Xuventude pensamos que o avance cara a sociedades multiculturais (entendidas como a presenza nunha sociedade de dúas ou máis culturas) está ocasionando cada vez máis, e desgraciadamente, reaccións e comportamentos intolerantes entre persoas que non pertencen á "nosa cultura legal", facéndose necesaria unha revisión comunitaria, social e educativa da cuestión. Estas realidades fixéronos reflexionar e analiza-las nosas propias propostas educativas; empezaron a aflorar conceptos como diversidade cultural, etnocentrismo, estereotipos, prexuízos, desequilibrios so-

ciais, raza, cultura, lingua/s, deterioro ambiental, etc..., que nos levaron a unha análise xeral dun concepto non esquecido pero escasamente traballado: o de DISCRIMINACIÓN.

Este concepto foi o punto de avance para poñer en dúbida todo o que acontecía ó noso derredor, para facer móbiles os inamovibles argumentos etnocéntricos, uniculturais...; para loitar, como xoves comprometidos/as cá nosa realidade, contra a Discriminación na súa ampla acepción e contra os seus efectos máis inmediatos: a **Xenofobia** e o **Racismo**. Con esta iniciativa educativa tentamos transmitir unha aposta polo **PLURALISMO CULTURAL**, desenvolvendo uns seminarios de sensibilización que recollan as ideas básicas para superar este proceso, tal e como propón Dolores Juliano (1993:41):

"..Para que aumente o Pluralismo Cultural fan falla catro condicións:

1. Existencia da diversidade cultural dentro da sociedade.

2. Interacción inter e intra-grupos.

3. Os grupos que coexisten deben compartir aproximadamente as mesmas oportunidades políticas, económicas e educativas.

4. A sociedade debe valorar-la diversidade cultural...".

### **¿QUÉ CONTIDOS SE TRABALLAN NESTES SEMINARIOS ?**

Apoiándonos nos principios fundamentais sobre os que xira a perspectiva intercultural na educación, é dicir, a igualdade na diversidade, a xustiza fronte ás desigualdades e o dereito á diferenza...elaboramos unha proposta de Sensibilización e Reflexión cara a unha Educación Intercultural, dirixida á "sociedade maioritaria", que partía dunha pregunta aberta dirixida a nós mesmos/as e á

comunidade en xeral: **¿SOMOS RACISTAS?** Pregunta que na súa intencionalidade coincide co expresado por Amando de Miguel (1993:35):

“..Xa a pregunta resulta inqueda; se a facemos e que hai un racismo latente, cando non manifesto e violento. Trátase dun fenómeno social desgraciado; máis é universal. Non se pode atopar facilmente un pobo que non sexa racista, sobre todo se son dúas ou máis as étnias que teñen que convivir, o que é insólito no mundo. Pero a cuestión non se arranxa con este recurso á antropoloxía comparada ou, se se quere, á natureza humana; tampouco se pode arranxar co socorrido recurso de pasar do plano do ser ó do deber ser. Non é suficiente dicir que “non deben existir” prexuízos étnicos: débese explicar por qué existen...”

O segundo escalón na nosa proposta: explicar por qué existen. Este termo convertiuse no obxectivo básico do proceso de intervención. Pero non tratábase só de intentar clarear, descubrir e analiza-los prexuízos étnicos, senón de por ó descuberto o proceso de construción dos mesmos; proceso que, ó mesmo tempo, nos leva a un comportamento menos identificado: a Discriminación.

## ¿COMO SE LEVARON A CABO ESTES SEMINARIOS ?

Compre dicir que os recursos humanos que fixeron posible este proceso de intervención no medio escolar están formados por once persoas voluntarias que configuran o Grupo de Educación para a Paz de Cruz Vermella Xuventude-A Coruña. Este grupo de persoas, para levar adiante esta experiencia educativa, desenvolveron un proceso autoformativo, debatendo, analizando e reflexionando sobre diversos materiais, acudindo a cursos e elaborando o

propio material didáctico de intervención.

A experiencia educativa que levamos a cabo propuña como obxetivos a traballar (que tamén foron presentados ós grupos de rapaces/zas cós que traballamos) os seguintes:

1. Xerar nos e nas xoves unha valoración positiva da diferenza entre os seres humanos.

2. Favorecer actitudes e condutas positivas cara ás persoas doutras culturas e, en especial, das culturas minoritarias, en relación cás culturas de forte expansión.

¿Cando levamos a cabo o proceso de intervención?. Comenzamos a traballar nos centros escolares no ano 1992 ata a actualidade. A proposta conformaba un proceso de intervención de seis semanas (a razón dunha sesión semanal de 50-90 mts. cada unha), e sempre dentro do horario escolar. A temporalización deste proceso foi de Xaneiro a Maio, de forma que poideramos traballar dunha forma continuada en tódolos centros que aceptaron levar adiante esta experiencia educativa. Durante os tres anos que levamos traballando esta experiencia acadamos un nivel de intervención do 60% da totalidade de centros públicos de ensinanzas medias da Coruña.

¿Con quen traballamos?. O colectivo obxecto de intervención estivo composto por alumnos/as de ensinanzas medias de centros públicos da cidade da Coruña. En cada centro escolar traballamos cunha ou dúas clases, preferentemente dos primeiros cursos e dentro do horario de relixión, ética ou historia/xeoografía. Co paso do tempo foi posible traballar tamén co profesorado e coa comunidade en xeral.

¿Cómo traballamos nos centros escolares?. Os contidos do programa foron elaborados en función das necesidades e motivacións explicitadas por cada

.....

*Non tratábase só de intentar clarear, descubrir e analiza-los prexuízos étnicos, senón de por ó descuberto o proceso de construción dos mesmos.*

.....

centro escolar e sempre utilizando diversas técnicas de grupo, mantendo como fio conductor o concepto de DIFERENCIA. As sesións foron programadas mediante o seguinte esquema metodolóxico de reflexión (flexible e gradual segundo o avance e avaliación de cada grupo en particular):

\* Análise da Realidade (duas sesións).

\* Reconceptualización da Realidade (duas sesións).

\* Modificación da Realidade (duas sesións).

Mediante o proceso de traballo en grupo buscábase a aprendizaxe en común baseada no intercambio de opinións e de experiencias, no descubrimento de novos aspectos da realidade e na creación conxunta de alternativas.

Consecuentemente, e co interese de reflexionar sobre o amplo concepto de Discriminación incluímos como CONTIDOS a tratar os seguintes:

\* Coeducación.

\* Educación para o Desenvolvemento.

\* Diversidade Educativa e Social.

\* Dereitos Humanos.

\* Aprendizaxe Intercultural.

Estos contidos foron aparecendo a través do seguinte esquema gradual de reflexión (e sempre utilizando diferentes técnicas de grupo):

1º. Analiza-las Actitudes.

2º. Analiza-las Percepcións.

3º. Analiza-los Comportamentos.

As técnicas usadas o que pretendían era establecer unha coherencia metodolóxica a partir da **Resolución de Conflictos Interculturais**.

¿Qué perspectivas educativas tentabamos compartir cos rapaces e cas rapazas?. A modo de resumen as que de seguido sinalamos:

\* Que este achegamento á aprendizaxe intercultural non se centra só na necesidade de coñecemento sobre o/a outro/a, ou sobre a emigración e as minorías, senón que abranque ó sentimento e á vivencia, á modificación e á creación de actitudes, á indagación de valores, cunha aposta decidida por recoñecer e destapar as múltiples contradicións existentes na coexistencia e convivencia das persoas étnicamente diferentes e por partir do carácter positivo dos conflitos.

\* Partindo dunha sensibilidade cara “o cultural”, tentamos non caer no que poderíamos chamar “culturalismo”. Na teoría e na práctica da interculturalidade cáese na esaxeración da diferenza, sen ter en conta o común, ignorando o peso decisivo dos aspectos socioeconómicos e políticos nas relacións interétnicas. Tentamos explicitar-lo carácter multidimensional dos conflitos, insistindo en aspectos como son os desequilibrios de riqueza e poder ou a situación socioeconómica das persoas.

\* Facemos unha aposta por un enfoque socioafectivo, a través do que partimos das experiencias do grupo e tentamos provocar situacións que nos axuden a experimentar na nosa propia pel o que estamos a traballar. Ata chegar a estas experiencias non podemos realmente contrastalas cós supostos teóricos e outras informacións. Dito proceso de aprendizaxe ten tres momentos: Sentir - Pensar - Actuar.

Cruz Vermella Xuventude, mediante estes seminarios, opta pola transmisión de valores

como son a cooperación, a solidariedade, aprender doutras culturas, etc... Con esta experiencia educativa procuramos dar resposta ó conflito presentado pola realidade multicultural. O que tentamos compartir cos e cas xoves é precisamente o concepto de Conflicto como algo inherente ó desenvolvemento comunitario; e máis aínda en sociedades multiculturais, como sinala o Colectivo Amani (1994:11):

“1. O feito de que exista unha sociedade multicultural implica necesariamente a presenza de conflitos.

2. Para comprender os conflitos que se derivan da existencia dunha sociedade multicultural, é do caso coñecer as causas que os provocan, as características, as condicións de vida das outras culturas cás que convivimos historicamente e o fenómeno das emigracións.

3. Os conflitos derivados da multiculturalidade son positivos para a sociedade”.

Como idea central, ante as afloracións de condutas e comportamentos racistas, unha conclusión básica que entresacamos do noso traballo cos rapaces e rapazas non foi tanto a agresividade ou hostilidade do racismo cara a outras persoas, canto a defensa que dito comportamento racista mantén dun sistema, según o que certas persoas gozan dunhas ventaxas sociais que derivan directamente da pertenza a un grupo determinado.

A modo de resumo, queremos reseñar que outro dos obxectivos propostos era o de introducir os principios da Educación Intercultural no marco escolar. Creemos que todos estes feitos de intolerancia e de falla de respecto cara ás identidades plurais só se poden superar a medio e longo prazo con cambios radicais na educación dos e das cidadáns: educación baseada nun concepto plural da cidadanía e no respecto ás manifesta-

cións diversas da identidade social. Dada a importancia que ten a escola na transmisión de valores, outro obxectivo derivado, como dicimos, era o de informar e motivar na medida do posible ó profesorado cara a esta “nova necesidade educativa”, tal e como recoñece Paciano Fermoso (1992:13):

“...Non haberá verdadeira educación intercultural en tanto nos dispoñamos do profesorado preparado especificamente para estas funcións, aínda aceptando que se lles asine unha nova función, que complica a súa formación inicial e permanente. Sen profesionais adecuadamente formados ou reciclados, a Educación Intercultural será un sono...”.

E rematamos con palabras de Federico Mayor Zaragoza (1992:13): “Só a Educación libre. Só a Educación nutre as raíces do comportamento e forxa actitudes de tolerancia e solidariedade”.

#### CONTACTO:

**Cruz Vermella Xuventude.**

**R/ Curros Enríquez, s/nº.  
15002 - A Coruña. Tfno:  
(981) 20.59.75**

#### BIBLIOGRAFÍA

\* JULIANO, D. (1993): *Educación Intercultural. Escuela y minorías étnicas*. Madrid: Eudema.

\* DE MIGUEL, A. (1993): “Opinión pública y emigrantes extranjeros”. *Racismo y Xenofobia. Búsqueda de las raíces*. Madrid: Fundación Rich.

\* COLECTIVO AMANI (1994): *Educación Intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Popular.

\* FERMOSO, P. (1992): *Educación Intercultural: la Europa sin fronteras*. Madrid: Narcea.



# NORMAS

## PARA A REDACCIÓN E PRESENTACIÓN DE COLABORACIÓN

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(Fernández Paz, 1992)

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

(Fernández Paz, 1992, p.32)

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

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

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

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

**9** No caso de dar conta dunha proposta ou expereincia pedagóxica práctica pódese empregar-lo seguinte esquema (coas adaptacións precisas):

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

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

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

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

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

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

J. Eladio  
Ferro Fontenla

*Reflexións previas a súa elaboración*

Miguel A.  
Oubel Arcos

E.P. SAs de Tui  
e A Estrada

# As adaptacións curriculares individualizadas

Os autores abordan o significado da diversidade e como debe estar contemplada no PEC e no PCC, ofrecendo pautas para a elaboración de Adaptacións Curriculares individualizadas desde unha visión ecosistémica do Centro Escolar.

## INTRODUCCIÓN

**O** TEMA das A.C.Is. hai que situalo necesariamente dentro do novo enfoque da Educación Especial e está propiciado polo concepto de escola comprensiva que propugna a LOXSE como marco referencial para o tratamento da diversidade.

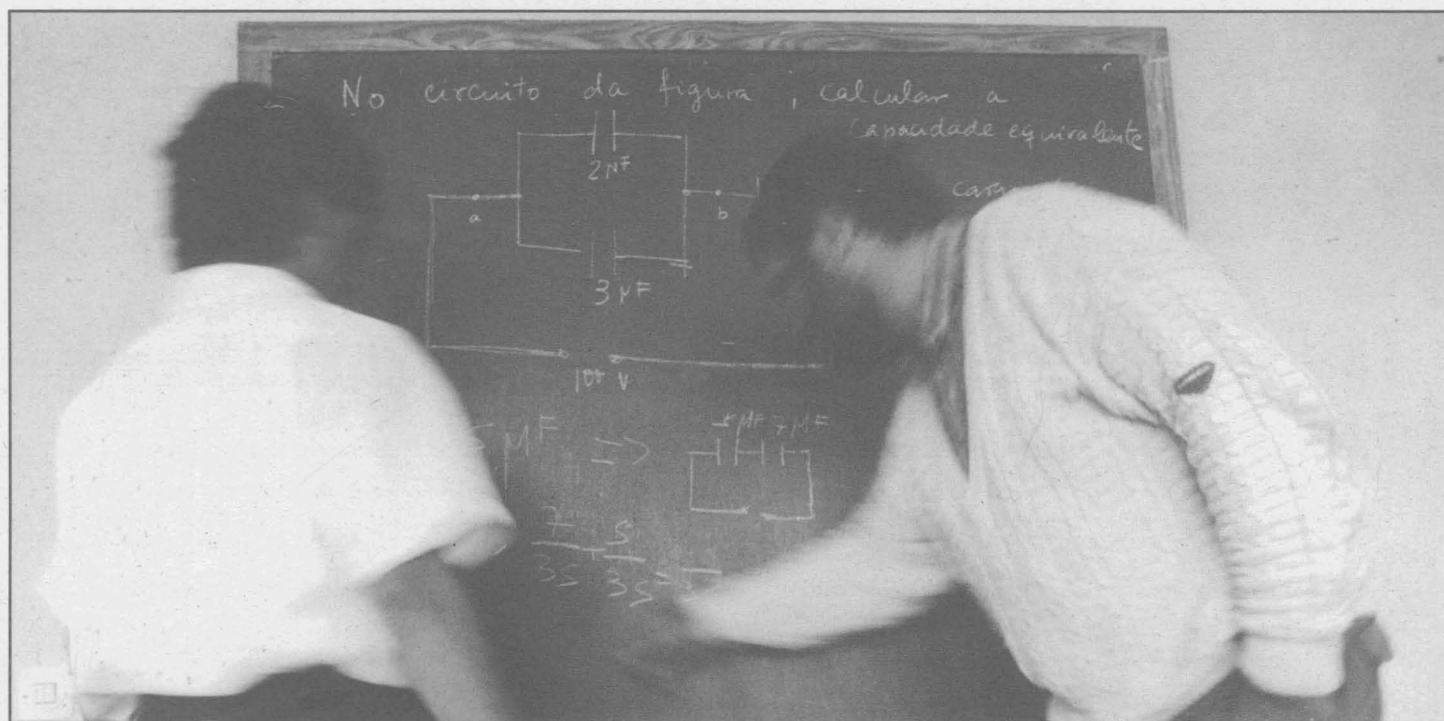
É importante reparar no termo Necesidades Educativas Es-

peciais. Hoxe en día, falamos de Alumnos con Necesidades Educativas Especiais (A.C.N.E.E.) e non de "suxeitos minusválidos" ou de "suxeitos deficientes". Este cambio, lonxe de semellar unha mera modificación da terminoloxía, vai supor un xiro moi significativo en todo o referente á atención educativa destes alumnos.

En primeiro lugar supón unha terminoloxía normalizadora, carente de matices peiorativos que conlevaban expre-

sións do tipo de "alumno deficiente", "alumno de Educación Especial", etc.; fálase dende unha óptica de necesidades educativas.

En segundo lugar, significa que a orixe do problema ou do déficit non vai estar somentes no suxeito, senón que hai que situalo nun contexto máis amplo de interacción do neno coa institución escolar e paraescolar. Por tanto, o déficit vai estar determinado polas características internas do alumno,



pero tamén polas do seu entorno. Neste senso enténdese que o modelo clínico, que centraba o problema no propio suxeito, xa non nos serve, única e exclusivamente considerado. Temos que ir a modelos de intervención máis amplos que abranquen todos estes factores: educativos, sociais, familiares, culturais, económicos, sanitarios, ... Teremos que situarnos nun **modelo sociocomunitario** onde o enfoque e a resposta ó problema vai depender necesariamente da interacción que se establece entre todos estes elementos, situándonos, xa que logo, nunha perspectiva ecolóxico-sistémica que abrangue tanto ó Centro como sistema, canto a outros ecosistemas (familiar, social, político, económico,...), o que, sen dúbida, posibilitará unha comunicación, interdependencia e corresponsabilidade nas distintas actuacións que se leven a cabo cun determinado alumno.

Por outra banda, será á escola a quen lle corresponde o papel principal no campo de actuacións. Nembargantes, a escola non pode dar resposta de seu a tódalas necesidades educativas. De aí que se faga necesaria unha profunda reflexión sobre o seu rol na sociedade, sobre o seu propio modelo organizativo, sobre o modelo educativo a aplicar, ... Faise necesario pasar dun debate externo a ela, a un debate interno que permita evolucionar dunha concepción e práctica individualista da profesión docente a un **TRABAJO EN EQUIPO**, onde se planifique, interveña, avalíe e se abandone a rixidez e onde os profesores se conciban non como parte do problema senon como unha parte da solución do problema, propiciando unha apertura real hacia outras institucións e servicios cos que a partir dunha interacción multinivelar se poida aborda-lo tratamento das Necesidades Educativas Especiais.

Abundando máis nesta perspectiva, quen vai tomar protagonismo no proceso será o profesor-titor cos apoios suficientes tanto a nivel interno como extraescolares e dentro dun contexto educativo onde os déficits sexan traducidos a necesidades (Blanco, 1992). Isto, sen embargo, chega a entenderse por algúns sectores educativos, como unha excesiva asunción de responsabilidades polos titores para o que non se sinten o suficientemente formados.

Moi lonxe desta visión, a resposta ó ACNEE non se pode considerar como algo privativo dunha persoa (o titor/a), senon máis ben do propio Centro e sobre o cal haberá que intervir. A análise circular dos procesos educativos, superando a causalidade lineal, onde os resultados escolares son debidos ó bo ou mal funcionamento dun só elemento (xeralmente o alumno ou profesor), permítenos unha visión onde se teñan en conta as influencias das interaccións entre os distintos elementos que participan no proceso. Pasamos dunha causalidade lineal que busca "culpables" á causalidade circular que busca corresponsables (Armas, 1995).

Dende esta perspectiva, o enfoque que defendemos vai supor unha transformación do modelo de resposta ás necesidades educativas en xeral, sobre todo no referente ás especiais, e do propio concepto de Educación Especial a cal, entendida como forma de escolarización que inclúe emprazamento e currículo diferenciado en centros ordinarios, tende a desaparecer. Suporá unha nova concepción do feito educativo, en xeral, e da diversidade, en particular, proposta pola LOXSE, e que cada Centro explicitará no correspondente PEC e PCC. E, por último, suporá unha nova cultura de actualización cualitativa do profesorado baseada no desenrolo de procesos de investigación na propia aula e

Centro dende un modelo participativo do profesorado.

A LOXSE ó asumilo concepto de A.C.N.E.E. e formular un modelo de escola comprensiva e integradora, propón un currículo común para tódolos nenos, un currículo aberto no que sexa posible realiza-las adaptacións que satisfagan as necesidades educativas que os distintos casos demanden.

.....

*O modelo clínico, que centraba o problema no propio suxeito, xa non nos serve, única e exclusivamente considerado. Temos que ir a modelos de intervención máis amplos.*

.....

Deste xeito, non terá sentido falar dun currículo ordinario e dun currículo de Educación Especial, senon máis ben, dun contínuum curricular no que partindo do currículo ordinario se irían establecendo modificacións progresivas segundo as necesidades educativas dos alumnos ata o punto que nalgúns casos as modificacións poden ser tan significativas que puidera existir escasa relación co currículo ordinario. Sen embargo, este debe ser sempre o punto de partida.

En definitiva, responder ás Necesidades Educativas Especiais dende estas novas perspectivas, esixe contar con planteamentos institucionais e interinstitucionais, con instrumentos e procedementos que nos permitan adecualas propostas educativas xerais ás características e situacións individuais e nos proporcionen os recursos e as medidas facilitadoras para dar unha resposta educativa axeitada ás Necesidades Educativas dos alumnos.

Será, pois, neste difícil proceso de adaptación onde se sitúan as Adaptacións Curriculares Individuais (A.C.I.) as cales, vanse converter nun instrumento ou estratexia de individualización didáctica, de

reflexión e formación do profesorado que, ademais de supor un cambio cualitativo da escola, vainos permitir tomar decisións para unha intervención contextualizada a cada caso, tendo como marco de referen-

cia o PEC e o PCC. Plantear o proceso de elaboración das ACIs. á inversa, sen esa estrutura previa a nivel de Centro, suporía, dende o noso punto de vista, un avance hacia ningún sitio.

<b>1- O TRATAMENTO DA DIVERSIDADE NO P.E.C. e P.C.C.-</b>	
A ATENCIÓN Á DIVERSIDADE NO P.E.C. e P.C.C.	
<i>O Proxecto Educativo</i>	<i>O Proxecto Curricular</i>
<p>a- Un novo modelo de escola Carácter integracionista, comprensiva e integradora. Que integre necesidades e non nenos</p> <p>b- Un novo concepto de educación Non identificando o educativo co instructivo; non mera transmisión de coñecementos. Os obxectivos xerais seguen sendo válidos.</p> <p>c- Un novo concepto de aprendizaxe Non aprendizaxe= a ensinanza. Aprendizaxe significativa. Carácter social.</p> <p>d- Unha nova concepción da ensinanza e do papel do profesor Papel de transmisor de coñecementos/ dinamizador e mediador entre os contidos e a estrutura cognitiva do alumno a través de procesos mediados.</p> <p>e- Concepción da diversidade Unha escola dende a diversidade e non malia á diversidade</p> <p>f- Unha democratización do Centro Un modelo oraganizativo aberto e flexible que permita a participación de toda a comunidade educativa</p> <p>g- Tipos de N.E.E. que se van atender Lexislación vixente</p> <p>h- Proceso de identificación das NEE (periodo de "pre-referral e referral")</p> <p>i- Proceso de elaboración das ACIs. (lexislación, persoas implicadas)</p> <p>k- A Orientación Escolar Desenvolvemento do Plan de Acción Titorial</p>	<p>a- NOS MEDIOS DE ACCESO.- Estas modificacións van enfocadas a crear situacións óptimas en canto a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-sonoridade (sensoriais)</li> <li>-iluminación (sensoriais)</li> <li>-accesibilidade (motóricos)</li> <li>-materiais didácticos que eviten modificacións nos elementos curriculares propiamente ditos</li> <li>-organización dos recursos humanos</li> </ul> <p>b- NOS ELEMENTOS CURRICULARES.-</p> <p>Que ensinar</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adecuación obxectivos de etapa</li> <li>• Priorización</li> <li>• Engadir</li> <li>• Eliminar</li> </ul> <p>Cando ensinar</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Secuenciación de obxectivos e contidos en cada ciclo</li> </ul> <p>Como ensinar</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Principios metodolóxicos</li> <li>• Materiais</li> <li>• Espacios e tempos</li> <li>• Agrupamentos</li> </ul> <p>Decisións sobre a avaliación</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Criterios de avaliación</li> <li>• Como avaliar: instrumentos</li> <li>• Criterios de promoción</li> </ul>

## 1.1- A RESPOSTA A DIVERSIDADE DENDE O P.E.C.

O PEC é un documento no que se recolle o proceso de toma de decisións asumidas por toda a comunidade educativa, verbo das opcións educativas básicas e a organización xeral do centro.

O PEC vai contemplar todos os aspectos que non afectan ó currículo. As decisións van ser moi xerais e pretenden dar un primeiro nivel de resposta á totalidade dos alumnos. Nembargantes, evitará, moitas veces, tomar decisións máis dramáticas para un determinado alumno, propiciando que as modificacións que se establezan a nivel individual non se alonxen demasiado das do grupo. Un PEC ha de adaptarse á realidade cotidiá de cada Centro e, polo tanto, ha de ter un carácter dinámico e aberto.

O PEC ven ser un instrumento de reflexión e formación en mans de profesionais capaces de avalialas necesidades e problemas específicos de cada Centro e de tomar decisións para solucionarlos con propostas de intervención educativa contextualizadas.

Un PEC no que se contemple a atención á diversidade debe abranguer fundamentalmente os seguintes apartados:

a- Un modelo de escola, cun marcado carácter integracionista, unha escola comprensiva e integradora, unha escola común para todos os nenos na que sexa posible a integración de ACNEE, que integre necesidades e non nenos (G. Pastor, 1992).

b- Un novo concepto de educación, non identificando o proceso educativo co proceso instructivo, non reducindo a educación á mera transmisión de coñecementos, senon como un proceso máis amplo que o abrangue. Que se contemple ó alumno non somentes como un suxeito instruíble senon tamén como un suxeito educable.

Resultando que os obxectivos xerais seguen sendo válidos para todos os nenos e que non están somentes referidos á transmisión de coñecementos. Dando tamén importancia ós elementos non cognitivos (actitudes, autoestima, motivación, integración, ...). Deste xeito concibiremos a educación igual a instrución máis orientación.

.....

***No PEC contemplárase este carácter constructivista e social das aprendizaxes o que sen dúbida vai influír na metodoloxía (activa e participativa do alumnado) e na organización (non homoxeneizadora nin segregadora).***

.....

c- Un novo concepto de aprendizaxe; a cotío o proceso de aprendizaxe redúcese ó de ensinanza, onde o alumno tería un papel meramente receptivo. Dende esta óptica terían sentido as palabras de Stub (1980): "o que pasa na clase é distinto do que pasa pola cabeza dos alumnos". Non se pode identificar ensinanza con aprendizaxe; a aprendizaxe é froito dunha construción persoal, onde o alumno ó ir relacionando os conceptos novos cos que xa ten, vai construíndo o seu propio coñecemento, polo que esas aprendizaxes han de ser necesariamente significativas. Pero tamén debemos de ter en conta que non todos os nenos aprenden significados totais (a significatividade é unha cuestión de grao), polo que non se deben descuidar outros tipos de aprendizaxe; deste xeito as propias experiencias persoais do alumno son aprendizaxe vicario a partir de

modelos organizativos abertos e dunha apertura real ó entorno non deberan ser esquecidos.

Tamén, a miúdo, se concibe a aprendizaxe como un proceso individual, cando a maioría das investigacións destacan un marcado carácter social (Vigotsky, 1978). A organización da aula cun carácter aberto e flexible, as dinámicas de grupo que se desenvolvan, a distribución de roles, ... en definitiva, os procesos de aprendizaxe mediado e cooperativo, provocando nos nenos desestructuracións, conflitos cognitivos e sociocognitivos contribuirían, sen dúbida, ó desenrolo persoal e escolar dos alumnos.

Deste xeito, no PEC contemplárase este carácter constructivista e social das aprendizaxes o que sen dúbida vai influír na metodoloxía (activa e participativa do alumnado) e na organización (non homoxeneizadora nin segregadora).

d- Unha nova concepción da ensinanza e do papel do profesor. O clásico papel de transmisor de coñecementos a través da "lección maxistral", vaise substituír como un dinamizador e mediador entre os contidos e a estrutura cognitiva do alumno a partir de procesos de aprendizaxe mediado e cooperativo. Deste xeito posibilitaremos a participación do alumno no proceso de aprendizaxe dunha forma activa, procesando a información e estando aberto á modificabilidade cognitiva, adquirindo unha gran variedade de estratexias e procesos condutores á formación de comportamentos que favorecerán a predisposición a aprender.

e- A concepción da diversidade; unha escola para todos dende a diversidade e non malia a diversidade (G. Vidal, 1993). Entendida como un modelo de ensinanza personalizada e por tanto adaptativa, dende a que se poidan ofrecer respostas diferenciadas ás necesidades individuais dos

.....

***Un Plan de Acción Titorial asumido polos órganos de Goberno e de Coordinación Docente do Centro, que permita o seguimento do proceso de ensinanza/aprendizaxe de cada alumno, integrado na vida do Centro e que facilite a coherencia educativa das actuacións dos profesores.***

.....

alumnos, respetando os seus intereses, motivacións e capacidades. Non reducindo a diversidade á educación especial, senon enmarcando esta dentro da atención á diversidade

f- Un modelo participativo do Centro que garantice o funcionamento dos órganos de goberno e de coordinación docente. Que permita opinar e suxerir ós seus membros, onde as decisións que se tomen teñan en conta a diversidade.

g- Tipo de necesidades educativas que se van atender. O decreto 320/1996 da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, regula a escolarización dos ACNEE ó tempo que establece a posibilidade de dotar a Centros cos recursos necesarios coa fin de especializalos na atención a alumnos con determinadas deficiencias.

h- Proceso de identificación das NEE. Ante un ACNEE é moi importante defini-lo papel das persoas implicadas, así como as medidas a levar a cabo que poden ir dende unha intervención difusa ata unha valoración psicopedagóxica propiamente dita. Neste eido deberán explicitarse: o papel do titor; do profesor de apoio; do Departamento de Orientación; da Dirección e Xefatura de estudos; do EPSA de Sector, consensuando as liñas de intervención no Centro; as canles de comunicación coa familia e con outros servicios externos ó Centro; etc.

i- Proceso de elaboración das ACIs. A orde do 6 de Outubro do 1995 da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria establece no seu artigo nº 7 as pautas para elaboración dunha ACI. Sen embargo, faise necesario que o Centro propicie a organización e funcionamento de Equipos Educativos, coordinados polo titor e formados polos profesores que imparten clase a un grupo de alumnos que posibilite a realización de axustes da práctica educativa.

k- Un Plan de Acción Titorial asumido polos órganos de Goberno e de Coordinación Docente do Centro, que permita o seguimento do proceso de ensinanza/aprendizaxe de cada alumno, integrado na vida do Centro e que facilite a coherencia educativa das actuacións dos profesores.

## **1.2. A RESPONSA Á DIVERSIDADE DENDE O PCC.-**

O Proxecto Curricular do Centro (PCC) é a adaptación do currículo oficial ás características do Centro e dos seus alumnos. A medida que se vaian tomando decisións nos diferentes ámbitos do currículo deberase ter en conta a pluralidade e a diversidade de necesidades educativas e facelas modificacións necesarias enfocadas a evitar adaptacións e axustes extraordinarios na aula.

Malia que son moitos os aspectos que se tratan neste apartado, é conveniente aclarar que o PCC non constitúe un fin en sí mesmo (Solé 1994). Trátase dun instrumento que se vai construindo, avaliando e revisando ano a ano e responderá ó seu propósito na medida en que contribúa a crear unha cultura de reflexión nos centros sobre a propia práctica educativa froito dunha reflexión coordinada e coherente coa autono-

mía curricular que cada Centro necesita para unha ensinanza de calidade.

### **1.2.1.- A ADAPTACIÓN NOS MEDIOS DE ACCESO.-**

As medidas que se tomen aquí non implican modificar sustancialmente os elementos curriculares propiamente ditos; máis ben deberanse entender como complementarias a aquelas máis significativas que poidan adoptar.

#### **a- Modificacións nos medios de acceso físico:**

Incluimos modificacións arquitectónicas en canto a rampas, aseos adaptados, pasillos, portas, ventás, interruptores, mobiliario adaptado, distribución de espacios, ...

Materiais colectivos como equipos de F.M., ordenadores, máquinas de escribir electrónicas, insonorización e ubicación da aula (en lugares menos concurridos ou alonxada de ruidos, colocación de tacos de goma en pupitres e sillas, ...), condicións que favorezan a iluminación xeral (lámpadas, papel, bolígrafos, atrás, ...), organización de grupos e relacións con outros profesionas e institucións de cara á prescripción e dotación daqueles elementos individuais como amplificadores ou outras próteses e software específico necesarios para unha resposta educativa adecuada ás necesidades dos alumnos.

Establecer criterios para a utilización de espacios comúns.

Distribución dos espacios/ aulas que han de ocuparlos distintos grupos.

Designar espacios concretos para apoios específicos fóra da aula.

#### **b- Materiais didácticos:**

Selección dos materiais máis axeitados ó tipo de alumnos de que dispoñemos, tanto ordinarios como específicos.

Equipamentos específicos: ordenadores e accesorios (carcasas, licornios, ...) e software educativos para as distintas deficiencias educativas; sistemas de comunicación alternativos (BLISS, SPS, BRAILLE, lenguaje de signos, ...), material impreso nos distintos sistemas (cadernos, planchas en braille, libros falados, grabacións de textos lidos, taboleiros, tarxetas en Bliss ou SPC, planchas de goma, plastozote, ...)

Adaptacións de materiais da aula para que poidan ser usados pola meirande parte dos alumnos: materiais escritos, presentación (forma, color, tamaño, resúmenes, esquemas ou debuxos); modificacións na estrutura do texto (vocabulario adaptado, inclusión de soporte gráfico, explicacións de significados entre paréntese, notas ó pé de páxina, ampliación de contidos a través de explicacións orais, actividades; supresión de contidos que non afecten á idea global do texto; ...); etc. Os Centros deberían dispor dun material curricular complementario para as dificultades de aprendizaxe (bancos de material).

Utilización dos recursos materiais: ubicación, control do material, presupostos, condicións de uso, responsables, comisión de adaptacións e selección de materiais, etc.

### c- Organización de recursos humanos:

Unha organización escolar flexible, aberta, funcional, participativa e consensuada (G. Manjón, 1993).

Hai que contempla-los aspectos que definan a estrutura organizativa do Centro de xeito que lle permitan acada-los seus obxectivos:

- Unha organización do profesorado e do alumnado que propicie o intercambio e o traballo cooperativo do profesorado, ben sexa no marco dos órganos establecidos: Claustros,

Comisións de Coordinación Pedagóxica, Departamentos, Ciclos, Equipos docentes, ... ou ben constituíndo outras instancias participativas para resolver calquera situación que poida xurdir..

- A adscrición do profesorado deberá consensuarse. Hai profesores especialistas en área pero sen área.

- A adscrición de alumnos en función de criterios pedagóxicos e psicolóxicos: nivel de integración, N.A.C. autoestima, posibilidades de intervención coordinada do profesorado, idade cronolóxica, características do propio déficit. Agrupamentos heteroxéneos, flexibles, que permitan reorganizarse.

- A organización dos apoios:
  - Incorporación dos apoios ás novas estruturas organizativas do Centro.

- Establece-las coordinacións fundamentais entre os distintos profesionais e os apoios: contido e temporalización.

- Analise de contextos: tipo de necesidades no grupo-clase

- Determina-las funcións dos apoios na etapa; modalidades, tipos, atención directa ou indirecta, coordinacións e asesoramento, elaboración e adaptación de material, ...

- Determina-los criterios xerais para establece-los tipos de apoio (anterior, simultáneo, posterior, compensatorio, indirecto): Analise de contextos: necesidades do grupo clase.

- Priorización de tipos de apoio en función de ciclos, cursos, necesidades, ...

- Disposición e grao de consenso entre as partes

- Determina-los criterios xerais para establece-las modalidades de apoio (dentro ou fóra de aula):

- establece-las coordinacións entre titor e apoios

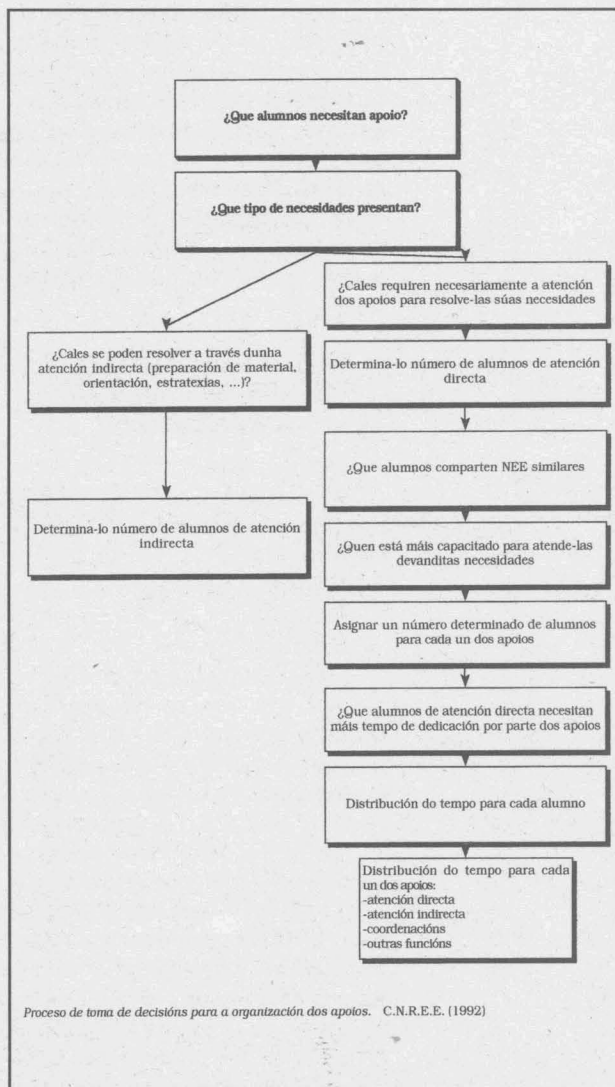
- planificar conxuntamente cada sesión de traballo

- levar a cabo a avaliación e seguimento do proceso de ensino/aprendizaxe

- confecciona-lo horario da aula tendo en conta os momentos de apoio para os alumnos con NEE

- Distribuí-lo tempo dos distintos profesionais de apoio en función dos tipos e modalidades deste.

A organización dos apoios é moi importante clarificala sobre todo no que atinxe ó que entendemos por Reforzo Educativo. Inda hoxe na praxe educativa seguimos asociando Reforzo Educativo co profesor de apoio. Os programas de reforzo educativo seguen desenvolvéndose fóra da aula e polos profesores de E.E. cando se deberían levar a cabo en contextos normalizados, con ou sen axuda do profesor de apoio..



O concepto de reforzo implica necesariamente a análise de catro variables:

-que reforzar: técnicas básicas, hábitos de traballo, técnicas de traballo, coñecemento da área,...

-cando realizamo-lo reforzo

-onde se realiza o proceso de Reforzo Pedagóxico

-quen realiza o reforzo. En contra do que pensamos, o mellor reforzador é o profesor de aula ou de área. Tampouco se pode descuidar o papel da familia así como as relacións con outras institucións ou servizos: EPSA, servizos médicos, servizos sociais, servizos de tratamentos externos de fisioterapia e psicoterapia, profesores particulares, ...

Todo tipo de axuda persoal, material ou de emprazamento ha-de ser coherente coa proposta curricular deseñada. Procurando unha coordinación de persoal e de utilización de medios, insertándose na dinámica xeral de funcionamento, para que sexa compatible coa organización xeral do Centro.

## 1.2.2.- A ADAPTACIÓN NOS ELEMENTOS PURAMENTE CURRICULARES.-

Que ensinar:

Adecuación (Contextualización e matización), de obxectivos e contidos

Priorización

Engadir

Eliminar

Debemos, pois concretar os obxectivos que se espera que consiga o alumnado, en xeral, ó final da etapa e ó final do ciclo. Evidentemente este proceso levará implícito priorizar, salientar ou substituír aqueles obxectivos que permitan un progreso axeitado do alumno. En definitiva, conlevará a reformulación de enunciados orixinais introducindo ampliacións, reducións e matizacións e a realización de comentarios anexos. En moitos casos, sería con-

veniente plantear a prioridade dalgunhas áreas ou incluso, en casos extremos, plantearse a súa eliminación.

Este mesmo proceso seguirase cos contidos, seguindo o criterio de significatividade e funcionalidade.

*Cando ensinar:*

Ademais da correspondente secuencialización por ciclos, as medidas de flexibilidade temporal aquí terán en conta que os ACNEE poden acadar obxectivos comúns en tempos diferentes ó resto do grupo.

*Como ensinar:*

Principios metodolóxicos:

-Agás cando hai perda sensorial importante, os ACNEE aprenden con métodos axeitados a nenos sen NEE, aínda que con lixeiras modificacións.

Aprendizaxe significativa: zona de desenvolvemento próximo, construción do propio coñecemento, conflito cognitivo e sociocognitivo, desestructuracións, ...

-Base social da aprendizaxe: interaccións profesor/alumno e alumno/alumno. Aprendizaxe mediado, cooperativo, tutoriado, brainstorming, etc.

-Facilitación de acceso de persoal de apoio á propia aula.

-Opcións que possibiliten a utilización de diferentes procedementos e estratexias instructivas

- Motivación para aprender:

. Partir dos seus intereses (debates, remuíño de ideas, enquisas, ...)

. Ampliar os seus intereses (asociando os novos contidos ás experiencias da vida cotidiá, ...)

. Ter especial coidado coas tarefas que se proponen; plantear actividades que supoñan un reto para o alumno.

. Reforzar-lo esforzo e o proceso e non so os resultados

. Reparto de responsabilidades na aula

. Potenciar-la autonomía, a autoestima e o control emocional

.....

Aspectos sobre os que debemos reparar, como poden ser:

. A ubicación do/a alumno/a na clase: en situación de grupo, pequeno grupo, por parellas, individual, preto da mesa do profesor, lonxe dos lugares máis transitados, ...

. A forma de introducir as tarefas; se se relacionan con outras anteriores e se aproveitan para introducir outras novas

. A forma de presentar a información: escrita, gráfica, auditiva, audiovisual, demostrativa, ... . As vías de execución e expresión: gráfica, escrita, dramatizada, ...

. A forma de dar as consignas. Ver se son suficientes as consignas xerais ou se debemos pormenorizar por grupos ou individualmente.

. Como se utilizan os silencios.

. Asegurarse do grao de comprensión a través de cuestións, discusión, debates, ... introducindo as aclaracións necesarias

. A sistematización do traballo

. A adecuación dos recursos materiais. Como facemos as intervencións: verbais, xestuais, visuais, ...

. Ó remate da actividade: se hai reflexión sobre o traballo realizado, sobre o proceso ou sobre o produto, se introducimos valoracións/recoñecementos grupais ou individuais.

. A axuda que prestamos a determinados alumnos: se ampliamos as instrucións, se damos claves de solucións, claves de recordo, se damos ánimos suficientes, se adoptamos unha actitude de escoita esperando que demanden a nosa axuda.

. As interaccións que se establecen na clase.

. O ritmo de execución e o nivel de esixencias adaptado ás súas capacidades, mantendo sempre unha flexibilidade, pero tamén a firmeza necesaria que permita esixir aquelas realizacións das que pode ser capaz



. A secuenciación da actividade e pasos adaptados a súa progresión

. A presentación das actividades: respecto de marxes, espacios, limpeza, orde, data, títulos, ...

. A organización previa do material necesario para cada actividade, si individual si colectivo.

. A utilización e o cuidado dos materiais: se sabe usalos, se pide axuda, se garda os materiais, se comparte, ...

. A participación na dinámica do grupo permitíndolle manifestar e expresar desexos, necesidades, opinións, actitudes de colaboración e cooperación, ...

-A canalización das interaccións co mestre: cando se debe toma-la iniciativa, para que se toma, neutralidade, ...

. Observa-lo grao de independencia, autonomía, rexeitamento, timidez, ... e asignar roles e pequenas responsabilidades en consecuencia.

. Se penalizamos, en xeral, tódalas conductas ou somentes aquelas máis "significativas e distorsionantes", obviando aquelas outras que pretenden focaliza-la atención do mestre ou do grupo

. O sistema de reforzos empregado: introducindo claves de reflexo, valorando e alabándolle individualmente os pequenos logros, contribuíndo deste xeito a desenrola-lo seu auto-concepto e a seguridade en sí mesmo.

.....  
O axuste de todos estes aspectos vai posibilita-lo control dos elementos non cognitivos que interveñen no proceso de ensinanza/aprendizaxe e poden contribuír ó seu desenvolvemento.

#### *Que avaliar:*

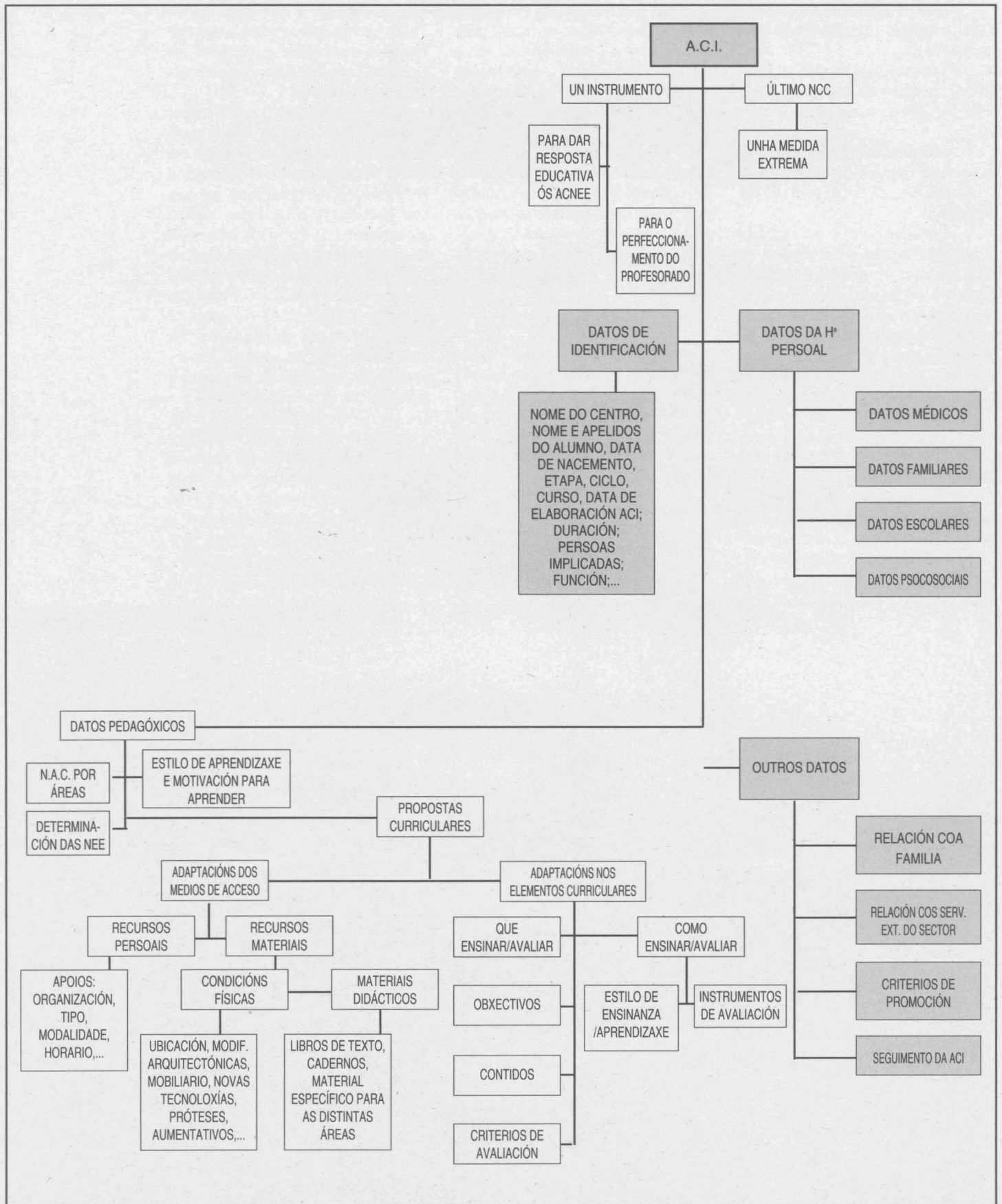
A avaliación ha de ofrece-la información sobre as actividades de ensinanza-aprendizaxe

que se levan a cabo na aula. Polo tanto haberá de reparar tanto na práctica educativa do mestre/a como das aprendizaxes do alumno/a.

Os criterios de avaliación, supoñen establece-lo tipo e grao de aprendizaxes acadados en base ós obxectivos e contidos formulados. Ó igual que se fixo cos obxectivos e contidos, agora pasarase a adapta-los criterios de avaliación, por ciclos. Os criterios de avaliación deben permiti-la a utilización de procedementos e prácticas de avaliación, así como utilización de instrumentos variados en consonancia co modelo de ensinanza adaptativa que propugnamos.

Os Centros teñen que adecua-los criterios de avaliación do Currículo Oficial en función das peculiaridades dos seus alumnos, contexto e adaptacións feitas nos contidos e obxectivos, de xeito que nos permitan introduci-las modificacións necesarias para o seu





progreso e desenvolvemento. No caso dunha ACI, os criterios de avaliación serán fixados en función dos obxectivos que se propoñan na devandita ACI e serán o referente para levar a cabo a práctica avaliativa.

Tamén convén fixa-los criterios de promoción por ciclo e etapa. Os criterios deben ser de natureza diversa, de forma que as decisións se tomen en base a diferentes variables e deben ser aplicados a cada alumno en particular. Terase en conta o grao de consecución dos obxectivos, así como outros aspectos como poden se-lo grao de interacción e adaptación ó grupo, a progresión do alumno, o contexto escolar e sociofamiliar, a posibilidade de permanecer un ano máis no ciclo, etc.

#### *Como avaliar:*

Non existe un único procedemento por excelencia para avaliar as diferentes compoñentes do proceso de ensino-aprendizaxe. Pola contra, deberanse utilizar diferentes estratexias e instrumentos.

Haberá que determina-los procedementos e instrumentos máis axeitados e que non fagan fincapé somentes naqueles aspectos nos que o alumno soe ser deficitario (avaliación negativa). Probas orais e escritas (desenrolo de temas, textos adaptados, preguntas curtas, preguntas abertas, preguntas pechadas, de varias alternativas de resposta, de verdadeiro e falso, ...), diálogos, entrevistas, observacións, valoración de cadernos, fichas de traballo, análise do traballo diario, participación na dinámica da clase, asunción de responsabilidades e grao de compromiso, a información que nos proporcionan outros profesionais, etc., serán aspectos, a ter en conta no proceso de avaliación.

Por outra banda, deberase tamén levar a cabo unha avaliación das medidas tomadas:

Coordenación entre os distintos profesionais

Modelos de escolarización

Apoios establecidos

Responsabilidades en canto á detección de NEE e demandas de intervención do EPSA

Cooperación familiar

Plan de Acción Titorial

Programas de Orientación

### **1.3.- AS ADAPTACIÓNS CURRICULARES INDIVIDUALIZADAS (ACI)**

As A.C.Is. van supoñe-lo último nivel de concreción dentro do proceso de adaptación do Currículo en cada Centro Educativo a través da elaboración do Proxecto Educativo e Proxecto Curricular de Centro, para dar resposta As Necesidades Educativas Especiais dun determinado alumno. É, xa que logo, unha medida extrema da que haberá que botar man en último lugar.

Unha A.C.I. pois, haberá de describi-lo currículo para un A.C.N.E.E. en termos do "que" ensinar e avaliar (áreas, contidos e obxectivos), o "como"

ensinar e avaliar (enfoques metodolóxicos, tipos, periodicidade e duración dos servizos específicos e ordinarios), e o "cando" ensinar e avaliar (distribución temporal das propostas de ensinanza: secuenciación de contidos e obxectivos). Por outra banda, unha A.C.I. deberá contemplar outras informacións significativas para a toma de decisións como son os recursos cos que se conta, persoais e materiais, medidas organizativas e outros medios de acceso ó currículo.

Así pois, poderíamos definir unha ACI, como o conxunto de axustes e modificacións tanto do currículo (obxectivos, contidos, criterios de avaliación), como dos elementos de acceso a ese currículo (recursos persoais e materiais, aspectos metodolóxicos, medidas organizativas, etc) que se efectúan para dar resposta axeitada a un alumno con necesidades educativas especiais.

En definitiva, unha A.C.I. é un documento de toma de decisións sobre o currículo, servizos e emprazamento dun A.C.N.E.E. durante un determinado periodo de tempo ou durante a súa escolaridade, no que se deberán reflexar ademais, as funcións, compromisos e grao de corresponsabilidade entre as persoas, institucións e servizos implicados no seu desenvolvemento, achegándose a un enfoque sistémico no modelo de intervención.

***Poderíamos definir unha ACI, como o conxunto de axustes e modificacións tanto do currículo (obxectivos, contidos, criterios de avaliación), como dos elementos de acceso a ese currículo (recursos persoais e materiais, aspectos metodolóxicos, medidas organizativas, etc) que se efectúan para dar resposta axeitada a un alumno con necesidades educativas especiais.***

## PROPOSTA DE DOCUMENTO PARA AS A.C.I.s

CENTRO: \_\_\_\_\_

ADAPTACION CURRICULAR INDIVIDUALIZADA

### 1.- DATOS PERSOAIS DO ALUMNO.-

APELIDOS .....	NOME .....
DATA DE NACEMENTO .....	ETAPA .....
CICLO _____	CURSO _____
NIVEL _____	TITOR _____

DATA ELABORACION A.C.I. .... DURACION PREVISTA ..... REVISION .....

NOME	FUNCION

2- ASPECTOS RELEVANTES DA HISTORIA PERSOAL DO ALUMNO:

2.1- ASPECTOS FAMILIARES

2.2- ASPECTOS PSICOSOCIAIS

2.3- ASPECTOS MEDICOS

2.4- ESCOLARIZACION PREVIA

3.- DATOS RELEVANTES PARA A TOMA DE DECISIONS CURRICULARES:

3.1- NIVEL ACTUAL DE COMPETENCIAS CURRICULARES

AREA DE .....

AREA DE .....

3.2.- ESTILO DE APRENDIZAXE E MOTIVACION PARA APRENDER

3.3.- DETERMINACION DAS N.E.E.

3.4.- PROPOSTA DE ADAPTACIONS CURRICULARES.-

3.4.1.- ADAPTACIONS NOS MEDIOS DE ACCESO O CURRICULUM

RECURSOS MATERIAS

RECURSOS HUMANOS

ORGANIZACIONS DOS APOIOS:

areas

modalidade

tipo de apoio

persoal encargado

**CADRO DE DISTRIBUCION HORARIA SEMANAL.-**

horas	Luns	martes	mercores	xoves	venres

**XUNTAS DE COORDENACION**

DATA	ASISTENTES	ACORDOS

**3.4.2.- ADAPTACIONS NOS ELEMENTOS CURRICULARES.-**

**3.4.2.1.- ADAPTACIONS NO QUE ENSINAR E AVALIAR**

AREA DE.....

AREA DE.....

**3.4.2.2.- ADAPTACIONS NO COMO ENSINARE A VALIAR.-**

**4.- OUTROS DATOS:**

**4.1.- CRITERIOS DE PROMOCION**

**4.2.- APOIOS EXTERNOS A ESCOLA**

COLABORACION COA FAMILIA

OUTROS SERVICIOS DE APOIO EXTERNO

**4.3- SEGUIMENTO DA A.C.I.**

DATA	PERSONAS PARTICIPANTES	ACORDOS TOMADOS (MODIFICACIONES)

En ..... a ..... de ..... de 199 ....

Pensamos que o proceso a seguir para elaborar unha ACI, unha vez contemplado o tratamento da diversidade no PEC e PCC nos termos aludidos anteriormente, sería:

- Realizar unha valoración psicopedagóxica do alumno/a.

- Determinar cales son as necesidades educativas do alumno/a verbo do "currículum real" da aula.

- Establece-la proposta curricular para o alumno tendo en conta o referente curricular básico de cursos, ciclos ou etapas anteriores, segundo o PCC do Centro.

- Precisa-los axustes, recursos e provisión de servicios necesarios para a atención educativa do alumno/a.

- Información á familia.

- Autorización da Inspección educativa.

## REFLEXIÓNS FINAIS

A resposta á diversidade non se pode reducir ó caso individual a través dunha ACI.; ha de abranguer necesariamente ó Centro como sistema, así como ós diferentes subsistemas que o conforman.

Deste xeito, pensamos que o proceso de elaboración de A.C.Is. constitúe un proceso de maduración de tódolos axentes educativos e que na medida que se vaia vertebrando dende o máis xenérico (centro, etapa, ciclos, aula) ata niveis máis concretos (alumno), irase creando a infraestrutura e a concienciación suficiente no profesorado que permitirá o tratamento da diversidade dende unha perspectiva ecolóxica sistémica onde o individuo será o desencadente para asumir corresponsabilidades.

Por outra banda, pensamos que a lexislación galega amosa certa rixidez neste eido; así aspectos como a exención de áreas non está contemplada, (pénsese nos alumnos/as con

deficiencias sensoriais ou motóricas); a delimitación entre reforzo educativo e ACI, cando hai elementos comúns; o papel que se lle concede o Centro na toma de decisións para elaborar unha ACI; etc.

A escasa dotación de medios para a atención á diversidade. Faise necesario dotar ós Centros de especialistas en audición e linguaxe, profesores de apoio, cuidadores, dotar de persoal especialista ós Departamentos de Orientación, maior dotación de medios ós EPSA existentes e formación en campos específicos dos seus membros, etc. Esto unido a unha falla de formación dos profesores-tutores sobre estes temas, crea inseguridade á hora da ela-

.....

**Faise necesario dotar ós Centros de especialistas en audición e linguaxe, profesores de apoio, cuidadores, dotar de persoal especialista ós Departamentos de Orientación, maior dotación de medios ós EPSA existentes e formación en campos específicos dos seus membros.**

.....

boración das ACIs chegando a crear confusións nos centros tomándose decisións sobre o establecemento de ACIs, que non cómpren e, pola contra, a establecer programas de reforzo educativo que non son suficientes para dar resposta a un ACNEE.

## BIBLIOGRAFÍA

ARMAS M. (1994): "Proxecto Educativo de Centro: proposta dun modelo de elaboración a partir da avaliación interna do Centro. *Revista de Innovación Educativa* nº4, pp. 205-216. Santiago de Compostela: Tórculo.

C.N.R.E.E. (1992): *Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y Adaptaciones Curriculares*. Madrid: M.E.C.

C.N.R.E.E. (1988): *Las Adaptaciones Curriculares y la formación del Profesorado*. Serie Documentos. Madrid: M.E.C.

COLL, C. (1990): "Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar". En C. Coll, *Aprendizaje y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós

ENESCO, I. e DEL OLMO, C. (1992): *El trabajo en equipo en primaria. Aprendiendo de los iguales*. Madrid: Alhambra Longman.

FERNANDEZ CASCON, A. (1996): "Programas base de Diversificación Curricular" Conclusións das Xornadas sobre Diversificación Curricular. Santiago de Compostela: AGAPSI

SOLE GALLART, I. (1994): "Asesoramiento, orientación y supervisión" *Cuadernos de Pedagogía* nº 223, pp. 22-30. Madrid.

FERRO, J. E., ARMAS, M. e CAMARERO, C. (1994): "Equipos Psicopedagóxicos de Apoio: unha perspectiva ecolóxica". *Revista Galega de Educación*, nº 21, outubro-décembro, pp.70-78.

GARCIA VIDAL, J. (1993): "Guía para realizar Aadaaptaciones Curriculares". Madrid: EOS.

GENERALITAT DE CATALUNYA (1989): *Adequacions Curriculars Individualitzades (ACI)*. Barcelona.

GENERALITAT DE CATALUNYA (1991): *La resposta a les necessitats educatives especials dels alumnes a l'ensenyament infantil i obligatori*. Barcelona.

GOBERNO VASCO (1991): *Apuntes sobre a elaboración de: P.E.C, P.C.C. e A.C.I.* Vitoria.

GONZALEZ MANJON, D. (1993.): *Adaptaciones Curriculares. Guía para su elaboración*. Málaga: TEA

ONRUBIA, J. (1993): "Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas". En Coll e outros, *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó Editorial.

ROMAN PEREZ, M. & DIEZ LOPEZ, E. (1990): *Currículum y aprendizaje*. Pamplona: ITAKA.

RUIZ, R. (1988.): *Técnicas de individualización didáctica*. Madrid: Cincel.

SANCHEZ ASIN, A. (1993): *Necesidades Educativas e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona: PPU.

María Luisa Abad  
Rosario Agudo

## ¿Lectura e escritura na escola infantil?

É posible realizar a aprendizaxe da lectura e a escritura na escola infantil tomando en consideración o punto de vista de cada neno, o seu proceso de construción do sistema da escritura, rodeándoo dun ambiente alfabetizador e fomentando o desexo de aprender a ler e escribir.

### A XEITO DE INTRODUCCIÓN

**H**AI XA máis de quince anos, iniciáronse investigacións psicolingüísticas e psicoxenéticas sobre os procesos de lectura e escritura, sobre o xeito como aprenden a ler e escribir as criaturas, independentemente de como se lles ensine.

¿Están de acordo as nosas prácticas pedagóxicas con estas investigacións?

¿Imos innovando nas nosas aulas a medida que imos coñecendo máis sobre os procesos de aprendizaxe?

No noso entorno, en xeral, o profesorado de Educación Infantil respondíamos a dous modelos ben diferentes: ou ben usábase métodos tradicionais

de lectura e escritura que, como iremos xustificando, en nada responden ós procesos que están a desenvolver as criaturas, ou ben fuxíamos de traballar coa lingua escrita, por considerala de cursos posteriores, do ensino primario obligatorio. Pensabamos que os traballos coa lingua escrita quitaban tempo a outras actividades máis necesarias nesta etapa. En ámbolos dous





casos obviabamos os procesos mentais que se están a producir nas criaturas por descoñecemento dos mesmos.

Coas aportacións das investigacións, cremos que existe un xeito diferente de ver as cousas: contemplar estas aprendizaxes dende o punto de vista da criatura.

Situamos a aprendizaxe da linguaxe escrita dende a óptica da aprendizaxe significativa e sempre en contextos funcionais (Smith, 1983; Wells, 1988; Ferreiro e Teberosky, 1979; Solé, 1992 ...). Estamos nunha terceira vía na que tentamos xerar un ambiente alfabetizador nas aulas de Educación Infantil. En resume, optamos por motivar, ilusionar, fomentalo desexo de aprender a ler e escribir.

A polémica sobre se "ensinar" a ler ou non na Educación Infantil quedounos totalmente fóra de lugar á luz das investigacións que citabamos no inicio e que seguen a desenvolverse en diferentes lugares do mundo, con criaturas de linguas diferentes.

Antes de que as profesoras decidamos iniciarlo ensino sistemático do código, os nenos e as nenas, inmersas nunha comunidade que escribe, xa teñen construídos "certos coñecementos". Os métodos tradicionalmente usados, prescinden deles, ignóranos, e parten de que pode "ensinarse" a relación existente entre a escritura alfabética e os aspectos sonoros da fala. Nós pensamos, na liña do enfoque constructivista, que esta relación ten que ser descuberta pola criatura, construída; que o proceso de aprendizaxe é algo personal no que o profesorado axudamos proponendo situacións axeitadas.

¿Con que tipo de estratexias pedagóxicas contribuiremos a esa axuda dende a escola infantil?

Para tentar dar resposta a esta pregunta iniciamos unha serie de actividades de forma-

ción do profesorado dende o CEFOCOP de Vigo. Nelas reflexionamos sobre as investigacións realizadas por diversas autoras e autores, (especialmente Ferreiro e Teberosky), o papel do profesorado nesta nova perspectiva, demos a coñecer experiencias neste sentido que se estaban a celebrar no noso entorno (por exemplo nunha aula de Educación Infantil do C.P. Ría de Vigo-Canido donde estabamos traballando con este enfoque dende varios anos antes) e puxemos en común estratexias pedagóxicas para experimentar na aula.

Coidamos que a relación das criaturas coa lectura e a escritura debe fomentarse dende o momento en que chegan á escola infantil, pero isto non quere dicir en absoluto que haxa que presionar na escola infantil a ningunha criatura de cara a esa adquisición. A nosa proposta é diferente. Estamos, como profesionais que somos, por averiguar o que está construíndo cada criatura da nosa aula sobre a lectura e a escritura, con que hipóteses está funcionando e como podemos axudalas a continua-lo proceso que está a seguir, e que iniciou antes de chegar á escola como poñen de manifesto as investigacións de Ferreiro e Teberosky.

Se a escritura está na sociedade que nos rodea, tamén ten que estar nas escolas infantís dun xeito normalizado para ser usada cando faga falla. Entre outras cousas porque tamén temo-la obriga de compensar as desvantaxes que poidan traer á escola algunhas criaturas desfavorecidas por proceder dun medio onde non hai libros ou non se lé; de aí que apostemos por poñelas, dende que chegan ó parvulario, en interacción coa lingua escrita, ofrecéndolle variadas, ricas e lúdicas situacións de aprendizaxe. Ese é o noso reto profesional: presenta-la escritura sempre na súa función real de

comunicación. Pensemos que a escola pode ser, nalgúns casos, o único sitio onde as criaturas poden recibir modelos a imitar de xente que lé e escribe con normalidade. A persoa docente convértese así nun "modelo alfabetizado" que disfruta lendo e escribindo.

## REVISIÓN DO CONCEPTO DE MADUREZ E DOS PRERREQUISITOS NA APRENDIZAXE DA LECTURA E A ESCRITURA

Na escola infantil estabamos a facer moitas actividades de orientación espacial, percepción, lateralidade, habilidades motoras..., coa crenza de que favorecíamos a madurez para abordar a aprendizaxe da lecto-escritura. Pensabamos que na escola infantil tiñamos que traballar para acadar eses prerrequisitos supostamente necesarios antes de abordar esta aprendizaxe. Nesta liña vai o Deseño Curricular da nosa comunidade; eses son os contidos que se nos propoñen traballar no que atinxe á lectura e á escritura, e que á luz das aportacións da psicoxenética quedan totalmente desfasados.

Emilia Ferreiro e Ana Teberosky rexeitan a necesidade dos famosos "prerrequisitos":

"Temos unha imaxe empobrecida da criatura que aprende: reducímola a un par de ollos, un par de oídos, unha man que toma un instrumento para marcar e un aparato fonatorio que emite sons. Detrás diso hai un suxeito cognoscente, alguén que pensa, que constrúe interpretacións, que actúa sobre o real para facelo seu (...) Os tradicionais exercicios de preparación non sobrepasan o nivel de exercitación motriz e perceptiva, cando é o nivel cognitivo o que está involucrado no proceso".

Non lles interesa establecer unha lista de capacidades ou aptitudes que a criatura deba posuír; o que realmente importa é a escritura e a lectura dende o punto de vista dos nenos, tal como elas e eles a ven e a entenden. Vencellan a aprendizaxe da linguaxe escrita co desenvolvemento cognitivo tal como é contemplado na teoría de Piaget.

A coordinación visomotora inflúe na facilidade no trazo das letras, pero isto non ten nada que ver coa comprensión do sistema de escritura.

Aprender a ler e ir máis aló de domina-las habilidades de descodificación; aprender a ler significa aprender a comprender o escrito, interpretar o que di o texto e para iso hai que ter coñecemento de diversas estratexias lectoras (Cairney, 1992; Solé, 1992).

## OS METODOS TRADICIONAIS DE ENSINO DA LECTURA E DA ESCRITURA

Os métodos tradicionalmente usados están concebidos dende a forma de pensar a aprendizaxe polas persoas adultas xa alfabetizadas, e ningunha das hipóteses infantís sobre a lingua escrita no comenzo da aprendizaxe conecta con estes métodos.

A proposta que nós aquí facemos non é ningún método, non presenta actividades sucesivas pensadas para cada un dos niveis; é algo diferente que tentamos ir explicando.

Ferreiro é implacable na avaliación dos métodos tradicionais:

“Para alfabetizar hai que ter acceso á lingua escrita (tanto como para aprender a falar hai que ter acceso á lingua oral) e é iso o que está ausente das famosa cartillas ou manuais “para aprender a ler”. Nestes manuais preséntanse ora-

cións estereotipadas, imposibles de atopar en textos con función comunicativa, informativa ou puramente estética (...) son pseudo-enunciados, que non comunican nada, que non informan acerca de nada, e que as criaturas deben aceptar sen preguntar ¿que quere dicir?. Por suposto coñécese cal é a xustificación de tales prácticas ancestrais: trátase de que a criatura comprenda a mecánica da codificación; despois –e só despois– poderá facer algo intelixente. (...) Iso é tan absurdo como se para aprender a lingua oral fixeramos facer primeiro ás criaturas exercicios de fonación obrigándoas a dicir cousas sen sentido para que poideran comunicarse oralmente despois. O problema é que as criaturas tenden espontaneamente a pensar e toda proposta pedagóxica que as obrigue a renunciar a comprender dificulta a aprendizaxe.”

Non se pode desvincular o suxeito que aprende da aprendizaxe da lingua escrita; isto leváanos a distinguir entre métodos de ensino e procesos de aprendizaxe do suxeito. Nun marco de referencia conductista ambos estarían identificados, nun marco de referencia piagetiano a distinción entre ámbolos dous é necesaria. Os estímulos non actúan directamente, senón que son transformados polos sistemas de asimilación da criatura. O suxeito de aprendizaxe é o centro do proceso e non o é o método nin a persoa que conduce esa aprendizaxe.

As persoas docentes temos isto bastante claro á hora de facer matemática; entón concebimos ás criaturas como seres creadores, activos, intelixentes e constructoras do seu coñecemento (somos piagetianas),

pero seguemos a considerar ás mesmas criaturas pasivas, receptoras e ignorantes cando as enfrentamos a un método tradicional de aprendizaxe da lectura ou da escritura (Ferreiro e Teberosky, 1979).

## PSICOXÉNESE DA LINGUA ESCRITA

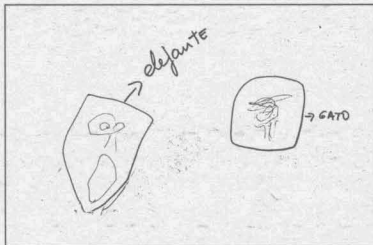
No ano 1979 publícase “*Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*”. Coa lectura deste libro fomos moitas as profesionais que atopamos na investigación de Ferreiro e Teberosky resposta a moitas das preguntas que nos viñamos facendo. Por exemplo non comprendiamos un feito que a cotío observabamos na aula: algúns nenos e nenas a pesar de teren traballado intensamente con algúns fonemas non conseguían aprendelos; decíamos entón “que non estaban maduros”; pola contra outras criaturas sabían moitas máis letras das que tiñamos traballado na clase. Tampouco entendiamos que era o que pasaba con aquelas criaturas que nun período relativamente curto “soltábanse a ler”. Diciamos que “madruraran”. Pero ningunha destas afirmacións daban explicación ó feito constatado.

Queremos agora reseñar aquí brevemente as posibles etapas polas que pasan os nenos e as nenas no proceso de construción do sistema de escritura. As autoras inclínanse a pensar que é un proceso universal: dáse en tódalas criaturas de calquera cultura, independentemente do método co que se lles esté ensinando.

O coñecemento destas etapas é básico para a persoa profesional da Educación Infantil de cara a poder axustar as propostas didácticas, alén dos matices que poidan introducirse desde as conclusións fornecidas por outras investigacións neste campo:

## - etapa 0:

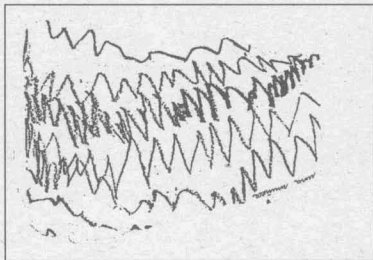
Non hai diferenciación entre representacións icónicas e non icónicas, non diferencian escritura de debuxo. Cando lles mandamos escribir unha palabra o que fan é debuxar. Polo que atinxe á lectura len tanto na imaxe como no texto.



## -etapa presilábica:

Arredor dos tres anos de idade as criaturas actúan como paleógrafas, tratando de diferenciar no mundo gráfico no que están inmersas aquilo que é debuxo do que é outra cousa, habendo confusión entre letras e números.

As escrituras que fan a estas alturas reciben o nome de *indiferenciadas*: escriben a mesma serie de grafías calquera que sexa a palabra a escribir



Danse conta despois que cando debuxamos as liñas organízanse seguindo o contorno dos obxectos, mentras que as formas das letras non teñen nada que ver co obxecto que representan. Rapidamente descubren dúas características básicas do noso sistema de escritura: que as formas son arbitrarias e que están ordena-

das de xeito lineal. Pouco a pouco empezan a diferenciar letras de números, o que serve para ler do que serve para contar.

Acceptan as formas sociais das letras, non soen inventar novas formas, e concentran os seus esforzos en veren como se organizan. Consideran as fileiras de letras como obxectos substitutos igual que tamén o era o debuxo.

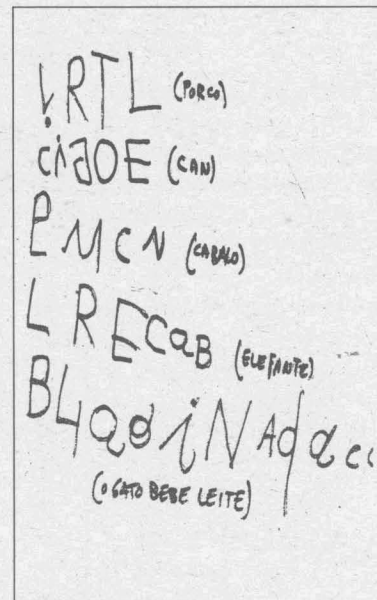
Na escritura o neno pretende atopar algunha das características do obxecto ó que representa; así por exemplo pensa que os nomes das persoas de máis idade ou de obxectos grandes teñen máis letras que os seres de menor idade ou dos obxectos máis pequenos. Se escribimos as palabras "lobo" e "Carrapuchiña", pensará que di lobo na escritura máis longa.

Pregúntanse cantas letras son imprescindibles para poder ler (hipótese decantidade) e tamén como deben ser esas letras (hipótese de variedade). En xeral cren que ten que haber como mínimo tres letras e distintas para que se poida ler. Pensan que non serven para ler se somentes hai unha ou dúas ou ben se está "a mesma letra todo o tempo".

Neste momento conceptual poden atopárense as criaturas cando ás veces a escola, coa mellor vontade, estáas enfrentando á aprendizaxe dun "a" ou dun "e" ou palabras como té, oso, mamá, escollidas deliberadamente como "fáciles" dende a definición de "facilidade" do pensamento adulto. Estes modelos non cumpren os requisitos que as criaturas consideran necesarios para que digan algo (contradín as hipóteses de cantidade e variedade que teñen elaboradas).

Neste momentos realizan escrituras *diferenciadas*: as criaturas comencan a buscar diferencias gráficas que responden ás súas intencións. Danse de conta que se poñen as mesmas letras e na mesma orde

non poden dicir cousas diferentes. Comenzan facendo hipóteses de tipo cuantitativo e cualitativo: varían letras, varían a cantidade ou varían a posición en que as colocan. Cos exercicios que realizan descubren, en pleno período preoperatorio, os antecesores da combinatoria.



## -Etapa silábica:

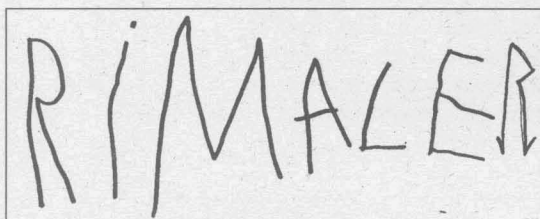
Comenzan a relaciona-la escritura coa pauta sonora da fala. A importancia deste momento é enorme pois por primeira vez relacionan a escrita coa linguaxe oral.

Elaboran unha nova hipótese: a silábica. Con ela fan unha partición da emisión oral en sílabas e a cada letra danlle o valor de sílaba, de forma que a unha palabra de catro sílabas correspóndenlle catro letras ou a unha de tres, tres letras. A hipótesesilábica está ben documentada nas criaturas de fala hispánica, portuguesa, catalana e italiana (Ferreiro, 1991).

Nesta etapa hai dous momentos ben diferenciados:

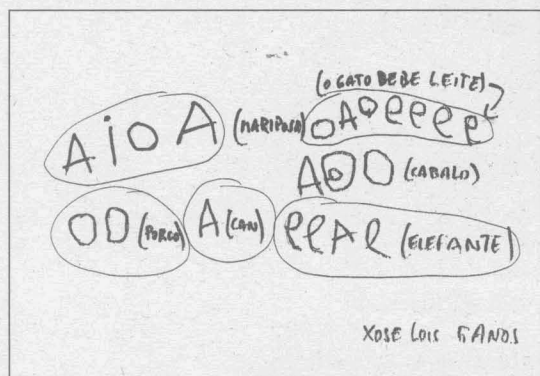
Primeiro, as letras son utilizadas sen un valor sonoro convencional (unha letra pode servir para calquera sílaba) ou incluso pode aparecer a hipótese

silábica con signos aínda lonxanos das formas das letras. Neste momento só se preocupan por cantas letras, pero non cales.



Máis tarde as letras son utilizadas cun valor sonoro convencional, pero con valor de sílaba. Pode aparecer a vocal (é o máis usual) ou a consonante de aquela palabra que a criatura quere escribir.

A hipótese silábica entrará

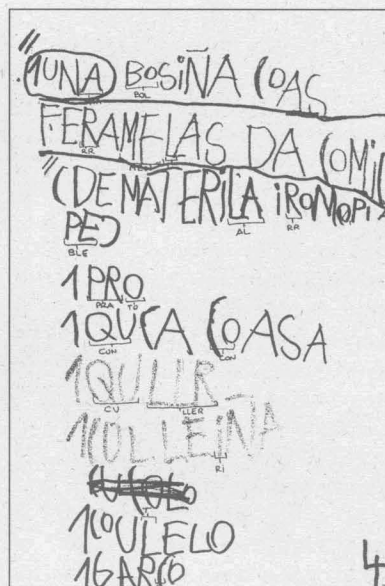


continuamente en conflito coas outras hipóteses internas elaboradas (cantidade e variedade) e cos modelos de escritura propostos polo medio (particularmente cos seus nomes propios). Decátanse que á hora de ler palabras coñecidas lles sobran letras. Por outra banda cando queren escribir palabras de dúas sílabas ou monosílabas, fáltanlles letras xa que dende a súa existencia interna con dúas letras ou unha non se pode ler; entón recorren a situacións como engadir máis ás que escribiron. Estas situacións de conflito posibilitan que a criatura vaia máis aló da sílaba e descubra a existencia do fonema.

Pasan despois por un período intermedio no que producen escrituras silábico-alfabéticas. É

un paso máis cara adiante, son escrituras mezcla: unhas sílabas aparecerán escritas con tódalas letras, mentras que outras aparecen cunha soa. Simultaneamente poden escribir palabras enteiras correctamente, que ten memorizadas porque son moi usuais no seu medio.

### -etapa alfabética:



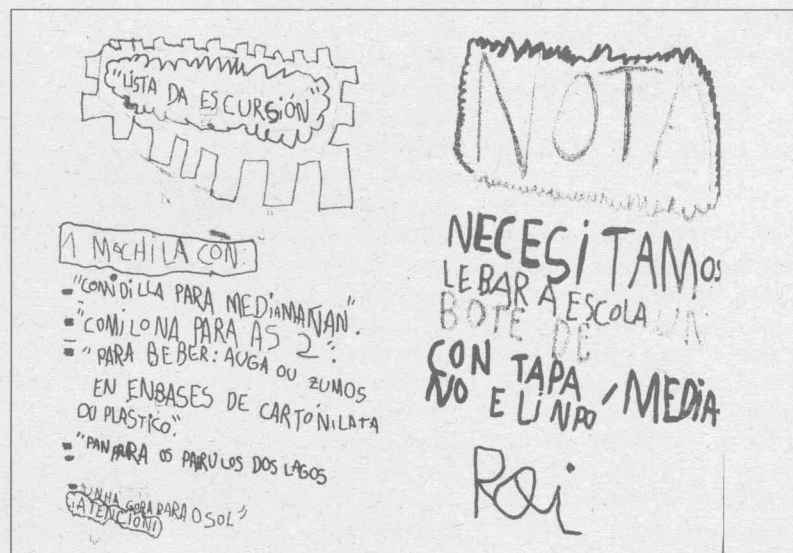
Cando finalmente chegan a "hipótese alfabética" as criaturas xa teñen entendida a natureza intrínseca do sistema. Comprenden que a similitude sonora implica similitude de

letras e que as diferencias sonoras supoñen letras diferentes. Moitos problemas cognitivos xa foron resoltos, pero novos retos se lles plantexan para intentar asumir tódalas particularidades gráficas do código escrito.

### CAMBIOS QUE SE PRODUCEN NA AULA CO NOVO ENFOQUE

Realizámolo traballo de aprendizaxe da lectura e escritura de xeito constructivista durante catro cursos seguidos cun grupo de catorce alumnos e alumnas do C.P. Ría de Vigo (Vigo). Unha de nós ó frente da aula, e a outra dende a asesoría do CEFOCOP. Iniciámolo cando as criaturas tiñan catro anos e continuámolo durante primeiro e segundo de primaria. Desta experiencia, totalmente satisfactoria, podemos aportar aqueles aspectos que nos parecen máis interesantes:

- Comprobamos como as criaturas constrúen de forma intelixente o seu coñecemento da lingua escrita sen pasar polos rituais dos métodos, partindo sempre de situacións reais de lectura e escritura. Non houbo palabras fáciles ou difíciles de ler e de escribir, senón palabras ou textos necesarios



de ler ou escribir, con unha finalidade real.

- Fomentamos a utilización de distintas estratexias para construí-lo significado. Utilizamos distintos tipos de textos escritos que existen na sociedade: linguaxe dos contos, da publicidade, das noticias, das cartas...

- Déronse situacións de lectura antes de que as criaturas soberan descodificar todas as letras que compoñen un escrito, entendendo que ler non é descodificar, senón atribuír significado a un texto. Utilizaronse diversas estratexias: observa-la lonxitude, algunha letra que coñecen, algunha palabra que teñen memorizada... Nesta búsqueda de significados chegaron a descubrir como funciona o código.

- A mestra non foi a única fonte de información, a aula estivo chea de textos onde poder buscar información. Na biblioteca hai libros de todo tipo que poder consultar: guías telefónicas, diccionarios, catálogos...

- O papel da persoa docente foi moi activo: decidiu e organizou os contidos a traballar, as actividades, os materiais...; ofreceu axuda individualizada e estimulou e valorou o esforzo en cada unha das criaturas da aula ante cada conflito que se presentaba.

- As actividades propostas foron abertas e admitían diversos grados de realización, segundo o nivel de cada alumno ou alumna (unha frase dada para completar letras nun cuaderniño é unha actividade pechada, "ou está ben ou está mal"; un cómic dado para escribi-los diálogos, admite escrituras diferentes según cada quen; é unha actividade aberta).

- O nome propio das criaturas da clase foi un recurso moi importante para despertar motivación pola escritura. Os ficheiros cos carteis dos seus

nomes puideron ser usados para multitude de xogos.

- A interacción entre o alumnado foi motor da aprendizaxe. Cando tiñamos traballando xuntas, en parellas, criaturas que estaban en distintas etapas conceptuais próximas, producíanse extraordinarias situacións de aprendizaxe. Algún exemplo:...."Ti dis aquí "ga" (diante da palabra XOGO) porque ten a letra de Gabriel, pero ¿non ves? aquí ó lado non ten a letra "a", ten o "o" entón ces é "go" e non "ga"...

- O tratamento do erro dentro do marco pedagóxico constructivista foi outradas grandes diferencias con respecto ós anteriores xeitos de aprender. Nós non tentamos de evita-los erros, senón que pensamos que eran pasos necesarios ó longo do camiño de construción, non se sancionaron senón que se traballou a partir deles.

- O gusto e pracer das criaturas pola lectura e a escritura na aula foi moito máis gratificante para elas e para as mestras que cando traballabamos con outras metodoloxías.

## FORMACIÓN DO PROFESORADO NOS NOVOS ENFOQUES DA APRENDIZAXE DA LECTURA E DA ESCRITURA

Dende o curso 91-92 iniciamos no CEFOCOP DE Vigo, diversas actividades de formación que pretendían dar a coñecer estas investigacións sobre os procesos de incorporación da lectura e da escritura, difundilas experiencias realizadas na zona e sobre todo queriamos aborda-lo ensino aprendizaxe do código escrito de xeito constructivista. ¿Como axudar desde fóra para respecta-los procesos? ¿Como pode a persoa adulta ir axustando a súa acción pedagóxica? ¿De que xeito podemos intervir?

.....

***Fomentamos a utilización de distintas estratexias para construí-lo significado. Utilizamos distintos tipos de textos escritos que existen na sociedade: linguaxe dos contos, da publicidade, das noticias, das cartas.***

.....

As actividades propostas tiveron unha grande demanda e foron seguidas con moito interese. De primeiras foron cursos teórico-prácticos (titulados "Xogamos cos nomes"), que derivaron en moitos casos en grupos de traballo ou seminarios.

A ausencia de "método" crea inseguridade entre o profesorado nun primeiro momento, pero a medida que se van realizando lecturas pertinentes e analizando producións do alumnado, o profesorado vaise apropiando dunha serie de recursos de intervención que axudan nese diálogo constructivo.

Grande parte do profesorado iniciado está moi interesado en seguir traballando no tema. Das avaliacións realizadas despréndese que aínda hai moitas dúbidas por aclarar e moito camiño por facer, pero tamén que foi moi interesante aden-

.....

***A polémica sobre se "ensinar" a ler ou non na Educación Infantil quedounos totalmente fóra de lugar á luz das investigacións que citabamos no inicio e que seguen a desenvolverse en diferentes lugares do mundo, con criaturas de linguas diferentes.***

.....

.....

**Comprobamos como as  
criaturas constrúen  
de forma intelixente o seu  
coñecemento da lingua escrita  
sen pasar polos rituais dos  
métodos, partindo sempre de  
situacións reais  
de lectura e escritura.**

.....

trarse neste novo enfoque. Son reveladoras algunhas das afirmacións que aparecen nas memorias presentadas polas persoas cursillistas ó remate dos cursos:

“O ensino da lectura pode facerse sen a ansiedade que sempre nos producía, tanto se se iniciaba de xeito tradicional, como se non o iniciabamos”.

“Axudounos este curso a comprender mellor o proceso evolutivo das criaturas, enriquecéndonos con outro xeito de traballar (...); reflexionamos sobre que nós, as mestras, non somos a única fonte de información para os nenos e as nenas”.

“Os avances foron moitos, visibles e o meu entusiasmo foi enorme. Quedeime sorprendida”.

Se todas estas frases están tomadas desde o punto de vista de como se sentiu o profesorado, tamén hai outras que indican como se producen variacións asombrosas na motivación do alumnado de cara a este “contido” tradicionalmente tan árido e monótono:

“Agora nenas e nenos escriben dende que chegan á aula”.

“Moi motivador para as criaturas”.

“Prodúcelles moitas satisfaccións ir escribindo nos seus traballos”.

“Notouse un importante avance na maioría e de xeito máis agradable que cando traballabamos cun método tradicional de tecto-escritura”.

“Rara é a vez en que din coma antes “eu non sei”, “eu non poden”. Tamén notamos un interese máis xeneralizado polo coñecemento da linguaxe. Este dato foi confirmado polas nais; a miúdo comentan que a criatura reconece letras do seu nome ou do dos compañeiros e compañeiras nos carteis, propaganda... Resultounos moi gratificante ver a cantidade de información que extraen a partir dos nomes para enfretárense coa lingua escrita. Ademais os xornais e revistas entraron a formar parte da biblioteca da aula. Antes somentes empregabamos ese materiais para manualidades”.

É unha grande satisfacción que na nosa zona moitas escolas infantís comencen a traballar deste xeito e que profesorado e alumnado afronten a aventura de aprender a ler e escribir con ledicia.

Personalmente seguiremos traballando para afondar máis, pero agora o facemos crendo que estamos no bo camiño, e sobretudo contentas á hora de abordar a lectura ou escritura na aula.

## BIBLIOGRAFÍA

- AA. VV. (1995). *Escribir y leer*. tomo I,II e III. Ed. Edelvives-MEC.
- Ferreiro, Emilia. (1987). *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. Centro Editor de América Latina,
- Ferreiro e Teberosky. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Ed. Siglo XXI.
- Goodman, Yetta. (1991) *Los niños construyen su lectoescritura*. Aique Grupo Editor.
- Julia, Tessa. (1995) *Encetar l'escriure (Per un aprenentatge lúdic i funcional da la llengua escrita)*. Col.lecció Dossiers Rosa Sensat nº 50.
- Kaufman, Ana M<sup>a</sup>. (1992). *La lecto-escritura y la escuela. Una experiencia constructivista*. Ed. Sntillana, Aula XXI.
- Kaufman e outras. (1988). *Alfabetización de niños: Construcción e intercambio*. Aique Grupo Editor.
- Lerner de Zunino e Palacios de Pizani. (1994). *El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela*. Aique Grupo Editor.
- Marques, Ramiro. (1988). *Ensinar a ler, aprender a ler. Um guia para pais e educadores*. Texto Editora. Lisboa
- Sempere, Joan. *¿Como enseñamos a leer y a escribir?: Un problema que no resuelven los métodos* ( Materiales del Programa Experimental de Reforma para la Comunidad Valenciana).
- Solé, Isabel. (1992) *Estrategias de lectura*. Ed. Graó. -
- Tolchinsky, Liliana. (1993) *Aprendizaje del lenguaje escrito* Ed. Anthros.
- Wells, Gordon. (1988). *Aprender a leer y escribir*. Ed. Laia.

# A concepción transversal da educación para o consumo

M<sup>a</sup> Carmen  
Pereira  
Domínguez

Fac. de  
Humanidades  
Universidade  
de Vigo

Hoy en día hay alrededor nuestro y en fantástico grado, una manifiesta evidencia del consumo y de la abundancia, formada por la multiplicación de los objetos, de los servicios, de los bienes materiales y constituye una especie de mutación fundamental en la ecología de la especie humana... Vivimos el tiempo de los objetos: quiero decir que vivimos su ritmo y según su continúa sucesión. Hoy somos nosotros los que los vemos nacer, desarrollarse y morir, en tanto que, en todas las civilizaciones anteriores, eran los objetos, instrumentos o monumentos perennes, los que sobrevivían a las generaciones de los hombres”.

*Braudillard, J.*

**N**A VIXENTE reforma educativa (LOXSE) preténdese reflexionar e actuar sobre os problemas latentes da nosa sociedade, ofrecendo, ao respecto, baixo a denominación de temas transversais, alternativas que enlazan as propostas entre os ámbitos escolar e social.

Non é dodado atopar un significado ou unha definición aclaratoria sobre o concepto de tema transversal; nin a propia lei a ofrece de modo explícito. Sen embargo, a lectura de variadas publicacións aparecidas para este propósito fan referencia a

esta concepción transversal considerándoa como: eixes, temas de impregnación, ámbitos de coñecemento e experiencia, currículo social, valores sociais... (MEC 1993, Suárez 1994, G. Lucini 1993, Pérez 1994).

A posibilidade de despexar horizontes sobre o mencionado concepto ofrécenola a seguinte definición: “Os temas transversais son aqueles aspectos fundamentais da vida cotidiana presentes no currículo escolar a través das diferentes áreas, formando parte dos seus contidos e que deben ser un dos eixes vertebradores da actividade docente (Álvarez, M<sup>a</sup> N., 1992).

A través do Deseño Curricular Base (DCB) podemos identificar a concepción transversal se relacionamos os tres elementos que nel se inclúen: o primeiro, refírese á relevancia que se otorga a tales temas, dada a estreita vinculación entre as persoas e a sociedade; o segundo elemento caracterízase pola impregnación, que se fai partícipe da cultura activa; en canto á terceira compoñente compre dicir que a transversalidade refírese a que afecta á persoa en toda a súa integridade, incidindo non só no ámbito cognitivo senón tamén no afectivo e comportamental. Por todo iso,



os temas transversais inclúen coñecementos e procedementos, pero sobre todo actitudes e valores (García, 1994). Porque a transversalidade abarca todas as facetas da personalidade do alumnado e dos docentes.

Os temas transversais constitúen os piares base que facilitan o diálogo entre a escola e os intereses educativos da sociedade; e con isto referímonos a: á educación para a saúde, así como á educación para a igualdade de oportunidades, á educación sexual, á educación do consumidor, á educación ambiental

e á educación vial (MEC, 1993). Polo tanto, estas materias transversais facilitan a introducción na escola de programas educativos que resultan ser temas de interese para a sociedade, dando pe a experiencias educativas estruturadas e a intervencións globalizadas.

A LOXSE mostra estas cuestións como ensinanzas obrigatorias que, coa denominación de temas transversais, impregnan o conxunto curricular, entrelazándose coas áreas e orixinando liñas de valores, de contidos, de obxectivos e de principios que lle dan coherencia (Álvarez, M<sup>a</sup>. N<sup>o</sup>, 1992). Caracterízanse por empapar o curriculum de vivencias sociais; é dicir, o conxunto da actividade educativa imprégna-se dos fenómenos sociais que acontecen na vida cotidiana, sentíndose partícipes diso tanto os educadores coma os alumnos.

A educación para o consumo, como aspecto pertencente ás áreas transversais constitúe un eixe relevante e exerce unha acción mediadora entre os intereses e as necesidades da sociedade actual. Abórdanse dentro desta educación para o consumo feitos como os seguintes: o desenvolvemento dos sistemas de produción, a evolución socio-económica, o aumento da produción e do poder adquisitivo, a degradación do medio ambiente, a publicidade e as súas estratexias para a venda, o replanteamento dos sistemas educativos...; constitúen puntos de referencia que nos axudan a reflexionar sobre o estado da nosa sociedade, a súa evolución tecnolóxica e a súa adaptación socio-cultural.

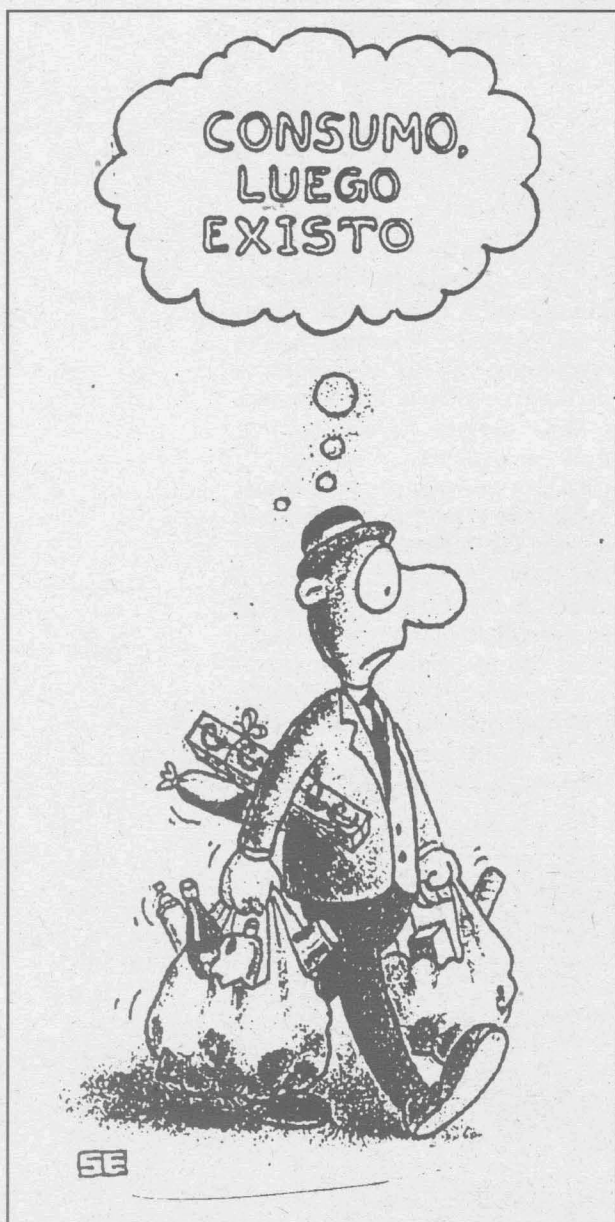
Se realizamos unha visión retrospectiva, percatámonos da presenza de destacadas experiencias vencelladas á educación para o consumo, promovidas por sectores, instancias e organismos educativos diversos, deducindo diso o interese que xa existía sobre o estudo deste ámbito, a pesar de que a LOXSE o inclúe

no curriculum escolar como algo novedoso.

Consideramos que os currículos da educación para o consumo deben posibilitar a desenvolver a análise e a construción da realidade social, xa que así se promove a conformación cognitiva, afectiva e actitudinal de todos os cidadáns. Como consecuencia, precísanse as implicacións directas coa vida mesma, que nos poidan levar a actuar como persoas que consumen, capaces de efectuar eleccións claras entre os bens e servizos, así como tomar conciencia dos nosos dereitos e responsabilidades.

A posta en marcha de proxectos de intervención educativa en materia de consumo require unha planificación previa desde ópticas de transversalidade, para que todas as áreas se vexan impregnadas con doses de diálogo, participación e reflexión-acción en torno ás necesidades sociais, culturais e pedagóxicas. Desde o ámbito da comunidade educativa, desde onde nacen os proxectos pedagóxicos de centro, así como os deseños curriculares de etapa e as programacións de aula. E desde cada centro, artífice decisivo da organización das aprendizaxes significativas e auténtico coñecedor das directrices a marcar.

A necesidade de realizar un diagnóstico inicial que detecta o estado de coñecemento en que se atopa o alumnado con respecto a estes temas, así como o de deseñar o perfil de obxectivos a corto e medio prazo, que respondan ás demandas solicitadas, coa finalidade de aplicar a metodoloxía que permita a comprobación de cambios de actitudes, así como a posta en práctica dunha avaliación concebida desde unha profunda carga formativa, constitúen os soportes; sobre os que estes proxectos poden iniciar a súa andaina, sen esquecermos da presenza dos procesos de retroalimentación que nos permitan





Os temas relacionados co consumo  
 posúen a vantaxe de entrelazar diversidade de aprendizaxes  
 (de ciencias naturais e sociais, de lingua e literatura,  
 de filosofía, de música de plástica...)

recabar a información e verificar os cambios necesarios cara a mellora da calidade educativa (MEC, 1994).

A laboura pedagóxica levada a cabo desde a educación para o consumo apoiase en metodoloxías globalizadas, interdisciplinares e integradas; e só así se poderán conquistar respostas válidas a variedade de problemas sociais (Busquets, M<sup>a</sup>, D., 1993); problemas que día a día atopan difícil solución a partir dunha única disciplina, e que esixen, en cambio, a presenza de opcións críticas e de investigación-acción, que permitan unha análise racional sobre o consumismo, así como a capacidade de actuar e de tomar decisións acertadas.

Os temas relacionados co consumo posúen a vantaxe de entrelazar diversidade de aprendizaxes (de ciencias naturais e sociais, de lingua e literatura, de filosofía, de música de plástica...), e, ao tempo, tamén podemos educar en valores como a tolerancia, o respecto e protección do medio ambiente, a igualdade de oportunidades, a saúde...

Sen dúbida, esta concepción articulada sobre a transversalidade é unha tarefa laboriosa e require a formación permanente do profesorado nas temáticas relacionadas, neste caso, coa educación para o consumo. Unha formación que implica a elaboración de proxectos que persigan a sensibilización, a reflexión e os cambios de actitude necesarios, de modo que os

docentes se sintan integrados en equipos á busca de metas comúns (García, 1994). Este perfeccionamento favorecerá a toma de decisións autónomas e responsables ante o mundo do consumo, incrementando as relacións entre os organismos pertinentes, podendo permitir a elaboración de normativas e experiencias que contemplan e protexan os dereitos dos consumidores. Por conseguinte, esta formación necesita de apoios, recoñecementos e recursos elaborados de modo sistemático e planificado.

A este respecto, coidamos que o reto de crear, defender e potenciar institucións, organismos e asociacións relacionadas coa educación para o consumo, canaliza o surximento e fomento de oportunos sistemas culturais e estrechias de control da calidade de vida, favorecendo así a creación de actitudes críticas, libres, solidarias e responsables ante o consumo (Álvarez, 1994).

Queda por sinalar que a educación para o consumo pretende tamén contribuír a formar o senso da responsabilidade moral e cívica, partindo de que todos e todas deben ser conscientes de dereitos e de obrigas sociais, coa pretensión de conquistar unha ecoloxía do consumo, que estableza un equilibrio entre o sistema de produción e a sociedade. Neste marco, deberase respetar a calidade de vida, a partir do consumo, entre o medio ambiente e as condicións sociais, productivas e culturais.

## BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ, M<sup>a</sup>. N., (1992): *Educación del consumidor. Transversales*. Madrid. MEC.

ÁLVAREZ, M<sup>a</sup>. N., (1994): "La educación del consumidor: una temática curricular que hace posible la transversalización de las transversales en la práctica docente" en *Rev. Ciencias de la Educación* nº 159, jul-sep, p. 391-419.

ÁLVAREZ, L. M. y ÁLVAREZ, M<sup>a</sup>. N. (1988): El consumo va a la escuela. Barcelona. *Cuadernos de Pedagogía*.

BRAUDILLARD, J. (1974): *La sociedad de consumo*. Barcelona. Plaza y Janés.

BUSQUET, M<sup>a</sup>. D., (1993): *Temas transversales. Claves para la formación integral*. Madrid. Santillana. Col. Alula XXI.

CIDAD, E. (1991): *Perspectivas sobre educación del consumidor*. Madrid. INC.

CUADERNOS DE PEDAGOGÍA (1994): *Temas transversales*. Monográfico nº 227, julio-agosto.

ESCAMEZ, J. y ORTEGA, P. (1988): *La enseñanza de actitudes y valores*. Valencia. Nau Llibres.

GARCÍA MÍNGUEZ, J. (1994): "Los ejes transversales del currículum. Una aproximación a la calidad educativa" en *Rev. Ciencias de la Educación*, nº 157, enero-marzo, p. 8-12.

GONZALEZ LUCINI, F. (1993): "Educación para el consumidor" en *Temas transversales y educación en valores*. Madrid. Alauda, p. 74-83.

GONZALEZ LUCINI, F. (1994): *Temas transversales y áreas curriculares*. Madrid. Alauda. Anaya.

MEC (1993): *Las transversales y áreas curriculares*. Madrid. MEC.

MEC (1994): *Centros educativos y calidad de enseñanza*. Madrid. MEC.

PEREIRA, M<sup>a</sup>. C. (1995): "La educación del consumidor y su enfoque transversal en la reforma educativa" en *Rev. Panel*. Universidad de Burgos. Monográfico Didáctica Educación para el Consumo.

PUJOL, R. M. (1992): *Proyecto de educación consumerista*. Madrid. Fin de Siglo.

\* As imaxes que ilustran este artigo foron extraídas de CID, X.M. (Coord) (1992): *Garabullión e a escola elástica*. Ourense. Concello de Ourense y STAN EALES (1993): *El libro del ecohumor*. Madrid. S.M.

# Currículum oculto e currículum manifesto nos textos escolares

A autora reflexiona singularmente sobre as fontes ideolóxicas, políticas e económicas que explican a produción e distribución dos libros de texto, en relación coas súas características e capacidade mediadora das prácticas de aula.

## SOBRE O CURRÍCULUM

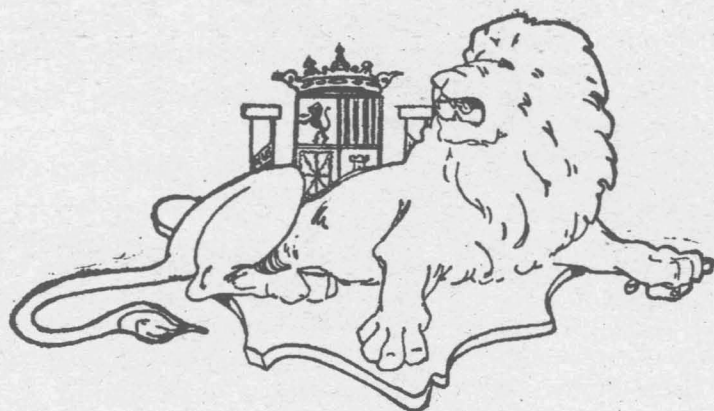
Nestes tempos nos que se pregoa como "políticamente

correcto " a ausencia das ideoloxías, compriría facer unha reflexión progresista sobre o concepto de currículum, sobre como se

determinan os currícula escolares e a influencia que estes pretenden exercer sobre o lector, non somentes a través da súa mensaxe explícita senón tamén a través da implícita ou subliminal.

Nas súas orixes o termo currícula viña facer referencia ó que se debía ensinar na escola, ó contido en si mesmo; mais as distintas formas de o entender acarrexaban unha chea de problemas prácticos. Hoxe en día diversas reflexións acerca do tema poñen en tea de xuicio o termo así entendido.

O principal problema á hora de definir o que é o currículum sería o de se decantar sobre unha chea de propostas con intencionalidades educativas ben distintas, sendo unhas aceptadas coma válidas e outras rexeitadas. Así, ¿ debe o currículum propor o que se debe ensinar ou o que o alumno ten que aprender?, ¿ o currículum é o que se debe ensinar ou aprender ou o que realmente se ensina ou aprende?, ¿ que grao de cumprimento ten que ter na práctica o currículum para que se poda chamar tal?, ¿ o currículum inclúe tamén o como se ensina, as estratexias, métodos



XIX

## EL ALMA DE LA RAZA

Noble y brava como un león, como los leones que protegen nuestro escudo nacional: siempre ha sido España así.

e os procesos de ensinanza?, ¿é algo específico, delimitado e rematado que pasa a continuación a se aplicar ou é algo aberto que se delimita no propio proceso de aplicación?, ¿é estático e definido ou dinámico e en evolución?

Estas e outras moitas cuestións son ás que a elaboración do currículo ten que dar resposta na súa tentativa de reflectir algo máis que intencións e de sinalar cal é o xeito no que se espera que esas intencións se leven á práctica e controlar como se fai.

O termo currículo soe utilizarse para designar as experiencias educativas dos estudantes en relación coa ensinanza. O concepto acolle a filosofía educativa que o sustenta, os valores que defende, os obxectivos que propón desenvolver, as estruturas organizativas, os materiais e recursos didácticos dispoñibles, as estratexias didácticas designadas tendo en conta os tempos, espazos e medios, a avaliación e os resultados da aprendizaxe.

Stenhouse sinala que "el currículo es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de tal modo que permanezca abierto a la discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica"<sup>1</sup>

Destaca Stenhouse dous aspectos importantes do currículo: que estea aberto á crítica e que se poda por en práctica. Na mesma liña sitúanse Gress e Purple ó sinalar que "una definición del currículo proporciona no sólo referentes precisos para la teoría o la práctica sino también una posición filosófica y de valor implícitas en ella".<sup>2</sup>

Os efectos educativos que se pretenden coa posta en práctica dun determinado currículo mediatízanse ó traveso das tarefas que os alumnos levan a cabo e dos deseños e programacións que fan os profesores en canto ó que se refire á súa prác-



***Os efectos educativos que se pretenden coa posta en práctica  
dun determinado currículo mediatízanse ó traveso das tarefas  
que os alumnos levan a cabo e dos deseños e programacións que fan os profesores  
en canto ó que se refire á súa práctica educativa.***

***A este respecto o profesor goza dunha certa autonomía na modelación  
do que será o currículo na realidade***



tica educativa. A este respecto o profesor goza dunha certa autonomía na modelación do que será o currículo na realidade, ó marxe do prescrito e imposto polas autoridades educativas, xa que pode seleccionar e organizar os contidos ó seu antollo, darlles unha ou outra orientación, determinar as técnicas de aprendizaxe máis axeitadas ó grupo segundo as súas características, coñecementos previos ou condicionantes externos.

**OS LIBROS DE TEXTO**

Mais o libro de texto segue a ser o principal instrumento de traballo para o profesor á hora de tomar decisións no que se refire á programación da súa labor docente e, sobre todo, dos contidos que se lle require impartir. Este aspecto, que podería ser visto como positivo en canto á labor facilitadora do libro de texto en si mesmo, ten a súa contrapartida, pois o docente poderá ver controlada e condicionada a súa práctica profesional e os contidos a impartiren, tanto pola vía do control de mensaxes e códigos pedagóxicos como pola das editoriais tendo, entre outras consecuencias, como resultado unha uniformidade cultural

entre o alumnado xa que, por regra xeral, fará uso do mesmo texto e utilizaranse case sempre as mesmas editoriais; editoriais que introducen cada pouco tempo modificacións nos textos que obrigan á frecuente renovación dos mesmos.

Deste xeito temos unha uniformidade caseque total nos libros de texto cos que traballan profesores e alumnos, cunha notable pobreza lingüística e carencia, en xeral, de materiais alternativos. Todas estas circunstancias levan ó docente cara unha desprofesionalización como colectivo, o que non é máis que outra manifestación da ideoloxía de control imposta por medios técnicos non coercitivos nin autoritarios, senón dun xeito máis fino: son outras persoas, non os ensinantes en si, os que determinan os coñecementos a adquirir, quedando os profesores relegados ó papel de meros axentes da posta en práctica duns coñecementos deseñados dende fora.

Na meirande parte das escolas o currículo defínese mediante libros de texto estandarizados e específicos para as distintas materias, mais os docentes descoñecen caseque todo o relativo ás formas de produción, distribución e consumo dos mesmos. E dicir, todo aquilo

que fai referencia a quen decide estes aspectos (así como o dos contidos, a súa estruturación ou, en definitiva "que ensinar") e as razóns ideolóxicas e políticas que hai agachadas tras cada decisión.

Pese a que o libro de texto é o principal apoio no ensino, ó que máis tempo dedica o alumno, tense dado pouca importancia crítica ás fontes ideolóxicas, políticas e económicas da súa

máis traballou no que se refire á influencia da organización e do sistema de valores da escola na estruturación do coñecemento. Bernstein sinalou que a presión exercida sobre a escola para que manteña a súa propia orde ó traveso dunha relación xerárquica conduce á xénese dunha ideoloxía que pretende o control social. Segundo el o importante son os estados de coñecemento, máis que os xeitos

currícula. Este proceso reproductivo non fai máis que seguir a manter unha orde social desigual, lexitimando (vía institución escolar) as ideoloxías e as formas económicas e sociais coas que está fortemente vencellada.

### CONTIDOS EXPLÍCITOS / CONTIDOS IMPLÍCITOS

Mais, ¿como exerce a escola este control?. Hai distintos e variados xeitos de o facer e que abranguen dende os contidos explícitos que transmite e a forma na que o fai ós contidos implícitos, non escritos, que están presentes e funcionan ó mesmo tempo que o currículo formal ou prescrito.

Segundo Ducrot "lo implícito del enunciado es un modo normal de dar a entender los hechos que no se quieren expresar explícitamente; consiste en presentar en su lugar otros hechos que pueden parecer la causa o consecuencia necesarias de los primeros. Los implícitos constituyen una necesidad social cuyo origen es variado y en los que cabe señalar los tabúes lingüísticos (palabras que no se pueden decir y temas que no se pueden tocar) y tabúes dependientes del contexto (lo que no se debe decir en determinados contextos y situaciones)"<sup>3</sup>.

Estes xeitos solapados, non explícitos, de transmisión e inculcación dunha serie de actitudes que se desenvolven nas escolas como froito dunha aprendizaxe colateral e que á longa poden ter máis efecto no alumnado ó que se dirixen que o currículo explícito, é o que se coñece como currículo oculto, termo acuñado por vez primeira por Phillip Jackson no 1938.

O descubrimento desta dimensión oculta do currículo ten unha grande importancia, xa que nos permite descubrir o significado dunhas prácticas e

*Non podemos esquecer que tras esta mercadoría*

*existe un conxunto de relacións humanas entre estamentos*

*implicados na produción da mesma e unha ideoloxía*

*que define os distintos xeitos de ensinar dos profesores*

producción, recepción e distribución. Non podemos esquecer que tras esta mercadoría existe un conxunto de relacións humanas entre estamentos implicados na produción da mesma e unha ideoloxía que define os distintos xeitos de ensinar dos profesores, así como os coñecementos que se consideran lexítimos para seren transmitidos ós alumnos. O libro de texto ou manual escolar comezou a ser estudado doutro modo dende o momento no que se comprendeu a súa importancia no proceso curricular, pois é fonte de información e factor pedagóxico decisivo no mesmo, incluso como resultado dos intereses de determinados grupos sociais para prolongar e proxectar os seus valores e tradicións culturais.

Neste senso pronunciose Bernstein, un dos autores que

de coñecer, e o efecto que iso produce consiste en que o problema do control na escola tende a configurar o coñecemento de xeito tal que somentes aqueles que ingresen no sistema poden realizar innovacións.

Son as esixencias da clase no poder as que determinan a valía, utilidade e prestixio dos estudos. O proporcionar ós alumnos instrumentos de análise e crítica da realidade queda nun segundo plano xa que o que prima é o anterior. Deste xeito temos, xa que logo, un currículo dictado dende arriba, centralizado, sen discusión (ás veces fanse certas concesións que se limitan, fundamentalmente, ó aspecto metodolóxico) é imposto, xustificando porque é preciso asegurar unha reprodución ideolóxica a traveso da escola e, polo tanto, dos seus

rutinas que ata o momento pasaran desapercibidas. Todo responde a unhas normas establecidas que preocupan ós que conviven nas institucións educativas ás veces moito máis que os propios contidos da programación. A escola vai ser a encargada de reproducir a orde social e cultural, de perpetuar o sistema establecido mediante o control dunha serie de mecanismos tales como, por exemplo, os recursos didácticos. Estes constitúen un filtro de selección de aqueles coñecementos e verdades que coinciden cos intereses das clases dominantes e é, precisamente por iso, polo que os manuais escolares desempeñan un papel fundamental na transmisión ideolóxica. Os gobernos e distintos estamentos encargáranse de vixiar a súa ortodoxia así como o xeito no que se transmiten os coñecementos a nivel ideolóxico.

Os libros de texto tentan acadar unha uniformidade dentro do sistema educativo e, fundamentalmente, analizar a realidade dende o punto de vista da clase no poder. Para iso recórrase a múltiples distorsións tales como a supresión ou agachamento de personaxes e feitos nun intento de non analizar a súa significación; a aparición de feitos e personaxes inexistentes na realidade; deformacións como a de tentar desviar a atención do lector cara outro feito para difuminar o inicial; voltar a acusación ó contrario de xeito que o acusado pase a ser acusador; esaxerar ou minimizar datos; mentir sobre a identidade de personaxes, feitos ou motivos dunha acción,...

#### A MANIPULACION NOS LIBROS DE TEXTO DURANTE O FRANQUISMO

Desta manipulación da realidade nos manuais escolares temos un variado repertorio nos publicados na España do perío-

do coñecido como "Imperio Azul" (1936 - 1951) que abrangue dende o inicio da guerra civil española ó primeiro xiro aperturista do réxime, motivado polo seu desexo de restauración do esplendoroso e decadente imperio dos Austrias.

Vexamos como isto se traslucen nos manuais escolares. O texto de Historia que imos comentar corresponde á "Enciclopedia Escolar (Iniciación Profesional, 12- 15 años)" editada por Hijos de Santiago Rodríguez en Burgos, sendo 1954 a data da primeira edición. A que nos referiremos corresponde á 23ª edición, de 1974.

En primeiro lugar chama a atención que figure o nome do censor da obra e que a orde de impresión da mesma sexa dada polo arcebispo de Burgos, o que é, nin máis nin menos, refreixo do relevante papel concedido á Igrexa durante o réxime franquista, un dos seus piares fundamentais e que lle servirá para se desmarcar do carácter laico do goberno republicano. Convén lembrar que a aprobación dos libros de texto depen-

día do Vº Bº das "Comisiones Dictaminadoras". Deste xeito a igrexa católica vai controlar por completo a educación, implantando un ensino confesional baseado en tres principios:

- un ensino acorde cos principios ético-morais do Dogma Católico,
- a implantación da relixión católica en todos os centros, tanto públicos como privados, e
- o dereito da igrexa a exercer unha labor inspectora nos mesmos.

Mentres, os centros privados veranse beneficiados á hora dos exames, obterán mellores resultados e polo tanto gozarán de maior prestixio social. O índice de fracaso escolar no ensino privado será moito menor que no público e posibilitará ó alumnado o acceso a uns estudos superiores que estarán vedados, por regra xeral, ás clases menos poderosas. Trala guerra civil proliferan os colexios privados relixiosos que veñen cubrir a demanda provocada pola desaparición dos centros públicos (en grande parte debido ós expedientes abertos a mestres que

### ESTAMPAS DE LA EPOCA

#### UNA MUJER ESPAÑOLA

"La cristianísima reina doña Isabel era de mediana estatura, bien compuesta en su persona y en la proporción de sus miembros. Era muy blanca y rubia, los ojos entre verdes y azules, el mirar muy gracioso y honesto, las facciones del rostro bien puestas, la cara toda muy hermosa y alegre, de una alegría honesta y muy mesurada" ...; "no usaba de afeites" ...; fué muy dada a la religión y aficionada a las letras" ...



SERRANO DE HARO,  
ESPAÑA ES ASÍ, ESCUELA  
ESPAÑOLA, 1946

apoiaron ó goberno republicano ou dos que se sospeitaba o seu apoio).

No inicio da Lección 18 do libro que enriba citamos e que ven corresponder co tema da “II República y el Movimiento Nacional”, atopámonos con que as únicas referencias que se fai á II República son de signo negativo e cunha clara intención de desprestixio. Sinálase a data de proclamación, o nome do seu presidente e a obra da mesma e, se ben os dous primeiros dados corresponden a feitos obxectivos que veñen responder a un sistema de ensino baseado na pura memorización de datas, nomes, etc, o resto do texto é unha continua emisión de xuicios de valor implícitos e explícitos. A terminoloxía empregada corresponde a un desexo de presentar

o goberno da República como negativo en todos os seus aspectos e como demoledor dos piares ideolóxicos do réxime franquista: o catolicismo e a unidade.

“... fue ( la República ) el fruto de la conspiración de partidos extremistas y agitadores que querían acabar con las bases de nuestra tradición religiosa y patriótica”.

“... no pudo ser más funesta para los intereses de España y los españoles”.

“Atacó la unidad de España, fomentando los separatismos regionales al conceder Estatutos de autonomía a las regiones que los solicitaban”.

Os textos escolares desta época responderán á necesidade de transmisión dos intereses e ideoloxía do chamado “bando vencedor”. De máis está dicir que algúns dos mellores textos da República van ser retirados inmediatamente da circulación, ó tempo que se dictan medidas destinadas a reforzar o espírito e o ensino nacional, patriótico, católico e social co obxectivo de inculcar nos alumnos un xeito determinado de entender España e de que acepten un sistema en concreto.

Polo que se refire ó Frente Popular fai mención do proceso electoral polo cal triunfou deixando unha porta aberta á dúbida en canto á lexitimidade do mesmo xa que textualmente di:

“En febrero de 1936 se celebraron elecciones y aunque las derechas obtuvieron mayor número de votos, el sistema electoral dio el triunfo al Frente Popular, que agrupaba a los partidos de izquierdas”.

Como podemos ver en ningún intre se explica como foi o proceso que permitiu ó Frente Popular chegar ó poder tendo un maior número de votos “las derechas”. Os acontecementos presentados de tal xeito poden facer pensar ó lector nunha manipulación electoral ou nou-

tro tipo de irregularidade. Tamén convén sinalar a falla dunha explicación sobre cales eran os chamados “partidos extremistas y agitadores” e “partidos de izquierdas”. A contraposición a estes vai ser a “Falange”, único partido do que se fai mención explícita, calificándoo como “fuerza sana”, xunto cos monárquicos e tradicionalistas. Todos eles serán vítimas das desordes e arbitrariedades do goberno republicano. O réxime franquista, como todo estado totalitario, vai basear o seu poder na eliminación da loita entre partidos políticos, instaurando o partido único, vía de comunicación entre o pobo e a xerarquía. Mais non todos os grupos e tendencias integrados no Movimiento Nacional teñen as mesmas orixes nin intereses e é por isto polo que se prohiben en 1937 os partidos políticos e se crea un partido único: a “Falange Española Tradicionalista de las Juntas Obreras Nacional-Sindicalistas”. A partires dese momento o resto dos partidos políticos decláranse ilegais.

A insistencia no tema da unidade social, política e relixiosa de España é continua. España precisa ser “UNA”, tal e como foi configurada polos Reis Católicos, para acadar as máis elevadas cotas de grandeza na súa configuración como Estado-Nación que desexa o máximo benestar para os seus cidadáns. Para manter esa unidade integral hai que frear os movementos e sentimentos separatistas ó tempo que se afortala o poder central. Non se pode caer nos erros do goberno da República que fomentou o separatismo concedendo estatutos de autonomía, mais hai que presentar a unidade como algo voluntariamente elixido, non imposto, e que respeta as “peculiaridades rexionais (malia que un dos elementos máis identificadores dun pobo, cal é a lingua, fora duramente reprimido e castigado no seu emprego).

SERRANO DE HARO,  
ESPAÑA ES ASI,  
ESCUELA ESPAÑOLA,  
1946

FRANCO ES SENCILLO. Ni bebe ni fuma. Siempre lleva en los labios una sonrisa natural y clara, que ha hecho decir a un poeta, Manuel Machado:

Sabe vencer y sonreír, y hace campo de paz la tierra que conquista.

FRANCO ES UN EJEMPLAR PADRE DE FAMILIA. En su hogar, junto a los suyos, tiene su único descanso. Con ellos reza el Rosario todos los días. La educación de su hija le preocupa tanto como los más graves problemas. Y la reconquista del hogar es la gran empresa que trazó el Caudillo a las mujeres españolas que el día 30 de mayo del año 1939 fueron a rendirle su homenaje junto a los muros del castillo de Medina del Campo, en donde murió aquella gran reina y madre de España doña Isabel I de Castilla.

¡VIVA FRANCO!



No apartado 5 do tema que nos ocupa, cabe destacar o diferente tratamento que se da ó falar das “dos zonas”:

“El Alzamiento Nacional triunfó desde el primer momento (...) y la zona Norte desde Irún hasta Asturias quedaron bajo el dominio “rojo”.”<sup>6</sup>

Uns triunfan (os “nacionales”) namentres que outros imponen o seu dominio (os “rojos”). Distinta terminoloxía para se referir a realidades semellantes. Preséntanse así dous bandos politicamente diverxentes que rematarán enfrontándose nunha guerra civil da que só se mentarán as datas de inicio e remate a carón dos “triumfos resonantes de las fuerzas nacionales bajo el supremo mando del Caudillo”.<sup>7</sup>

Os éxitos dos “nacionales” son os únicos que se presentan ó alumno e ningún dos “rojos” xa que se sobreentende que non tiveron lugar posto que nas súas filas reinaba a anarquía e o desorde propios dos republicanos e comunistas. Incluso acontecementos que resultaron ser un fracaso para as tropas nacionais vense como notables, como é a chegada ás portas de Madrid. Unha derrota convertese en victoria.

Paralelamente con todo o anterior, a historia ofrecesele ó alumnado como unha suma de acontecementos illados, levados a cabo por individuos particulares (caudillos como poden ser Viriato, os Reis Católicos ou Franco) que son os encargados de dirixir e gobernar os destinos da comunidade.

No texto cítanse como personaxes históricos somentes ó Caudillo, José Antonio e Calvo Sotelo, dos que se inclúen heroicas biografías nas que ningún acontecemento enturbia a súas traxectorias. A primeira delas non leva como título o nome propio de Francisco Franco, como ocorre nas outras dúas,

senón o correspondente ó seu rango de dirixente e guía dos españois. Convén sinalar que este é o único personaxe vivo dos biografiados, pois os outros dos estaban xa mortos e non lle podían facer sombra.

Figuras da importancia de Mola, Sanjurjo ou Queipo de Llano quedan esquecidas e a súa memoria non merecía nin siquiera unha liña.

O tema remata, como é habitual nos textos da época, cunha frase de carácter moralizante e plenamente xustificativa do “Alzamiento Nacional”:

“El Alzamiento Nacional fue necesario, pues por medios pacíficos ya no era posible impedir que España cayera en poder del comunismo”.<sup>8</sup>

Resúmese, deste xeito, o máis importante da lección, o que tiña que se memorizar e aprender.

Os exercicios que acompañan á lección plantéxanse de cara a reafirmar o aprendido, xustificar o Alzamiento e a “Guerra de liberación”, así como para resaltar “la nefasta obra de la segunda República”.<sup>10</sup>

A interpretación da Historia durante o franquismo responde ó ideal de exaltación dos valores patrios, dos gloriosos antergos a reivindicar e imitar. Nunca se formulan problemas sociais e reinterpretase a Historia de xeito tal que se xustifica o inxustificable. Relatos de feitos gloriosos, presentación dos salvadores e os inimigos da Patria (o que inconscientemente fará tomar partido ós alumnos polos “bós” fronte os “malos”), omnipresencia da igrexa e a ausencia da paisanaxe foron elementos indispensables no ensino desta materia en todos os niveis académicos, ensino que podemos calificar de mediocre, propagandístico, carente de todo espírito crítico, memorístico, desconectado do entorno histórico inmediato e favorecedor das minorías elitistas das cidades.

.....

### A interpretación da Historia durante o franquismo responde ó ideal de exaltación dos valores patrios

.....

#### NOTAS

<sup>1</sup> Stenhouse, L. (1984): Investigación y desarrollo del currículum. Morata, Madrid.

<sup>2</sup> Gress, J. R. e Purple, D. E. (1978): Currículum: An introduction to the field. McCutchan, Berkeley.

<sup>3</sup> Ducrot, O. (1982): Decir y no decir. Anagrama, Madrid.

<sup>4</sup> Enciclopedia Escolar. Iniciación profesional (12- 15 años), (1974): Hijos de Santiago Rodríguez, Burgos.

<sup>5</sup> Ibidem.

<sup>6</sup> Ibidem.

<sup>7</sup> Ibidem.

<sup>8</sup> Ibidem.

<sup>9</sup> Ibidem.

<sup>10</sup> Ibidem.

#### BIBLIOGRAFÍA

- APPLE, M. W. (1989). *Maestros y textos*. Barcelona: Paidós. MEC.
- APPLE, M. W. (1986). *Ideología y currículum*. Madrid: Akal.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Akal.
- DUCROT, O. (1982). *Decir y no decir*. Barcelona: Anagrama.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1989). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- LOPEZ RODRÍGUEZ, N. (1982). *Como valorar textos escolares*. Madrid: Cincel- Kapelusz.
- MARTINEZ- RISCO DAVIÑA, L. (1994). *O ensino da Historia no bachelato franquista*. Sada, A Coruña: Edicións do Castro.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- TORRES SANTOME, J. (1991). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- VALLS, F. (1983). *La enseñanza de la literatura en el franquismo*. Barcelona: Antoni Bosch.

Clodio  
González Pérez

C.P. Urdilde

# Un atranco superado: O absentismo escolar

Agás casos moi illados de abandono por parte dos pais ou titores, actualmente son poucos os alumnos que faltan á clase. Pode haber algún pero, a non ser un caso especial, os demais sempre se deben a enfermidade ou a causa de forza maior, e nunca por ter que traballar na casa. Pero non sempre foi así.

**A** INDA que non se ten feito un estudio exhaustivo polo de agora (cómpre ter en conta que tampouco se dispón de documentación moi antiga, nin suficiente) ó longo do curso había unhas épocas nas que o absentismo podía chegar a afectar a máis da metade da matrícula, e sobre todo ós alumnos que pasaban dos oito anos: eran as datas das colleitas dos froitos

e das labras da terra. Anque os nenos non fosen ás leiras, tiñan que quedar a coidar dos irmáns pequenos e do gando, pois as persoas maiores cumprían todas, para o traballo.

Así sucedía nas escolas rurais. Nas situadas nas vilas e nas cidades influían negativamente outros factores, como a carencia de centros escolares, a cativeza dos locais, o desinterese dos pais,... Se no rural faltaban por ter que traballar, no espacio urbán lataban para

pasar as horas aboiando polas rúas.

Tomamos como exemplo unha escola situada nunha zona plenamente rural, tanto daquela como hoxe en día. Por sorte, consérvanse os libros de rexistro de asistencia de varios cursos seguidos, dende o mes de novembro (incompleto) de 1921, ata setembro de 1933, que corresponden á estadía do mestre Eduardo Gómez Bargo, que exerceu en Urdilde de 1921 ata que faleceu en 1933.



AS ESCOLAS DOS INDIANOS FORON UNHA EFICACISIMA ARMA CONTRA O ABSENTISMO. NA FOTO, A ESCOLA DE CAAMOUCO, FUNDADA NO 1911 NA HABANA.



# historia da educación

Primeiro a escola era mixta, pero dende o curso 1930-31 pasou a ser só de nenos.

O absentismo foi, sen dúbida, o factor negativo que máis perxudicou o ensino público, aínda que a culpa logo recaese nos mestres, que moi pouco podían facer se os alumnos non querían vir ou non os mandaban. Pola contra, no ensino privado xa eran os pais os primeiros interesados en que os fillos asistisen decote.

## SITUACIÓN XEOGRÁFICA E ESCOLAR

Urdilde é unha parroquia do concello coruñés de Rois, situada na estrada de Santiago de Compostela a Noia, a 18 km. da capital de Galicia. Nos anos vinte e trinta deste século -época na que se centra o noso traballo-, agás algún establecemento (como tenda ou taberna, que cando máis traballaba eran os días de feira), os demais veciños vivían única e exclusivamente da agricultura e da gandería. A saída tradicional do excedente humano era a emigración, encamiñada sobre todo cara a Cuba e Arxentina.

Os primeiros mestres de Urdilde documéntanse a mediados do século XVIII. No Catastro do marqués de La Ensenada, de 1753, consta: *Maestros de Niños. A los de este ejercicio le regulan de utilidad la que les consideran. A Joseph Carballeira le regulan ochenta reales vellón al año. A Jazinto de Lens le regulan sesenta reales vellón al año*<sup>1</sup>. Cómpre agardar ata un século despois, ano 1849, para que volvamos ter novas: había una escuela indotada, polo que os pais tiñan que aportar unha cantidade en cartos ou en froitos -ou en ambos- por asistir os seus fillos<sup>2</sup>. Descoñecemos o que pagaban, pero case seguro que era igual que na lindeira

parroquia de Ermedelo, do mesmo concello: tiene una escuela frecuentada por 23 niños que pagan un real cada mes y un ferrado de maiz al año<sup>3</sup>. Anos máis tarde empezaría a escola pública, pero xa sen subvención dos pais.

En 1914, a semellanza do que estaban facendo outros moitos emigrantes, varios veciños de Urdilde residentes en Cuba acordaron crear unha Sociedade de Instrucción, denominada *Santa María de Urdilde y sus contornos*. Construíron un edificio escolar e, ademais, sostuveron un mestre durante algúns anos. Durante esta época (dende 1918 a 1931) na parroquia houbo dous centros escolares mixtos, que seguiron ata que en 1959-60 se fixeron dúas aulas máis, dando orixe así á Graduada de Urdilde, que desapareceu ó inaugurarse o actual colexio público en 1974<sup>4</sup>.

## OS ALUMNOS E O MESTRE

Dispoñemos de documentación dende o mes de novembro (incompleto) de 1921, pero no presente traballo cinguímonos a unha década, dende o curso 1922-23 ata o de 1931-32, ambos inclusive. Ó comezo a escola era mixta, pasando a ser só de nenos dende 1930-31, ó crearse unha aula de alumnas. Con todo, non se aprecia un gran baixón na matrícula -como era de esperar -segundo case inalterable: a media mensual en 1929-30 foi de 62, e a de 1930-31, de 55.

O mestre era Eduardo Gómez Bargo, natural da lindeira parroquia da Luaña (Brión). Primeiro estivo destinado nos Anxos, pasando logo a exercer dende 1921 en Urdilde, onde permaneceu ata o pasamento, en 1933, cando non contaba máis que 45 anos. Gracias a el é posible esta publicación, por se tratar dunha persoa moi

ordenada, que decote apuntaba as faltas de asistencia, deixando constancia da causa — cando eran xustificadas— e, ó rematar cada mes, facía un resumo, no que se dá o número de alumnos, os días lectivos e as faltas e, por último, a asistencia media. Tamén figuran as súas ausencias.

A escolarización duraba seis anos, dende os seis ata os doce. Ás veces admitían alumnos maiores, facéndoo constar no libro de rexistro: no mes de xaneiro de 1927, aclárase que o alumno número 4 é *mayor de 12 años*. E o mesmo en setembro do curso seguinte, co número tres. Tamén se xustifican outras ausencias, como a de Adolfo Vidal Salgueiros, en setembro de 1931: *Baja, ingresó en el Instituto*. Por último estaban os que se cambiaban para a escola privada, que nos primeiros anos era a que sostíña a Sociedade habanera *Santa María de Urdilde y sus contornos*.

Apréciase que cada curso que pasa a escolarización aumenta. Así, mentres que no de 1922-23 a media mensual de alumnos non pasou dos 44, no seguinte xa foi de catro máis, seguindo medrando nos dous seguintes. En 1929-30 é cando a escola conta con máis alumnos-alumnas, 62, sendo o último que é mixta, baixando logo a 55 ó ser só varóns.

.....

*O absentismo foi, sen dúbida,  
o factor negativo  
que máis perxudicou o ensino público*

.....

# historia da educación

## POR CURSOS

No de 1922-23, cunha media de 44 alumnos ó mes, rexistráronse 4.609 faltas de asistencia, sendo o total das xornadas lectivas 10.162 (número de alumnos x días de clase) (gráfica I). Descoñecemos a causa, pero o peor curso foi 1925-26, que cunha media mensual de 61 alumnos e 14.206 xornadas lectivas, rexistráronse 6.671 faltas, que representan o 47%:

CURSO	XORNADAS LECTIVAS	FALTAS (%)
1922-23	10.162	4.609 (45,4)
1923-24	11.178	4.537 (40,6)
1924-25	14.012	5.866 (41,9)
1925-26	14.206	6.671 (47)
1926-27	13.008	4.042 (31,1)
1927-28	12.062	5.462 (45,3)
1928-29	12.578	4.163 (33,1)
1929-30	12.724	5.354 (42,08)
1930-31	10.992	4.593 (41,8)
1931-32	12.082	4.509 (37,32)

A media de asistencia dos dez cursos non chegou ó 60%,

GRÁFICA I



sendo o de máis o de 1926-27 (68,9%), e o de menos xusto o anterior de 1925-26 (53%). Non sabemos o porqué de que o curso de máis absentismo fose o de 1925-26, nin tampouco o de que o de menos ía ser precisamente o seguinte, 1926-27 (gráfica II).

## POR SEXO

Distínguense claramente tres épocas: a primeira de 1922-23 ata 1926-27, en que o absentismo feminino é máis alto que o masculino; a segunda en que se iguala (1927-28); e a terceira en que volve a ser máis, pero a diferenza non é tanta como antes.

Varias eran as causas que motivaban que a asistencia das nenas á escola fose menor que a dos nenos, entre as que salientaban:

a) A tradición que viña dende sempre, de que ás mulleres non lles facía falta saber ler nin escribir, pois para casar e facer os "labores da casa" non se precisaban eses coñecementos. Chegaba con que soubese o home.

b) Eran as que adoitaban quedar na casa cuidando dos

irmáns pequenos e facendo o xantar, cando faltaban os pais.

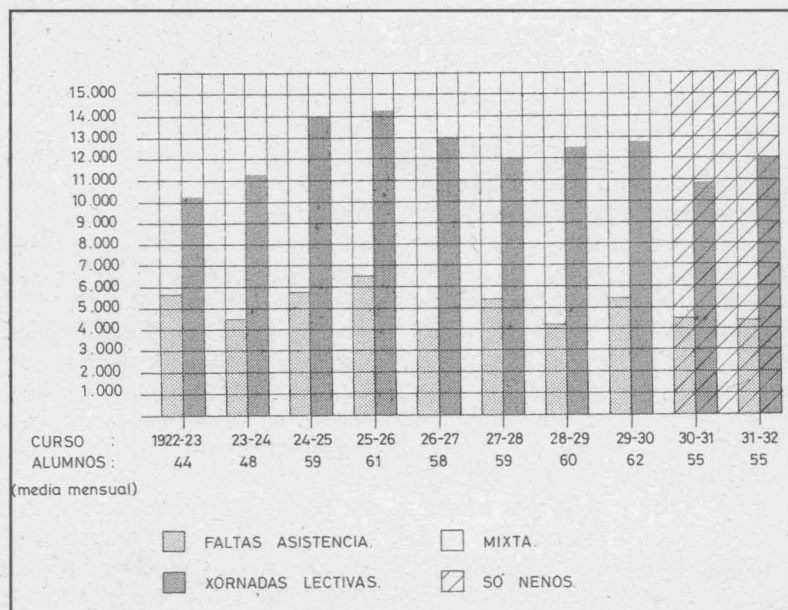
c) As mulleres case non emigraban, polo que non precisaban saber ler nin escribir ou, como moito, abondáballes cos mínimos rudimentos (gráfica III).

## POR MESES E CULTIVOS

Cómpre ter en conta que entre decembro e xaneiro son as vacacións de Nadal, polo que o número de faltas baixaba, aínda que proporcionalmente sexa o mesmo que o dos demais meses. Igual sucede cos días da Semana Santa, pero por ser poucos (marzo ou abril) case non se aprecian. Cando si se volve a notar e en xullo, xa que a escola remataba o día 16, festividade da Virxe do Carme (ou o día inmediatamente anterior se cadraba en domingo, pois daquela tamén eran lectivos os sábados).

O coñecer o absentismo por meses é moi importante, porque nos amosa como os labores do campo influían negativamente na escola rural. A tempada de máis asistencia era de xaneiro a marzo, disparándose dende entón as ausencias, acadando o maior grao en maio e xuño.

GRÁFICA II



# historia da educación

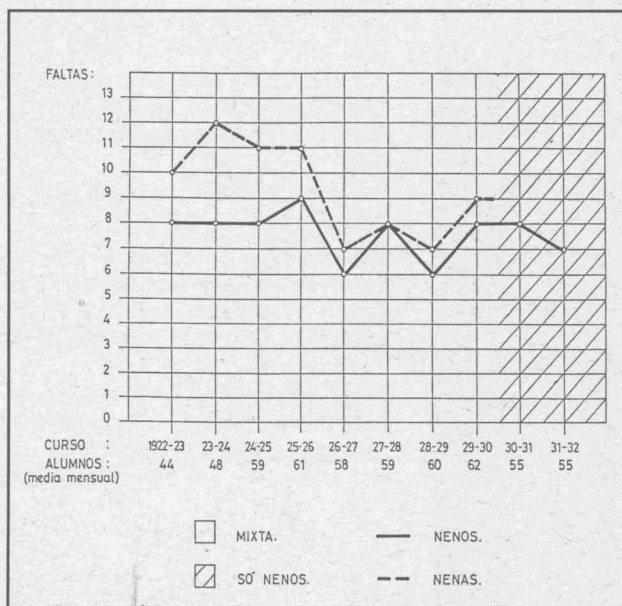
Estas datas cadran coas dos cultivos máis espallados na zona: entre setembro e outubro era a colleita e esfollo do millo; en marzo e abril poñíanse as patacas; en abril e maio apañábase a herba da semente e logo arábase para botar o millo; e en xuño segábase o centeo. Despois estaba o carrexo dos froitos, en que os que guiaban a xugada ou as vacas as máis das veces eran nenos - algúns xa dende os sete anos-, o mesmo que ir chamando diante ó labrar.

Tradicionalmente as antigas escolas "do ferrado" só funcionaban durante decembro, xaneiro e febreiro, época en que había menos traballo. O que tamén fosen estes meses os de maior asistencia, de seguro que era un herdo daquelas escolas, frecuentadas aínda polos avós e en casos mesmo polos pais dos alumnos, nas que impartían clase escolantes sen ningún título<sup>5</sup> (gráfica IV).

## AS FALTAS DO MESTRE

Todos sabemos de escolantes que faltaban de cote. Sempre tiñan desculpas para facelo, dende as feiras e as festas, ata o

GRÁFICA II

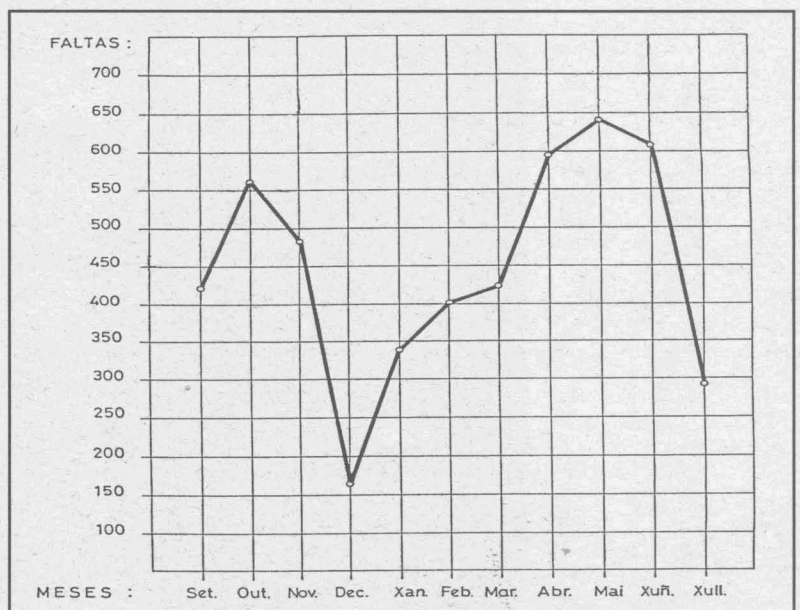


CURSO. FALTAS DO MESTRE	
1922-23	0
1923-24	4
1924-25	1
1925-26	2
1926-27	1
1927-28	1
1928-29	2
1929-30	5
1930-31	3
1931-32	0

día que ían cobrar á casa ou oficina do habilitado. Tamén nos detivemos neste aspecto no caso de Urdilde, claro está tendo como única fonte documental os libros de rexistro. Os resultados foron os seguintes:

Todas estas ausencias están xustificadas por asuntos oficiais, non personais. Por exemplo, as do curso 1929-30, que foi cando máis faltou de todo o decenio: *Día 9* (decembro) *Reconocimiento del local-escuela de Costa*; *El día 22* (xaneiro) *Junta del Censo electoral*; *Días 24 y 25* (abril) *confirmación de*

GRÁFICA IV



*los niños*; *Día 29* (abril) por ir a informar del local escuela de *Erbogo*. Repito, os 19 días que durante os dez cursos non poido estar na escola, ningún foi por asuntos propios ou enfermidade, senón por motivos relixiosos (confirmación, precepto pas-cual), políticos (censos), pedagóxicos por pertencer á xunta local de primeira ensinanza (exposición escolar, información sobre locais escolares, etc).

## AS FALTAS XUSTIFICADAS DOS ALUMNOS

No libro de rexistro consta se a falta foi ou non xustificada. Como se comproba polo cadro que segue, a media destas ausencias dos dez cursos non chegan a representar o 3% do total:

Case a única xustificación era por enfermidade. Tamén hai algunha por baixa e non llo ter comunicado con antelación ó mestre, polo que seguía anotando as ausencias. O curso que se rexistraron máis foi o de 1929-30, debido a un andacio de xarampón, en particular nos meses de febreiro e marzo.

# historia da educación

## CURSO. FALTAS XUSTIFICADAS

1922-23 .....	0
1923-24 .....	0
1924-25 .....	77
1925-26 .....	116
1926-27 .....	144
1927-28 .....	329
1928-29 .....	77
1929-30 .....	411
1930-31 .....	142
1931-32 .....	180

## CONCLUSIÓN

Algúns alumnos en toda a escolaridade non asistiron nin o 20% dos días lectivos, polo que é doado deducir que ben pouco podían aprender. Nestes casos nada importaba que o mestre fose ou non competente, que ensinase ben ou non, se os alumnos non ían á escola:

— Por ter que cooperar nos labores agropecuarios. Os máis dos pais o que querían era que os fillos traballasen canto antes, axudando dende ben novos a acadar o pan de cada día, case sempre escaso nos máis dos fogares.

— Por quedar na casa coidando dos meniños, en particular as alumnas.

— Por ter que levar o gando ó monte e permanecer con el ata que estivese mantido, labor que tradicionalmente se veu considerando propio de nenos e adolescentes.

— Polo costume herdado de antigo de só asistir á escola durante os meses de inverno, que era cando había menos traballo. Así se facía nas “escolas do ferrado”.

— Porque o que se aprendía na escola tiña moi pouca utilidade, agás para os que emigraban.

Co paso dos anos as ausencias fóronse reducindo cada vez máis, segundo se foi comprobando que o que se aprende ten valor: para emigrar, para traballar fóra da casa, para montar un negocio de seu,... Agora o absentismo escolar, tanto na parroquia de Urdilde, como en toda Galicia en xeral, é case inexistente, porque os pais por fin descubriron que os coñecementos da escola son útiles, e que sen eles non é posible defenderse hoxe en día.



## NOTAS:

1 CATASTRO DE ENSENADA: Urdilde, Arquivo do Reino de Galicia, A Coruña.

2 MADOZ, P.: *Diccionario geográfico-estadístico-histórico de España y sus posesiones de ultramar*, Madrid, XV, 1849, p. 224.

3 MADOZ, P.: *Obr. cit.*, IX, Madrid, 1847, pp. 173-174.

4 Cfr. GONZÁLEZ PÉREZ, C.: “A Sociedade de Instrucción Santa María de Urdilde y sus contornos, da Habana”, *Revista de Estudios Migratorios*, II, Consello da Cultura Galega, 1997.

5 Cfr. GONZÁLEZ PÉREZ, C.: “Conversa cun vello mestre do ‘ferrado’”, *Revista Galega de Educación*, 2, 1986, p. 55.

## 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

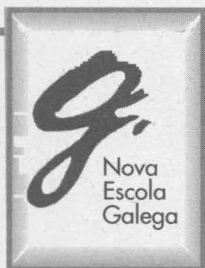
BANCO OU CAIXA DE AFORROS	Nº.....
.....Sucursal.....	
Enderezo da sucursal.....	
Poboación.....	
Titular da conta.....	

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**.

Sáudaos 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               | 11- O profesorado                               | 21- A organización escolar             |
| 2- As novas tecnoloxías e a escola: a imaxe | 12- A educación das persoas adultas             | 22- A Educación Secundaria Obrigatoria |
| 3- A escola rural                           | 13- Educación ambiental                         | 23- Necesidades educativas especiais.  |
| 4- Globalización e interdisciplinidade      | 14- Ensinar a aprender                          | 24- As avaliacións                     |
| 5- A Reforma das Medias                     | 15- A lectura                                   | 25- A normalización da lingua          |
| 6- Os pais na escola                        | 16- A Educación Primaria                        | 26- Celestín Freinet                   |
| 7- A educación matemática                   | 17- A dimensión internacional da nosa Educación | 27- Educación Social                   |
| 8- Socioloxía da educación                  | 18- Os contidos transversais                    | 28- Educación Dramática                |
| 9- A saúde na escola                        | 19- O Xogo                                      |  |
| 10- O ensino das ciencias                   | 20- A televisión                                |  |

Pódense solicita-los números atrasados, contrarreembolso a:

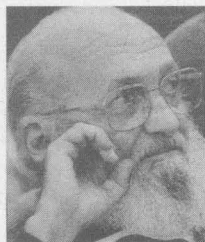
**REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN**

Edicións Xerais de Galicia

Doutor Marañón 10, baixo - 36211 Vigo / Teléfono: (986) 21 48 88 / Fax: (986) 20 13 66

Agustín Requejo  
Osorio

Universidade de  
Santiago



# In memoriam: Paulo Freire

“Morreu Paulo Freire. Dun xeito imperceptible o aire de tódalas aulas do mundo enrareceuse: sen sabelo, quizais, os mestres de tódolos continentes sentiron por un instante que a tristura os acougaba. Logo tornábase convicción e forzas renovadas”.

**C**ON estas palabras, o Director da Unesco -Federico Mayor Zaragoza- facía nas páxinas do diario “El País” (7 de maio de 1997) unha pequena “Nota necrolóxica” en memoria de Paulo Freire.

Poucos días antes, a prensa facíanos chegar a noticia de que Paulo Freire “o pedagogo da liberación” morrera en Sao Paulo.

Unha noticia espallada por todo o mundo, porque Freire é probablemente neste século un dos pedagogos máis citados e máis comentados, cun importante conxunto das súas obras traducidas a diversos idiomas.

## PAULO FREIRE: UN HOME COMPROMETIDO

En 1921 naceu en Recife. Tal como el mesmo nos conta, foi alfabetizado na casa pola súa nai e o seu pai durante unha infancia marcada polas dificultades financieras pero tamén pola moita harmonía familiar. Unha alfabetización que marcará o seu compromiso pedagóxico por alfabetizar ós máis oprimidos. A súa propia alfabetización, como el mesmo escribe, “partiu de palabras e frases ligadas á miña experiencia, escritas com gravetos no chaó de terra do quintal” (parte traseira axardinada da casa familiar).

Despois dos estudos secundarios, ingresa ós 22 anos na Facultade de Dereito de Recife xa que naquela época no había en Pernambuco curso superior de formación de educadores. No final de 1959 obtivo o título de Doutor en Filosofía e Historia da Educación defendendo a tese “Educação e atualidade brasileira”.

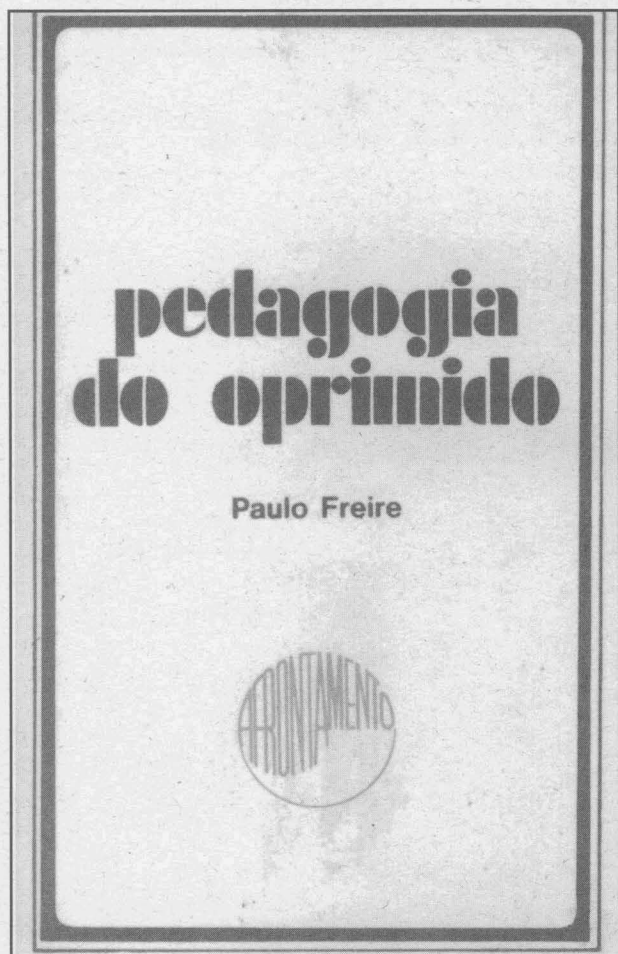
O compromiso de Freire, profesor de Historia e Filosofía da Educación así como membro do “Consello Estadual de Educación” de Pernambuco, pronto se verá en dificultades a causa do golpe de estado de

1964. Unha situación política que o obriga a exilarse para regresar en 1979 e quedarse definitivamente no Brasil a partir de xuño de 1980.

Este longo exilio marca a súa vida e obra. No último libro traducido ó español (*A la sombra de este árbol*, El Roure, Barcelona, 1997), recolle a súa dramática experiencia desta situación: “sufrir el exilio es más que reconocer su realidad. Es asumirlo con todo el dolor que eso origina; solamente como exiliado o exiliada uno se prepara para la vuelta. ... Sufro mi exilio al luchar mejor con las dificultades provocadas por la imposibilidad de volver a mis orígenes: al resolver las contradicciones entre el presente que vivo en un espacio en que no viví el pasado, y el futuro a construir en un espacio incierto” (p.67).

Nesta época de exilio Freire trasládase primeiro a Chile. Un novo golpe de estado, obrigao a partir (1969) e mudar para Xenebra onde foi Consultor do Departamento de Educación do Consello Mundial das Igrexas (1970). Neste interim, Paulo Freire é profesor convidado de universidades europeas (Cambridge) e americanas (Massachusetts, Harvard).

A partir do seu retorno, Freire implícase na docencia na Universidade de Campiñas (Sao Paulo) ata o ano lectivo de 1990, non sen antes ter que superar grandes atrancos burocráticos e políticos. Un cambio importante prodúcese na súa vida en 1989. Ó ser nomeado Secretario da Educación do Municipio de Sao



Paulo, cando o Partido dos Traballadores, do cal foi un dos seus fundadores (1980), gaña as eleccións para a Prefeitura (15 de novembro de 1988). Esta experiencia e narrada na súa obra *A Educação na Cidade* (1991) no momento no que despois de dous ano e medio de traballo abandona a política activa. Neste breve traballo expón as súas ideas sobre o establecemento dunha escola pública, popular e democrática. Nesa escola a comunidade é convidada a participar das decisións tanto administrativas como pedagóxicas.

Nos últimos anos adicouse a escribir algunhas das obras nestes momentos menos coñecidas porque todavía non foron traducidas: *Política e educação* (1994); *Cartas a Cristina* (1994) e, finalmente, *A sombra desta mangueira* (1995) recentemente traducida ó español.

Ó longo da súa vida, Freire foi tamén chamado a pronunciar múltiples conferencias e recibiu distintos títulos de "Doutor honoris causa" por universidades de diferentes países (31 en total). En España acadou este título honorífico polas Universidades de Barcelona (1988) e a Universidade Complutense (Madrid, 1991).

## PAULO FREIRE: PEDAGOGO DA CONCIENTIZACIÓN E LIBERACIÓN

Para o pedagogo brasileiro a educación é fundamentalmente o logro dunha capacidade crítica permanente que permita a cada persona comprender as situacións de opresión en que se atopa sumido. Unha opresión que constata e denuncia amplamente na súa experiencia brasileira e latinoamericana pero que se estende por tódalas fronteiras. Esta capacidade crítica é a que se torna compromiso e liberación.

Dede tal perspectiva rexeita o concepto de "educación bancaria" (educación que se limita a transferir e depositar o saber, os



*Freire, xogando dialécticamente cos conceptos, aposta polo "home-suxeito", o que implicará tamén necesariamente unha "sociedade-suxeito".*

*Tal situación supón a toma de conciencia e a responsabilidade participante nunha situación histórica concreta*



contidos nas mentes acrícticas) e propón o concepto de "educación liberadora". Unha educación que debe ir precedida da reflexión sobre o medio de vida concreto das personas a educar. Chegamos a ser "suxeitos" e non "obxectos" da educación na medida en que reflexionamos sobre a realidade, na medida en que nos comprometemos por transformala, na medida en que aportamos respostas ós seus desafíos. Deste xeito, o educando non é un ser pasivo, un ser que "recibe cultura" senon un ser que "crea cultura" e resulta "constructor da historia".

Esta liberación mediante o coñecemento crítico e o compromiso non se realiza de forma aillada. Como maxistralmente expresa na súa célebre obra *Pedagogía do Oprimido* "ninguén libera a ningúen, nin ningúen se libera só. Os homes libéranse en comunión". En términos máis pedagóxicos, non existe a dicotomía entre educador e educando. É necesario superar a contradición pois "ninguén educa a ningúen, ningúen se educa a si mesmo: os homes educáanse mediatizados polo mundo".

Esta educación liberadora, capaz de analizar criticamente o mundo, supón como elementos fundamentais a actividade xunto a criticidade e o diálogo. É dicir, trátase dun compromiso coa realidade concreta intentando apropiarse da realide histórica nun proceso de búsqueda no propio grupo e comunidade. Iso conleva o diálogo: "un diálogo que non é so encontro das persoas mediatizadas polo mundo e

que non se esgota na mera relación "eu-tí". Este diálogo resulta fundamental para realizar o acto de coñecemento. Para tal acto dialóxico é necesario ter fe nos homes, humildade, crear na democracia ("falar de democracia e facer calar a xente é unha farsa; falar de humanidade e negar os homes é unha mentira"), e ter esperanza que "non-é un xesto pasivo de quen cruza os brazos e espera. Móveme na esperanza cando loito e se loito con esperanza, espero".

Freire, xogando dialécticamente cos conceptos, aposta polo "home-suxeito", o que implicará tamén necesariamente unha "sociedade-suxeito". Tal situación supón a toma de conciencia e a responsabilidade participante nunha situación histórica concreta.

En consecuencia, para Freire a educación é un feito político, que supón pasar da "cultura do silencio" á "cultura da palabra". Non existe unha educación verdadeiramente neutral, porque como proceso basicamente concientizador os seres humanos participan criticamente co seu acto transformador. Acto que significa constante clarificación do que permanece oculto e reflexión crítica sobre o mundo, superando unha percepción inxenua da realidade. Para lograr isto, é organizarse, o que esixe unha acción consciente. A "lectura da palabra" debe estar sempre precedida dunha certa "lectura do mundo". Tal lectura é sempre, no senso máis amplo, un compromiso noble da palabra "política".

## PAULO FREIRE : EDUCADOR DE PERSOAS ADULTAS

A actividade máis coñecida na vida e obra de Freire foi a educación de persoas adultas, sobre todo na súa tarefa de alfabetizador. Unha tarefa que inicia nos seus primeiros anos de educador e que deu orixe ó seu método específico: o método psicossocial de Paulo Freire. Un método mediante o cal Freire convida ós homes e mulleres a sentirse vivindo e producindo nunha determinada sociedade, os anima a saír da súa apatía e conformismo e os considera fazedores de cultura.

Neste método concéntrase tres partes. En primeiro lugar, a investigación temática : o diálogo e as preguntas en torno ós problemas que veñen expresados en palabras xeneradoras como vocabulario mínimo para o proceso de alfabetización. Partir

do valor pragmático das cousas, dos feitos da vida cotiá, das situacións existenciais. A codificación, ou simbolización, en segundo lugar, como análise crítica desa realidade ("ler o mundo e ler a palabra son actos indisociables"). Finalmente, en terceiro lugar, a decodificación e concientización como práctica e transformación da realidade.

Trátase, polo tanto, de dotar ás persoas non samente de coñecementos instrumentais para interpretar o mundo. A alfabetización supón para Freire, unha acción emancipadora que vai máis alá da aprendizaxe mecánica de lectura. Implica a comprensión crítica do "texto" e do "contexto" sociohistórico ó que se refire. Convértese, en consecuencia, nun acto creativo baseado no patrimonio cultural dos oprimidos.

Deste xeito, o proceso de alfabetización e todo o proceso de educación de persoas adultas transfórmase nun proceso de diálogo e de autocrítica, tratando de "ler" a realidade e intentando entender a natureza política dos límites e posibilidades que conforman a sociedade no seu conxunto.

### "A SOMBRA DESTA ÁRBORE": UNHA REFLEXIÓN SOBRE O NEOLIBERALISMO NA EDUCACIÓN

Freire foi sempre un home e educador comprometido co seu tempo. Nestes últimos anos veñen zoando "ventos de neoliberalismo". Ante esta situación non podía calarse e deixar de ofrecer a súa propia reflexión sobre este fenómeno. Escolle polo tanto esta pequeno libro para desmitificar as teses do neoliberalismo, ó mesmo tempo que aproveita para reflexionar —como sempre é habitual nos seus escritos— sobre a situación brasileira.

Nestas páxinas espléndidamente escritas manifesta que neoliberais e progresistas están de acordo coas esixencias que hoxe plantea a tecnoloxía, pero que as súas diferencias son

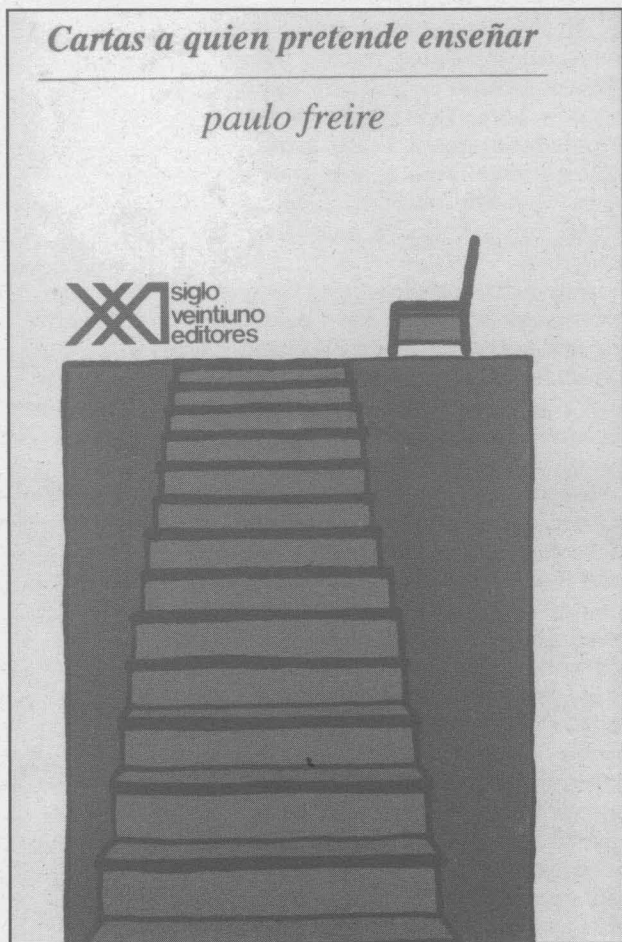
frontais respecto á resposta pedagóxico-política. Dende o seu punto de vista "non se pode pensar nunha preparación técnica en si mesma, sen preguntarse en favor de que, de quen e contra que se traballa" (p.52).

A práctica neoliberal reforza a pseudoneutralidade da práctica educativa reducida a transferencia de contidos ós educandos a quen non se lles esixe que os comprendan para aprendelos. Freire repite, unha vez máis, que toda práctica educativa que evita a dicotomía da lectura do mundo/ lectura da palabra, lectura do texto/ lectura do contexto perde o aval da pedagogía e transfórmase en mera ideoloxía. A educación necesita tanto formación técnica, científica e profesional como soños e utopía.

Pero Freire non pretende ser un pedagogo "lírico" e "inxenuo". Coñece as dificultades que existen neste momento de globalización da economía, anque tal feito non pretende asumilo con fatalismo: "a afirmación de que as cousas son así porque non poden ser doutra forma, é odiosamente fatalista pois decreta que a felicidade samente pertence ós que teñen poder".

Fronte a tal situación, reclama a "curiosidade epistemolóxica", e insiste na educación crítica, desveladora. Un educador progresista non pode vivir de forma mecánica a tarefa docente, considerando que o ensino dos contidos por si mesmo poida provocar maña a intelixencia radical da realidade. Isto, dende o seu punto de vista, é unha posición espontaneísta e non crítica e apoia o proxecto neoliberal que pretende unha "lectura do mundo" totalmente irrelevante.

Se o home é unha realidade inacabada porque a natureza humana constitúese social e historicamente, todo proxecto educativo debe manter unha actitude dialóxica como esixencia da propia natureza (relación home/mundo) e da opción democrática da educación. De aí a necesidade de fomentar unha curiosidade crítica ("unha pedagogía da pregunta"), fronte a unha me-





morización mecánica dos contidos. A función do docente precisamente consiste en desafiar a curiosidade inxenua do educando para compartir a crítica con el e desvelar as verdades ocultas. Dende esa perspectiva procede a crítica que a obra, que comentamos, realiza contra o pensamento postmoderno da educación que xulga que non se debe sobrepasar o dominio administrativo e técnico, considerados como neutrais.

Freire, nesta obra recién chegada ós lectores do noso país, acomete unha profunda reflexión dende unha longa experiencia vivida como educador comprometido coa realidade sociopolítica contextualizada de forma máis inmediata no seu país. Nestas páxinas resúmese unha das grandes aspiracións da vida e obra de Paulo Freire: "a esperanza da liberación non significa xa a liberación. É preciso loitar por ela dentro das condicións historicamente favorables. Si éstas non existen, temos que loitar de forma esperanzadora para crealas. A liberación é a posibilidade, non a sorte, nin o destino nin a fatalidade. Neste contexto percíbese a importante dunha educación para a decisión, para a ruptura, para a elección, para ética, en fin" (p. 36).

## ANOTACIONES PARA UNHA "BIBLIOGRAFÍA": PAULO FREIRE

O Instituto Paulo Freire constituído en Brasil (1992) ven de publicar recentemente (1996) en Brasil un amplo traballo como *Legado de Paulo Freire*. Traballo prologado polo Director Xeral da Unesco (Federico Mayor Zaragoza) e presentado por Moacir Gadotti, Director do instituto.

Seguindo as súas indicacións e sen ánimo de exhaustividade ofrecéase un breve resumo dos máis importantes escritos de Paulo Freire, tanto traducidos como non traducidos todavía ó español, que foron publicados en diversas editoriais españolas

como americanas e en múltiples edicións. Faise constar, sempre que resulta posible, a primeira edición en español ou portugués.

– *La educación como práctica de la libertad*. (1969). Siglo XXI. Madrid (editado o orixinal no 1965).

– *Pedagogía del Oprimido* (1970). Siglo XXI. Madrid (orixinal de 1969)

– *¿Extensión o comunicación?. La concientización en el medio rural* (1973). Siglo XXI. Madrid.

– *Educación Liberadora. Dimensión sociológica* (1974). Ediciones Búsqueda. Buenos Aires.

– *Las iglesias, la educación y el proceso de liberación humana en la historia* (1974). La Aurora. Buenos Aires

– *Cartas a Guinea Bissau* (1977) Siglo XXI. Madrid.

– *Pedagogía y acción liberadora* (1978). Zero. Madrid

– *Educación y acción cultural* (1979). Zero. Madrid

– *La importancia de leer y el proceso de liberación* (1984). Siglo XXI. Madrid.

– *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación* (1990) Paidós, M.E.C. Madrid.

– *A Educação na cidade* (1991) Cortez Editora. Sao Paulo.

– *Cartas a quien pretende enseñar*. (1994). Siglo XXI. México. (orixinal de 1993)

– *Cartas a Cristina* (1994) Paz e Terra. Sao Paulo.

– *Política e educação*. (1995) Cortez Editora. Sao Paulo.

– *A la sombra de este arbol* (1997). El Roure. Barcelona.

Xunto coa publicación deste conxunto de obras, breves pero intensas, nas que Freire expón e recolle a evolución do seu pensamento educativo, existe un importante número de libros (25) escritos en colaboración con outros autores. Dada a súa multiplicidade, trátase dunha documentación que con maior exhaustividade pode consultarse en Gadotti M. (1996): Paulo Freire: una biobibliografía. Cortez Editora. Sao Paulo.

## COLECTÁNEA DE TEXTOS

O ensinar non existe sen o aprender (...). Quero dicir que o ensinar e o aprender vanse dando de xeito tal que por un lado, quen ensina aprende porque recoñece un coñecemento antes aprendido e, polo outro lado, porque observando o xeito como a curiosidade do alumno aprendiz traballa para aprehender o que se lle está ensinando, sen o que non aprende, o educador se axuda a descubrir dúbidas, acertos e erros.

A práctica educativa é algo moi serio. Tratamos con xente, con nenos, adolescentes ou adultos. Participamos na súa formación. Axudámoslos ou perxudicámoslos nesta búsqueda. Estamos intrinsecamente conectados con eles no seu proceso de coñecemento. Podemos contribuir ao seu fracaso coa nosa incompetencia, mala preparación ou irresponsabilidade. Pero tamén podemos contribuir coa nosa responsabilidade, preparación científica e gusto pola ensinanza, coa nosa seriedade e o noso testemuño de loita contra as inxusticias, a que os educandos se vaian transformando en presencias notables no mundo.

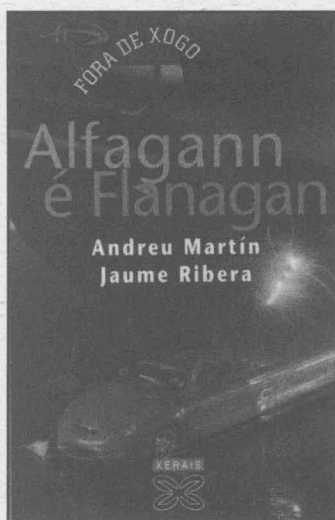
Non está por demais repetir aquí a afirmación aínda rechazada por moita xente non obstante a súa obviedade, *a educación é un acto político*. A súa non neutralidade esixe dos educadores que asuman a súa identidade política e vivan coherentemente a súa opción progresista, democrática ou autoritaria, reaccionaria, aferrada a un pasado.

É mester e ata urxente que a escola se vaia transformando nun espazo acolledor e multiplicador de certos gustos democráticos como o de escoitar aos demais, xa non por puro favor senón polo deber de respetalos, así como o da tolerancia, o do acatamento das decisións tomadas pola maioría, no que non debe fallar sen embargo o dereito do diverxente a expresar a súa contrariedade. O gusto pola pregunta, pola crítica, polo debate. O gusto do respecto cara a cousa pública que entre nós é tratada como algo privado, que se desprezia.

O mestre debe ensinar. Cómpre que o faga. Só que ensinar non é transmitir coñecemento. Para que o acto de ensinar se constituía como tal, é preciso que o acto de aprender sexa precedido ou concomitante do acto de aprehender o contido ou o obxecto cognoscible, co que o educando tamén se fai produtor do coñecemento que lle fai ensinado.

Só na medida na que o educando se convirta en suxeito cognoscente e se asuma como tal, tanto como o mestre tamén é un suxeito cognoscente, lle será posible transformarse en suxeito produtor do significado ou do coñecemento do obxecto. E neste *movemento* dialéctico onde *ensinar e aprender* se van transformando en *coñecer e recoñecer*, onde o educando vai coñecendo o que aínda non coñece e o educador *recoñecendo* o antes sabido.

P. FREIRE, *Cartas a quen pretende ensinar*



**Título:** *Alfagann é Flanagan*  
**Autor:** Jaume Ribera e Andreu Martín  
**Traducción:** Xavier Rodríguez Baixeras  
**Editorial:** Col. Fóra de Xogo, nº 14, Edicións Xerais Vigo, 1997.

“Fóra de Xogo” entréganos así, dun golpe, dúas novas aventuras do detective afeccionado Flanagan, Juan Anguera de mal nome. *Alfagann é Flanagan*, da que imos falar, e a outra a que leva o título de *Flanagan Blues Band*. Nesta ocasión Flanagan recibe o encargo de averiguar a desaparición dunha das “corpos dez”, dez polo atractivo das mozas, da súa clase. Panda de nenos polo medio sempre incordiando e unha relación amorosa polo medio cunha desas fermosas rapazas para chegar a desentrañar a mensaxe en clave que se esconde nun papel. Finalmente, o misterio ha desentrañarse gracias á sagacidade de Flanagan.

Non imos reiterar o recoñecemento que fixemos con anterioridade da capacidade da parella destes autores para manter a atención dos lectores nin a habilidade para situar elementos sorprendentes que choquen e desco-

loquen, como por exemplo unha panda de pícaros mequetrefes e atrevidos que aparecen en certos momentos da historia. Interesante a distancia que se mantén cos personaxes en situacións que se prestan facilmente á moralina e que deixa que sexa o propio lector o que realiza a valoración dos comportamentos. Non estamos a falar dunha obra que vaia a merecer o premio Andersen, pero si que me atrevo a insistir en que os autores coñecen os elementos imprescindibles do xénero negro e fan un uso intelixente deles para conseguir unha obra desas que gustan ós lectores e escritas con corrección. Unha corrección que ó meu ver falla nalgunhas frases do libro, non sei se froito da traducción ou dos trasnos do teclado, pero resultan chamativas algunhas construcións mal feitas ou algún erro nas formas pronominais.



**Título:** *¡Ai, que medo!*  
**Autor:** Ricardo Alcántara  
**Ilustracións:** Gusti  
**Editorial:** Col Tucán nº 11 Edebé Rodeira, Barcelona, 1997

¿Que pasa cando unha bruxiña vai á escola montada na súa vasoira? Pois que os pais se alporizan

e non poden entender que unha meiga vaia á mesma escola que os seus fillos. Pasa que unha serie de malas interpretacións provocan un lío e ir á escola, unha das cousas que máis desexara desde ben pequena se converte nun suplicio. Ata que un día aparece a oportunidade de cambiar a imaxe.



**Título:** *Ra por un día*  
**Autor:** María Teresa Aretzaga  
**Ilustracións:** Xan López Domínguez  
**Traducción:** Pilar Ponte Patiño  
**Editorial:** Col Tucán nº 13 Edebé Rodeira, Barcelona, 1997

Esta obra foi a finalista do Premio Edebé de Literatura infantil, e o primeiro que chama a atención é a clasificación que a editorial lle concede como libro recomendado a partir dos 6 anos, unha idade que a min me parece non é a ideal pola extensión do libro.

Non estamos en tempos de grandes obras literarias e a literatura infantil non é unha excepción a esta característica que semella marcar os últimos anos, pero débelle recoñecer a esta obra un principio curioso. Curioso por canto parte de onde o

resto dos contos rematan, desda frase de foron felices e comeron perdices. ¿Pero que pasa cando o Príncipe se cansa de tanta perdiz? ¿Que ocorre cando o Príncipe, despois de centos de anos convertido en ra, non perde os costumes e sente a necesidade de comer tanta mosca se lle pon ó alcance? Hai momentos en que a historia tenta poñernos do outro lado da barreira, alonxarnos do universo humano no que as cousas miúdas teñen pouca importancia e trasladarnos á visión de nós mesmos desde o punto de vista da insignificancia representada polas ras. O tratamento que recibe a ilustración é xa de por si unha contradición co nivel ó que se dirixe e o seu tratamento moi secundario, terciario podería dicirse, orienta ós compradores cara outra idade máis avanzada. Faise unha historia con elementos da tradición do conto, pero cunha extensión moi superior, co seu inicio de harmonía e felicidade, a adversidade que altera a vida dos protagonistas, unha peregrinaxe na busca de satisfacer unha necesidade interna e un final feliz. En resume, un libro con tódolos ingredientes da tradición.

**Título:** *Cidades*  
**Autor:** Fran Alonso  
**Ilustracións:** Pablo Otero "Peixe"  
**Editorial:** Col. Merlín, Edicións Xerais, Vigo, 1997.

Un bonito achegamento á poesía actual seguindo un itinerario polas cidades, os seus elementos, a súa vida, as súas bondades e as súas maldades, as cidades da infancia e das lembranzas. Un libro para ler en alto, para empezar a amar a poesía e desentrañar os seus significados.

# literatura infantil

Este libro merece formar parte da lectura dos rapaces e rapazas porque rompendo coas estruturas da poesía clásica está escrito cun código adecuado para as persoas que aínda non están familiarizadas coa lectura poética dos autores contemporáneos porque representan eses desafíos posibles que nos axudan a dar pasos adiante e chegar á meta. Este libro mereceu o accésito do Premio Lazarillo 1996.



**Título:** *Lolo anda en Bicicleta*

**Autor:** Carlos Casares

**Ilustracións:** Manuel Uña

**Editorial:** Col. Bambán, Editorial Galaxia, Vigo, 1996

A editorial Galaxia xunto con outras cinco editoriais veñen de constituír Editores Asociados e froito desta colaboración aparece a colección "Bambán" pensada para os lectores máis novos. Seguen o camiño aberto no seu momento polas coleccións A Galea e a Chalupa da mesma editorial, ou "O Parrulo" de Ir Indo. Isto, levado coas formalidades esixibles a calquera empresa editorial debe traballar en beneficio de autores e ilustradores das diferentes zonas lingüísticas do Estado

Español, que deste xeito poden publicarse fóra dos seus respectivos países entrando en directa competencia coas grandes empresas editoras que teñen nos últimos anos bastante abandonado o mundo infantil.

A primeira entrega desta colección está formada por cinco títulos. *Dona Soñadora* de Juan Cruz e ilustrado por Jesús Lucas, *Un pai despistadiño* de Josep Gregori, autor xa coñecido entre nós por ser o autor de *Movida na biblioteca*, e ilustrado por Rosa Anna Crespo e Enric Soler; *O escondedoiro* de Mercè Escardó, ilustrado por Gemma Sales; *¿Por que?* de Gabriela Keselman con ilustracións de Pep e Marc Brocal; e este *Lolo anda en Bicicleta* que nos ocupa.

Escribir para nenos pequenos é unha tarefa aparentemente doada porque non require grandes estruturas constructivas. Máis ben todo o contrario, e aí é onde reside a dificultade de facer libros para primeiros lectores. Moitas veces o fracaso dos autores de literatura adulta está na súa incapacidade para ir eliminando da narración aqueles elementos narrativos que resultan de difícil interpretación para os pequenos lectores. Do mesmo xeito que o fracaso de ilustradores cunha gran técnica pictórica nace da súa incapacidade como lectores ou o seu excesivo "respeto" polos autores do texto.

Estamos ante unha historia ben construída, con elementos humorísticos que busca lectores un poucoñido avispados pola simultaneidade dalgúns dos sucesos que se narran. O que se conta faixe con total corrección e a súa lectura en voz alta ós nenos e nenas vese favorecida por esa correcta estruturación.

É na ilustración onde falla o libro ó meu entender, e falla porque aínda que se escollen tonalidades cargadas para facilitar o contraste, porque aínda que se trata de enriquecer a imaxe cos planos escollidos para establecer o punto de vista; hai unha inexpresividade nos rostros que me parece empobrecedora e unha falla de secuencia na ilustración que non permite unha lectura lóxica da historia a partir da imaxe, pensando en que sexan libros para ser interpretados polos que aínda non saben ler, pero que deben ter a posibilidade de facer o que Denis Escarpit chama ler antes de ler.

A pesar de todo, benvida a colección e que sexa por moito tempo porque os nenos e nenas de Galicia precisan unha atención que por cuestións de rendibilidade económica sempre se lles nega.



**Título:** *O centro do labirinto*

**Autor:** Agustín Fernández Paz

**Editorial:** Col. Fóra de Xogo, nº 18, Edicións Xerais, Vigo, 1997.

Fresquiño das máquinas acabamos de recibir este último libro de Agustín Fer-

nández Paz e rapidamente me puxen a botarlle unha ollada. Despois das primeiras páxinas que parecían un tanto planas, ¿iría a suceder algo?, acontece aos poucos unha historia chea de analoxías, contada cun distanciamento cronolóxico que estoupa en toda unha traca de cuestións que a novela deixa caer sen presa e sen pausa ó longo de moitas páxinas. Agustín fai unha novela de teses tan atractivas como a unidade - uniformidade, a perda da memoria histórica, a marxinación, a relación co pasado e a tradición ou a marxinación dentro do que se podería chamar a sociocifión.

Claro que todas estas teses que pōden facer pensar moito ós xoves lectores corren o risco de non ser lidas por ningún deles se non levan un fermoso envoltorio co seu papel de regalo. Aí é onde cumpre o seu papel esa historia medio de intriga ou case de serie negra. A novela transcorre no século XXI nunha Europa unificada desde tódolos puntos de vista, coa súa lingua única, o euroinglés, e o seu goberno global. Neste ambiente unha muller, asesora dese goberno global e descendente de galegos, volve a Galicia co seu fillo e vense envoltos nunha trama de conspiracións e incidentes que os levan a descubrir un mundo marxinal e fóra das formas de vida do sistema que vai transformar os seus puntos de vista sobre as cousas.

Unha novela chea de analoxías, como dicía antes, coas doses necesarias de elementos chamativos para se converter nunha interesante lectura para divertirse e reflexionar.

Xosé Manuel González

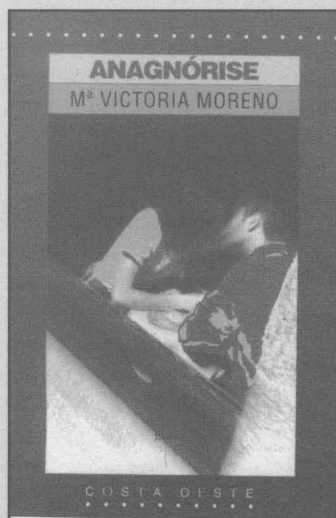
## Onda curta

Graciano Pombal

### SAID E SAILA ¿VOLVEN?

Hai fundados rumores de que Xerais vai publicar unha serie de novelas protagonizadas polos mesmos heroes de *Perigo vexetal*, gañadora do Premio Merlín 1.995. Esperemos que as seguintes entregas teñan máis coherencia que a primeira, a pesar de que segundo me contan por aí algunha desas historias non conseguise gañar o Premio Barco de Vapor do presente ano. Por aí dise que van ser catro historias, e a min a única pregunta que se me ocorre facer é se non haberá por aí autores que teñan cousas mellores que contar e os editores non terán historias mellores que publicar.

### GALAXIA ESTREA "COSTA OESTE"



Ben sabido é que o mes de Maio era ata agora un mes de estreas, presentacións e lanzamentos; pero este ano as cousas andan un tanto apagadas, ningún presentou novidades se exceptuamos a presentación da colección "Costa Oeste"

coa que a Editorial Galaxia establece unha categoría que solapa os chanzos máis altos da colección Árbore e se lanza a niveis de idade máis elevados. Resulta chamativa a edición de Christine Nostlinger, un libro pouco coñecido da autora austriaca e unha reedición de *Anagnórise* de María Victoria Moreno.

### BARCO DE VAPOR

Por certo que o Barco de Vapor, este ano foi caer nunha persoa que traballa na Consellería de Cultura, feito que mosquea a algúns personaxes do mundo literario, pero a min prodúceme unha ledicia desmedida polo feito de ser unha persoa que é unha gran descoñecida neste país, ou a min polo menos resúltame totalmente descoñecido. A miña opinión tratarei de establecela despois de ler o libro; mentres tanto, silencio prudente. E se non que o diga o compañeiro Xosé Manuel G. Barreiro, que asina as críticas desta revista e que de vez en cando garda uns silencios que resultan clamorosos.

### ANAYA XA ESTREOU A SUA COLECCIÓN EN CASTELÁN. ¿CANDO VAI SER EN GALEGO?

Un colega que traballa en Anaya envioume os libros da nova colección "Sopa de libros", esperabamos algo máis orixinal no nome da colección, máis sonoro. Por se era pouco envioume todo iso que se move arredor dos grandes lanzamentos, culler e cunca incluídas para tomar a sopa. Pero quedei a...sustado coa calidade do papel dos

cartaces publicitarios, que digo papel, cartolina, que iso é o que era. Home, os libros non están mal, algunha que outra reedición de Labor bolsillo juvenil -xa desaparecida- e o que é novo non está mal. O librño de Hanna Johanssen e Kathi Bend está na liña de autora e ilustradora, e dos demais non podo falar demasiado porque aínda non me dou tempo a lelos. A ver se os poñen en galego axiña e os promocionan.

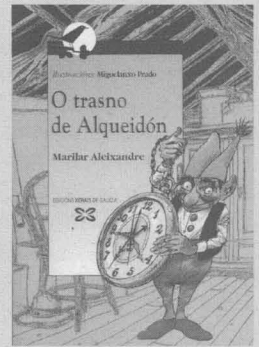
### MERLIN ABRESE A COR

Contanme os meus espías no interior de Xerais que estaba prevista para o mes de maio a saída do primeiro libro da colección Merlín en cor. Bueno quizais non sexa en maio (¿cando sairá o que estou a escribir agora?) e sexa en xuño, porque ultimamente os amigos de Xerais sácanos as novidades a pinguñas. Agardamos que sexa unha novidade que mereza a pena se non que se preparen para outro clamoroso silencio do crítico oficial da revista.

### DE FEIRAS E SALÓNS

Filix organizou un ano máis a Feira do Libro Infantil e Xuvenil de Chantada. Un dos actos que se celebran é a entrega do premio Rañolas, un premio que como todos sabedes non ten unha recompensa en diñeiro pero que queda tan ben coma os outros. Se o ano pasado lle tocara o turno a *Cartas de inverno*, este foille tocar a un título que garda certa familiaridade coa temática misteriosa, mítica e antropolóxica do seu antecesor: *O trasno de Alqueidón* de Marilar Aleixandre.

Para seguir con feiras e similares, seica foi espectacular a montaxe que fixeron este ano no Salón do Libro da Coruña. Contan os que estiveron por alí que había



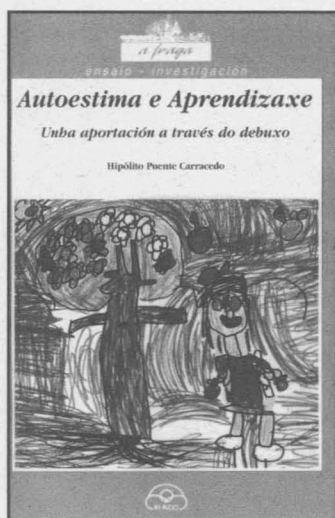
tempo que non estaba tan ben montado.

### VIVIR DO CONTO

Sempre nos pareceu admirable que houbera xente que fose quen de vivir do conto, e non porque estivese ben visto precisamente. Pero ultimamente hai un aumento notable de contadores, tanto hai que xa se organizaron os Primeiros Encontros de Narradores de Contos. Diversas vilas e cidades de Galicia acolleron a unha serie de contadores que engaiolaron coas súas voces a centos de persoas nas noites do mes de maio. Aínda eu faría unha crítica saudable, porque segue habendo xente que non diferencia o que é unha narración oral dun monólogo teatral. De tódolos xeitos, que a iniciativa dure e se extenda a outros lugares do país.

### AMOR DOS 15 ANOS, MARILYN EN CASTELÁN

Contáronme por aí que unha editorial madrileña, seica SM, está para publicar a tradución ó castelán deste amor de Agustín Fernández Paz, que xa se consagra como o autor galego, polo menos dos autores de literatura infantil e xuvenil, máis traducido. A ver se Agustín, agora que entra no clube dos cincuenta nos paga o segundo prazo do que nos debe desde hai varios anos. Porque lembre que nos ten pendentes da segunda parte do seu *Ler en galego*.



**Título:** Autoestima e aprendizaxe. Unha aportación a través do debuxo  
**Autor:** Puente Carracedo, H.  
**Editorial:** Ir Indo  
 Vigo, 1997.

**U**NHA LECTURA convencional da presente obra probablemente poida producir no lector a seguinte impresión xeral: o rendemento lector obtido polos escolares ao rematar 1º de Educación Primaria está influído —os predictores facilmente se interpretan erroneamente como causas...—, sobre todo, polas dificultades emocionais que estes escolares presentaban ó comenzo da aprendizaxe lectora e, en menor medida, polo nivel da súa estruturación rítmico-temporal, do seu vocabulario e do seu desenvolvemento psicomotor. En consecuencia, pais e mestres teñen que preocuparse fundamentalmente, por promover o equilibrio psicolóxico do neno e nada mellor para iso que acrecentar a súa *Autoestima*.

Deste xeito de pensar respecto das variables que máis influen no rendemento

lector derivase unha maneira de *actuar* (fomento da autoestima do escolar, exercitación psicomotora, etc.), tanto á hora de prevenir o fracaso na lectura como á de tratar de remedialo. Polo tanto, unha lectura crítica do texto convértese nunha cuestión ética de responsabilidade proactiva.

O libro está dividido en tres partes. Na primeira, de fundamentación teórica, contéplase a aprendizaxe da lectura como o produto da interacción dunha serie de “factores”, agrupados en factores emocionais, aptitudinais, actitudinais e sociolóxico-académicos. A segunda parte, presenta a investigación empírica —a súa metodoloxía e resultados—. Supoño que o subtítulo do libro obedece a que a exploración das dificultades emocionais dos escolares realízase a través de tests proxectivos gráficos (debuxos). A terceira parte adícase a dar suxerencias prácticas a pais e profesores canto ao desenvolvemento da autoestima de nenos e nenas, xa que “o nivel de autoestima é a clave do éxito ou fracaso escolar” (p.331).

O xuício crítico global ao que me leva a lectura desta investigación é que os seus resultados e conclusións non concordan nin coa tónica xeral dos obtidos noutros estudos predictivos similares nin cos obtidos a partir de outra evidencia relevante, tal como a procedente dos efectos no rendemento lector de programas (preventivos) de entrenamiento en determinados aspectos ou a derivada dos programas de intervención cos escolares que presentan dificultades en lectoescritura. Non é estrana tal discordancia, xa que as actividades de comprender e produ-

cir textos son das máis complexas que pode realizar o ser humano. Nos estudos predictivos que utilizan a análise de regresión o que un obtén está en función do que un mete na ecuación.

Penso que o autor non recolleu con suficiente exhaustividade o pensamento actual referido á iniciación na linguaxe escrita (traballos predictivos, didáctica da iniciación á linguaxe escrita, prevención e recuperación de dificultades neste ámbito, etc.) no que, por certo, están interesados profesionais de diversos ámbitos e non so psicólogos. Non abonda fixarse nos modelos de recoñecemento de palabras. Existen toda unha serie de ideas na literatura especializada actual ás que no libro comentado se lles presta pouca ou ningunha atención, tales como alfabetización emerxente, enfoques constructivistas e da “linguaxe integrada” da adquisición/aprendizaxe da linguaxe escrita, sucesos lectoescritores da comunidade, priorización da escrita fronte ó ler, modelos de comprensión lectora e expresión escrita, etc. O marco teórico empregado condiciona a selección dos factores predictivos e da evidencia aceptable do nivel de rendemento lector no criterio (Paris et al., 1989). Á luz da pauta predominante que percibo no panorama actual, é difícil imaxinar que non se empreguen como predictores os coñecementos que ten o escolar sobre a linguaxe escrita, a súa competencia para segmentar en fonemas as palabras ou toda a serie de variables involucradas no proceso de ensinanza (sobre isto, poñamos por caso, varios estudos sulñaron o papel crítico desempeñado polo profesor como mediador

e existe unha virulenta controversia relativa a como debe enfocarse a iniciación na linguaxe escrita).

Hai outras cuestións puntuais do traballo que me producen algunhas dúbidas.

Unha delas é que no predictor *dificultades emocionais* só se teña observado o lado negativo dos escolares e non a todo o contínuo axuste-desaxuste emocional, sendo que na variable criterio si se contempla todo o contínuo do nivel lector. ¿Supón isto a introducción de algún sesgo/artefacto, á vista da técnica de análise empregada? Tamén —en relación co mesmo “factor”—, nun estudio lonxitudinal, cabería agardar que se estudiara como se comportan en rendemento lector os trece alumnos con maiores dificultades —ou os que foran—, e non ao revés, como se fixo, xa que se perde a posibilidade de falsar que as dificultades emocionais causen un baixo rendemento lector (concretamente, vendo si algún dos que presentan maiores dificultades emocionais non presentan un baixo nivel lector) ¿Interactúa nestas idades a forma de avaliar o rendemento lector cos factores emocionais? En adultos, si: “... con tempo predeterminado os suxeitos ansiosos sufriron un descenso especial na comprensión” (Gutiérrez & Avero, 1995).

Outro aspecto que non parece moi convincente é que a valoración que fai o profesor dos escolares se tome como indicador da actitude do mesmo cara eles, cando habitualmente se toma como información obxectiva sobre os escolares ou como á percepción feita polo profesor do alumno (Bassedas et al., 1989; etc.). É unha pena que o autor

non aporte os instrumentos construídos ad hoc nin a evidencia da fiabilidade e validez de tódolos que utiliza.

Molina (1992) descartou a variable "estructuración rítmico-temporal" que tiña empregado previamente (1984). No estudio que estou comentando revélase como un dos predictores principais. Estas inconsistencias requiren unha discusión cabal, porque a lectura dun ou de outro libro produce opinións moi diferentes, que logo teñen repercusións no que se fai nas aulas.

Sorprende tamén que non se sulíne o papel do grupo de pares no desenvolvemento da auestima dos adolescentes. Alarman os datos referidos á lingua na

que se expresa o escolar ("só en galego", 1; "só en castelán", 71; "nos dous idiomas", 10). Se fosen ratificados eses datos en colexios públicos da textura socio-económica como os empregados no estudio, a situación sería realmente preocupante.

En definitiva, un libro interesante acerca dun tema de suma importancia e moi complexo/aberto -sobre o que non son aceptables posturas reduccionistas-, que merce e debe ser tido en conta xunto a investigacións similares. Ninguén pode estar en desacordo coa enfase do autor na conveniencia da promoción do equilibrio psicolóxico do escolar.

**Andrés Suárez Yáñez**  
Universidade de Santiago

## REFERENCIAS:

BASSEDAS, E. et Al. (1989) *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico*. Barcelona, Paidós.

DE MIGUEL, M. (1989) *Preescolarización y rendimiento académico: un estudio longitudinal de variables psicosociales a lo largo de la E.G.B.*. Madrid, C.I.D.E.

GUTIÉRREZ, M., AVERO, P. (1955) "Ansiedad, estrategias auxiliares y comprensión lectora: déficit de procesamiento versus falta de confianza". *Psicothema*, 7 (3), 569-578.

MOLINA, S. (1992) *Psico-Pedagogía de la Lectura*. Madrid, CEPEP.

PARIS, S. G. et al. (1993) "Un marco de referencia para una evaluación fiable de la lectoescritura". *CL&E. Comunicación, Lenguaje y Educación*, 18, 15-29.

SILVA, F., MARTORELL, M<sup>a</sup> C. (1989) *BAS-1, 2. Batería de socialización (para profesores y padres)*. Madrid, T.E.A.

## Desde hace 12 años, somos la única organización ecologista con una sede submarina.

*Por algo será.*



En julio de 1985, los servicios secretos franceses hundieron el Rainbow Warrior. Objetivo: eliminar el más incómodo testigo de las pruebas nucleares que se realizaban en el Pacífico.

Hoy, sus restos descansan en las profundidades del mar.

Y hoy, en Greenpeace, seguimos trabajando, seguimos presentando alternativas y seguimos consiguiendo resultados, aunque sabemos que todavía nos queda mucho por hacer...a todos.

A ti también.

Colabora con Greenpeace.

Envíanos este cupón y te diremos cómo hacerte socio/a.



Nombre.....Tel.....

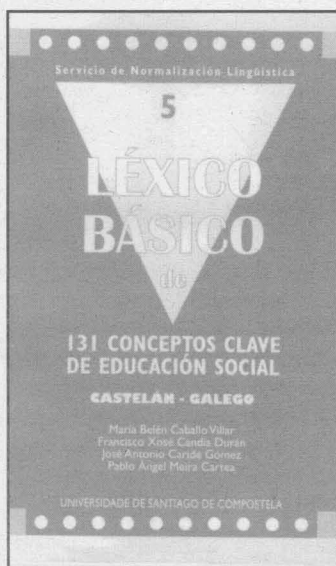
Dirección.....

Población.....C.P.....

RGeRW 5

## GREENPEACE

Rodríguez San Pedro 58  
28015 Madrid



**Título:** *131 conceptos clave de Educación Social*  
**Editorial:** Universidade de Santiago, 1997, 98 pp.

Baixo a autoría de M<sup>a</sup> B. Caballo Villar, F. X. Candia Durán, J. A. Caride Gómez e P. Meira Carrea foi editado este Léxico básico de Educación Social, dentro da Colección do Servicio Universitario de Normalización Lingüística.

Sen dúbida, estamos ante o primeiro dicionario de educación e de pedagogía editado en lingua galega. Insuficiente, claro é, dada a súa especialización no campo da educación social. Pero valioso e elaborado con vigor conceptual. E vai máis alá do estricto sector da pedagogía social.

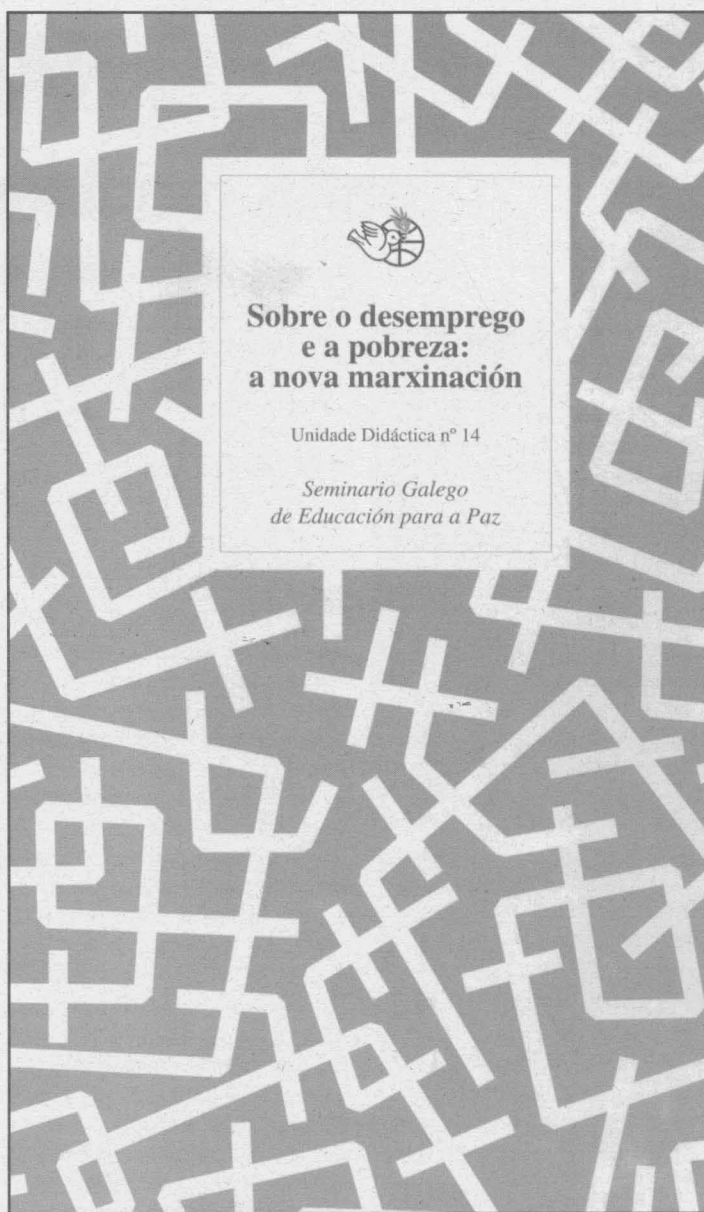
Avaliación de programas, cidade educadora, coeducación, cultura popular, democracia cultural, descapacidade, educación intercultural, habilidades sociais, integración, investigación social, metodoloxía cualitativa, traballo social... son algúns dos conceptos ben definidos.



**Título:** *Profesionalización e deontoloxía da función docente*  
**Editorial:** Consello Escolar de Galicia, Xunta de Galicia, 1996.

A preocupación por explicitar a relación entre formación e profesionalización dos ensinantes levaron ao Consello Escolar de Galicia a organizar as Xornadas que dan título ao presente libro de Actas das súas sesións.

Profesionalización, formación, deontoloxía e liberdade de cátedra son os núcleos temáticos que serviron para organizar as diversas intervencións. Desde os aspectos máis directamente académicos, ata os puntos de vista aportados desde o campo sindical e desde a Administración. Un útil volume.



**Título:** *Sobre o desemprego e a pobreza: a nova marxinação*  
**Editorial:** Unidade Didáctica, nº 14, Seminario Galego de Educación para a Paz, Santiago, 1996.

Baixo a coordinación do profesor Moises Lozano, o Seminario Galego de Educación para a Paz ven de editar unha nova unidade didáctica, abordando na presente ocasión a problemática da nova marxinação por causa do desemprego, como factor de pobreza.

Pola súa información, valiosa e actualizada, e polo seu tratamento didáctico, o Documento resulta útil tanto para os ensinantes e colexios, como para educadores sociais, líderes e formadores sindicais, asociacións de veciños e outros sectores sociais.

## NARCEA

### Libros recibidos, Madrid, 1997



**Título:** *Arte Infantil. Actividades de Expresión Plástica para 3-6 años*  
**Autor:** Ann Kohl, M.  
**Editorial:** Narcea  
Madrid, 1997

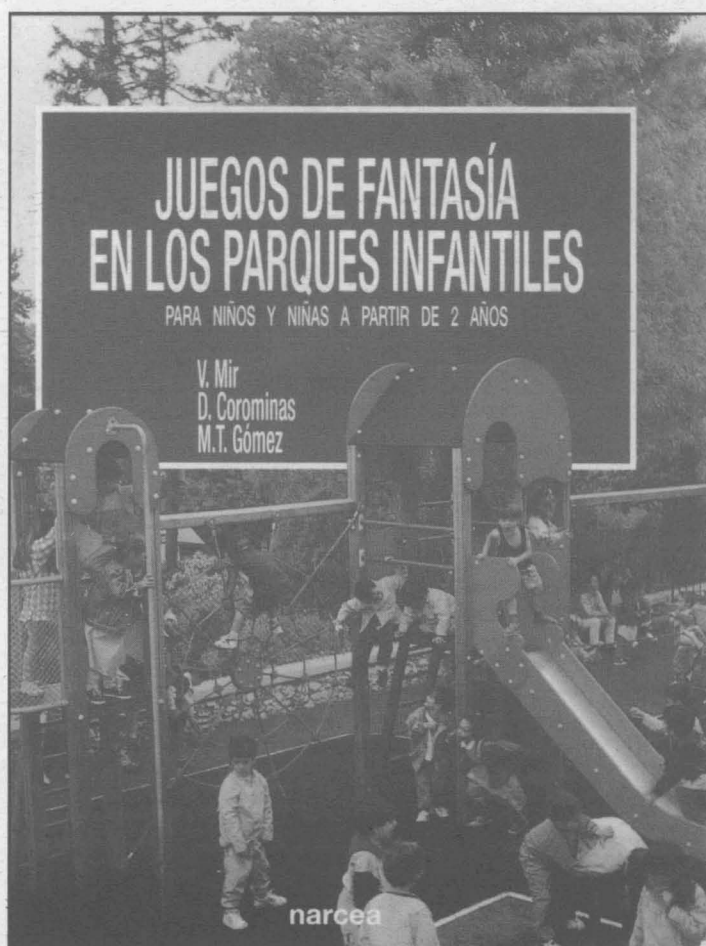
A autora, mestra de educación infantil, baseándose nas teorías dos centro de interese e da linguaxe total, desenvolve a creatividade infantil a través das súas propostas: máis de 200 procesos completos de experiencia artística, ordenados por estacións do ano e divididos en meses, descritos e secuenciados, facendo referencia ao debuxo, á pintura, ao modelado, á artesanal e á construción.

**Título:** *Educación de Adultos. Evaluación de centros y de experiencias*  
**Autor:** Sarrate, M<sup>a</sup> L.  
**Editorial:** Narcea  
Madrid, 1997

A autora aborda a problemática da educación de adultos na sociedade actual, a avaliación da educación dos adultos e dos centros, a situación actual en España e os desafíos e propostas para seguir avanzando. Un conxunto de cadros, guías e de recursos bibliográficos completar a interesante obra.

**Título:** *Ideas prácticas para un Currículo creativo. Buenas ideas en lengua, matemáticas, conocimiento del medio, plástica, técnicas de estudio...*  
**Autor:** Agüera, I.  
**Editorial:** Narcea  
Madrid, 1997

A autora fai un moi amplo uso da moitos problemas e exercicios practicos e atractivos para o desenvolvemento e adquisición de aprendizaxes nas diversas áreas curriculares da educación primaria. Unha proposta contra un ensino aburrido.

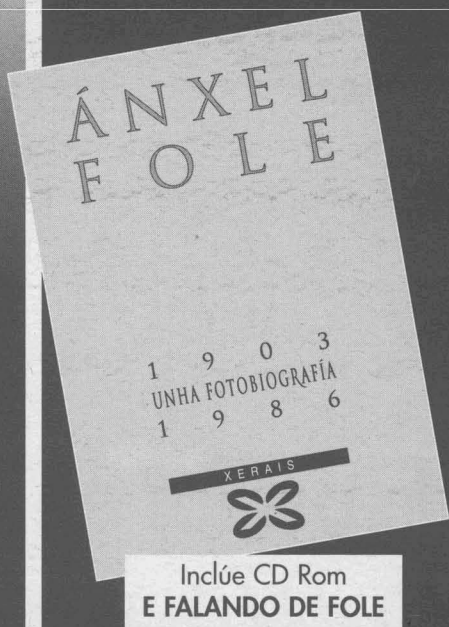


**Título:** *Juegos de fantasía en los parques infantiles. Para niños e niñas a partir de dos años*  
**Autor:** V. Mir, D. Corominas, M. T. Gómez  
**Editorial:** Narcea  
Madrid, 1997

Aproveitando os xogos e instalacións existentes nos parques, nos patios de recreo, nas praias e nas proxas dos pobos, as autoras suxiren un importante

número de xogos, libres e dirixidos, para que os nenos e as nenas disfruten, aprendan e desenvolvan a súa intelixencia.





# ÁNXEL FOLE

1903-1986

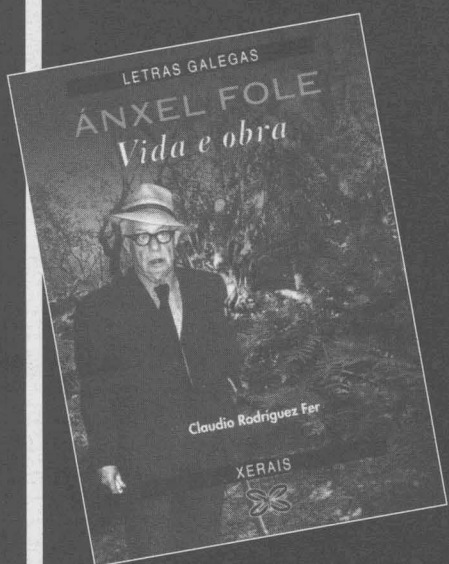
UNHA FOTOBIOGRAFÍA

Claudio Rodríguez Fer

Colaboracións:

Francisco Fernández del Riego, Luís Alonso Girgado,  
Armando Requeixo, Xosé de Cora

Claudio Rodríguez Fer, gran coñecedor da vida e obra de Ánxel Fole, realizou e coordinou a **Fotobiografía** do autor homenaxeado neste ano 1997

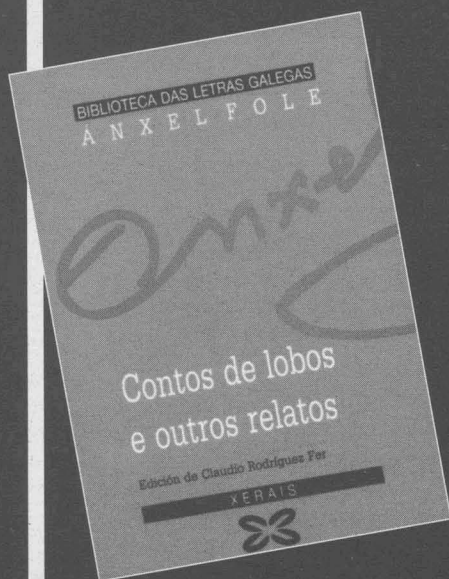


# ÁNXEL FOLE

*Vida e obra*

Claudio Rodríguez Fer

Unha completa e asequible panorámica da peripecia vital e literaria de Ánxel Fole



# Contos de lobos e outros relatos

Ánxel Fole

Antoloxía foleana preparada  
por Claudio Rodríguez Fer

Algúns datos

# O sistema educativo Español en cifras

## Curso 1996/97

Segundo informa o MEC as previsións do número de alumnos en toda España para o presente curso eran as seguintes:

ETAPA	TOTAL	E. PÚBLICO %	E. PRIVADO %
INFANTIL	1.109.925	69,2	31,8
PRIMARIA	2.694.571	66,2	33,8
ESO, BACH.E FP	3.635.137	72,2	27,8
UNIVERSITARIA	1.562.400	95,9	4,1
TOTAL	8.966.033		

PROFESORADO DE NIVEIS NON UNIVERSITARIOS Curso 1996-96		
EDUCACIÓN PÚBLICA	EDUCACIÓN PRIVADA	TOTAL
361.374	122.324	483.698

TASAS DE ESCOLARIDADE POR GRUPOS DE IDADE (curso 114-95)								
ANOS	3	4/5	6/13	14/15	16/17	18/20	21/24	25/29
TAXAS:	57,3	100,0	100,0	96,8	76,7	49,9	28,7	7,1

PROFESORADO DA UNIVERSIDADES PUBLICAS Curso 1995/96	
CATEDRÁTICOS UNIVERSITARIOS	6.126
TITULARES UNIVERSITARIOS	19.097
CAT. ESCOLAS UNIVERSITARIAS	1.538
TITULARES ESCOLAS UNIVERSITARIAS	10.663
OUTROS	29.602
TOTAL	62.027

OS GASTOS (1996) (millóns)		
GASTO TOTAL	GASTO PÚBLICO	GASTO FAMILIAR
4.179.185	3.383.694	967.862

NÚMERO DE CENTROS Curso 1996-97 (total centros de ensino público)	
INFANTIL	2.553 - 1.146
PRIMARIA	5594 - 4970
PRIMARIA, ESO	7687 - 6024
ESO, BAHCARELATO, FP	3908 - 3226
PRIMARIA, ESO, BAHCARELATO, FP	1475 - 10

ALUMNADO MATRICULADO EN FP POR SECTORES DA PRODUCCIÓN (%) (Curso 1994-95)			
SERVICIOS	INDUSTRIAL	CONSTRUCCIÓN	PRIMARIO
62,0	35,6	0,9	1,5

DISTRIBUCIÓN DO GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN (%)	
INFANTIL, PRIMARIA, EXB, ESPECIAL	40,2
SECUNDARIA, BACHARELATO, FP	29
UNIVERSITARIA	17,8
ADMINISTRACIÓN	5,9
FORMACIÓN OCUPACIONAL INICIAL	4,7
OUTRAS ENSEANZAS	2,4

ALUMNADO TOTAL MATRICULADO POR CC.AA. (curso 1994-95). Millóns	
ANDALUCÍA	1,8
CATALUÑA	1,35
MADRID	1,15
C. VALENCIANA	0,95
GALICIA	0,6
CASTELA-LEÓN	0,55
PAÍS VASCO	0,48

EDUCACION PÚBLICA PROFESORADO	
MESTRES	214.002
PROFESORES DE SECUNDARIA	127.865
PROFESORES DE FP	19.507

## Datos e problemas

– A provisionalidade na implantación da ESO vai continuar. Sete de cada dez alumnos seguirá cursando a ESO nos Colexios de Primaria, segundo reconece a propia Consellería. Mentres, o Conselleiro de Educación promete remedio futuro a esta situación, asegurando que no 2000 estarán abertos 54 novos institutos, aunque sindicatos, CONFAPA e outras asociacións veñen amosando a súa reticencia crítica.



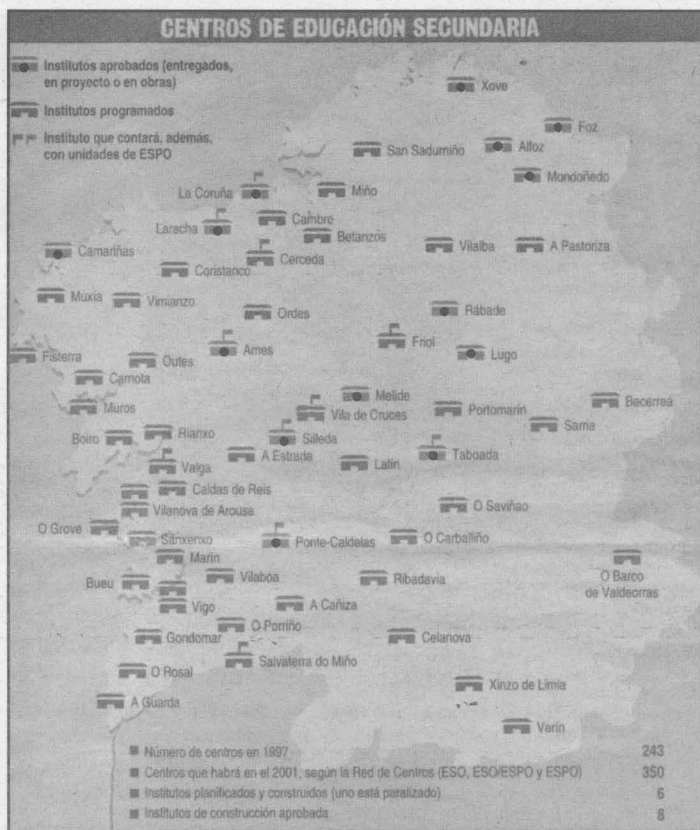
Logo de Santiago, varios milleiros de galegos e galegas acudirían o día 10 de maio á marcha sobre Madrid en defensa do ensino e da escola pública, ante os riscos e realidades da política conservadora.

– Aquí e acola diversos pequenos conflitos poñen de manifesto a preocupación pola calidade dos servizos públicos de educación. Foi o caso dos estudantes da ESO de Tomiño, ou o dos alumnos do centro de FP de Tui ante as graves deficiencias do centro.

– Críticas ven suscitando desde o mes de marzo a Consellería de Educación arredor dos seus proxectos de Orientación Educativa. Primeiro, co intento de eliminar os Equipos Psicopedagóxicos Multiprofesionais e de centralizar a orientación nos Institutos de Educación Secundaria; logo, por abrir a porta á privatización de tales servizos; finalmente por non abordar con claridade suficiente as perspectivas laborais do conxunto de especialistas que actualmente conforman os EPSAs. En todo caso, parece afirmarse a idea da existencia futura próxima dos servizos de orientación tamén nos centros de educación primaria.

### Política Educativa

– Por fin, parece que se vai iniciar a construción de centros de educación secundaria en Galicia, para dar cumprimento á implanta-



MANUELA MARIÑO, DE LA VOZ DE GALICIA 6/VI/1977

ción e aplicación da LOXSE. Agora, o Consello da Xunta en sesión do día 5 de xuño ven de aprobar un plano económico-financieiro da Sociedade Pública de Investimentos, que permitirá dispoñer de aquí ao 2110 de 25.200 millóns de pesetas, os que se sumarán arredor de nove mil millóns máis procedentes dos capítulos presupostarios inversores anuais.

Entretanto, o 75% do alumnado do 1º ciclo de ESO seguirán nos centros de ensino primario durante o próximo curso 1997/98.

¿Maná electoral?. Preferimos pensar que a aplicación da Reforma avanza.

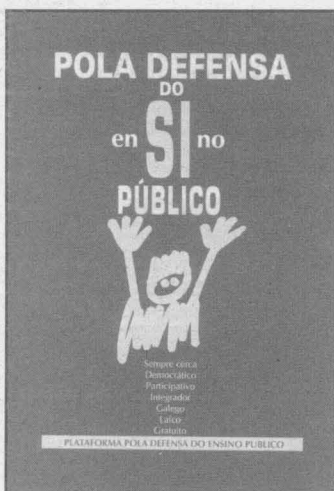
– De 60.000 estudantes universitarios galegos do curso 1990-91 pasamos á 86.000 no curso 1994-95 e a case 100.000 no presente 1996-97. No curso 1994-95

os estudantes universitarios, nun 56% de sexo feminino, distribuíanse por campus do seguinte modo:

Santiago	31.626
A Coruña	19.134
Vigo	17.894
Lugo	7.211
Ourense	4.976
Ferrol	3.157
Pontevedra	1.987

– O 92% dos alumnos de Galicia optan pola relixión católica, segundo datos da Conferencia Episcopal e da Consellería de Educación, nos centros de educación primaria de Galicia, e o 89% dos alumnos inscritos na ESO. Aínda non se consideran estatísticas satisfactorias. Hai que ver.

– A FETE-UGT anunciou o seu propósito de interpoñer un recurso contencioso-administrativo contra



– Entretanto, un amplo conxunto de organizacións sociais e políticas viñeron constituíndo plataformas cívicas en defensa do ensino público de Galicia: en Vigo, onde chegaron a realizar unha gran manifestación de máis de 6000 persoas no pasado mes de marzo, na Guarda, a escala galega, desde onde preparou unha amplísima manifestación celebrada o día 26 de abril, que reuniu a máis de 7000 persoas de toda Galicia, logo dunha intensa e laboriosa campaña pública de sensibilización social.

a Consellería de Educación, para que se lle reconozcan aos mestres adscritos á ESO –uns 2000– un complemento de destino, que supoñería case 15.000 pts. máis.

– O Informe do Valedor do Pobo de 1996 revela que foron 378 as reclamacións presentadas no sector educativo. Moitas relacionadas coa implantación da ESO, polo que o Defensor do Pobo, D. Xosé Cora instou á Consellería a crear unha comisión de seguemento da implantación da Reforma.

## Iniciativas e experiencias

– Neste verán estará aberto ao público no Grove o Aquarium Galiza, onde se reproducen todos os ecosistemas mariños do Atlántico, con máis de 3000 peixes de 100 especies diferentes, reunidos en doce tanques. Fermoso.

– Un total de 17 centros educativos de Galiza e Portugal van participar no Programa de radio “Ponte nas ondas/97”, promovido inicialmente entre centros de Salvaterra de Miño e de Monçao.

– Dúas profesoras do C.P. San Pedro de Visma da Coruña, Amalia López e Teresa Verdía, onde desenvolven a súa acción educativa con nenos con dificultades motrices, elaboraron un amplo dispositivo de xoguetes “adaptados”, coa finalidade de restituírle a tales nenos con dificultades o xogo, como unha das primeiras ferramentas de comunicación. Agora amósanse para xeral coñecemento.



– Á veira de Vigo, en Zamáns arredor duns vellos muíños, teñen organizada a unidade didáctica “A cultura do pan” que atende a: o traballo dos cereais, a conservación do grao, tipos de muíños e a panificación. Organizan vistas de escolares. No Municipio de Vigo hai catalogados 250 muíños de auga.



– A Mancomunidade do Salnés ten o propósito de conseguir facer un fermoso Xardín Botánico, alí onde agora existe a extraordinaria finca a Saleta, Meis, con plantas de todo o mundo. Que o consigan.

– Dentro das actividades da Semana da Prensa celebrada no Instituto de Negreira montaron unha exposición con 400 exemplares diferentes de diarios, chegados de moi distintos lugares do mundo.

– O Instituto de Bueu acolleu durante o mes de abril a Mostra de Teatro do ensino secundario do Morrazo, na que participaron como actores cerca de 100 alumnos, baixo a coordinación dos profesores Antón Lamapereira, Pedro Pablo Riobó e Asunción Soñora.

– Voz Natura selecciona 130 proxectos educativo-ambientais, en proceso de elaboración por outros tantos centros educativos, maioritariamente de carácter público. Deles 64 son da provincia da Coruña, 28 da de Pontevedra, 14 da de Ourense e 11 da de Lugo. Noraboa pola iniciativa. Seguiremos atentos.

– Case 40 anos en funcionamento leva o Conservatorio Superior de Música de Vigo, con casi 1000 alumnos e cunha gran preocupación pola educación musical.

– Continúan os concertos didácticos do Auditorio de Galicia en Santiago. Desde distintos lugares de todo o País acoden grupos de nenos e de rapaces e rapazas, para escoitar por exemplo á Orquestra Rachmaninov de Moscova.

– Mentres, máis de dous milleiros de alumnos estudian nas escolas de música non oficiais de Galicia, que son un total de 36 centros. Delas 27 son públicas, case sempre municipais; creándose sobre todo no último trimestre de 1996, como froito da demanda existente arredor das bandas populares da música. Reciben subvencións e apoios da Xunta de Galicia.

## Programa do Instituto Municipal de Educación de Vigo

– Continuando un labor encetado xa hai tempo o IME de Vigo contempla no seu Programa Educativo e de colaboración cos colexios da cidade actividades como: “Vigo por dentro”, Parque Natural das Cies, proxeccións e concertos, “Viaxe a natureza” en colaboración co Centro de Educación Medioambiental existente en Oia e outras instancias, visitas ao viveiro forestal, aos muíños, á granxa-escola de Saiáns, cursos de fotografía, de técnicas de estudo, de interpretación teatral, de astronomía, obradoiro para a educación na comprensión da imaxe, a dramatización dun xuízo (“As drogas a xuízo”) en dez centros, viaxes didácticos a Madrid, entre outras actividades.

– Os alumnos do 8º curso de EXB do C.P. Otero Pedrayo de Vigo, coordinados polo profesor Pedro Sánchez Cidre, convertéronse nos autores colectivos da longametraxe cinematográfica do misterio *Non é un soño*. Unha das alumnas foi guinista e directora; en conxunto encargáronse de todo o que supón rodar un film. Extraordinario.

## Sobre a galeguización

– Estamos no Ano de Ánxel Fole. Abondosas son as actividades e as publicacións que se están realizando nos centros educativos, desde as editoriais galegas, e mesmo desde a Dirección Xeral de Política Lingüística.

Desde aquí propúxose-lles aos centros educativos participar na campaña cultural *Ánxel Fole: da literatura ó cine*, buscando a conexión entre a literatura e a linguaxe cinematográfica.

A obra completa editada por Galaxia, a Fotobiografía e a Unidade Didáctica editada por Xerais, o Cartafolio editado por A Nosa Terra, xunto a outros libros e textos das mesmas editoriais citadas configuran unha parte do Ano Ánxel Fole.

– Segundo o Conselleiro de Educación (*Faro de Vigo*, 18 de maio) Galicia camiña cara unha situación ideal de bilingüismo harmónico... e limpo. “Creo que estamos camino del modelo ideal”.

– A Comisión de Educación do Congreso dos Deputados aprobou unanimemente, no mes de abril, unha proposición non de lei presentada polo BNG, pola que se insta ao goberno a que posibilite a ensinanza do galego nos centros educativos do Bierzo. Noraboa.

– Os incombustibles Mini e Mero compuxeron e veñen de editar recentemente o libro para nenos *Somos lenda viva. Lendas para rapaces* (Ed. Citania, Lugo). Cento corenta pequenas historias, acompañadas de ilustracións. Relatos, soños, tesouros, os nosos tesouros asento da nosa identidade. Felicidades.

## Boletíns

Recibimos MARÉ, o Voceiro dos Equipos de Normalización Lingüística de Cangas (sabemos que, entre outros, Quique Harguindey



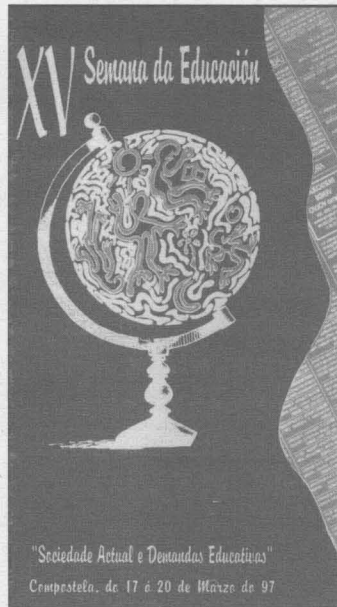
anda na forxa). Unha fermosa experiencia que celebra-mos cordialmente.



O 2 de abril nació o Suplemento *Galicia* –en galego– de *El Magisterio Español*. Semanalmente media ducia de páxinas de información educativa galega. Que se manteña plural e en galego. E a nosa noraboa.

## Congresos e Encontros

– Celebrouse entre os días 17 e 20 de marzo a XV Semana da Educación da Comisión de Alumnas da Facultade de CC. da Educa-



ción. Deron conferencias Fabricio Caivano e Mercedes Suárez, entre outros; houbo obradoiros de contacos, de educación para a saúde, de teatro escolar, de monicreques e marionetas e de xogos con material alternativo; e celebráronse diversos seminarios: de orientación ocupacional, sobre cultura popular, sobre integración, desenvolvemento social, utilización de medios audiovisuais.



– O Departamento de Didáctica e Organización Social da Universidade de Santiago organizou unhas novas Jornadas de Educación Especial, atendendo nas pre-

sentes á *Avaliación psicopedagóxica nas necesidades educativas especiais*. É unha iniciativa xa consolidada.

## Albergues, Campamentos, Residencias Xuvenís e Campos de Traballo

– Dentro do que son as actividades de Xuventude e Tempo libre, a Consellería de Familia, Muller e Xuventude ofrece os seguintes equipamentos:

- Gandarío - Bergondo
- Mariña Española - Sada
- Espiñeira - Boiro
- Virxe do Loreto - Porto do Son
- Furelos - Melide
- Area - Viveiro
- O Courel
- A Devesa - Ribadeo
- Penedos - Entrimo
- Pablo VI - A Rúa Vilamarín
- O Corgo - Muíños
- As Sinas - Vilanova de Arousa
- Pontemaril - Forcarei
- Illa de Ons - Bueu
- Agolada -
- Eijo Garay - Lugo
- F. López Cuevillas - Ourense
- Altamar - Vigo
- Monte do Gozo - Santiago
- Campos de traballo
- Ancares
- Cereixal - Becerreá
- Teixeiro - Lugo
- S. Estebo de Ribas de Sil
- Nogueira de Ramuín
- Pontemaril - Forcarei
- Illa de Ons
- Vilarbó - As Pontes
- Bergondo

# Nova Escola Galega

## NOVA ESCOLA GALEGA ANTE O PROXECTO DE DECRETO DE ORIENTACIÓN

- A Asociación de Renovación Pedagóxica Nova Escola Galega quere rexeitar o novo Proxecto de Decreto da Consellería de Educación que regula a Orientación en Galicia, porque supón:

- A supresión dos actuais Equipos Psicopedagóxicos, servicio público de composición multidisciplinar que se define na LOXSE como fundamental para a atención psicopedagóxica de tódolos alumnos e alumnas e, sobre todo, ós que presentan necesidades educativas especiais.

- O non respectarse a igualdade de oportunidades para todo o alumnado, debido á ausencia dun proceso completo de orientación ós alumnos nos centros de Educación Infantil e de Primaria (etapas cruciais para o desenvolvemento integral da infancia) xa que non se garantiza a presenza de

profesionais coa necesaria titulación e preparación ó fronte dos departamentos de orientación dos centros nestas etapas educativas.

Como *Movemento de Renovación Pedagóxica*, pensamos que unha mellor calidade do ensino público esixe:

- A potenciación e melloira de todo tipo de servicios de apoio á escola, racionalizando os xa existentes e non desmantelando ós mesmos. Neste caso, os Equipos Psicopedagóxicos, desde a súa intervención como asesores externos ós centros garantirían a independencia, á multidisciplinariedade, a coordinación de servicios e a avaliación da situación dun sector educativo.

- O mantemento do espírito da LOXSE, que contempla a orientación externa ós centros a través dos Equipos Psicopedagóxicos de zona, complemento imprescindible na articulación dos tres ámbitos ou niveis da Orientación (Titor/Aula, Departamento Orientación/Centro, Equipo Psicopedagóxico/Zona).

- A especialización e titulación adecuada dos responsables de realizar a orientación; condición que non se dá neste Proxecto de Decreto no que se refire á explicitación das características dos coordinadores dos departamentos de orientación nos centros de Infantil e de Primaria, que non serían Psicólogos, Pedagogos ou Psicopedagogos.

Por todo o anterior, reiteramos unha vez máis a retirada ou modificación substancial do devandito Proxecto de Decreto, ó fin de procurar a racionalización e homoxeneidade do proceso de orientación.

*Santiago, 30 de maio de 1997*

## NOVA ESCOLA GALEGA CO PROFESORADO DE PRIMARIA E SECUNDARIA POLA DEFENSA DUN ENSINO PÚBLICO GALEGO DE CALIDADE

- Diante de algunhas actitudes negativas fronte á incorporación do profesorado do corpo de mestres aos centros de EE.MM., o Movemento de Renovación Pedagóxica "Nova Escola Galega" quere puntualizar o seguinte:

- A incorporación de mestres aos centros de EE.MM. aos que están adscritos, non detrae alumnado nin horas ao profesorado de secundaria. Os mestres impartirán nos Institutos docencia ao mesmo alumnado que agora está nos centros de EXB; é dicir, ao que ata agora era alumnado de 7º e 8º.

- Que a diminución de alumnado dos catro últimos cursos da ensinanza pública non universitaria non é atribuíble a ningún sector do profesorado, senón, en primeiro lugar, á caída da taxa de natalidade, e en segundo a unha política educativa planificada sen ter en conta o interese social, que amplía concertos sistemáticamente e que promociona socialmente os centros privados concertados (véxase a felicitación do Sr. Conselleiro aos Centros privados polo aumento da súa matrícula), mentres que centros públicos que desenvolven experiencias de innovación non reciben tantas facilidades, nin tantos recoñecementos.

- Esta diminución do alumnado ten que ser aproveitada na liña que históricamente a renovación pedagóxica defendeu: a implantación de medidas de calidade educativa, comezando pola diminución de alumnos por aula, a xeralización de prácticas, desdobres, apoios, servicios complementarios como bibliotecas, ampliación de optatividade, diversificacións, etc.

- Que a ensinanza pública non universitaria está sufrindo, pola contra, as consecuencias negativas dun proceso de reconversión realizando con criterios economicistas e cun claro desinterese por parte da administración respecto da aplicación da LOXSE nas mellores condicións posibles.



JOSE M. CID E MARILÓ CANDEDO, A ACTUAL PRESIDENTA DE NOVA ESCOLA GALEGA

– Que o profesorado de primaria e de secundaria, como traballadores públicos, compartimos a mesma función de proporcionar á sociedade un servizo de calidade. Polo cal, deberíamos unir esforzos pola mellora da calidade do ensino público, tanto esixindo da Administración as medidas necesarias, como poñendo todo o noso empeño nesta dirección, evitando caer en estériles enfrontamentos.

*Santiago, 30 de maio de 1997*

**MARILÓ CANDEDO,  
NOVA PRESIDENTA  
DE NOVA ESCOLA GALEGA.  
A ASOCIACIÓN CELEBROU  
EN SANTIAGO A SÚA XIV  
ASAMBLEA ANUAL**

– O movemento de Renovación Pedagóxica Nova

Escola Galega celebrou o día 24 de maio en Santiago a súa XIV asemblea anual ordinaria, onde fixo balance do seu último ano de actividade, aprobou os planos de traballo para unha nova anualidade e renovou os seus cargos directivos.

Á asemblea, que foi moi concurrida, aportou como reflexión central a análise sobre o actual momento da política educativa e da renovación pedagóxica en Galicia, reafirmou a súa liña de traballo en defensa de unha escola pública democrática, integradora, laica e plural e o seu compromiso coa normalización e coa galeguización educativa.

Foron especial motivo de preocupación a esixencia da ordenación da Educación Infantil e da Educación Secundaria con criterios de calidade e de servizo público, a atención ás áreas educati-

vas transversais, a incorporación da pedagogía da imaxe, a abordaxe multimedia no sistema educativo e a necesidade de revisar a planificación e o desenvolvemento educativo no medio rural.

A Asociación valorou con preocupación o actual momento educativo e a posible ruptura dos criterios de solidariedade social que deben informar a política educativa dun Estado social de dereito.

Noutra orde de cousas, presentáronse as últimas publicacións da asociación e os congresos e encontros a celebrar no próximo verán. Do mesmo modo, aprobáronse as memorias de actividades e económica, o plano de actuación para o vindeiro curso e procedeuse á renovación do Secretariado Galego. A Asociación, ata o momento presidida polo

profesor e decano de Humanidades da Universidade de Vigo, Don Xosé Manuel Cid, aprobou unánimemente a renovación dos seus cargos centrais, recaendo a presidencia na profesora da Universidade da Coruña D<sup>a</sup> María Dolores Candedo Gunturiz, a secretaria na profesora Chefa Lago, a vicesecretaría no profesor Xoán Carlos Albarellos e a tesoúreira en Pilar Diz.

A Asemblea tivo ocasión de aprobar diversas resolucións:

– Sobre a problemática da adscrición do profesorado en Secundaria.

– Sobre os Equipos Psicopedagóxicos.

– Sobre a planificación da Formación Permanente do profesorado.

– E de recoñecemento da traxectoria de Paulo Freire.

NOVIDADE

XERAI S



FORA DE XOGO

## A anticipación, a memoria e a solidariedade

### *O centro do labirinto*

Agustín Fernández Paz

Se o valor dun libro se medise pola ambición que o autor puxo nel, entón habería que dicir que este é o meu libro máis valioso.

Quixen falar de todo o que sinto e penso, neste tempo e neste país, e quixen contarlló á xente, especialmente á xente moza, coa que comparto tempo e país. E como non é un ensaio, senón unha novela, fíxeno artellando unha historia e tratando de que tivese valor por si mesma.

O autor



## ROSAS E ESPÍNAS

¿Que foi do movemento dos directores de Institutos de que falabamos na anterior entrega? Foi que finalmente a cousa chegou a prensa (non todo é silenciábel), foi que o señor Conselleiro finalmente recibiu ós directores (en grupiños, parcelados), foi que os escoitou e repartiu algunha promesa, e foi que non houbo nada.

Pero, sen embargo, algo se move neste verán que chega semellando primavera (se non inverno). Primavera que abrólla rosas, e coas rosas espiñas.

Rosas, porque comeza a haber unha importante reacción da comunidade educativa fronte á descarnada agresión que contra a escola pública está a leva-la administración do PP, ben sexa en Galicia, onde o home de Cacharro multiplica as subvencións e as louvanzas ó ensino privado, mentres acurta aínda máis os recursos da pública; ben sexa no MEC, onde un día si e outro tamén Aguirre thatcher proclama ós catro ventos a boa nova neoliberal segundo a cal todo o que é privado é superior **per se** a todo o público, e, para iso, alí está ela procurando que os feitos concorden coa teoría, ou sexa, igual en Madrid que en Galicia, incremento das subvencións ós centros privados (incluíndo centros

do Opus Dei que practican a moral tridentina da separación do alumnado por sexos) e redución dos recursos dos públicos.

Rosas, si, malia todo isto, porque en Santiago centos de docentes, de pais e nais, de alumnos e alumnas, reaxiron á chamada da Mesa pola Defensa do Ensino Público, e fixeron chegar ás portas de San Caetano a protesta, que non puido ser silenciada nin sequera nas páxinas dos xornais subvencionados. Rosas tamén porque en Madrid miles de docentes, de pais e nais, de alumnos e alumnas, chegados de toda España, reaxiron tamén á chamada sindical para reclamar respecto polo ensino público.

Pero tamén espiñas porque nos chegan novas de que, en certos centros de ensino secundario, especialmente nos antigos de bacharelato, sectores do actual profesorado de BUP tenden a adoptar posicións estreitamente corporativistas centradas exclusivamente na defensa do **seu** posto de traballo, e nin sequera iso, senón da "súa" praza de destino, chegando ata o extremo de rexeita-la incorporación dos mestres ós seus centros, prevista a partir da xeralización do primeiro ciclo da ESO. No canto de unir esforzos, mestres e profesores de bacharelato, a vella escisión corporativista ameaza con lle face-lo xogo á administración que,

apoiándose nesa desunión, moi ben poderá levar adiante os seus planos de redución de plantillas nos centros públicos.

Aínda estamos a tempo. Por primeira vez en moitos anos, a dereita semella estar a perde-la batalla da opinión pública no ensino. Pero o único xeito de salva-lo grave perigo no que se ve a escola pública pasa por uni-los esforzos de cantos laboramos nela para esixir que se incrementen os fondos a ela destinados, freando o seu trasvase ós centros privados. Pasa por reclamar que se cumpran escrupulosamente as ratios previstas na LOXSE, e mesmo se aproveite a baixa da natalidade para optimizalas; que se multipliquen as ofertas de optativas cumprindo os obxectivos da Lei de atención á diversidade de intereses do alumnado; que se potencien os desdobres para permiti-las actividades de laboratorios, recuperacións e adaptacións curriculares, tamén previstas na Lei; que se garanta que en todo centro de secundaria se oferten, coma a LOXSE impón, polo menos dúas modalidades de bacharelato; que se deteña a creación de centros exclusivamente da ESO en pequenas vilas, para satisfacer finalidades clientelais, con grave risco de provocar unha fractura entre o ámbito rural e o ámbito urbano; que, en fin, se satisfaga unha silenciada reivindicación

que outras urxencias veu demorando ano tras ano, a de que tódolos centros sexan dotados con prazas de bibliotecarios/as documentalistas.

Non é unha utopía. É un obxectivo posible... sempre que non dispersémo-las nosas forzas en rácanas batallas corporativistas.

## CINE

¿Época de ouro do cine español? Fuxamos das hipérboles, pero tendo en conta o pasado triste e cativo (só a penas suspendido pola luminosa excepción do grandísimo Buñuel e tres ou catro nomes máis, excepcións igualmente ailladas), tampouco é dicir tanto. O caso é que nunca se puido ver tanto cine de produción propia cunha calidade media tan aceptable. E sobre todo, unha xeración de xoves cineastas tan prometedoras. O grupo dos Pilar Miró, Trueba, Fernando Colomo e Almodovar, xa atoparon continuidade garantida no dos Julio Medem, Alex de la Iglesia, Iciar Bollaín ou Amenabar.

Deste último é precisamente **Tesis**, unha película que xa está dispoñible en vídeo cando aínda se pode ver nas salas



cinematográficas, algo certamente insólito nunha peli española. **Tesis** é en si mesma unha tese sobre a violencia audiovisual. Unha estudante de periodismo tenta facer a súa tese doutoral sobre a violencia visual e encóntrase, no curso das súas investigacións, cunha rede de "snuf" montada na propia universidade. A trama, desenvolva con xeniais escenas de persecución e suspense e guiños desvela a parte escura dunha xeración alimentada cos produtos da industria mediática. Como nos medios, nada é o que parece e a veces a realidade construída acaba sendo a auténtica realidade. O xogo entre o compañeiro marxinal que parece axudar á protagonista, e o "galán", desmonta os prexuízos sobre a estética da aparencia, os sucesivos descubrimentos e ocultamentos manteñen unha altísima tensión ata o desenlace final. E de principio a fin, o aseverado polo profesor -"O cine é unha industria e como tal ha de responder a criterios de beneficio, elaborando produtos que se consuman"- queda patente na última escena: á saída do hospital o travelling, amosándonos a cada enfermo na súa cama consumindo lixo televisivo, recordoume o escaparate dun Mc Donalds cheo de xente comendo hamburguesas.

Nas antípodas de **Tesis**, en canto a xénero, pero

aínda en superior nivel de excelencia, **Secretos do corazón**, para min decididamente unha das grandes películas da historia do cine español. Os anos escuros do franquismo, a comezos dos 60, recreados cunha coitada ambientación. A moral católica, a presión social, familiar, educativa. As contradicións na educación moral e afectiva dun neno. E as mulleres: as tres irmás, a casada infiel, as dúas solteironas. Algunhas amigas dinme que estes retratos lles parecen demasiado tópicos. ¿Tópicos? Será que a memoria da tristeza e o abafamento insoportable do franquismo se esvae para algunhas, será que elas xa non viviron aqueles anos. Quen aínda tivemos que medrar naquela atmosfera mesta de represión e miseria moral sabemos que non hai tópico nes tres retratos admirablemente construídos por tres actrices soberbias. Non hai tópico senón verdade.

## TEATRO

A Consellería de Cultura organiza unha Feira do Teatro con representacións de tódalas compañías galegas coas súas últimas montaxes. O resultado é un tanto decepcionante. Persiste

a sensación de que no teatro galego non hai grandes apostas estéticas, menos aínda logros. Matarile e Chévere representan os retos máis constantes e coherentes, pero o grupo da Galán segue pechado nun vangardismo hermético e autoafirmativo, mentres os da Nasa tenden a caer na tentación dun humor "televisivo". Entre os demais grupos, Ollomol é o que mellor ten construído unha imaxe propia, e con **Escola de bufóns** seguen a ofrecer un teatro que, sen afrontar grandes riscos innovadores, non decepciona. En cambio, sorprende o xiro de Compañía de Mariás que, sen María Pujalte, abandona a súa liña de teatro de cabaret para, con dirección de Quico Cadaval, afrontar un clásico menor de autor irlandés, **A voda dos moicanos**, cuns resultados non obstante moi aceptables. Entre os restantes grupos, o Anxeliños de Teatro de Aquí segue fiel ás concepcións dun teatro popular propias do seu director, autor e principal actor, Roberto Vidal Bolaño. Nada mellor nin peor que as obras que lle temos visto antes. Eu non a puiden ver, pero algunhas amigas dixéronme que unha das montaxes máis interesantes foi **Fábula** de Ancora Produccións. Hai grupos, hai unha renovación suficiente das montaxes, pero hai tamén a sensación de que isto non se move. E non sei atopar explicación a este aparente paradoxo.

## POESIA



Un amigo convidoume a viaxar a Ponteceso no Día das Letras Galegas. Alí convocaban unha homenaxe ós escritores e escritoras da Costa da Morte. E alí tiven ocasión de coñecer unha das iniciativas máis peculiares da nosa comunidade literaria: o **Batallón Literario da Costa da Morte**, que mobilizan os entusiastas irmáns Villar, de Cée. Escolleámonos recitar en Ponteceso e logo en Corcubión. Publicaron unha escolma de poetas fisterráns en **Espiral Maior (De mar e vento)**, entre os que saliento a voz de tremenda sinceridade de Mónica Góñez e o inesperado clasicismo dun poeta mariñeiro que asina Alexandre Naxium. Pero sobre todo descubrimos a voz, aínda inmadura, pero riquísima e nova, de María Lado, que vén de publicar o seu primeiro libro (**A primeira visión**) en Letras de Cal. Na poesía si todo a sensación de que algo ocorre, algo se move, algo vive.



ANDRADE...

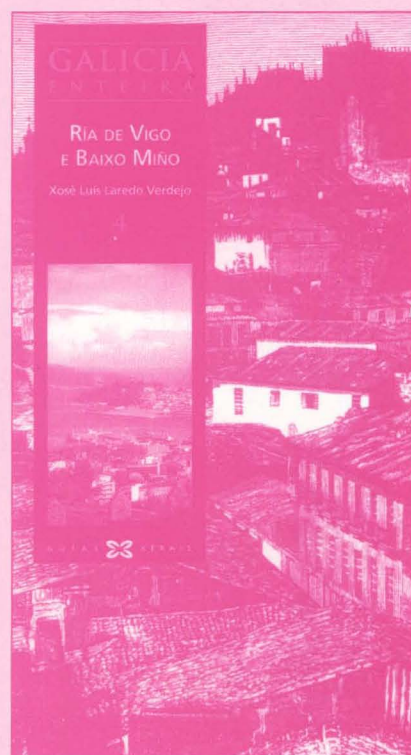
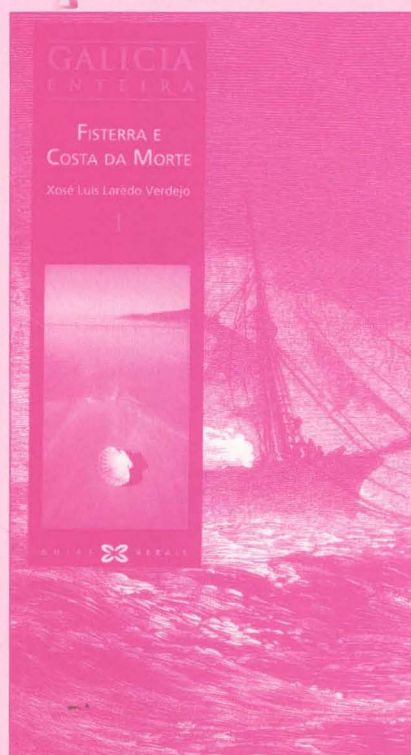


a nova

# 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
3. RÍAS BAIXAS DO SALNÉS
4. RÍA DE VIGO E BAIXO MIÑO
5. TERRA DE SANTIAGO
10. LUGO E A GALICIA ORIENTAL (ANCARES/COUREL)

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.

