

ESCOLA E SOCIEDADE DA INFORMACIÓN

a orientación profesional na eso ● o cárcere, outra realidade ● escola obradoiro de Cambados ● coordinación entre os centros públicos de primaria e secundaria ● a orientación profesional na eso

Ao fío do proceso de adscrición do profesorado de Secundaria

O proceso de aplicación da LOXSE implica, entre outros extremos, unha moi notable transformación da Educación Secundaria Postobrigatoria (ESPO), que pasa polo desenvolvemento e ordenación de varios Bacharelatos e Ciclos Formativos da F.P. Específica; pola substitución de diversas ensinanzas e disciplinas por outras novas; pola creación de novos centros educativos e especializacións. Cuestións todas que a súa volta implican o reexame dos catálogos de postos de traballo, centro a centro, no conxunto, e de acordo coas novas necesidades e perspectivas de desenvolvemento; o estudo dos cadros de persoal e dos seus axustes e desaxustes con respecto a unha imaxe prevista no 2002, momento no que as novas ensinanzas da ESPO entrarán en pleno vigor.

A tales efectos, as organizacións sindicais do profesorado viñeron analizando estes asuntos coa Consellería de Educación na pasada primavera, ata que chegado un momento se rexistrou unha ruptura entre tales organizacións, arredor das propostas e perspectivas negociadoras. Estando todas elas de acordo na necesidade de estudar os cadros de persoal actuais e a súa posible evolución en función das perspectivas concretas de operativización da LOXSE en canto aos Bacharelatos e á FP, tamén todas comprenden a necesidade de levar a cabo, de modo extraordinario, un proceso xeralizado de adscrición a prazas que se identifican nun catálogo de postos de traballo que a Consellería de Educación definiu e aprobou mediante Orde aparecida o 9 de outubro de 1998; un catálogo acorde cunha tamén definida Rede de Centros, que distribúe e ordena os centros ESPO, a súa localización, as súas especialidades, e o seu cadro docente, nun contexto de redución demográfica escolar e de aumento do peso da iniciativa privada.

Chegados a este punto, por unha parte CC.OO do Ensino, ANPE e CSIF asinan coa Consellería un acordo a través do que se debuxa un panorama de aquí ao ano 2002 de incremento en 2.000 do catálogo de postos de traballo para a ESPO, de incremento da estabilidade global en definitivos máis de 1.600 postos actualmente "en expectativa, interinos ou contratados". Un acordo que "nos seus termos" permite celebrar concursos de traslado e oposicións para novos postos, estabilizar equipos docentes nos novos Institutos (un cento deles), garantir a recolocación do profesorado desprazado, e que o profesorado con destino definitivo nunha localidade non se vexa obrigado a cambiar a outra, a cambio, en todo caso, de ter que compartir centro como docente de similares disciplinas ou disciplinas afíns.

Sen embargo, este acordo que en principio, ofrece elementos positivos, non foi compartido por outras organizacións sindicais (CIG, FETE-UGT, STEG) e pola autodenominada Coordinadora de Profesores de Secundaria. Poñen estas orga-

nizacións de manifesto que o desaxuste entre o catálogo actual de postos e o necesario para o 2002 é só virtual e non real, polo que o acordo sería aproveitado como proceso de reconversión. Aducen que na Rede de Centros de ESPO se prevén unhas ensinanzas que non se completarán ata dentro de catro anos, que non hai garantías así para unha adscrición a un posto que logo pode ser suprimido, entre outros motivos, porque non se controlan as preferencias do alumnado á hora de matricularse nas distintas ofertas formativas. Aducen tamén que a Rede de Centros contén unha oferta de estudos moi escasa no sector público (mentres se descoñece a oferta no sector privado), como se pon de manifesto no moi reducido ou exíguo número de centros onde se poderán realizar o Bacharelato de Artes ou Tecnolóxico. Adúcese tamén o uso de criterios restrictivos empregados para elaborar os cadros de persoal (previos a súa adscrición segundo necesidades e previsións), ao non contemplarse tampouco as suficientes reducións horarias de actividades lectivas para o seu uso con función de titoría, coordinación de equipos de normalización lingüística e outras funcións, nin a existencia de programas de garantía social en todos os centros.

Así as cousas, mentres uns apelan a necesidade de que os claustros participen na negociación da rede de centros, quizais asignándolles un desmedido protagonismo, a Consellería acode ao DOG como “última palabra”. Mentres uns volven a pronunciar a frase: “o ataque máis grave contra o ensino público”, con algunha altisonancia, outros afirman que o acordo permite facer avanzar a LOXSE, co seu aquel de falso talismán.

Entrementres, a Consellería de Educación salva os mobles. Non é doado desde estas páxinas, nin é tampouco o noso cometido, quitar ou dar razón a uns ou a outros. Quizais todos, incluída a mesma Consellería, teñen elementos de razón. Pero se o que se demanda é xusto e razoable, se non esquecemos a defensa da escola pública e do seu protagonismo, socialmente reequilibrador, constantemente posto en cuestión, por múltiples medidas directas e indirectas; se non esquecemos o “economicismo” que os sectores conservadores aplican a unha reforma “que non é súa”; se non esquecemos tampouco que a reforma educativa que a LOXSE propicia é de orientación progresista e que así o debemos afirmar, entón, facendo un recoñecemento mutuo básico da parte de razón que, sen dúbida, cada un retén, sería desexable que houbera unha posición sindical común entre as tres organizacións sindicais, que asumen ademais orientacións progresistas, arredor da política de persoal no ensino, para así poder negociar (“negociar efectivamente”) coa Consellería de Educación, con racionalidade e con responsabilidade social.

¿Sendo a adscrición necesaria e estando causada pola aplicación dunha lei de orientación progresista, como a esquerda sociolóxica non se vai poñer de acordo neste caso?

BOLETÍN DE SUBSCRICIÓN

Desexo unha subscrición por 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)
 Contra-reembolso Tarxeta Visa Tarxeta 6000
Nº
Válida ata: Mes Ano

EDICIÓN XERAIAS DE GALICIA



Don/Dona
Enderezo
Código Postal Poboación Teléfono

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

Prégolles a Vds., que tomen nota de que, ata novo aviso, deberán adeudar na miña conta con esta entidade os recibos que ó meu nome lle sexan presentados para o seu cobro por EDICIÓN XERAIAS 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 | 12- A educación das persoas adultas | 23- Necesidades educativas especiais |
| 2- As novas tecnoloxías e a escola: a imaxe | 13- Educación ambiental | 24- As avaliacións |
| 3- A escola rural | 14- Ensinar a aprender | 25- A normalización da lingua |
| 4- Globalización e interdisciplinidade | 15- A lectura | 26- Celestín Freinet |
| 5- A Reforma das Medias | 16- A Educación Primaria | 27- Educación Social |
| 6- Os pais na escola | 17- A dimensión internacional da nosa Educación | 28- Educación Dramática |
| 7- A educación matemática | 18- Os contidos transversais | 29- Orientación escolar e tutoría |
| 8- Socioloxía da educación | 19- O Xogo | 30- Programas Educativos Europeos |
| 9- A saúde na escola | 20- A televisión | 31- A Educación Infantil |
| 10- O ensino das ciencias | 21- A organización escolar | 32- Escola e sociedade da información |
| 11- O profesorado | 22- A Educación Secundaria Obrigatoria | 33- Dereitos humanos |

Pódense solicita-los números atrasados, contrarreembolso a:

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN

Edicións Xerais de Galicia

Doutor Maraño 12, baixo - 36211 Vigo / Teléfono: (986) 21 48 88 / Fax: (986) 20 13 66 / Enderezo electrónico: xerais@xerais.es

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN 32



Febreiro de 1999
 Publicación de Nova Escola Galega
 Impresa en papel reciclado
 Prezo 1000 Ptas.



Edita:
 Edicións Xerais de Galicia, S.A.
<http://www.xerais.es>

Subscricións e correspondencia:
 Doutor Maraño 12, baixo. 36211 Vigo
xerais@xerais.es
 Tel.: 986 21 48 88
 Fax: 986 20 13 66

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,
 Manuel F. Vieites García.

Consello Editorial:

Xosé Álvarez Castro, María Dolores Candedo Gunturiz,
 Xosé M. Cid Fernández, Agustín Fernández Paz,
 María Xosé Freixo Mariño, Narciso de Gabriel,
 Emilio González Legazpi, Marilar Jiménez Aleixandre,
 Xosé Ramón Lago Martínez, Xosé Lastra Muruais,
 Ramón López Facal, Pedro Membiela,
 Josefina Mosquera Roel, Xabier Puente Docampo,
 Xosé Ramos Rodríguez, Antón Rozas Caeiro,
 Mercedes Suárez Pazos, Francisco Veiga García.

Deseño interiores:

Paco Armada

Maquetación:

Enrique Alonso Kamelot

Fotografías:

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

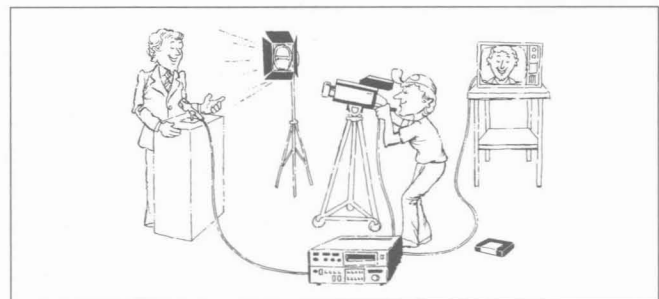
ISSN: 1132-8932

Dep. Legal: C-22/1986

EDITORIAL	1
DEBATE	7
FIRMAS	9
HEMEROTECA	10

O TEMA

ESCOLA E SOCIEDADE DA INFORMACION



Presentación:

Escola e Sociedade da Información	11
---	----

Futuro imperfecto:

novas tecnoloxías e igaldade de oportunidades educativas	13
---	----

Manuel Area Moreira

Transicións sociais, sociedade da información e educación escolar	21
--	----

Juan Carlos Pardo Pérez, Alfonso García Tobío

EXPERIENCIAS

A orientación profesional na ESO, unha experiencia de orientación profesional nun centro	51
--	----

M^a Carmen Fernández Bustabad, José Alejo González

A marxinalidade desde o coñecemento e a prevención: O cárcere, outra realidade	55
---	----

M^a Consuelo González de Dios, Mercedes Fernández Dans,
 Severina Reboredo Pena

Escola obradoiro "A Xuventude II" de Cambados	59
--	----

Xosé M. Malheiro Gutiérrez

TRADUCCION

- Proposta para construír unha coordinación estable entre os centros educativos públicos de educación primaria e secundaria 67

Federación de MRP de Cataluña



ESTUDIOS

- Integración educativa *versus* inclusión educativa: do concepto de necesidades educativas especiais á atención á diversidade 73

Manuel Ojea Rúa

- Actividade física en alumnos con necesidades educativas especiais.
Unha aposta polo mestre especialista en educación especial na intervención educativa motriz 78

Aurora Martínez Vidal



RECURSOS

- A fotonovela e a fotomontaxe como recurso para a alfabetización audiovisual na educación primaria 84

M^a Lina Iglesias Forneiro, Manuela Raposo Rivas

- Museo de Historia Natural Luis Iglesias da Universidade de Santiago 78



LIBROS	90
LITERATURA INFANTIL	92
OUTROS MATERIAIS	95
PANORAUULA	99
DIARIO DE ISOLINA	110
HUMOR	112



COLABORA CON NÓS

Revista Galega de Educación ten as súas páxinas abertas a todas aquelas persoas que desexen publicar as súas colaboracións. O Consello de Redacción dá preferencia ós artigos dirixidos á sección "Experiencias", que acolle traballos de tódolos niveis do ensino non universitario.

Os artigos deben axustarse ás normas seguintes:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Enviar a:

Revista Galega de Educación (proposta de colaboración)

Edicións Xerais de Galicia, S. A.

Dr. Marañón 12, baixo. 36211 Vigo

Teléfono 986 21 48 88 - Telefax: 986 20 13 66

Enderezo electrónico: xerais@xerais.es.

Sobre a reforma do sistema de Orientación

Un modelo que nace roto

COORDINADORA
DOS EQUIPOS
PSICOPEDAGOGICOS
DE GALICIA

Cando nos enfrontamos a calquera medida que se tome ó respecto da organización do sistema educativo, pensamos que debemos partir dunha perspectiva que priorice a atención global á escola. Desde este punto de vista, cremos que é inadecuada a pretendida reforma do sistema de orientación porque consideramos que Equipos de Orientación de carácter sectorial (ata agora Equipos Psicopedagóxicos de Apoio) son imprescindibles para desenvolver axeitadamente os procesos de orientación nunha zona determinada. Isto implica que se considere a importancia da acción sectorial dun Equipo de Orientación, fundamentalmente a partir de cinco aspectos:

Pola amplitude de perspectiva que facilita a interdisciplinabilidade garantida pola composición dun equipo sectorial.

Por ser parte dun sistema global de intervención externa xunto con outros servicios educativos (Inspección, CEFOCOPs, Centros de Recursos...)

Por ser elemento de enlace con outros servicios e recursos que non pertencen ó ámbito educativo.

Por facer posible a coordinación da actuación sobre un alumno ou un grupo de alumnos dun sec-

tor dende a etapa da educación infantil ata o remate da educación obrigatoria.

Por ser parte importante na facilitación da coordinación dos diversos departamentos de orientación nunha zona determinada, en procesos como os de integración das persoas con necesidades educativas especiais, a orientación de estudos e profesional, os programas de diversificación curricular, os programas de garantía social etc.

Estes elementos que conforman xenuinamente a acción sectorial dun Equipo de Orientación, son complementarios da existencia e do labor dos Departamen-

tos de Orientación nos centros e da acción titorial, conformando con estes un modelo de orientación global baseado en tres niveis de intervención interrelacionados (equipo sectorial, departamento de orientación, titor).

Esta é a gran lagoa do modelo de orientación proposto pola Consellería de Educación (Decreto 120/1998-do 23 de abril) e, como imos ver, ó mesmo tempo, a gran contradicción do mesmo, o que é posible só dende a constatación duns presupostos de partida que consideran ó equipo externo unicamente como elemento de "axuda externa puntual", empobrecendo e falseando absolutamente a concepción da acción sectorial.

Pero a contradicción é evidente, xa que na mesma xustificación do Decreto enténdese "a orientación como un proceso que inclúe a toda a comunidade educativa, que comeza dende a escolarización do neno e da nena e remata ó finaliza-las ensinanzas non universitarias"; se isto é así, e así o cremos, ¿quen vai encargarse de coordinar-la acción orientadora, lonxitudinalmente, en todo ese proceso que comeza na primeira escolarización do neno e remata co fin da escolaridade obrigatoria?

Por outra parte, nesa mesma xustificación teórica do Decreto, afirmase tamén que “o ámbito de actuación dos profesionais da orientación ha de amplia-la súa intervención, tomando en consideración as variables nas que se contextualiza a actuación docente e que son aqueles aspectos socioeconómicos e culturais da zona na que esta se desenvolve. Esta ampliación da súa actuación á comunidade na que se localiza o centro educativo implica a necesidade de coordinación con profesionais especializados, tanto en ámbitos da psicopedagogía como de servizos sanitarios”. Como pode observarse, aquí están xustamente representados dous elementos claros da acción sectorial dun Equipo de Orientación, tal e como recollimos anteriormente. Desaparecidos os Equipos Psicopedagóxicos, ¿quen coordina estes procesos zonais ou sectoriais? Pensamos que por moito que se pretenda unha xustificación deste novo modelo, esta vai ser sempre inconsistente xa que continuamente vai presentarse a necesidade dun equipo sectorial, que precisamente é suprimido a través do mencionado Decreto.

Estas son algunhas das grandes fallas conceptuais que avalan a mediocridade e o absurdo do modelo (se pode chamarse así) proposto pola Consellería de Educación. Pero hai outros aspectos non menos importantes, que non xustifican a desaparición dos equipos psicopedagóxicos e que en calquera caso son indicativos de que non só o modelo nace roto por carecer dun órgano de acción sectorial (elemento imprescindible) senón que indican a posibilidade de que se produza un deterioro da calidade da orientación dos centros (calidade que aumentaría se ademais da acción sectorial foran dotados adecuadamente os Departamentos de Orientación). Algúns destes aspectos ós que facemos referencia son:

A facilitación de que a xefatura do Departamento de Orientación dos centros de Primaria sexa exercida por

un mestre sen a titulación axeitada (Licenciado en Psicoloxía ou en Pedagogía).

O desaproveitamento da experiencia en traballo sectorial dos membros dos equipos psicopedagóxicos, co que se contradice o que no Decreto se afirma ó respecto dos membros destes equipos “... a experiencia acumulada no campo da orientación educativa, así como a razoable utilización dos recursos humanos”. Esa experiencia está demostrada nun ámbito de actuación determinado –o sector– e consideramos que é aí onde hai que aproveitala.

¿Cómo se pode pensar que coa problemática que existe nos centros, tanto de Primaria como de Secundaria, vai se-lo orientador destes centros o que realice os procesos de orientación noutros centros da súa zona?

Non se pode entender para qué son creados os Equipos Específicos, que ademais segundo a Orde do 3 de xuño de 1998 que desenvolve o Decreto, só se crean con carácter provincial. As funcións que se lles outorgan son practicamente funcións que se desenvolven ou se poden desenvolver dende os CEFOCOPs. Ademais, curiosamente, se lles asigna unha función que demostra unha vez máis a concepción que dende unha perspectiva retrógrada se ten da actuación externa: a intervención puntual. Así, aquí se especifica “colaborar cos departamentos de orientación na avaliación psicopedagóxica do alumnado, cando sexa necesaria a intervención dun profesional externo ó centro”.


De novo vemos como se pensa que a función esencial é o diagnóstico, que non existe outro tipo de accións con carácter sectorial que deban ser consideradas e que non existe a necesidade de ningún tipo de organización e coordinación de procesos de orientación. Isto ten, ademais, unha alongación ó nivel de Galicia, xa que globalmente tampouco se especifica ningún tipo de órgano que garanta a coordinación da orientación ó nivel galego.

NARRATIVA

NARRATIVA

Suso de Toro

Círculo



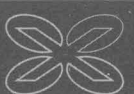
XERAIS

CÍRCULO

Suso de Toro

Un libro continuo e pechado sobre si mesmo que encerra un mundo terrible e marabilloso, múltiple e repetido. *Círculo* supón o retorno dos monólogos de Nano, ese parvo lúcido, tecido cos fíos invisíbeis de emocións profundas e perturbadoras.

XERAIS



“Escóitame profe”

EQUIPO PSICOPEDAGOXICO
DE APOIO. CEE.

As actitudes positivas e as expectativas favorables ante a presenza de calquera suxeito de cara a aprendizaxe son a base dos contidos actitudinais que aparecen nos D.C.Bs. dos distintos niveis educativos. A consecución destes contidos e especialmente os referidos á formación dunha autoimaxe positiva, á valoración da propia identidade coas súas posibilidades e limitacións, o respecto ó outro e ás diferencias, está suxeito ó establecemento de vínculos e relacións interactivas co adulto, quen ó través da súa práctica é mediador dos contidos aludidos. Cremos que admitir a diversidade no contexto escolar permite a realización de proxectos de solidariedade, entendida esta como apoio mutuo e espacio de felicidade colectiva, posibilita o coñecemento do outro e a verdadeira experiencia de aprendizaxe. As actitudes de cautela e prevención ante a presenza dos alumnos con necesidades educativas especiais e os medos e inseguridades que de cotío xeran no profesorado, son tema de debate na meirande parte das ocasións nas que se plantexa unha nova escolarización. Este feito levounos á confección do instrumento “Escóitame profe”, que non pretende ser máis ca un sinxelo material de reflexión-avaliación sobre actitudes e valores que subxacen na práctica docente.



- I**ntenta ter unha actitude positiva cando me recibas como alumno. Dáme unha oportunidade.
- N**on fagas caso do meu aspecto, as aparencias enganán. Estou disposto a medrar e quero aprender.
- T**en paciencia comigo, dáte tempo para coñecerme, obsérvame, porque eu estou facendo o mesmo contigo.
- E**scóitame con afecto e descobre o que outros saben de min, Le, pregunta, consulta.
- G**ratifícame se o merezco, gústame que me alabes cando consigo algo con esforzo e que mo recoñezas.
- R**epréndeme cando non obedezco ás normas, estou afeito a dar pena e a que non me contradigan.
- A**ctúa con sentido común, sen medo ó equivocarte. Nalgunhas cousas estamos aprendendo xuntos.
- C**umpre as promesas. Se me prometes un premio damo, tamén se un castigo. Do contrario non estarei seguro contigo.
- I**ncítame a ser independente, déixame valerme por min, algo poderei facer. Se ti o fas todo, nunca aprenderéi.
- Ó**nde “identidade” e “diferencia” se atopan, alí estou eu, como calquera. Non me compares cos demais. Son único coma ti o es.
- N**ecesito máis ca nada ser considerado persoa. As miñas limitacións, as túas, as limitacións da escola, ou as da miña familia, as da sociedade están aí... para todos. E a pesar disto, pídoche que me eduques.

¿Ou pensas que son un desastre e que comigo non hai nada que facer?

Humanidades

MARÍA XOSÉ QUEIZÁN

Lembren as discrepancias que suscitara a proposta de Humanidades da Sra. Aguirre, ministra de Cultura. A idea inicial de reforzar o estudio das humanidades, da lingua, da literatura e da historia, nos planes de estudos era compartida, pero non o modelo único centrado nos escritores casteláns e na historia de España, entendida España como un ente hexemónico que se define pola exclusión de outras culturas e outras historias. A proposta era contraria á mesma idea do que son as Humanidades. Non se trata só de asignaturas chamadas “de letras”, do estudio do grego ou do latín, da historia, a literatura ou a música. As Humanidades deben estar presentes en todas as asignaturas, por suposto, tamén nas ciencias, e dirixir unha conciencia de solidariedade e respecto humano. A exclusión da cultura e da historia dunha grande parte diso que, para entendérmonos, chamamos estado español, foi o que motivou a polémica e o rexeitamento daquela proposta, impositiva e imperialista, que remitía a tempos da España Una hexemónica. Agora chegouse a un consenso, tan amplo que deixa marxe para múltiples interpretacións. Nas conclusións do acordo, resumidas en 18 puntos, podemos ler no nº 9: Debe facilitarse a aprendizaxe opcional das linguas

españolas. ¿Que linguas españolas? ¿Vai ser opcional o castellano? Xa sabemos que non, que vai ser obrigatorio. Cando falan de linguas españolas estanse refirindo a aquelas linguas periféricas e marxinais, ao galego, catalán e basco. O problema, coma sempre, é que non se aclaran nunca co que é España. Se publican, por exemplo, unha antoloxía de poesía española, encontramos a poetas castellanos. Nos libros de Historia de España non nos explican que foi Roi Xordo nin as causas e consecuencias do éxodo galego a ultramar, etc. Na literatura española non se estudia a Otero Pedrayo ou Castelao, etc. Daquela, somos españoles para unhas cousas e non para outras. Se a lingua, a historia e a cultura de Galiza, Euzcadi e Cataluña son españolas, daquela deben ser coñecidas por todo o estudiando de España e os programas de ensino deben ser fruto dunha mediación, como debería ser nunha sociedade democrática. O demais é escapar da realidade, usar a palabra democracia en vano, botar botes de fume para crear confusión e, mentres hai quen se rasca o autoodio coa asimilación, outros, resollen o rudo encono usando pólvora de verdade e matan sen Humanidade. ¿Será posible?

Publicado en *Faro de Vigo*, 4 de xullo de 1998

O catalán máis aló da escola

Hai moitos anos dicir “catalán na escola” era unha reivindicación para introducir a nosa lingua nunha escola que promovía a castellanización obrigatoria. Significaba o mesmo que reivindicar autonomía, estatuto, democracia ou liberdade. Co tempo o reclamo quedou diluído pola realidade. A normalización no ensino ía chegado pouco a pouco: **inmersión**, a mal chamada “reciclaxe do profesorado”, as competencias no ensino... todo foi axudando a facer parcialmente realidade o reclamo reivindicativo.

Xa sabemos que a **inmersión** tivo e ten moitos inimigos, entre algúns cataláns. Pero aínda, hoxe en día, en moitos lugares, cando no patio escolar escoitamos aos nenos e ás nenas xogar, falar ou discutir, atopamos que un tanto por cento moi alto o fai en lingua castelá. E cando imos aos comercios, camiñamos pola rúa, preguntamos algunha cousa, chámamos a atención o feito de que os adolescentes e as adolescentes, que recibiron todo o ensino en catalán, falen ou resposten en castelán. ¿Que tería pasado se fai anos non se houbese aplicado a **inmersión** no campo educativo? ¿Que se falaría predominantemente en Cataluña? Ou peor aínda, ¿onde estaría o catalán?

A pesar de todo podemos atopar unha certa

curiosidade sociolóxica. Co avance da demanda de falar catalán e de reivindicar a lingua e a cultura que corresponde a un pobo cunha identidade propia, moitas persoas e entre elas moitos profesores e profesoras, fixeron o esforzo de aprender catalán e de expresarse privada e publicamente nesta lingua, superando o problema de non falar a lingua na que aprenderon a ler e a escribir. Isto hai que agradecerllo a moitos profesores e profesoras. Gracias á súa colaboración, a institución escolar é unha das máis catalanizadas pero, hoxe en día, o xove que aprende catalán na escola e que o debora falar sen ningún problema, ao non ter asumida a cuestión máis social, máis ideolóxica ou, se queredes, máis reivindicativa, non ten ningún problema para pasar a falar en castelán.

Todo o mundo sabe que o cambio na educación prodúcese non unicamente cando cambian as persoas, senón tamén cando cambian as persoas e o contexto onde se desenvolven. Non catalanizaremos a sociedade se non cambia este contexto. Benvida calquera iniciativa que propicie unha catalanización maior, ou sexa, cambiar as persoas e o seu contexto.

Editorial de *Guix*, nº 242 (1998). A propósito da nova Lei de normalización do catalán.

Escola e sociedade da información

O líder ecoloxista brasileiro Chico Mendes foi asasinado por uns terratenentes en Xapuri, estado de Acre, na noite do 22 de decembro de 1988. Sabotaxe ou non, naquela noite foi case imposible utilizar o teléfono ou o télex desde Xapuri. A pesar disto, a trágica noticia chegou en menos dunha hora ás redaccións dos diarios de Río de Xaneiro e de Sao Paulo. Así como ao Instituto brasileiro de análises sociais e económicas, unha ONG que utiliza un servizo de correo electrónico de carácter comunitario, Alternex. En poucos minutos, a partir de Alternex, enviábase unha mensaxe ao mundo enteiro así como unha petición de apoio a tódalas ONGs comprometidas na defensa do medio ambiente para que fixesen presión sobre o goberno brasileiro a fin de que detivese e castigase aos asasinados. En poucas horas, mesmo antes da difusión da noticia nos telediaros e na prensa escrita, o goberno brasileiro comezou a recibir unha verdadeira avalancha de telegramas e fax de protesta procedentes de organizacións ecoloxistas de decenas de países. Esta rapidez na denuncia e a presión internacional foron posibles gracias á axilidade do correo electrónico, unha das novas tecnoloxías que caracterizan a nosa "era da información". O asasinato de Chico Mendes non caíu, como outros, no esquecemento. Este é un exemplo de utilización por parte da sociedade civil das redes telemáticas da información. Os personaxes non foron neste caso bancos, nin grandes corporacións internacionais. Un paradoxo máis desta era da información na que vivimos.

Todo empezou a finais dos anos 60 en Estados Unidos. En plena Guerra Fría o Departamento de Defensa estadounidense creou a Axencia de Proxectos e Inves-

tigación Avanzada como resposta ao lanzamento do "Sputnik" pola entón Unión Soviética (1957). Encomendoulle a tarefa de crear unha rede capaz de sobrevivir a un ataque nuclear. En certa maneira, foi o seu o equivalente electrónico das tácticas maoístas de dispersión das forzas da guerrilla en torno a un vasto territorio para opoñerse ao poder dun inimigo con versatilidade e coñecemento do terreo.

O resultado foi unha arquitectura de rede, como querían os seus inventores, que non podía ser controlada desde ningún centro, composta por miles de redes informáticas autónomas que teñen modos innumerables de conectarse. Arpanet, a rede establecida polo Departamento de Defensa estadounidense, acabou converténdose na base dunha rede de comunicación global e horizontal de miles de redes da que se foron apropiando, ó longo desta década dos noventa, milleiros de individuos e grupos de todo o mundo para toda clase de propósitos, bastante alleos ás preocupacións daqueles guerreiros tecnolóxicos sen guerra fría da que preocuparse.

En todo o mundo, o desenvolvemento da rede seguiu a mesma directriz: primeiro desenvolveuse a rede académica (en España, o primeiro nodo instalouse a mediados dos anos 80 no Departamento de Enxeñería Telemática da Universidade Politécnica de Madrid), para logo acadar progresivamente a cada vez máis público, diversificando o seu uso.

E foi, paradoxicamente, vía Internet como o Subcomandante Marcos, xefe dos zapatistas chiapanecos, se comunicou co mundo e cos medios desde as profundidades da selva Lacandona durante a súa retirada de febreiro de 1995.

Os ordenadores instalados nas tendas das franquicias que Benetton posúe en todo o mundo

MANUEL BRAGADO

registran e transmiten en tempo real ás fábricas —a maior parte delas non situadas en Italia— as características das prendas máis solicitadas polos clientes. A empresa agarda ata o último momento para fabricalas e pode adaptar así a súa produción ao cambiante gusto da clientela, o que facilita, como demostrou igualmente a empresa Toyota no sector do automóbil, o desenvolvemento dunha produción masiva por encargo, algo que a súa vez favorece a división das empresas en unidades máis pequenas.

Juan Luís Cebriánno seu libro, *La red. Como cambiarán nuestras vidas los nuevos medios de comunicación*, proporciona algunhas mostras do uso enxeñoso que o espírito comercial pode facer das aplicacións dixitais: Levi Strauss cose pantalóns a medida a través do ordenador para os navegantes do ciberespacio. Unha cadea de bañadores de Houston garda as medidas das súas clientas nunha computadora central; a partir desa información, confidencial, a que poden acceder coa súa propia clave, poden probarse un biquini sen cambiar a roupa. Measurably Better é unha zapatería que toma imaxes dixitais dos pés dos clientes que confían nela, transmíteos a súa fábrica de Taiwan e os distribuídores envían a casa os zapatos do número axeitado nun prazo de poucas semanas.

Nicholas Negroponte, director do Laboratorio de Medios de Comunicación do MIT, autor do libro *Home dixital*, foi invitado a acudir á sede dun xigante da informática. Na entrada tivo que someter o seu ordenador portátil de última xeneración a un control de seguridade e declarar o seu valor. “Entre un e dous millóns de dólares”, dixo. A vixilante xurada anotou escéptica que entraba cun ordenador duns 2.000 dólares. ¿Quen dos dous tiña razón? O gurú Negroponte ou a experimentada vixilante. Paradoxicamente, os dous. Negroponte fixo unha estimación do valor dos bits almacenados no seu disco duro, mentres que

a vixilante non estimaba máis que o valor dos átomos da máquina.

Para Negroponte, os trastornos actuais proveñen do feito de que os “bits están substituíndo ós átomos”. O que non lle preguntou a vixilante ao señor Negroponte foi cal é o seu valor. A participación de Negroponte na revista de informática *Wired*, (“Cableado”), na que dispón dunha columna, está valorada en 29 millóns de dólares. Este novo profeta da era da información dedícase, exitosamente, a “educar” a toda unha xeración necesitada de reciclaxe: ós iletrados do mundo dixital. Uns “analfabetos” que son os que ocupan os postos de mando do planeta. Asistir á conferencia que Negroponte impartiu hai uns meses en Madrid custaba 150.000 pesetas. Negroponte viaxa sen parar, como novo peregrino do ciberespacio. Viaxa de aquí a todas partes. E aquí significa o seu enderezo electrónico que o acompaña ata a súa illa no arquipélago de Corfú, desde onde pode comunicarse con calquera outro punto do planeta.

Sociedade da información: a necesidade dun debate educativo

Estas novas tecnoloxías, ás que nos referimos coas anécdotas citadas, son sistemas e recursos para a elaboración, almacenamento e difusión dixitalizada de información, baseadas todas elas na utilización de tecnoloxía informática.

Para o galego profesor José B. Terceiro, autor de *Socied@d digit@l. Del homo sapiens al homo digitalis*, un dos libros básicos publicados en España para comprender este fenómeno, as novas tecnoloxías da información baséanse no movemento global de ingravidos bits á velocidade da luz.

Estas tecnoloxías da era da información (redes de ordenadores, satélites, televisión por cabo, multimedia, telefonía móbil, videoconferencia...) afectan non só á modificación e transformación das tarefas que realizamos con elas, senón tamén teñen consecuencias

sobre a nosa forma de percibir o mundo, sobre as nosas crenzas e sobre os modos de relacionarse e intervir nel, transformando substancialmente a nosa vida social e cotián. A esta conclusión chega Javier Echevarría nun lúcido ensaio, *Cosmopolitas domésticos*, no que afirma que “estamos vivindo unha auténtica revolución doméstica”.

De modo semellante podemos afirmar que estas tecnoloxías están tamén afectando os procesos educativos xenerados no seo da nosa sociedade. Por unha parte, cada vez hai máis educación fóra da escola en relación á que se proporciona dentro dela: a través de soportes multimedia, de *software* educativo, de televisión dixital, de programas de formación a distancia, das redes telemáticas,... e por outra, os ordenadores só comezan a entrar moi timidamente nas aulas.

Desde un punto de vista especificamente instructivo é indubidable que as experiencias de ensinanza desenvolvidas con nn.tt teñen demostrado que, en liñas xerais, resultan altamente motivadoras para os estudantes e son, en grande medida, eficaces no logro de aprendizaxes se as comparamos cos procesos tradicionais de ensinanza baseados na tecnoloxía impresa. Sen embargo, nun discurso pedagógico que analice globalmente o impacto destas tecnoloxías na educación non pode reducirse a explorar o potencial das mesmas en relación aos procesos individuais de aprendizaxe. Requírese, tamén, analizalas en relación aos cambios sociais, políticos e culturais que promoven no interior das nosas sociedades e en consecuencia identificar as responsabilidades e retos educativos implicados cara a promover unha maior xustiza social e progreso democrático. Esta é a razón que nos levou a preparar este monográfico, no que se reflexiona moi en profundidade sobre o impacto da sociedade da información e das súas tecnoloxías dixitais sobre o noso sistema escolar.

Futuro imperfecto: novas tecnoloxías e igualdade de oportunidades educativas

O autor, profesor galego da Universidade canaria de La Laguna, analiza a importancia das novas tecnoloxías como unha realidade imparabile con efectos sociais, políticos, económicos e culturais profundos. No artigo subliña a importancia do contexto socio-cultural representado pola hexemonía da tecnoloxía na nosa sociedade (saturación da información, mercantilización da información, a cultura como espectáculo) propoñendo replantear as metas e a natureza da educación potenciando o aprender a aprender e o saber buscar, seleccionar, elaborar e difundir información a través de calquera linguaxe e tecnoloxía da comunicación.

As novas tecnoloxías e o seu impacto socio-cultural. Un punto de partida para a reflexión pedagóxica

Nas sociedades industriais avanzadas ou post-industriais a presenza e hexemonía das denominadas "novas tecnoloxías" –NN.TT.– nas transaccións económicas e comerciais, no ocio e o tempo libre, na xestión interna das empresas e institucións, nas actividades profesionais..., comeza a ser un feito evidente e imparabile.

As novas tecnoloxías (que poderíamos definir como sistemas e recursos para a elaboración, almacenamento e difusión dixitalizada de información, baseados na utilización de tecnoloxía informática), en consecuencia, están provocando profundos cambios e transformacións de natureza social e cultural, ademais de económicos. A tecnoloxía en xeral e especialmente as chamadas novas tecnoloxías (redes de ordenadores, satélites, televisión

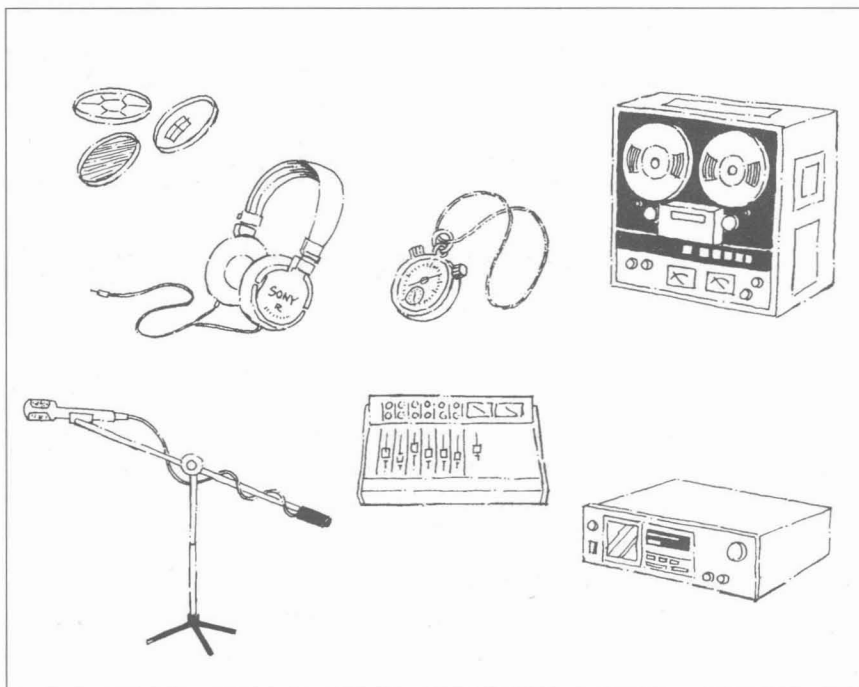
por cabo, multimedia, telefonía móbil, videoconferencia...) afectan non só á modificación e transformación das tarefas que realizamos con elas, senón tamén teñen consecuencias sobre a nosa forma de percibir o mundo, sobre as nosas crenzas e sobre os modos de relacionarse e intervir nel, transformando substancialmente a nosa vida social e cotián (Postman, 1994; Echevarría, 1995).

De modo semellante podemos afirmar que estas tecnoloxías están tamén afectando os procesos educativos xenerados no seo da nosa sociedade. Por unha parte, cada vez hai máis educación fóra da escola en relación á que se proporciona dentro dela: a través de soportes multimedia, de software educativo, de televisión dixital, de programas de formación a distancia, das redes telemáticas,... e por outra, os ordenadores comezan a entrar timidamente nas aulas.

Así mesmo tamén podemos afirmar que, desde un punto de vista especificamente instructivo é

MANUEL AREA MOREIRA
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA E
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y DEL
COMPORTAMIENTO
UNIVERSIDADE DE LA LAGUNA

Un discurso pedagógico que analice globalmente o impacto das novas tecnoloxías na educación non pode reducirse a explorar o potencial das mesmas en relación aos procesos individuais de aprendizaxe.



Indubidable que as experiencias de ensinanza desenvolvidas con NN.TT teñen demostrado que, en liñas xerais, resultan altamente motivadoras para os estudantes e son, en grande medida, eficaces no logro de aprendizaxes se as comparamos cos procesos tradicionais de ensinanza baseados na tecnoloxía impresa.

Sen embargo, nun discurso pedagógico que analice globalmente o impacto das novas tecnoloxías na educación non pode reducirse a explorar o potencial das mesmas en relación aos procesos individuais de aprendizaxe. Requírese, tamén, analizar as NN.TT en relación aos cambios sociais, políticos e culturais que as mesmas promoven no interior das nosas sociedades e en consecuencia identificar as responsabilidades e retos educativos implicados cara a promover unha maior xustiza social e progreso democrático.

O obxectivo deste noso traballo consiste precisamente en explicitar como as chamadas novas tecnoloxías son un novo factor de desigualdade social debido a que xeneran unha maior separación e distancia cultural entre aqueles sectores da poboación que teñen acceso ás mesmas e quen non; e, en

consecuencia, reflexionar sobre como compensar educativamente estas desigualdades de acceso á tecnoloxía.

Os medios de comunicación de masas e as novas tecnoloxías da información: dúas redes paralelas para a difusión e comercio da cultura

O punto de partida para a análise da problemática socio-cultural das NN.TT é que a sociedade que inicia o novo milenio caracterízase por:

– A globalización a escala planetaria da economía de libre mercado, o que comporta considerar a rendabilidade económica como o criterio case exclusivo para a toma de decisións políticas, sociais e culturais. A economía é a ideoloxía hexemónica do noso tempo.

– A mercantilización da información e a cultura. Un dos rasgos sociais máis salientables da chamada “sociedade post-industrial” consiste precisamente en que o comercio da información (producción e venda de bens culturais como os libros, audiovisuais e discos...) representa un sector crecente e de grande peso económico no conxunto da sociedade. A cultura, hoxe en día, é unha industria que move grandes cantidades de diñei-

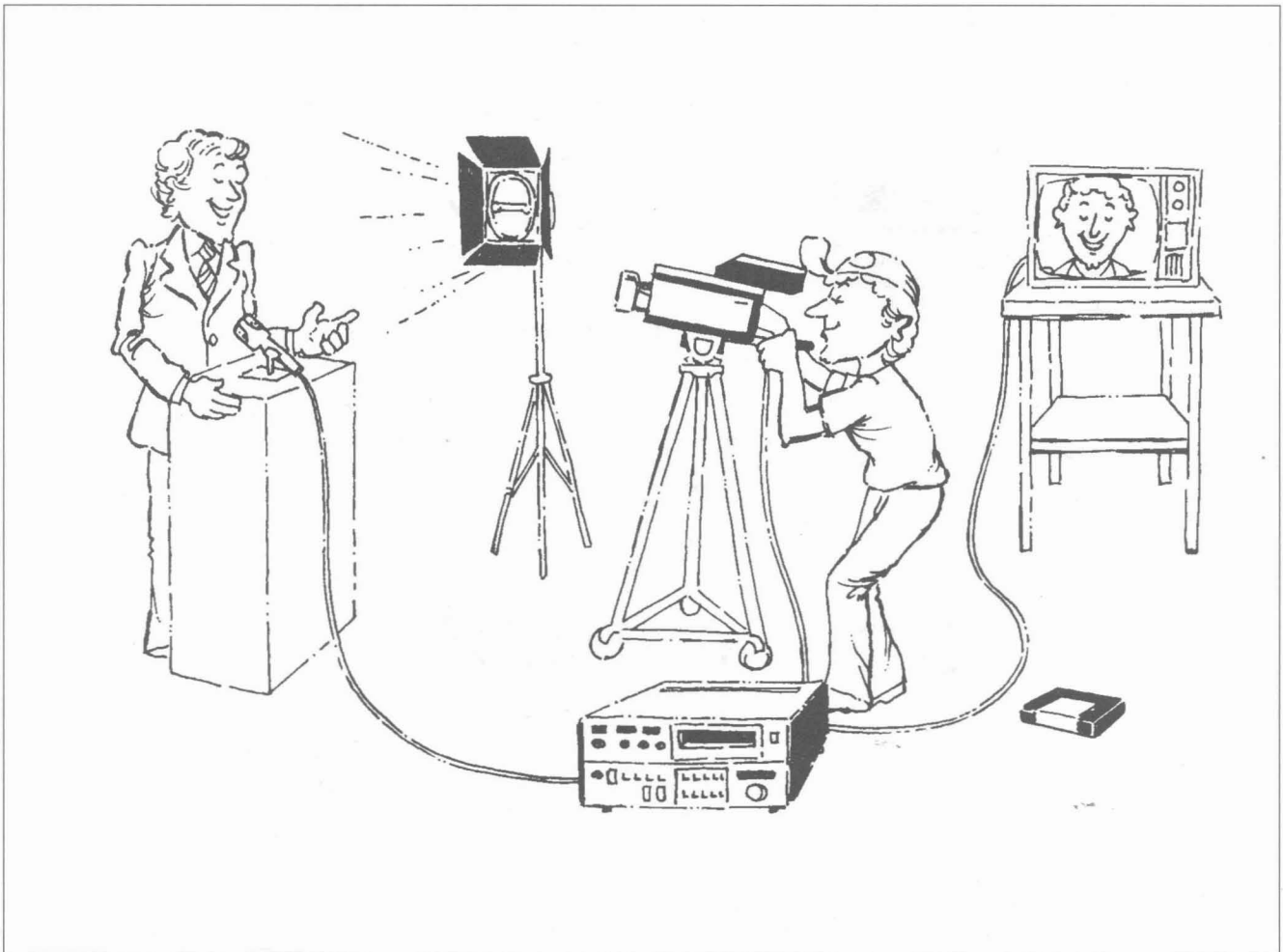
ro, polo que as empresas que comercian coa cultura son cada vez máis poderosas.

– A tecnoloxización da nosa vida laboral, social, cultural e cotián. Os cidadáns das sociedades avanzadas somos dependentes das máquinas e das tecnoloxías.

Como consecuencia de todo o anterior, é dicir, do desenvolvemento da industria e o mercado da cultura xunto co progreso e expansión das tecnoloxías da información, no seo das nosas sociedades comezan a configurarse dúas grandes redes ou sistemas de comercio e difusión da cultura: a rede representada polos medios tradicionais de comunicación de masas e a rede representada polas chamadas novas tecnoloxías.

Uns e outros diferéncianse non só polo contido da información que transmiten, senón sobre todo, pola forma de acceso a manipulación da información, o que conleva, inevitablemente, provocar diferenzas culturais entre os cidadáns que son usuarios dunha ou doutra rede.

O sistema de mercantilización da información no que interveñen o cine, a prensa, a radio e a televisión, está dirixido e é accesible a unha grande parte da poboación.



Oferta unha cultura estándar, pouco especializada, coa pretensión de que sexa consumida por unha grande masa de cidadáns.

Trátase de tecnoloxías que propician procesos comunicativos verticais, caracterizados pola xerarquización e a relación unidireccional entre emisor e receptor. Os seus propietarios son os que controlan que información se transmite a través deles.

Alguns dos seus efectos socio-culturais son:

- a manipulación e saturación da información,
- a cultura como espectáculo,
- a audiencia como mercadoría,
- a uniformización de patróns e valores culturais,
- o consumismo como estilo de vida.

Pola súa parte, as novas tecnoloxías da comunicación (televisión dixital, www, multimedia, correo electrónico...) son accesibles, polo

de agora, a unha pequena parte da cidadanía. Para o seu emprego requírese que o usuario posúa un alto nivel formativo e de coñecemento no manexo da tecnoloxía. Trátase de medios que se caracterizan por desenvolver unha comunicación máis horizontal entre os emisores da información e os usuarios.

Presentan rasgos claramente diferenciadores con respecto ás tecnoloxías tradicionais, como son:

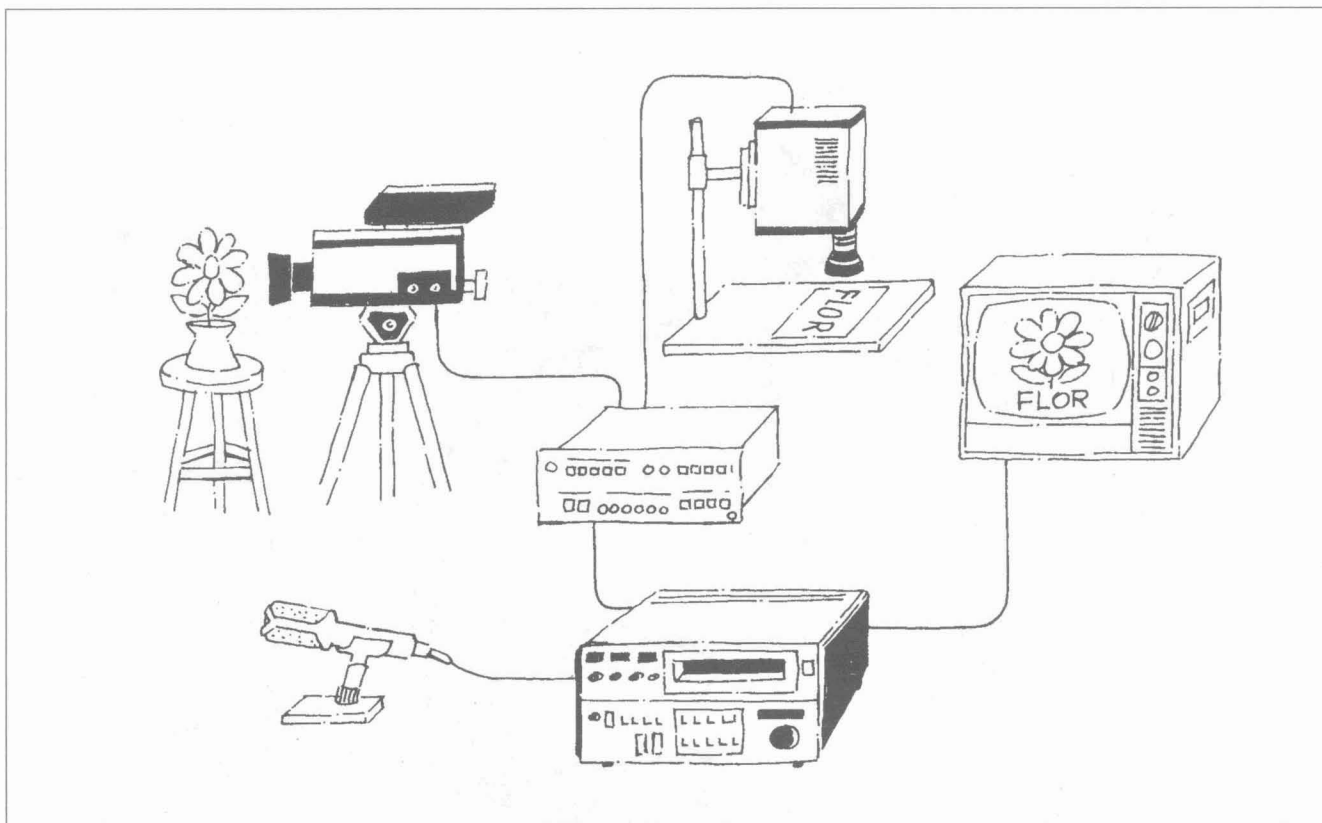
-Almácese unha grande cantidade de información sobre o mesmo tema, evitando así a dispersión en diferentes medios e lugares. Deste xeito, calquera usuario accede á información que busca, sen necesidade de desprazarse fisicamente nin investir grande cantidade de tempo en busca.

-A información represéntase de modo multimediado, no senso de que se integran as modalidades simbólicas das distintas linguaxes de comunicación: textos, imaxes,

son, gráficos, o que redonda no aumento da motivación dos usuarios, xa que o formato de presentación da información é atractivo e pracenteiro.

-O formato de acceso e manipulación da información é hipertextual. Fronte ás formas tradicionais de acceso que son secuenciais (por exemplo, a visualización dunha película ou a lectura dun libro), as chamadas NN.TT almacenan a información de modo tal que non existe unha única secuencia de acceso á mesma, senón que as distintas unidades ou segmentos de información están interlazados a través de nodos semellantes a unha rede.

En definitiva, este novo tipo de medios ou hipermedia permiten o acceso a unha inxente cantidade de información, existe a posibilidade de interactividade coa mesma personalizando o seu consumo, e permiten acceder ás redes de difusión e intercambio do coñecemento.



A desigualdade no acceso á tecnoloxía como un factor de desigualdade cultural

É previsible que o acceso e uso destas novas tecnoloxías da información (CD-ROM, televisión por cabo, comunicación vía satélite, telemática,...) froito da maridaxe entre os medios de comunicación de masas tradicionais e a informática, non estará por tempo a disposición da inmensa maioría da poboación, dado o seu custo económico e a necesidade dun coñecemento oportuno para comprendelas e usalas.

Por contra, os medios de masas tradicionais (sobre todo a televisión) son precisamente medios de comunicación para a grande masa social. O usuario dos mass-media non ten porque ser "sucesso" da información con capacidade de selección e de participación nas redes de difusión da mesma, pois é un destinatario, un mero consumidor de información. Os medios de masas difunden mensaxes homoxéneas a unha audiencia uniforme,

mediante unha comunicación unidireccional, sen posibilidade de interactividade.

Ambas as dúas redes representan, pois, dous modelos diferenciados no acceso á información e a cultura por elas transmitidos, polo que aqueles que só sexan usuarios dunha determinada rede comunicativa (por exemplo, só meros consumidores de televisión) poden atoparse nun futuro inmediato nunha situación de marxinalidade cultural en relación cos grupos sociais que dominen e empreguen ambos tipos de redes.

Conseguentemente, as distancias culturais entre unha poboación que acceda ás NN.TT e outra que só dispoña da información transmitida polos medios de masas serán no futuro próximo un factor máis de desigualdade social.

O problema ven dado por quen accede e quen non a estas novas tecnoloxías. Estamos, pois, ante un problema de desigualdade tecnolóxica que previsiblemente xerará desigualdade cultural e educativa.

Unha desigualdade que se está a manifestar tanto no interior das sociedades occidentais, como entre países ou zonas xeográficas do planeta.

Así, por exemplo, tomando en consideración o perfil sociodemográfico dos cibernautas españois, segundo datos de decembro de 1996 –en enquisa á que contestaron 11.000 usuarios– era o seguinte:

- Cataluña e Madrid reúnen máis do 40% deles,
- o 62% teñen estudos universitarios,
- o 85% ten entre 20 e 44 anos,
- o 89,8% son homes.

Pódese inferir que o nivel medio do usuario de Internet español responde ó perfil dun varón adulto xove, con estudos universitarios e residencia urbana. As mulleres, os vellos e sectores de extracción social media/baixa xa están, pois, á marxe da rede de redes mundial. Son, se me permite a expresión, "marxinados tecnolóxicos".

Distribución de servidores Web por países (%)

EE.UU.	58
Xapón	4,55
Alemaña	4,47
Canadá	3,74
R.U.	3,56
España	0,68
Brasil	0,48
México	0,18
Arxentina	0,08

Total Latinoamérica: 1,21 %

Novas Tecnoloxías e educación

As novas tecnoloxías como recursos para a ensinanza

Os usos pedagóxicos das novas tecnoloxías son múltiples e variados, estando aínda en moitas delas en fase de experimentación e desenvolvemento en distintos contextos educativos (escolar, de formación ocupacional, a distancia, ocio...).

Nestes intres, poderíamos identificar como as máis destacables as seguintes:

- a tv. Educativa (vía satélite),
- o multimedia educativo (CD-ROM, compact disc interactivo),
- Internet: Webs educativas, correo electrónico, "chats"...,
- as redes locais para a formación a distancia (vídeoconferencias),
- o material informático para a autoaprendizaxe.

Os procesos formativos derivados do emprego das mesmas caracterízanse por ser, en relación coas tecnoloxías tradicionais, sobre todo en comparación co emprego de materiais impresos:

-máis flexibles, no senso de que os ritmos e procesos de aprendizaxe se adecúan individualmente ben aos intereses, necesidades e posibilidades de cada alumno;

-máis abertos, no senso de que o currículo ou experiencias de aprendizaxe de cada alumno non quedan encaixonados baixo un mesmo proceso ou contido de estudio;

-máis interactivos, no senso de que ofrecen oportunidades para que sexa o propio suxeito quen experimente sobre a información que recibe e poida ter un maior control sobre a manipulación da mesma;

-desenvolvidos a distancia, en tempo real ou diferido, no senso de que a formación non require o desprazamento ou asistencia do alumno/a a un determinado lugar para encontrarse fisicamente co seu titor.

En definitiva, o emprego das NN.TT con fins educativos promete abrir novas dimensións e posibilidades nos procesos de ensinanza-aprendizaxe xa que:

-permite ofrecer unha gran cantidade de información para que o alumno/a a manipule;

-permite unha maior individualización e flexibilización do proceso instructivo adecuándoo ás necesidades particulares de cada usuario;

-permite presentar a información a través de múltiples formas expresivas, provocando unha maior motivación;

-permite superar as limitacións e distancias xeográficas entre docentes e educandos.

Por iso, podemos afirmar, con todos os matices que se consideren oportunos, que quen as empreguen poderán obter importantes beneficios culturais e educativos.

¿Que coñecemento se precisa para ser usuario das novas tecnoloxías?

O acceso á cultura e á información transmitidos polas NN.TT require posuír os recursos económicos para mercalas e tamén o coñecemento necesario para usalas de modo intelixente, o que é un problema educativo novo.

Esta segunda condición significa que debemos cambiar o noso concepto de persoa culta e alfabetada. Ata aquí unha persoa alfabetizada era aquela que dominaba os códigos de acceso á cultura impresa ou escrita (saber ler) e que á vez posuía as habilidades para expresarse a través da linguaxe textual

(saber escribir). Sen embargo, actualmente, este coñecemento parece insuficiente, xa que só permite acceder a unha parte da información, a accesible a través dos libros. Unha persoa analfabeta tecnoloxicamente queda á marxe da rede comunicativa que afecta ás novas tecnoloxías.

En consecuencia, unha persoa culta e alfabetada en relación ó acceso á información por medio das novas tecnoloxías, require que a mesma:

-domine o manexo técnico da cada tecnoloxía (coñecemento práctico do *hardware* e do *software* que emprega cada medio);

-posúa un conxunto de coñecementos e habilidades específicos que lles permitan buscar, seleccionar, analizar, comprender e recrear a enorme cantidade de información á que se accede a través das novas tecnoloxías;

-desenvolva un cúmulo de valores e actitudes cara a tecnoloxía de modo que non se caia nin nun posicionamento tecnofóbico (é dicir, de rexeitamento sistemático), nin nunha actitude de aceptación acrítica e submisiva das mesmas.

Parece necesario e urxente defender que debe cambiar o significado e sentido da educación en relación á cualificación e formación no dominio da tecnoloxía. Isto debe significar o desenvolvemento de procesos formativos dirixidos a que a cidadanía:

-aprenda a aprender;

-saiba enfrontarse á información (buscar, seleccionar, elaborar e difundir);

-se cualifique laboralmente para o uso das NN.TT.;

-tome conciencia das implicacións económicas, ideolóxicas, políticas e culturais da tecnoloxía na nosa sociedade.

¿Quen está ofertando actualmente esta información?

A presente clave en relación a unha oferta de igualdade de oportunidades educativas cara a permitir o acceso ás NN.TT é: ¿quen se está encargando desta formación dos usuarios?

Na actualidade esta formación abórdase:

–mediante redes privadas de ensinanza,

–a través da autoformación no fogar,

mentres que o sistema público de ensinanza a penas abordou con seriedade este problema.

Podemos concluír que son as clases medias e altas das sociedades occidentais quen acceden a unha educación para a tecnoloxía, pois son as que posúen e poden mercar esta educación nas redes privadas de escolarización.

O que é outra nova manifestación da desigualdade educativa. ¿Que podemos facer para posibilitar, neste caso, unha igualdade de oportunidades?

Novas tecnoloxías e políticas para a igualdade de oportunidades educativas

Cómpren alternativas de natureza política para paliar e compensar as desigualdades ás que nos temos referido. Políticas que terían que ser planificadas seguindo como metas básicas:

–Desenvolver e permitirlle a todos (especialmente os máis novos) o acceso a unha educación ou alfabetización para os medios de comunicación e as novas tecnoloxías.

–Cualificar aos traballadores para o acceso e uso das novas tecnoloxías nos contextos laborais.

–Preparar e crear as condicións para que nas comunidades locais (pobos, barrios) os cidadáns poidan ser partícipes e acceder ás NN.TT, de modo que non queden culturalmente marxinadas.

Isto implicaría o desenvolvemento de políticas educativas específicas para tres ámbitos de actuación:

- A) O sistema escolar.
- B) A formación ocupacional.
- C) A educación non formal.

Políticas para o sistema escolar

O sistema escolar ten que poñerse a súa adecuación ás novas necesidades e características da información. Neste senso, a rede de escolarización básica deberá:

–Reformar o currículo básico:

*reorganizando o coñecemento disciplinar, incorporando temas e problemáticas máis próximas ao

mundo actual, como son a educación mediamabiental, afectivo-sexual e para a saúde;

*facilitando que os procesos de ensinanza se dirixan a propiciar a reconstrución das experiencias e informacións que os nenos e mozos obteñen extraescolarmente, a través dos medios e tecnoloxías de comunicación de masas;

*desenvolver nas escolas unha educación para os medios e tecnoloxías, enfocando a aprendizaxe cara a metas que persigan que o alumnado aprenda a buscar, seleccionar e reelaborar a información, máis que a ser un mero receptor da mesma.

–Realizar importantes investimentos económicos en dotación de recursos tecnolóxicos suficientes para os centros educativos e na creación de redes telemáticas educativas.

–Desenvolver estratexias de formación do profesorado e de asesoramento aos centros escolares en relación ao emprego das NN.TT con fins educativos.

–Concibir os centros educativos como instancias culturais integradas na zona ou comunidade á que pertencen, poñendo a disposición dela os recursos tecnolóxicos disponibles nos centros.

Políticas para a formación ocupacional

Para facer fronte en serio aos retos laborais que implican estas innovacións tecnolóxicas é mester



O acceso á cultura e á información transmitidos polas NN.TT require posuír os recursos económicos para mercalas e tamén o coñecemento necesario para usalas de modo intelixente, o que é un problema educativo novo.

que os planos de formación de calquera profesional ou traballador asuman novos planteamentos e desenvolvan importantes cambios nas concepcións, obxectivos, contidos, estratexias e medios de tal formación.

Conseguentemente, a formación ocupacional debe incorporar e integrar esta realidade tecnolóxica nos seus planos e procesos formativos a través de medidas como:

- Introducir e preparar aos traballadores no coñecemento e uso laboral das novas tecnoloxías da comunicación como unha aprendizaxe básica e común a todos os ámbitos ocupacionais.

- Mellorar a calidade dos procesos formativos e de aprendizaxe do alumnado apoiando a actividade docente no uso destas tecnoloxías (mediante vídeoconferencias, CD-ROM, vídeos didácticos, foros de discusión mediante o correo electrónico, redes telemáticas locais para a formación, ...).

- Establecer e desenvolver cursos específicos de formación para postos laborais de nova creación previsibles co "telet traballo".

- Crear redes telemáticas dirixidas á formación de distintos ámbitos ocupacionais abertas ao acceso aos distintos sectores sociais do mundo do traballo.

Políticas para a educación non formal

A educación non formal é un contexto pedagóxico de primeira orde para atender ás necesidades formativas dos sectores sociais que se atopan fóra do sistema escolar: vellos, mozos de idade extraescolar, mulleres, minorías, etc.

A meta básica da educación non formal sería potenciar o acceso e participación democráticos nas novas redes de comunicación daqueles grupos e comunidades, que dun modo ou doutro, están á marxe da evolución tecnolóxica.

Neste senso, algunhas medidas que se poderían suxerir son as seguintes:

- Potenciar e apoiar proxectos e

experiencias de asociacións culturais, xuvenís, ONGs, sindicatos,... no uso pedagóxico e cultural das NN.TT mediante:

- *subvencións económicas para a creación de centros de NN.TT nos barrios e pobos;

- *formación inicial dos usuarios;

- *apoio á creación e difusión de información a través dos recursos tecnolóxicos (emisoras locais, páxinas Web).

- Transformar as bibliotecas e centros culturais non só en depósito da cultura impresa, senón tamén en espazos de acceso á cultura audiovisual e informática.

Conclusiones

As NN.TT son unha realidade imparabile con efectos sociais, políticos, económicos e culturais profundos. O contexto socio-cultural representado pola hexemonía da tecnoloxía na nosa sociedade (saturación da información, mercantilización da información, a cultura como espectáculo) requiren plantear as metas e a natureza da educación potenciando o aprender a aprender e o saber buscar, seleccionar, elaborar e difundir información a través de calquera linguaxe e tecnoloxía da comunicación.

As NN.TT son un recurso poderoso para a mellora da calidade dos procesos de aprendizaxe que se empreguen.

Desde un punto de vista sociopolítico o problema estriba na igualdade de oportunidades de acceso aos recursos tecnolóxicos máis avanzados, xa que ser usuario desta rede comunicativa ten consecuencias culturais e laborais.

Compensar estas desigualdades de orixe require medidas, entre outras, como:

- integrar as NN.TT. no sistema escolar;

- reformar substantivamente o currículo incorporando unha educación para os medios e as tecnoloxías;

- adequar a formación ocupacional ás novas necesidades e demandas socio-laborais;

- potenciar o uso das NN.TT desde as comunidades locais, permitindo o seu acceso a unha grande variedade de grupos sociais;

- incorporar as NN.TT ás redes culturais xa existentes.

Algunha bibliografía básica

BARAJAS, M. (1995): "Cerrando el milenio: realidad, mitos y controversias de la sociedad de la información" en SANCHO, J.M^a e MILLAN, L.M. (Coor.): *Hoy ya es mañana. Tecnologías y educación: Un diálogo necesario*. Publicaciones del Movimiento Cooperativo de la Escuela Popular, Sevilla.

BETTINI, G. e COLOMBO, F., (1995): *Las nuevas tecnologías de la comunicación*, Ediciones Paidós, Barcelona.

ECHEVARRIA, J. (1995): *Cosmopolitas domésticos*, Editorial Anagrama, Barcelona.

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

MUFFOLETTO, R., (1994): "Schools and Technology in a Democratic Society: Equity and Social Justice", en *Educational Technology*, XXXIV (2), feb., 52-54.

NEGROPONTE, N., (1995): *El mundo digital*, Ediciones B, Barcelona.

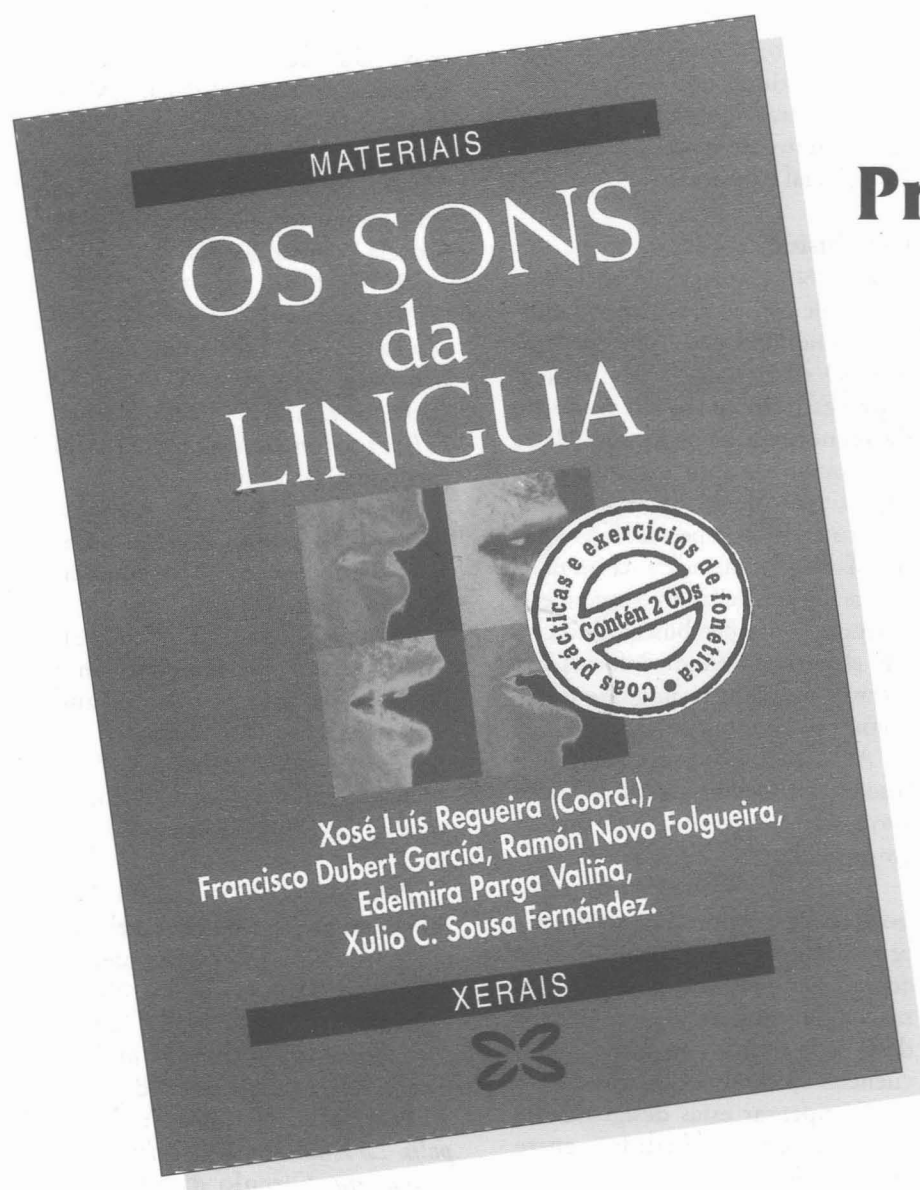
PÉREZ GOMEZ, A., (1992): "Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento" en GIMENO, J. e PÉREZ, A. (1992): *Comprender y transformar la enseñanza*, Ed. Morata, Madrid.

POSTMAN, N. (1994): *Tecnópolis. La rendición de la cultura a la tecnología*, Círculo de Lectores, Barcelona.

SANCHO, J. M^a, (1994): "Hacia una tecnología crítica" en *Cuadernos de Pedagogía* 230 (1994)8-12.

San Martín, A., (1995): *La escuela de las tecnologías*, Servei de Publicacions Universitat de Valencia, Valencia.

OS SONS da LINGUA



**Primeiro curso
de fonética
galega,
preparado
polo ILG**



Este manual é un instrumento para a aprendizaxe, a práctica e o perfeccionamento da pronunciación da lingua galega.

A obra consta de dous CDs que conteñen a gravación das prácticas e dos exercicios que se propoñen no libro.

Transicións sociais, sociedade da información e educación escolar

*O antigo morre e o novo non consegue saír:
neste claroscuro xorden os monstros
Gramsci*

*"...estamos nun intermedio do Tempo.
E nos intermedios nacen os ídolos"
Tabucchi*

Este artigo ten para nós, os seus autores, unha intención catártica, pois a través del pretendemos espantar ós demóns que nos roldan, tratando de expresar en palabras o cúmulo de preocupacións que esta época turbulenta desata en nós.

Vivimos nun intenso, crítico e conflictivo período de transición social que penetra todos os asuntos humanos, desde a política e a economía, pasando pola cultura e pola educación, ata a organización social e as relacións humanas. A finais do século XX estanse a producir importantes cambios sociais e culturais que, para moitos, son indicios de que está rematando unha época e iniciándose outra. A que agora se debuxa aparece ante nós de forma vaga, confusa e imprecisa, e non só polas innumerables posibilidades que nos ofrece, senón tamén polos riscos e continxencias asociados ó nivel de desenvolvemento tecnolóxico alcanzado. Aínda que o menos importante son as etiquetas, acostúmase a falar de sociedade moderna ou industrial para denominar ó modelo social que agora acaba, e sociedade postmoderna, postindustrial ou sociedade da información para referirse ó modelo social que está alumeando.

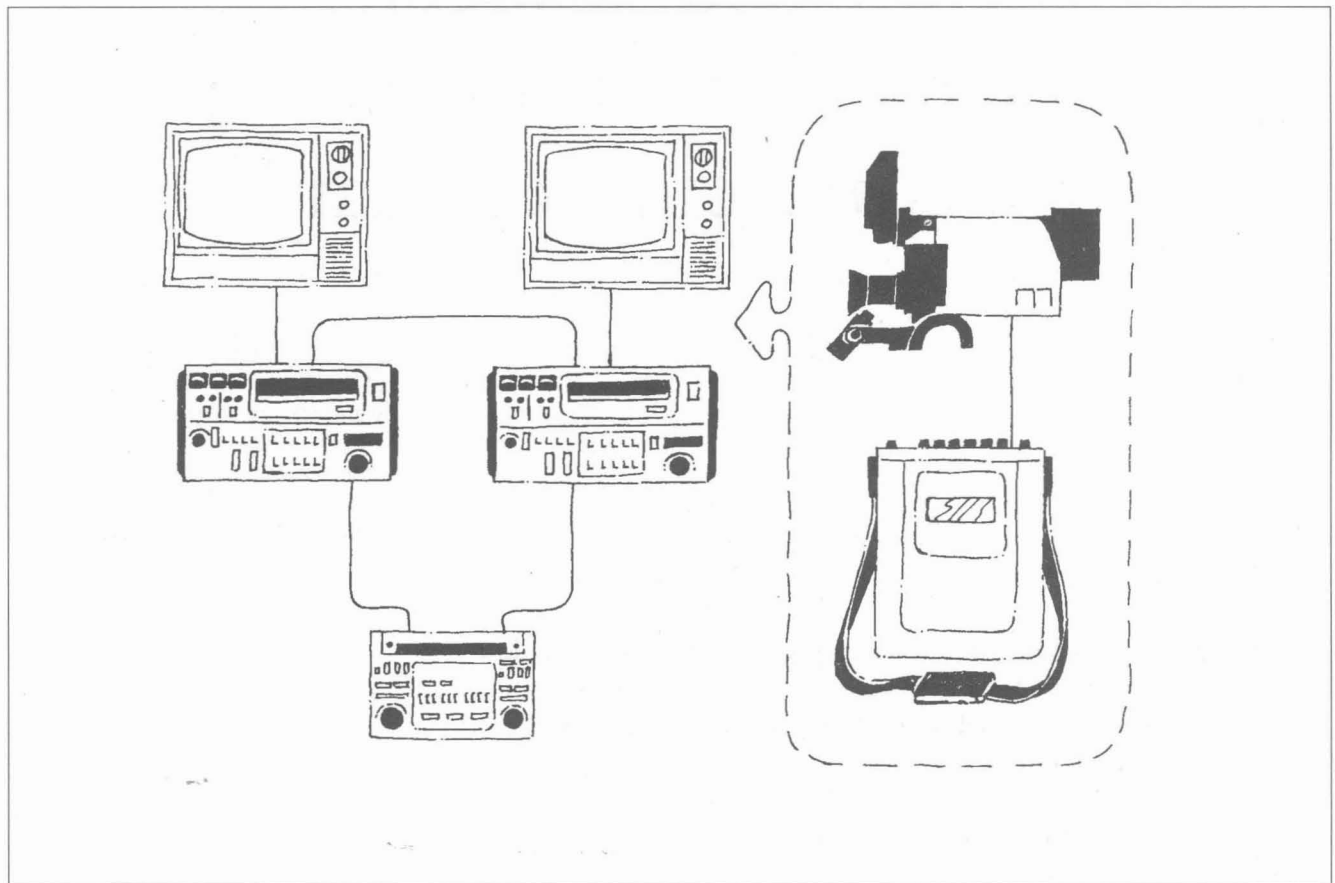
O nacemento da sociedade moderna

*A revolución industrial e o proceso de
"desanclaxe".*

A sociedade moderna xorde no século XV, co Renacemento, e alcanza o seu cumio nos séculos XVIII e XIX, cos grandes descubrimentos científicos que, ademais de cambiar as nosas representacións do universo e do

noso lugar nel, contribuíron decisivamente (co desenvolvemento tecnolóxico que xeraron) á Revolución Industrial e ó modo de produción capitalista. Este novo panorama habería de alterar profundamente a situación demográfica da sociedade tradicional, pois polas necesidades da produción industrial foron desarraigados millóns de persoas dos seus hábitats tradicionais (o campo), e foron reasentados nas

JUAN CARLOS PARDO PÉREZ
ALFONSO GARCIA TOBIO
FACULTADE DE CIENCIAS
DA EDUCACION
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA
CORREO ELECTRONICO: pejcal@usc.es



ciudades, que experimentaron un rápido e desordenado proceso de urbanización. Estas e outras claves (como a construción dos grandes estados nacionais e, quizais como reacción contra eles, e contra os efectos perversos da modernidade, a aparición dos nacionalismos baseados en identidades máis locais) permiten entender as aceleradas transformacións sociais experimentadas nos últimos douscentos anos.

A modernidade produce, en palabras de Giddens (1990) un proceso de “desanclaxe” da sociedade tradicional, liberando o tempo e o espazo que, a partir de agora, aceleran de forma vertixinosa o curso da historia. Nas sociedades premodernas o tempo e o espazo están trabados polas actividades ordinarias que as persoas realizan nun lugar determinado. O espazo é un único lugar no que se desenvolven esas actividades (o mesmo lugar é o lugar do traballo, do ocio, da vida familiar, da vida comunita-

ria), e o tempo alude ás condicións que as organizan, as dificultan e as facilitan (as estacións, os ciclos, as continxencias climáticas). A modernidade disocia o tempo e o espazo, a partir do momento en que fragmenta a vida das persoas en actividades diferenciadas que se realizan en lugares distintos; unha destas actividades, o traballo nas fábricas, deixa de estar sometido á inexorabilidade dos marcadores temporais característicos do traballo na sociedade tradicional, pero deixa tamén de estar baixo control do traballador para ser controlado polo empresario, que pode regular así tanto a intensidade do traballo como a forma de organizalo (o taylorismo e o fordismo constitúen o mellor expoñente deste control). Pero a “desanclaxe” quere dicir algo máis: este concepto permite explicar o cambio do motor da historia (a providencia é substituída pola fe no progreso, que se institúe sobre a fantasía da omnipotencia da cien-

cia); o desarraigo provocado pola migración de millóns de campesiños, que son proxectados a novas formas de vida nas cidades, onde se converten en man de obra para as fábricas; a perda progresiva dos sinais de identidade cultural que deran sentido á vida de tódalas xeracións anteriores; permite explicar, en fin, a perda dos valores tradicionais baseados nos fortes vínculos sociais do individuo coa comunidade, que (a cambio da renuncia a autoafirmación persoal) lle ofrece apoio social, seguridade, confianza e continuidade; estes valores son substituídos por outros centrados nos dereitos do individuo que garantan a liberdade de elección individual (enténdase como artimaña para alcanzar a liberación de todo vínculo), e de paso fomentan o individualismo e a competitividade, que resultan ser moi funcionais para o modelo de sociedade capitalista (véxase Levine e White, 1986).

A escola como mecanismo de “desanclaxe” ó servizo da modernidade

Lonxe de ser pacífica, esta transición tivo lugar con duras resistencias ata o punto de que fixeron falla medidas fortemente coercitivas para obrigar ós campesiños e artesáns a incorporarse ás fábricas: primeiro, privándoo de posibilidades de subsistencia e destruindo as súas formas de vida tradicionais; despois, cando estas medidas non foron suficientes, mediante castigos corporais, internamento en cárceres e psiquiátricos, traballos forzosos e escravitude, ou incluso a execución (véxase Enguita, 1990). E aínda así, como proseguiran actitudes e comportamentos remisos, empezaron a adoptarse medidas disciplinares menos violentas, diríase que, incluso, máis sutiles, pero tan eficaces que, como afirma Enguita, terminaron por obrigar á poboación a asumir as novas regras de xogo.

A escola, unha institución marginal ata o século XIX, empeza a ser considerada -con moitas precaucións- como un instrumento idóneo para moldear a vontade dos futuros traballadores. A discusión sobre a escolarización universal, entre os que a defenden e os que se lle opoñen, data de finais do século XVIII. Entre mediados e finais do XIX tómase a decisión de que sexa obrigatoria para toda a poboación. Pódese dicir, polo tanto, que a escola universal é unha institución da modernidade que, como imos ver, contribuirá ó desenvolvemento do modelo de sociedade capitalista. Suponse que a escola é útil para crear nos individuos que a ela acoden unha nova identidade social, para axudar a configurar neles hábitos e comportamentos que sintonicen coas novas formas de produción, e para proporcionarlles algúns coñecementos -os mínimos indispensables- que mellor sirvan para desempeñar eficazmente os traballos que se lles

asignan. A escola actúa así como un poderoso mecanismo de “desanclaxe”, pois os pais, que no seo das sociedades tradicionais transmitían ós seus fillos as ocupacións laborais e as habilidades para desenvolverlas, perden o control da educación que pasa a poder dos empresarios, das ordes relixiosas e, só máis tarde, do estado. O que máis nos interesa agora deste proceso é que, coa finalidade de modelar ós individuos para sometelos ás disciplinas das fábricas, a escola asume un modelo de organización e funcionamento análogo ó modelo de organización e funcionamento do traballo nas fábricas. O proceso disciplinar nas fábricas (que implica o sometemento ás novas regras) culmina co taylorismo e o fordismo (véxase Enguita, 1990; Torres, 1994) que permiten a análise do proceso de traballo e a súa fragmentación en tarefas máis simples, que son desenvolvidas polos traballadores (cada cal a súa) ó pé dunha cadea de montaxe. Sometidos os traballadores á mera execución das tarefas pensadas e deseñadas por outros, sometidos á rutina e á descualificación, consúmase a expropiación do control do traballo que, ata entón, exerceran campesiños e artesáns.

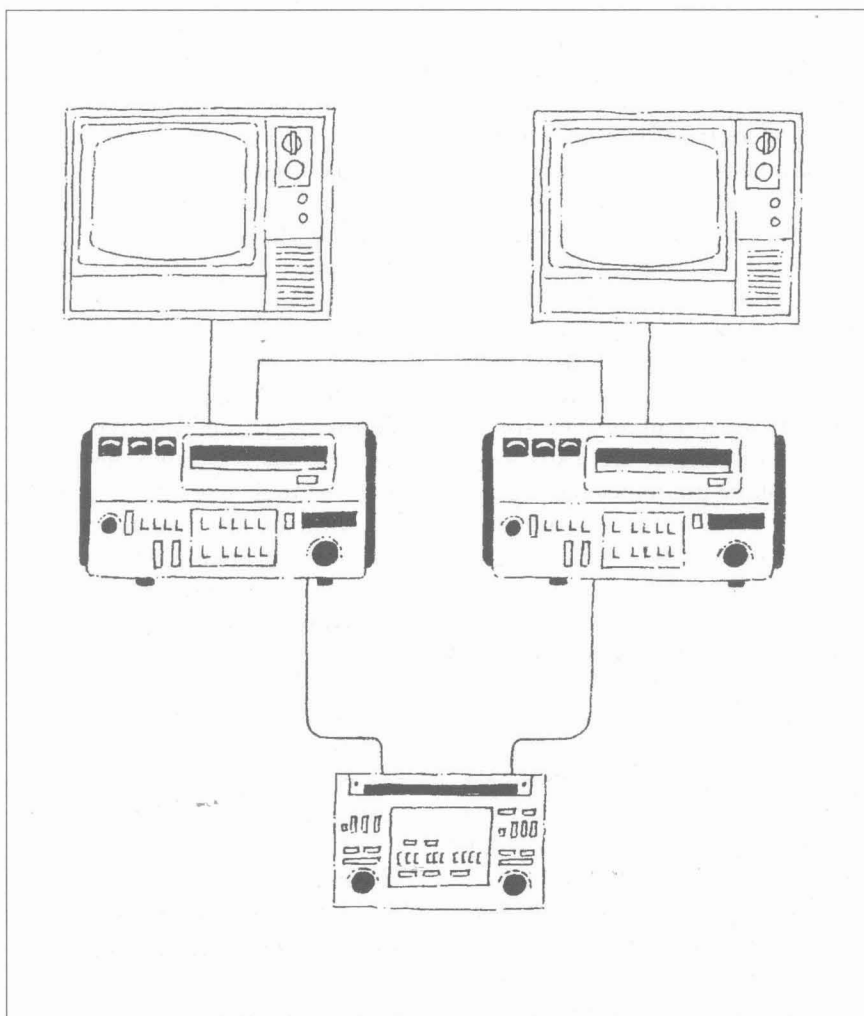
No citado traballo de 1990, Enguita analiza as características da escola que a fan tan funcional para o modo de produción industrial. En primeiro lugar, a escola introduce ós participantes nunha trama de relacións de autoridade e xerarquía. En segundo lugar, regula con todo detalle (ata o “delirio”, dirá o propio Enguita) todos os asuntos da vida escolar. O mestre exerce unha autoridade impersoal e burocrática para tratar de impoñer o orde nas aulas e a sumisión nos alumnos. A propia xeografía das aulas (a mesma que aínda hoxe podemos ver en case tódalas aulas, desde a escola ata a universidade), cos bancos aliñados, fronte á mesa do profesor, case sempre en posi-

ción máis elevada, confirma a xerarquía e delata a orixe e exclusiva dirección do discurso (en Trilla, 1985 pódense ver exemplos gráficos da disposición espacial das aulas en diferentes períodos históricos). Os alumnos, de cara ó profesor, deben seguir atentos (ou alomenos parecelo) os seus dictados. Non hai lugar para o adormecemento nin para a distracción. Impídese a comunicación entre os alumnos que, de producirse, debe ser sancionada porque perturba o orde “natural” das aulas e dificulta a realización das tarefas que cada un individualmente ten que realizar. Toda a vida escolar está sometida a regulación: as entradas e as saídas, o que os alumnos deben aprender, cando e como deben aprendelo, as formas en que os profesores ensinan e avalían, etc. Todo ten o seu momento, minuciosa e absolutamente predeterminado.

Crise da modernidade: da sociedade industrial á sociedade da información

Algunhas pinceladas para entender o que está pasando

Preñada de contradicións, a modernidade (que probablemente sempre estivera en crise) terminou por ser asumida, non tanto polas iniquidades sobre as que se ergueu como pola súa proclamada fe no progreso fundado na razón humana, e polas súas promesas dun mundo feliz para todos, auspiciado polo desenvolvemento científico e tecnolóxico. En realidade, na aceptación da modernidade, máis que aquelas promesas, pesou o compromiso que se produciu entre as élites e o movemento obreiro, a finais da Segunda Guerra Mundial, da constitución dun estado social que garantira a todos os cidadáns educación, sanidade e subsidio para sobrevivir en caso de inactividade laboral. Co chamado “estado do benestar” a modernidade foi capaz de reconstituír un “contexto de confianza” (por empregar o tér-



Como exemplo deste despliegue internacional de moitas empresas, Castells (1997^a) sinala que de 7.000 empresas multinacionais en 1970, pasamos en 1996 a máis de 37.000 que, ademais, controlan outras 150.000 empresas filiais en todo o mundo.

mino de Brunner, 1994) que de novo permitía dotar de sentido á vida de cada quen, aínda que a veces era máis un sentido vicario que un sentido para un mesmo; era o sentido anticipado que a xente atribuíña á vida futura, pero presumiblemente mellor, dos propios fillos. Pero, como se o propio da modernidade fose a inseguridade, a incertidume, este compromiso durou ben pouco. Sen dúbida, as circunstancias nas que se produce a quebra do consenso social, as razóns e consecuencias da ruptura, constitúen parte da explicación da crise da modernidade.

O espectacular crecemento económico que experimentan os países occidentais desde finais da Segunda Guerra Mundial, crea a ilusión de que o modelo capitalista é capaz de proporcionar o pleno

emprego e de manter un aceptable “estado do benestar”. A ilusión empeza a disiparse a principios da década dos setenta cando o incremento nos prezos do petróleo produce sucesivas crises económicas. Para afrontar estas crises, as empresas reorganizan o modo de produción automatizando parte do seu proceso productivo (principalmente o que ten que ver coa man de obra menos cualificada), e empezan a desplegarse en países do Terceiro Mundo, a onde acoden en busca de traballo humano máis barato, facilidades (subvencións) estatais para a súa instalación, e falta de control por parte dos estados, tanto das condicións nas que se desenvolve o proceso productivo, como dos seus efectos (ambientais e sanitarios). ¿Que é o que propicia este proceso de internali-

zación ou globalización da economía? Entendendo que os cambios na concepción da organización empresarial son previos á revolución tecnolóxica informacional, Castells (1996) non dubida en situar no cerne desde proceso ás novas tecnoloxías da información e da comunicación, que favorecen a creación de redes de empresas que se interconectan en tempo real a través de espazos, lonxanos desde unha perspectiva tradicional, pero próximos desde unha óptica informacional, e poden transmitir así grandes fluxos de información e de capitais.

Desde o inicio da reestruturación do capitalismo, os seus efectos foron notorios nos países occidentais. En primeiro lugar, o paro, como consecuencia da redución das empresas que mantiveron a man de obra moi cualificada nos seus países de orixe, pero subcontrataron parte do traballo nos países do terceiro mundo. En segundo lugar, a baixada de salarios, pois a existencia dun gran “mercado de parados” e a desregulación legislativa en materia de traballo, propiciou que as empresas poideran negociar individualmente cos traballadores, en situación vantaxosa,

á marxe dos sindicatos, as novas condicións laborais para contratalos. En terceiro lugar, unha redución drástica dos ingresos do estado debido á dificultade de cobrar impostos ás empresas, unha vez deslocalizadas. Foi este o momento en que as políticas neoliberais —que se sentiron máis triunfantes se cabe polo derrube do estatismo soviético— propuxeron deixar actuar a man invisible do mercado e reducir ó máximo a intervención do estado. Esta proposta significou na práctica o progresivo pero inexorable desmantelamento do estado do benestar, pois a partir deste momento, en maior ou menor medida, os países occidentais (en especial EE.UU. e Gran Bretaña) recortaron, e nalgúns casos eliminaron, as subvencións ós servizos sociais como educación, sanidade ou subsidios destinados ós segmentos da poboación máis necesitados.

Cando parecía que as nosas áncoras estaban fondeando, os acontecementos que acabamos de describir produciron turbulencias que nos deixaron outra vez á deriva, pero agora nun estado de maior soidade, pois a reestructuración capitalista desmantelou as estruturas de acollida recentemente creadas (educación, sanidade, servizos sociais) e levou por diante tódalas redes comunitarias (sindicatos, movementos sociais, etc.) que os cidadáns foran tecendo para defenderse dos avatares. Posiblemente forme parte desta estratexia a mobilidade xeográfica que as empresas reclaman para os traballadores, mobilidade que dificulta ou impide a construción de vínculos e relacións estables, a amizade, o amor, o compromiso colectivo, todo o que —afirma Lipietz (1989)— está ligado a un territorio. Parafraseando a Barcellona (1990), *“o individuo contemporáneo chegou, pois, espido á meta da súa prometida emancipación”* (p. 114). Cando nos acostumáramos a ser “cidadáns” despois de ser “servos”, e tiñamos por naturais dereitos que conside-

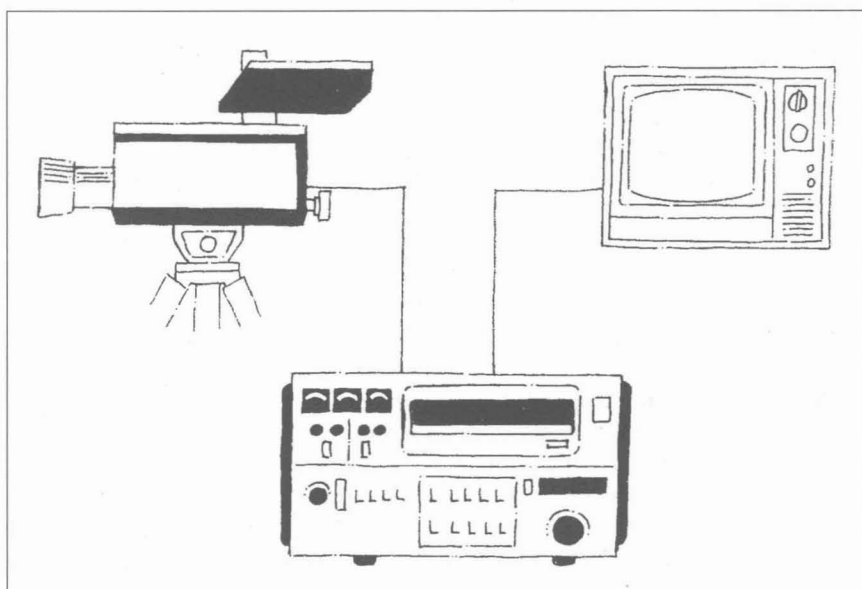
rabamos esenciais, a postmodernidade transmútanos en “consumidores” polo procedemento de converter á sociedade nun mercado. Agora, como di Touraine (1993) a estratexia non é a explotación (propia do capitalismo industrial), senón a exclusión, que crea unha sociedade desgarrada, fragmentada, dividida entre unha élite privilexiada que ten os recursos e/ou o coñecemento e decide, un grupo de traballadores semicualificados que conservan o seu salario e dispoñen de certo poder adquisitivo, e os solicitantes de emprego ante os que se abren as portas do emprego precario ou, o que é peor, o abismo do paro (véxase Lipietz, 1989). Os perdedores son, pois, froito do endurecemento da lóxica capitalista desde a década de 1980, que incrementa a produtividade e a rendibilidade actuando sobre os custos laborais (reducindo o emprego e baixando os salarios). Pero advirte Castells (1996) que esta vez non hai regras sobre como gañar ou perder, porque a cualificación xa non é suficiente, pois o proceso de cambio tecnolóxico acelerou o seu ritmo, superando constantemente a definición dos coñecementos apropiados: *“...nunca foron os traballadores (prescindindo da súa cualificación) máis vulnerables, xa que se convertiron en individuos illados subcontratados nunha rede flexible, e o seu horizonte é descoñecido incluso para a mesma rede”* (p. 309).

Novas tecnoloxías da información e da comunicación e transformación social

Ningún outro século, como este que agora acaba, soubo expresar mellor o que, quizais, sexa o rasgo máis distintivo do ser humano: a capacidade para fabricar e empregar ferramentas, coas que transforma (ás veces con resultados pouco afortunados) o mundo que habita e a si mesmo. Sen embargo,

mentres que a maior parte das técnicas inventadas ata o século pasado tiñan como propósito intensificar ou prolongar as capacidades físicas e sensoriais, as que se están a desenvolver nos últimos cincuenta anos parecen destinadas a amplificar as capacidades comunicativas e cognitivas. Abonda botar unha ollada ós inventos máis revolucionarios deste século para confirmar esta presunción: teléfono, radio, cine, televisión, fax, ordenador, módem, fibra óptica, transmisión por satélite, redes de comunicación, etc. O que fai destas tecnoloxías algo singular é o poder que teñen para traspasar tódalas fronteiras e impregnar con celeridade as diferentes expresións da actividade humana. As tecnoloxías da información xa están impulsando tan profundos cambios na estrutura económica, na política, na cultura, na educación, nas relacións humanas, nas vidas privadas, que non é excesivo afirmar que teñen capacidade para remodelar o modo de ser das comunidades culturais. Polo tanto, porque é grande o poder de penetración destas tecnoloxías, porque teñen unha gran capacidade para afectar ás nosas vidas, debemos examinar de forma reflexiva e crítica as súas posibilidades e os seus límites.

Convén xa avisar desde agora que, na nosa opinión, as tecnoloxías da información e da comunicación, como calquera outro dos innumerables artefactos construídos polo home no transcurso da súa historia, aínda tendo unha intención en orixe (foron fabricadas “para” facer algo definido con elas), e estando por conseguinte ideoloxicamente (significativamente) connotadas, son susceptibles de moitos usos alternativos, e o carácter ético e político das formas en que vaian ser empregadas dependerán das ideas e dos obxectivos das mentes humanas que as utilicen. En consecuencia, nin a mirada inxenua e indiferente de quen pensa que esto non vai con el, nin



a mirada fascinada e tecnocrática de quen cre que as tecnoloxías da información per se (sen pararse a reflexionar nos seus usos) son a panacea universal, nin a mirada hostil de quen as ve como artiluxios esencialmente perversos e ameazadores, son as mellores actitudes coas que debemos enfrontarnos a este novidoso decorado.

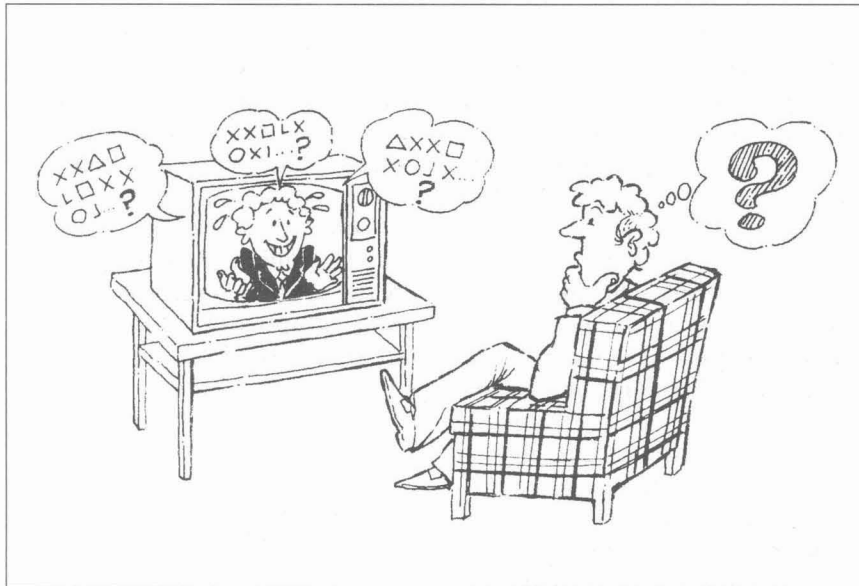
Coa modernidade o mundo cambiou de escala, e non só porque os descubrimentos xeográficos mudaran o seu tamaño, senón, e principalmente, porque paulatinamente os avances tecnolóxicos aceleraron o tempo e apoucaron o espazo: primeiro as máquinas e a electricidade, despois os transportes..., todo alterou o ritmo da vida e do movemento humano, que se contaxiaron de velocidade. Estes inventos permitiron facer máis cousas en menos tempo; tamén en menos tempo xuntaron espazos antes imposibles; e, ademais, axudaron a configurar novas interaccións sociais, moito máis amplas, e máis alá dos límites da comunidade tradicional. Pero haberían de ser os medios de transmisión de información (telégrafo, teléfono, radio e televisión) os que ían converter o tempo nun instante, achegando noticias a calquera parte, onde houbera un receptor, case en tempo real. A ninguén se lle esconde

o gran impacto causado sobre a vida cotiá das persoas e das comunidades por estas tecnoloxías, de forma singular pola televisión, que coa súa propagación converteuse noutro poderoso mecanismo de "desanclaxe", máis poderoso incluso que a mesma escola. En 1946 constrúese a computadora ENIAC que, con 30 toneladas e ocupando o espazo dun ximnasio (véxase Castells, 1996), parecía condenada a permanecer acantoadada nas salas de grandes institucións oficiais e académicas. Sen embargo, gracias ós avances da microelectrónica, foi posible construír a prezos asequibles microordenadores (ordenadores persoais), con maior capacidade de memoria e maior velocidade de procesamento.

Con todo, aínda podemos esperar unha maior capacidade de penetración e de influencia dos novos medios de información e comunicación sobre a trama social, a medida que certos desenvolvementos tecnolóxicos que hoxe se albiscan se difundan de forma masiva. O desenvolvemento das telecomunicacións (cabo, fibra óptica, satélite) está favorecendo a converxencia de diferentes tecnoloxías (telefonía, radio, vídeo, televisión, ordenador, CD-ROM, etc.) nunha especie de "tecnoloxía da telecomunicación", como a denomina Echevarría

(1994), que integra nun mesmo sistema diferentes modalidades comunicativas (escrita, oral, audiovisual). Esta é a tendencia que amosan os actuais equipos multimedia, compostos dun ordenador que se conecta á liña telefónica mediante módem, e nos permite recibir e transmitir información escrita, oral e audiovisual gracias a diferentes dispositivos interconectados (altavoces, micrófono, cámara de vídeo, scáner, impresora, etc.). Seguramente, no futuro inmediato mellorará esta converxencia de tecnoloxías diferentes (un único artefacto servirá como ordenador, televisión, vídeo, radio, teléfono, etc.), incrementaráse a velocidade de transmisión de información, e mellorará a calidade desta información. O desenvolvemento tecnolóxico que estamos describindo está indo compasado coa difusión masiva e hai poderosas razóns económicas para que así sexa.

Nunha época en que, quizais como en ningunha outra, o coñecemento humano (que experimenta un crecemento exponencial, e se diversifica en novas e numerosas especialidades) está contribuíndo ó desenvolvemento tecnolóxico que, á súa vez, favorece os procesos de produción, a información e os medios tecnolóxicos para procesala e transmitila estanse a converter nun poderoso valor económico. En 1973 Bell advertía que nos atopamos nos umbrais dunha "sociedade da información", e fundamentaba a súa afirmación no feito de que a innovación tecnolóxica derivaba cada vez máis da investigación e do desenvolvemento, ó tempo que o coñecemento estaba contribuíndo ó PIB e estaba ocupando cada vez maior taxa de emprego. Esta tendencia é confirmada agora por Castells (1996). Mosco (1982), nunha análise críti-



ca sobre o significado e uso das tecnoloxías da información e da comunicación cita un informe elaborado en 1980 polo Departamento de Comercio dos EE.UU., no que se afirma que a información é un recurso (como a enerxía, o capital ou o traballo), unha mercadoría (que se vende, se comercia e intercambia) e serve para aforrar recursos e aumentar a produtividade. Non é extraño, pois, que a información e as tecnoloxías da información e da comunicación estean sendo promovidas coma fontes de consumo, con vocación de propagarse dun modo intenso. Se miramos ó noso arredor atopamos evidencias desta difusión: empeza a resultar corrente o uso do teléfono móbil que, hai ben pouco, parecíanos un comportamento snob; forman parte da paisaxe, como obeliscos postmodernos repetidores e antenas de formas variadas, que delatan a presenza entre nós da televisión dixital, que nos achega unha exuberante cantidade de canles, desde as xeralistas ata as temáticas (sobre música, deportes, moda, documentais, educativos, entretenemento, etc.). E afirmase que isto non é máis que o principio, porque as chamadas "autoestradas da información" prometen transportar grandes cantidades de información en pouco

tempo, e conectar fogares, centros de traballo, centros comerciais, empresas, centros da administración, hospitais, museos, centros educativos, etc. Estaríamos en camiño da constitución da "sociedade rede", en afortunada expresión de Castells (1996), que empezou a ser deseñada nos anos setenta con fins militares, serviu despois para facilitar a comunicación entre investigadores universitarios, para desembocar mediados os oitenta nunha gran rede de comunicación universal coñecida como Internet.

Como se sabe, Internet é unha gran rede global de comunicación da que forman parte miles de redes distribuídas por todo o mundo (redes de centros universitarios, redes rexionais, redes locais, etc.) que conecta millóns de ordenadores que comparten así información e servizos: servizos de comunicación (como o correo electrónico, grupos de discusión, listas de distribución, conversacións interactivas, etc.), servizos de acceso á información (como transferencia de arquivos) e servizos de busca (como o coñecido WWW ou sistema hipertexto que nos permite buscar e consultar documentos, bases de datos ou calquera outra información que proporcionan os sistemas multimedia). Non nos interesan tanto as características

A información é un recurso (como a enerxía, o capital ou o traballo), unha mercadoría (que se vende, se comercia e intercambia) e serve para aforrar recursos e aumentar a produtividade.

técnicas de Internet coma a análise dalgúns rasgos que definen a filosofía que a cimeta. A singularidade de Internet como medio de comunicación ten moito que ver coa súa orixe. Convén recordar, pois, que xorde no ámbito da estratexia militar norteamericana que, para defender o seu sistema de comunicación dos efectos dun ataque nuclear, deseña unha rede que non podía ser controlada por ningún centro, composta por miles de redes informáticas autónomas que teñen modos innumerables de conectarse, sorteando as barreiras informáticas. Desta forma, as unidades de mensaxe poden viaxar por distintas rotas e o sistema é capaz de reconstruír o significado coherente en calquera dos seus puntos. Esta rede establecida polo Departamento de Defensa norteamericano acabou converténdose na base dunha rede de comunicación global e horizontal de miles de redes que, como reconece Castells (1996), ó principio quedou limitada a unha élite informática instruída, pero a arquitectura tecnoloxicamente aberta da rede facía inevitable a súa extensión e funcionamento global a gran escala, de forma que, mediada a década dos noventa, apropiáronse da rede persoas e grupos de todo o mundo para toda clase de propósitos, bas-

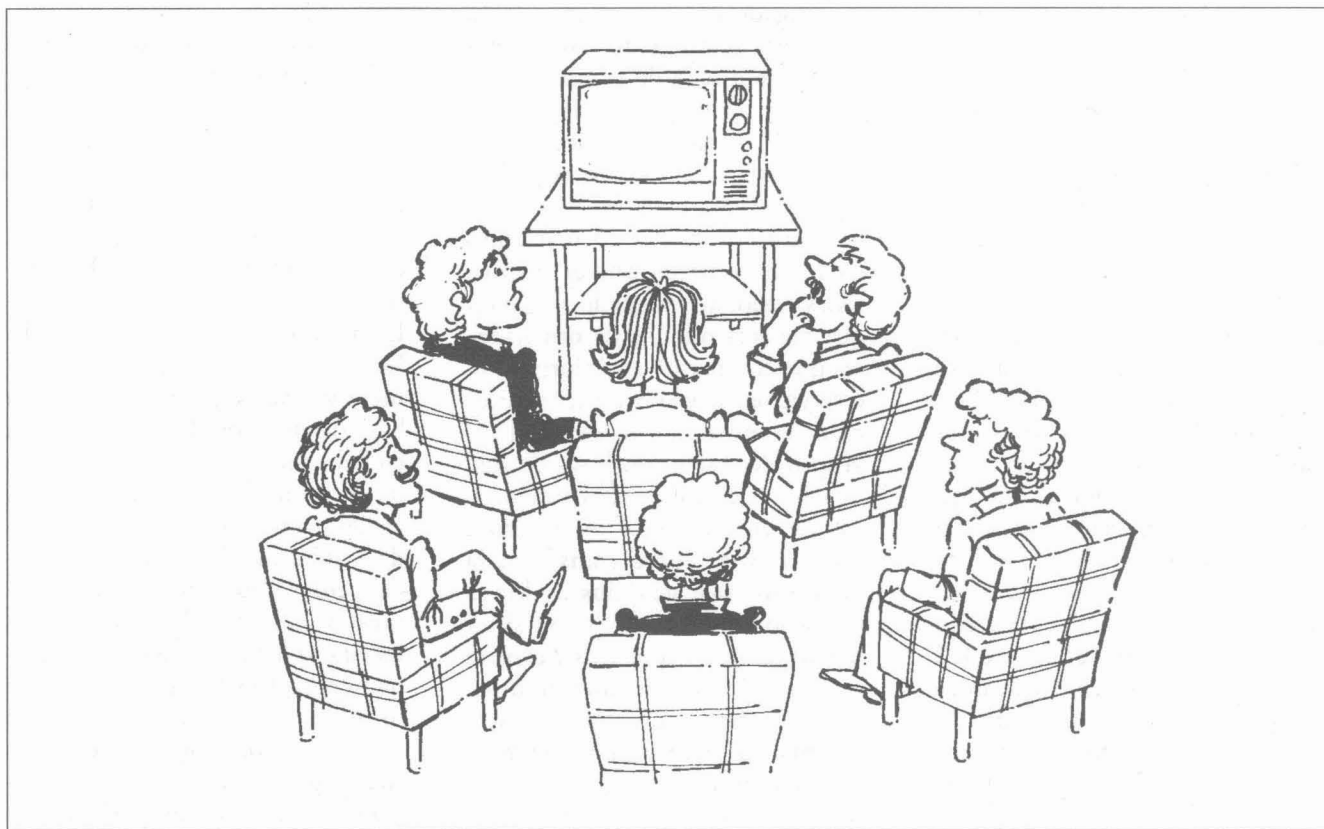
tante afastados das preocupacións dunha guerra fría extinta. Houbo moito de movemento contracultural nesta difusión, pois desenvolvementos tecnolóxicos (coma o módem ou determinado software) producidos por persoas alleas á ortodoxia da industria e da ciencia da computación puxeron a rede ó alcance de calquera usuario coa única condición de dispoñer dunha liña telefónica e dun ordenador persoal equipado con un módem (Rheingold, 1994). Hoxe circulan pola rede millóns de páxinas que cobren tódalas facetas da comunicación humana, conecta a máis de 80 millóns de usuarios, e espérase que no ano 2000 conecte 180 millóns de ordenadores e 700 millóns de usuarios (*World Media Network*, 1997).

¿A que se debe o atractivo e o poder de penetración de Internet como medio de comunicación? Sen lugar a dúbidas, ós procesos de globalización do mercado. Pero probablemente tamén teña algo que ver o feito de que, a diferenza

dos tradicionais medios de comunicación que son unidireccionais (¿sería mellor dicir que son medios da "pasividade", como os califica Barret, 1995?), Internet é un medio interactivo, pois calquera que estea conectado á rede pode ser tanto emisor como receptor. Se a esta característica lle engadimos que a rede non ten nin centro, nin xerarquía, polo que cada nó (é dicir, cada ordenador) pode "dialogar" de igual a igual con calquera outro, non é estraño que algúns vexan en Internet unha rede comunicativa con potencialidade democratizadora. Rheingold examina así a cuestión: os poderosos medios de comunicación apropiáronse hai tempo do discurso político dos cidadáns. Posto que se está a producir unha concentración de medios, que amplían o seu poder e o seu alcance (capacidade de influír nas crenzas e opinións dos cidadáns) ó tempo que se reduce o número de propietarios, atopámonos máis nun escenario de formas totalitarias de goberno que de for-

mas democráticas. Na opinión de Rheingold, as redes informáticas teñen capacidade para desafiar o monopolio dos medios de comunicación tradicionais, porque devolve a voz a todos os cidadáns, permitiéndolles a todos transmitir as súas ideas e opinións a todos os demais. A través de determinadas aplicacións (grupos de discusión, tablóns de anuncios, charlas interactivas,

Internet é un medio interactivo, pois calquera que estea conectado á rede pode ser tanto emisor como receptor.



etc.), a rede podería funcionar coma unha “esfera pública” que favorecera a libre expresión e a discusión política dos cidadáns.

A breve historia das redes informáticas ofrécenos algúns exemplos interesantes do seu uso como instrumento de comunicación, resistencia e loita política. Na primavera de 1992, os estudantes franceses utilizaron Minitel (o sistema público de telecomunicacións de Francia) para convocar manifestacións. Tamén foi a rede (vía Internet) o medio elixido polo subcomandante Marcos en 1994 para comunicar ó mundo os motivos e os obxectivos da súa loita. Na descrición que Castells (1997b) fai do movemento zapatista, máis que a súa estratexia militar, destaca a súa estratexia comunicativa. Para Marcos a comunicación autónoma era un obxectivo fundamental dos zapatistas: *“Temos que dicir a nosa palabra e que outros a escoiten. Se non o facemos agora, outros tomarán a nosa voz e a mentira sairá da nosa boca sen nós quere-lo. Busca por onde pode chegar a nosa verdade a outros que queiran escoitala”* (palabras do propio Marcos, citadas por Castells, 1997b, páx. 102). E o medio elixido foron as telecomunicacións, os vídeos e o ordenador, que lles serviron tanto para difundir as súas mensaxes como para organizar unha rede mundial de grupos de solidariedade que, en palabras de Castells, cercaron literalmente as intencións represivas do goberno mexicano. Na análise dos efectos deste movemento social, resistente ó novo orde global, Castells considera que os zapatistas xa transformaron México, provocando unha crise na política corrupta e na economía inxusta prevalecentes, mentres formulan propostas para a reconstrución democrática que se están debatendo amplamente en México e en todo o mundo. Mele (1997) ilustra outras posibilidades de acción comunitaria a través da creación de páxinas web, como o caso dun grupo de mulleres negras

dunha cidade de Carolina do Norte, con baixos recursos, e con familias ó seu cargo, que se enfrontan á elite local por demoler as súas vivendas para especular co solo.

Estes exemplos poñen de relevo outra característica da rede (sen a cal non é posible unha democracia participativa): a dificultade que existe para censurala ou controlala. Como afirma Castells (1996, p. 384) sobre este asunto, *“o único modo de controlala é non entrar nela, e é un alto prezo a pagar para calquera institución ou organización unha vez que a rede se fai omnipresente e canaliza toda clase de información por todo o mundo”*. Por último, e non é menos importante, a rede pode funcionar como unha especial ferramenta cultural que amplifica as nosas capacidades cognitivas e intelectuais. Internet é un gran almacén de memoria, moi dinámica, que está distribuída entre os miles de redes que a compoñen e os millóns de ordenadores que a ela se conectan. Entre todos formarían un xigantesco documento de millóns de páxinas, producidas todas por millóns de autores, que se almacenan en ordenadores de todo o mundo. Con esta gran cantidade de información, á que é posible acceder con relativa facilidade, a rede apoia e favorece os procesos de construción do coñecemento. Pero é tamén unha ferramenta que media socialmente esta construción do coñecemento, poñendo á nosa disposición un “ambiente social virtual”, é dicir, a outros usuarios cos que podemos comprometer nos en múltiples actividades sociais e intelectuais (conferencias, charlas, traballos de colaboración, etc.).

Desacougos na era da información

Exclusión

Resultaría inxenuo, sen embargo, que nos quedáramos cunha imaxe excesivamente idílica das novas tecnoloxías da comunicación e da información. A posición críti-

ca que asumimos, que, por unha parte, nos invita a recoñecer a capacidade emancipatoria destas tecnoloxías (como sucede con gran parte das técnicas construídas pola humanidade no transcurso da súa evolución), por outra avísanos de que as redes comunicativas nacen en contextos, “enredadas” en tramas sociais preñadas de intereses e de relacións de poder. Non en van, como xa dixemos, a información e o coñecemento constitúen a fonte principal de produtividade na sociedade da información, e coma se poden vender, comprar e cambiar, tanto esta información e coñecemento como as redes polas que transita serven, ademais de para outras cousas, para gañar poder económico e político. ... así como o ve Lyotard (1994) que, nun capítulo sobre o saber nas sociedades informatizadas, escribe: *“Igual que os Estados-nacións se pelexaron por dominar territorios, despois para dominar a disposición e explotación de materias primas e de man de obra barata, é imaxinable que se pelexen no futuro para dominar as informacións”* (p. 17). Cabe, polo tanto, preguntarse como fai Zubero (1999), ¿por que unha sociedade estruturalmente inxusta vai ter que profundar nas posibilidades de superación da inxustiza que lle ofrecen os medios técnicos que esa mesma sociedade produce? Polo de pronto parece que a pregunta empeza a ter resposta. Como se dun calco da “sociedade real” se tratase, “a cibersociedade” aparece tan desigualmente distribuída que xa se fala de “inforricos” e “infopobres”, de “conectados” e de “desconectados”..., metáforas, en fin, que amosan novas e actualizadas formas de pertenza ou de exclusión social. Os excluídos son países enteiros, como os do norte e os do sur. “Norte e “Sur” non son tanto nomes de referencias xeográficas, coma imáxenes de relación de dependencia política, económica e cultural dos países pobres respecto dos países ricos. Se nos atemos ás

cifras de Artur Serra, que indican que en 1995 había en todo o continente africano pouco máis de 42.000 ordenadores conectados a Internet, fronte ós máis de 4.500.000 en EE.UU., podemos dicir que hai un norte e un sur cibernéticos. Xa sabemos que os datos sobre as novas tecnoloxías esfárelanse en pouco tempo, non co paso dos anos, nin siquiera dos meses, senón dos días, pero posiblemente a fenda tecnolóxica entre norte e sur, antes que pecharse, profundouse teimosamente. Se a dura análise de Castells (1996) é correcta, esta vez a desvantaxe do sur pode ser máis crítica: *"...a lóxica sistémica da nova economía global non outorga papel á maioría da poboación africana na nova división do traballo. A maior parte dos produtos primarios son inútiles ou de baixo prezo, os mercados son demasiado restrinxidos e a inversión demasiado arriscada, a man de obra non posúe a preparación suficiente, a infraestrutura de comunicacións e telecomunicacións é claramente inadecuada [...]"*. Nestas condicións, a única preocupación real do "Norte" (sobre todo de Europa occidental) é o medo a ser invadido por millóns de campesiños e traballadores desarraigados, incapaces de sobrevivir nos seus propios países" (p. 162). Esta situación é tan dramática que Castells non dubida en afirmar que esta "irrelevancia estrutural (desde o punto de vista do sistema) é unha condición máis ameazadora que a dependencia" (p. 163). A súa sentenza final é que "a maior parte dese continente deixou de existir como entidade economicamente viable na economía informacional/global" (p. 163).

Pero tamén nos países occidentais están deixando de existir millóns de persoas, en moitos casos en condicións tan semellantes ás dos pobres do "terceiro mundo" que xa se fala dun "cuarto mundo" para referirse á multitude de seres humanos que nos países desenvol-

tos viven nun estado de miseria e marxinação, sen os elementos básicos que fan digna a vida das persoas (alimentación, vivenda, sanidade, educación, cultura, etc.). Paradoxicamente o aumento desenfreado da pobreza nestes países prodúcese nun momento de grandes avances tecnolóxicos e de forte crecemento económico. Como case sempre ocorre o paradoxo é máis aparente que real, porque este crecemento económico cabalga ás costas da miseria e do sufrimento de moitas almas humanas. As razóns desta situación son diversas. Ten que ver, en primeiro lugar, coas características peculiares da economía informacional e global. Recordemos que coa transición da sociedade industrial á sociedade informacional entra en crise a produción en cadeas de montaxe, e miles de empregos industriais (ocupados sobre todo polos obreiros menos cualificados) son destruídos pola automatización de postos de traballo nos que se desenvolven as tarefas máis rutinarias. E aínda que se crean outros centos de miles de empregos vinculados á produción das novas tecnoloxías da información, o alto nivel de formación esixido condena ós traballadores menos cualificados a un deterioro das condicións laborais (desemprego estrutural, subemprego, baixos salarios en ocupacións sin cualificación, inestabilidade laboral) e vitais. Castells (1996, p. 293) resume así o problema: *"...un novo sistema de produción require unha nova man de obra: aqueles individuos e grupos incapaces de adquirir a cultura informacional poderían ser excluídos do traballo ou devaluados como traballadores"*. O que caracteriza, pois, á nova economía global e baseada na información é a segregación e a exclusión de sectores sociais (mulleres, xoves, grupos étnicos, obreiros sen formación) que quedan reducidos a condicións de supervivencia e vense obrigados a transitar polos vieiros da econo-

mía somerxida ou da economía criminal. A exclusión social tamén queda debuxada na propia xeografía das cidades, onde xorden guetos nos que viven segregados grupos sociais e culturas, non só ás costas do mercado de traballo, senón tamén das estruturas informacionais e comunicativas, o que probablemente contribúe a manter o estado de exclusión. *"Os mapas dos xeógrafos das comunicacións expoñen de forma gráfica a localización dos fax, receptores e emisores de satélite, cabos de fibra óptica, redes informáticas internacionais, etc. Estes mapas chaman a atención pola elevada densidade informacional e comunicacional nos distritos centrais das principais cidades, coa súa concentración de sedes de empresas, de servizos financeiros e empresariais; os niveis intermedios de densidade na periferia, onde se sitúan as fábricas e numerosos servizos de consumo avanzados; e a escasez das áreas do gueto..."* O que pode verse é un mosaico no que alternan as "zonas vivas" ou "zonas civilizadas" dos distritos urbanos centrais e as "zonas mortas" ou "zonas salvaxes dos guetos" (Lash, 1994, p. 164).

Sería demasiado simple apelar a unha relación directa entre exclusión social e novas tecnoloxías da información e da comunicación para tratar de entender o incremento da desigualdade social. Castells (1996) aclara que as novas tecnoloxías reestructuran a relación entre o capital e o traballo. Como xa dixemos noutro momento deste artigo, as novas tecnoloxías da información e da comunicación permiten ás empresas reconstruír as súas organizacións, o que significa, entre outras cousas, a capacidade para establecer redes empresariais moi flexibles (as grandes empresas subcontratan partes da produción a pequenas e medianas empresas de calquera parte do mundo), ou a capacidade para implantarse (ou para implantar segmentos de produción) en escenarios de baixos salarios e de bai-



As novas tecnoloxías reestructuran a relación entre o capital e o traballo.

xos custos sociais. Polo tanto, mentres que o capital se fai global, o traballo atópase arraigado nun espazo local, desarmado ante a capacidade do capital para facer circular polos circuitos electrónicos inversións e produción, na procura de mercados laborais baratos, de aumento da produtividade e de ampliación de mercados en calquera parte do mundo. Dito noutras palabras, a debilidade do traballo fronte ó capital radica en que ámbolos dous están en dimensións espaciais e temporais diferentes, o que impide ás clases traballadoras enfrontarse ás turbulencias que produce a sociedade da información, máxime cando a complicita-

de política favorece as estratexias empresariais. Debemos recordar que a irrupción das novas tecnoloxías da información e da comunicación prodúcese nun momento de exercicio político do pensamento neoliberal en case todos os países occidentais, liderados polos EE.UU. e por Gran Bretaña. O recetario neoliberal predica unha concepción radical da liberdade individual como valor absoluto por enriba de calquera outro, e defende a visión dun estado mínimo que, coa súa neutralidade, garanta a libre competencia, factor clave do crecemento económico para o neoliberalismo. As actividades do estado deben limitarse ós espazos con-

siderados esenciais, como a defensa e a seguridade nacional, e deixar libres (porque tamén han de someterse ós dictados do mercado) aqueles que, en conxunto, constitúen o "Estado do Benestar": educación, sanidade, seguridade social, asistencia social, desemprego, pensións, etc. As políticas derivadas desta filosofía (medidas fiscais regresivas que supoñen recortes en gastos sociais, desregulación e flexibilización do mercado laboral, privatización de servizos sociais, etc.) depararon, como se supoñía, un gran crecemento económico que non afectou por igual a todos os grupos sociais. A falta de políticas fiscais redistributivas, os beneficios concentráronse en poucas mans a costa do descenso imparable das rendas familiares da maioría, o que produciu desigualdades como non se coñecían desde había cen anos. Chomsky (1994), que nos ofrece estes datos, prefere falar de deterioro das condicións de vida, de miseria, de desnutrición, de enfermidade, porque ó seu xuízo "o termo 'desigualdade' resulta aséptico, máis tranquilizador do que en realidade significa: criaturas famélicas, familias rotas, violencia criminal e toda a patoloxía que xordé cando xa non hai esperanza" (p. 180), é dicir,

toda a gamma de secuelas da doutrina neoliberal que fragmenta, desarticula á sociedade civil, e xustifica a reconstrucción do estado benefactor por outras vías: mendicidade, prostitución, criminalidade, etc. Así se explica o espectacular incremento da poboación carcelaria, en particular nos EE.UU., onde, de algo menos de 290.000 presos en 1970, pásase a 1.544.000 en 1.994. Wacquant (1997), de quen tomamos estas cifras, afirma que se a esta poboación reclusa se suman os individuos en liberdade vixiada e condicional por falta de espazos nos cárceres, son máis de 5.000.000 de norteamericanos (12.5% da poboación adulta) os que están baixo tutela penal. Ante a magnitude do drama, Wacquant alega que o “estado benefactor”, para quen as políticas de redistribución da riqueza servían como argamasa social, transformouse agora nun “estado penal e policial” que subs-

titúe a política social pola criminalización da poboación marxizada e a contención punitiva das clases desfavorecidas.

Quebra democrática

En páxinas anteriores fixemos unha análise do potencial democratizador das novas tecnoloxías da información e da comunicación, pero o problema da exclusión social (ó que non é alleo o impacto que estas tecnoloxías están causando no emprego, na educación e cultura, no ocio, etc.) invítanos a relativizar o entusiasmo que nace de examinar o asunto desde o punto de vista dos artefactos, e reenfocalo desde a perspectiva dos seres humanos. Con agudeza, xa en 1932 Brecht, na súa “Teoría da radio”, aludía á potencialidade interactiva deste medio de comunicación, pero só a condición de que perseguira o propósito de crear comunidade, non mercado, satisfacer necesidades sociais, non ganancias comerciais.

“A radiodifusión debe ser transformada de aparello de distribución nun aparello de comunicación. A radiodifusión podería ser o máis xigantesco medio de comunicación imaxinable na vida pública, un inmenso sistema de canalización. Isto é, sería así se non fose só capaz de emitir senón tamén de recibir; noutras palabras: se conseguise que o oínte non só escoitase, senón tamén que falara, que non quedase illado, senón relacionado ...Irrealizables no presente orde social, pero realizables noutro, estas propostas, que son sinxelamente a consecuencia natural do desenvolvemento técnico, son un instrumento para a propagación e formación de esoutra orde” (citado en Enzensberger, 1972, p. 13). O tempo transcorrido, que non resta actualidade o parágrafo de Brecht, multiplicou a capacidade democratizadora de poderosos e diversificados medios de información e comunicación que funcionan a nivel planetario, pero en correspondencia incremen-

The image shows a grid of book covers from the 'PETO XERAIS' collection. The covers are arranged in a 2x4 grid. The top row includes: 'LAND ROVER SUSO DE TORO' by Suso de Toro; 'A MORTE DE FRANK GONZALEZ' by Xosé Fernández Ferreiro; 'PETO XERAIS' logo; and 'FRAN ALONSO TRAILER' by Fran Alonso. The bottom row includes: 'PETO XERAIS' logo; 'O MANIFESTO COMUNISTA' by Marx and Engels; 'MIGUEL SUÁREZ ABEL SABOR A TI' by Miguel Suárez Abel; and 'DOSTOIEVSKI A LENDA DO GRAN INQUISIDOR' by Dostoevski. A large vertical text 'NOVIDADE' is on the right side of the collage.

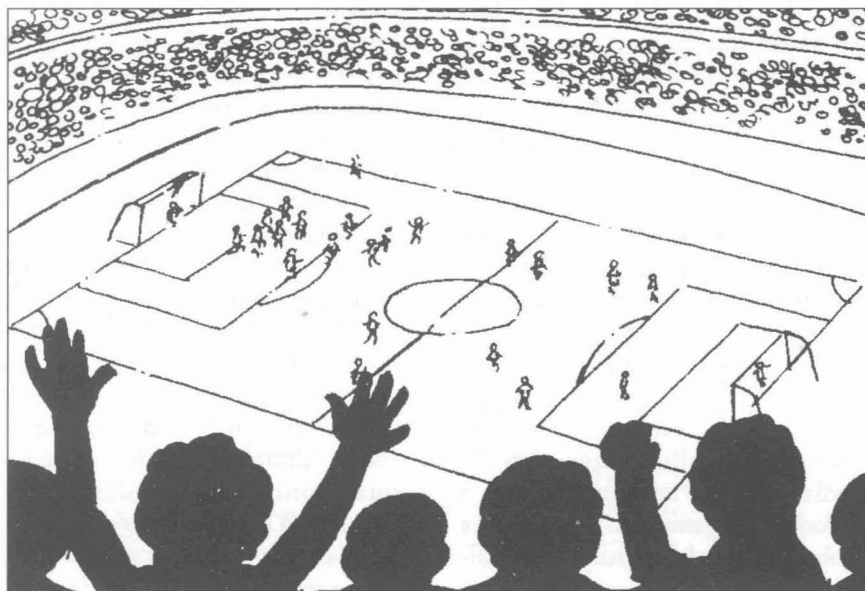
touse o control político ó servizo de intereses comerciais. Xa dixemos que os novos medios tecnolóxicos constitúen o factor clave da reestructuración do capitalismo nesta fin do século XX, porque incrementan poderosamente a produción a costa do emprego, facilitan as comunicacións ó servizo das novas estratexias productivas, e, como industria da información ("industria da mente" en afortunada expresión de Enzensberger, 1972), axudan a conformar a conciencia das persoas, a través da propaganda que abarca tanto a construción de acontecementos (noticias), como a creación de climas de opinión, ata a publicidade ó servizo do consumo.

O uso dos medios de comunicación para a propaganda ten unha historia dilatada. Chomsky (1994) relata con detalle como, a partir dos anos trinta, as élites empresariais norteamericanas os utilizaron para contrarrestar o poder político adquirido polas masas, que confluíu no Estado do Benestar. En lugar de utilizar o tradicional recurso á violencia confiouse máis en técnicas que tiñan como fin o control do pensamento. Foron moitos, desde políticos a intelectuais, os que propugnaron a utilización da propaganda para impedir que as "multitudes ignorantes e incapaces dominasen a terra ou que, acaso, puideran chegar a exercer algunha influencia"; "a estes indesexables ignorantes e entrometidos" só se lles reservaba o papel de atentos espectadores da acción, pero non o de participantes, aínda que, como o propio Chomsky sinala, do que se trataba realmente era de manter á poboación na ignorancia. A política do control proseguíu imperturbable, pero intensificouse unha vez que, na década dos sesenta, se organizan e entran na escena política moitos grupos sociais, antes marxidados dos asuntos públicos. Estes intentos de participación democrática foron condenados polas élites liberais como unha "crise da demo-

cracia". A Comisión Trilateral, fundada por Rockefeller, instou recuperar a gobernabilidade "devolvendo os sectores populares á pasividade e á obediencia" tras este "exceso de democracia" como Huntington (un reputado membro desta Comisión) calificou a esta época (véxase Giroux, 1988, p. 18). O propio Huntington suxeriu que o Estado e os medios de comunicación empezaran a educar ó público acerca dos límites da democracia e, o que é máis importante, crearan estruturas políticas que puxeran máis distancia entre o Estado e a cidadanía organizada. "Recuperar a gobernabilidade" significou redefinir a democracia, máis que como unha forma de vida, como unha forma de goberno que deparaba á multitude a función de espectadores interesados da acción, non o de participantes (Chomsky, 1991). Na recondución cara a este modelo de "democracia espectadora", non conflictiva, os medios de comunicación volveron xogar un importante papel, pois segundo averiguou unha comisión investigadora do propio Congreso norteamericano, cada ano o mundo empresarial destinou mil millóns de dólares para propaganda dirixida ós sectores cultos co obxectivo de eliminar calquera ameaza ó dominio das empresas. Para conxurar esta ameaza, a política de "persuasión e suxerencia" propúxose o importante obxectivo de desarticular e debilitar os movementos sociais (sindicatos, partidos políticos —que quedaron reducidos ó poder dos aparellos— e demais organizacións populares) para converter á sociedade civil nun conglomerado de individuos fragmentados e illados, sen capacidade para participar no sistema político de maneira significativa. Esta estratexia de disolución das redes comunitarias foi esencial para o éxito das reformas económicas emprendidas polo neoliberalismo, reformas que precipitaron ós sectores sociais máis vulnerables no abismo das múltiples marxinas.

Con precisión cirúrxica, a derrota dos marxidados empezou pola exclusión política e comunitaria (pois non doutro modo se pode calificar a destrución das redes de relación social que, ademais de privar da participación política, impide a expresión da propia voz, da comunicación), e rematou coa expropiación do dereito ós recursos máis básicos (alimentación, vivenda, sanidade, cultura, educación, etc.) que outrora constituía un sólido argumento da cohesión social. Castells (1997b) resume o que acontece agora, despois da batalla: "*O baleirado do contrato social entre o capital, os sindicatos e o estado manda a todo o mundo á casa para loitar polos seus intereses individuais, contanto exclusivamente coas súas propias forzas*" (p. 342).

Con todo, non é o monopolio dos medios de comunicación o único obstáculo para unha democracia participativa. Tamén o son os mecanismos a través dos cales exercen o seu control. Ramonet (1995) denomina "enxeñería da persuasión" ó proceso polo que os medios pretenden influír na conciencia e nos comportamentos das persoas. Este influxo planificado exercítase, entre outros mecanismos, por medio da selección de información e polo modo en que se transmite á opinión pública. A través da selección de información, pero tamén mediante o silencio, os medios constrúen unha imaxe interesada e sesgada da realidade que, sen embargo, se presenta como realidade obxectiva e imparcial, allea á influencia das intencións humanas. Resulta revelador o estudo de Chomsky e Herman (1988) sobre os medios de comunicación norteamericanos en relación con determinados acontecementos políticos que se produciron en países centroamericanos e en países do este de Europa na década dos oitenta. As preconcepcións, prexuízos, valores e intereses dos propietarios e responsables dos medios, coincidentes cos das élites



norteamericanas, primaron á hora de definir e dar forma a unha noticia, e explican a selección das noticias, os sesgos coas que as difunden, e os silencios con que se acollen outras. Citando a Bagdikian, un analista dos medios, Chomsky e Herman conclúen que os medios de comunicación, ademais de protexer o sistema corporativo, substraen á opinión pública a oportunidade de entender o mundo real. Un exemplo notorio e relativamente recente de construción da realidade polos medios de comunicación é a Guerra do Golfo. Hoxe sábese que as autoridades políticas e militares dos aliados exerceron unha dura censura das informacións, seleccionando as axencias de información, controlando o acceso dos periodistas ós escenarios, filtrando "noticias" e incluso proporcionando imaxes falsas coas que trataron de dispoñer á opinión pública ó seu favor. Tal foi a irrealidade que acompañou a esta guerra, que Braudillard chegou a proclamar que a Guerra do Golfo nunca chegou a producirse.

Non menos importante que a selección de contidos é o modo (formato) en que se ofrece a información, un aspecto probablemente irrelevante no contexto dunha cultura tradicional oral e escrita. Os

inventos tecnolóxicos que aparecen desde a segunda metade do século XIX (telégrafo e teléfono) ata hoxe (radio, televisión, ordenador, cabo, satélite, etc.) cambian a comunicación humana de forma radical e fan do formato dos medios algo tan substancial como as mensaxes mesmas. Estes novos medios neutralizan as distancias espacio-temporais, e transforman a escala da comunicación humana. A información, que ata entón circunscríbíase á comunidade na que un vivía (a prensa tardaba, incluso días, en facerse eco de acontecementos que sucedían en poboacións próximas), desde agora difúndese de forma *instantánea* gracias a alta velocidade de transmisión dos novos medios, faise *global* porque chega desde calquera parte do planeta, vólvese moi *dinámica*, polo que queda obsoleta en pouco tempo, e *fragmentase* e *simplifícase* apremada pola saturación informativa. Estas características da información adquiren outra densidade no contexto da hexemonía da imaxe, unha vez que a televisión, a mediados dos anos cincuenta, inicia o seu dominio como medio de comunicación, e deixa en suspenso a tradición oral e escrita. O poder da televisión para achegar nun soplo, ante os ollos de

espectadores inmóbiles, un turbillón de imaxes coas que pretende dar conta dos acontecementos que se producen na distancia, crea na audiencia a ilusión de que o que está vendo é real e, o que é peor, de que comprende o que está vendo polo simple feito de velo. Na era da abundancia informativa, o espectador está sendo sometido á chantaxe da urxencia. Prodúcese unha gran cantidade de información que se transmite a toda velocidade. O importante é que flúa, aínda que (ou precisamente para que) non haxa tempo para a análise, para a reflexión, para o pensamento crítico. Como coartada desta urxencia na que vivimos instalados, a televisión (e os demais medios por influxo dela) adoptan un formato de mosaico: a información redúcese a innumerables fragmentos superficiais (abonda o dato, espido de toda a súa complexidade), que se presenta fóra de contexto, sen referencia a un escenario que lle dea sentido. ¿Como é posible nestas condicións promover unha cidadanía crítica e autónoma, que son requisitos para unha democracia participativa? A propia espectacularización da política, que reduce a confrontación e o debate políticos a espectáculos inocuos, constitúe unha seria ameaza para o futuro das formas democráticas de convivencia (cf. Sartori, 1997). O círculo da ficción péchase cando, un medio, cun discurso tan monolóxico e tan unidireccional como o da televisión, inventa a fantasía da interactividade poñendo en mans do espectador o mando a distancia, co que exerce unha aparencia de control. O "zapping", actividade que nace desta nova ferramenta, dá forma ás mentes (alguén falou de "mentes zapeadoras") dos teles-



Os mesmos procesos de globalización están provocando a crise da educación e das identidades culturais.

pectadores. Esta argallada engade nova fragmentación á fragmentación do propio medio, e con esta multiplicación de fragmentos cada individuo constrúe a súa "propia", e autista, visión irreal das cousas.

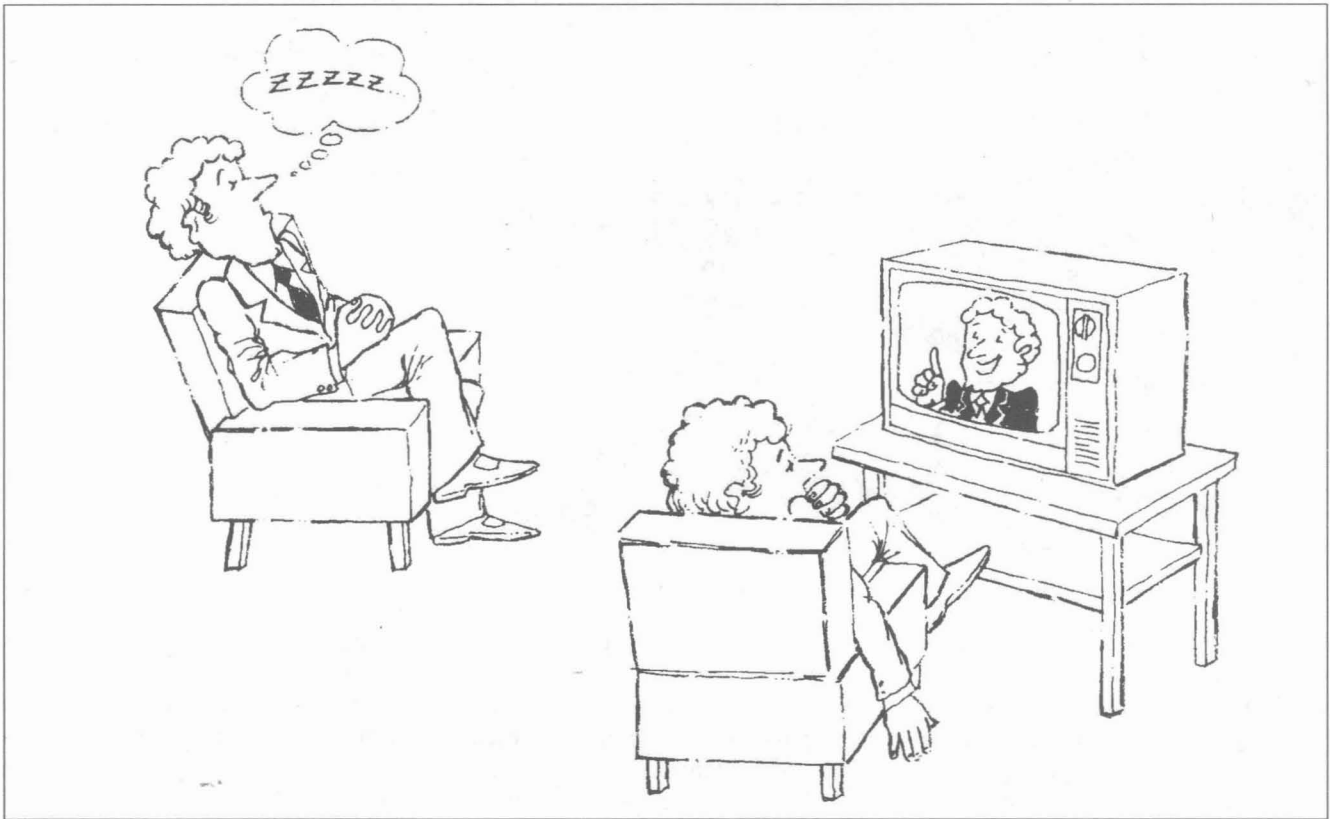
Hexemonía cultural

Vimos xa, e non imos insistir máis niso, que as políticas neoliberais e a internalización ou globalización da economía (favorecida polas novas tecnoloxías da información e da comunicación) ampliaron as diferencias nos niveis de renda e crecemento entre os países industrializados e os países pobres, e intensificaron a pobreza e a exclusión social no interior de cada país. Ante este cadro, Castells (1997^a) considera que a globalización está transformando as nosas sociedades e as nosas vidas de forma turbulenta, pero considera que está entre nós para quedarse. Na súa opinión é necesario que adoptemos estratexias para poder enfrontarnos ó seu impacto. En concreto afirma: "...é esencial, para esa navegación ineludible, contar cun compás e unha áncora. O compás: educación, información, coñecemento, tanto a nivel individual coma colectivo. A áncora: as nosas identidades. Saber quén somos e de onde vivimos para non perdernos a onde imos". Paradoxicamente, os

mesmos procesos de globalización ós que se trata de encarar están provocando a crise da educación (en particular da educación escolar) e das identidades culturais. A escola, que foi un poderoso mecanismo de desanclaxe da tradición, está en crise porque ata agora non está sendo capaz de adaptarse ós cambios da sociedade postindustrial, e, ademais, está sendo sometida a presións de diversa índole que analizaremos no último apartado. Pero tamén as identidades culturais están en crise, sometidas á estratexia estandarizadora do capitalismo. Empezaremos polos retos que este novo estado de cousas ten para as culturas locais.

Iniciamos a nosa análise coa descrición do documental "Paha Sapa, territorio Cheyenne" que realizou en 1993 a cadea norteamericana HBO. O tema do citado documental é a reclamación que o pobo Dakota fai das "Blacks-Hills", zona montañosa de Dakota do Sur considerada sagrada por numerosas tribus indias. No transcurso do documental, os diversos protagonistas van narrando a historia da usurpación do vasto territorio indio polos sucesivos gobernos americanos, a historia da violencia perpetrada contra os seus léximos donos, a historia da

forma en que intentaron dobregar a vontade de pobos cunha cultura de profunda comunión coa terra, e a historia da transformación do seu contorno pola avaricia do home branco. Falan das guerras de conquista emprendidas polo exército norteamericano, das matanzas de búfalos como estratexia para cercar por fame ós pobos indios, e dos tratados que paulatinamente levan ós superviventes a reservas cada vez máis reducidas. Aquí, nas reservas, prohibéselles practicar as formas tradicionais das súas vidas, e obrígaselles a depender dos subministrados do goberno. O efecto da política de reservas -din- foi devastador porque desfizeron por completo a súa cultura. Afirmar que o mundo adquiriu para eles unha nova dimensión, pois quedaron desarraigados culturalmente. E estas medidas non foron aínda suficientes. O goberno dos EE.UU. pensou que necesitaba cambiar a estas xentes por completo, de modo que intentaron asaltar totalmente o espírito dos indios. E conseguírono mediante a relixión e a escola. Os máis vellos recordan que ó redor das escolas levantaron muros que impedían ós pais ver ós seus fillos. Non podían faltar nin chegar tarde, porque do contrario a policía viña buscalos. Tamén



lembran como lles cortaron o pelo, como lles quitaron a roupa e lles deron un uniforme a primeira vez que acudiron á escola. Prohibíronlles falar a súa lingua, e tiveron que aprender o inglés e falalo. Un dos informantes di que, sen que ninguén os vise, algúns ían ás montañas, sentábanse en círculo e falaban a súa lingua. *“Gracias a iso aínda sigo falando hoxe a miña lingua –afirma–, pero meu irmán olvidouna por completo. Meu irmán perdeuno todo”*. Ante a imaxe dos anuncios de axencias inmobiliarias, de cotos privados de caza, de lugares de recreo, de máquinas escavadoras que esfuracan as montañas, de camiós que transportan troncos de árbores abatidas, un dos descendentes dos indios enganados, expoliados e escravizados, exclama: *“É moi triste. O home branco prodúceme tristeza. Non ten nada, nin raíces nin cementos”*.

Esta non é máis ca unha de tantas historias dos intentos de determinados grupos culturais por exercer o poder ou a dominación

sobre outros grupos. Moitas veces, o método consistiu simplemente en eliminar fisicamente ós vencidos; noutras ocasións a hexemonía dos grupos dominantes impúxose por asimilación cultural, é dicir, forzando ós sometidos a adoptar a lingua, a relixión e os costumes dos vencedores. Os grupos hexemónicos empregaron historicamente diversos medios para establecer e manter as súas relacións de dominación. Como se recolle na descrición anterior, o exército primeiro, os misioneiros e a escola despois, foron os medios a través dos cales se exercitou o poder económico, político e cultural. Hoxe os medios son moito máis poderosos. No marco da estratexia globalizadora do capitalismo desta fin de século, as novas tecnoloxías da información e da comunicación, coa capacidade que teñen para reducir as distancias físicas e temporais, e para borrar límites e cruzar todo tipo de fronteiras (xeográficas, culturais, de clase social, de idade, de sexo, etc.) son instrumentos idóneos


os para distribuír a miles de millóns de pantallas de todos os recunchos do planeta un determinado estilo de vida, un conxunto de valores, de crenzas, de puntos de vista que representan os intereses de certos grupos, en forma dun mundo uniforme de informacións, mensaxes, imaxes, consignas, logotipos, músicas. Desde a metrópole, o espectáculo universal que se emite evapora a toda velocidade e de forma simultánea, as narracións, as metáforas, as interpretacións, as memorias e as linguaxes que as sosteñen, é dicir, todo o conxunto de ferramentas materiais e mentais que dan sentido de nós mesmos e traman as vidas das nosas comunidades. Unha vez que perdemos as nosas imaxes, as que nos identifican como comunidade, perdemos o control das nosas vidas, dos nosos contornos e dos seus recursos, dos nosos sistemas de produción e das nosas formas de relación e de participación social. E acontece todo tan rápido, e resulta ser todo tan excesivamente

te continxente, fugaz e inestable, tan insolentemente fútil e desbotable, que non temos tempo para reconstruír un imaxinario colectivo que volva a dar sentido e nos devolva o control das nosas vidas. O tempo tecnolóxico (o que deriva de aplicar as novas tecnoloxías á economía) enchoupa o tempo humano de urxencia, de vértigo, de ansiedade, de tensión, e non deixa ocasión para a interacción, para a conversación, para o diálogo e a reflexión compartida, fundamentos para refacer os vínculos e a comunidade.

¿Que hai detrás do empeño por debilitar e desintegrar as culturas locais, e impoñer unha cultura única e global? Schiller (1996), experto norteamericano en medios de comunicación responde á nosa pregunta facéndose eco das palabras que pronunciou Al Gore (vicepresidente dos EE.UU.) en 1994, na Conferencia da Unión Internacional de Telecomunicacións que se celebrou en Buenos Aires. Gore, para quen as autoestradas da información son unha prioridade estratéxica para o seu país, dixo naquela ocasión: *"...agora temos a man os medios tecnolóxicos e os recursos económicos para unir tódalas comunidades do mundo. Por fin podemos crear unha rede de información planetaria que transmita mensaxes e imaxes á velocidade da luz, dunha gran cidade a unha vila de calquera continente. [...]"* Esa rede será un medio co que as familias e os amigos trascenderán as barreiras do tempo e a distancia *"[...] e posibilitará un mercado de información universal onde os consumidores poidan comprar e vender produtos"*. (p. 43). Gore expresa sen ambages que a razón dunha cultura global é o mercado mundial. Pero como observa Giddens (1991), as estratexias do capitalismo mercantilista exercen poderosos efectos normalizadores. Os beneficios económicos das empresas asegúranse mediante a homoxeneización da produción,

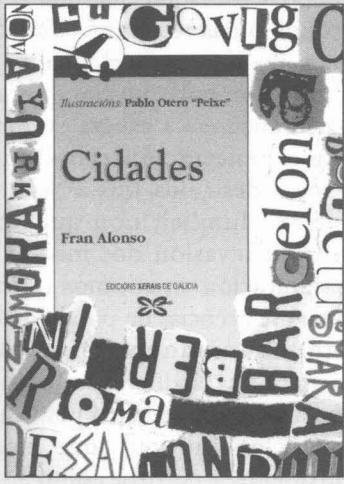
da distribución e dos hábitos de consumo. Desde este punto de vista, as identidades culturais, moldes do diverso, son un obstáculo para a lóxica do capitalismo transnacional. O libre mercado necesita consumidores estandarizados, que se fomentan cos medios de comunicación. E posto que é máis fácil convencer a unha poboación desarraigada, as mensaxes destes medios tratan de diluír os valores comunitarios (reciprocidade, solidariedade, cooperación), presentando á xente modos e estilos de vida, pautas de comportamento, caracterizados polo interese privado, polo individualismo posesivo, polo consumo exacerbado, polo enfrontamento competitivo. Quizais sexa por isto polo que Brzezinski, un dos fundadores da Comisión Trilateral e conselleiro en cuestións de seguridade nacional de Carter, asegura preferir o termo "cidade global" ó de "aldea global" polas perigosas referencias desta última metáfora á comunidade (véxase Mattelart, 1998). A preferencia de Brzezinski revela que as metáforas non son inocentes. Tampouco debe selo o de "autoestradas da información", que, como as autoestradas de asfalto, parecen estar previstas máis para que se circule a gran velocidade e separar a xente que para que nos poidamos encontrar os uns cos outros.

En 1944, bastantes anos antes de que as tecnoloxías da información e da comunicación fixeran posible a conexión de todos os puntos do planeta, o Congreso norteamericano, en coherencia coa doutrina liberal da libre circulación de mercadorías, apoiou o libre fluxo de información. Segundo conta Mattelart (1996), desde finais da Segunda Guerra Mundial, no contexto do enfrontamento entre bloques, EE.UU. pon en marcha en países do Terceiro Mundo estratexias de persuasión que tiñan por obxecto facer evolucionar a estas poboacións, pasando dunha cultura e dunha socie-



MERLÍN

*Os mellores libros
para
os mellores lectores*




Cidades
Fran Alonso

Accésit Premio Lazarillo, 1996

PREMIO RAÑOLAS
ó Libro Infantil
e Xuvenil do Ano, 1997

Mención Premios da Crítica
Galicia, 1997

Lista Honra Revista Clij, 1998



Dr. Marañón, 12.
Tlf. 986214888/214880 - Fax: 986201366
Enderezo electrónico: xerais@xerais.es
<http://www.xerais.es/>
36211 - VIGO

XERAI S

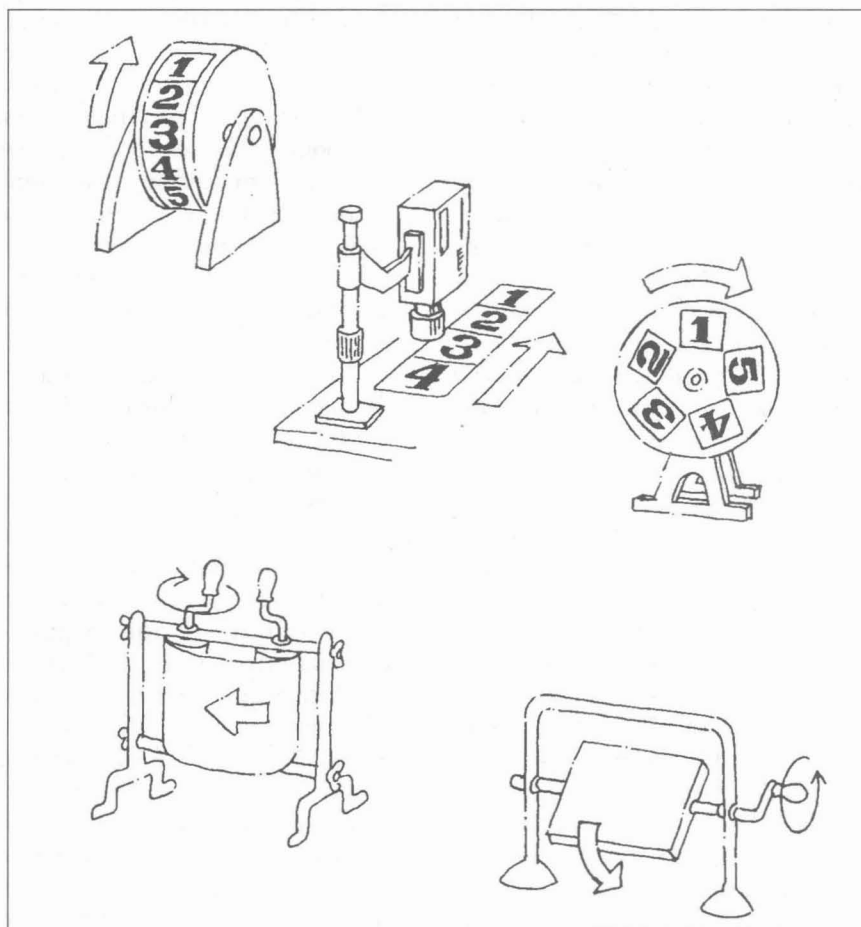
dade tradicional a unha cultura e sociedade moderna, occidental. As tarefas de modernización deixáronse en mans dos medios de comunicación (periódicos, radio, televisión, cine). Con eles, os propietarios tiñan unha arma poderosa pois, parafraseando a Falk (1998) podían atravesar as defensas do adversario sen necesidade de disparar un só tiro, ou, como di Mosco (1982), agora, con estas tecnoloxías, o centro pode dominar o mundo semellando que non o fai. O cambio nas representacións culturais dos países subdesenvoltos e a substitución polas imaxes dun país hexemónico era a cabeza de ponte para a penetración económica. Europa, destruída tras a Segunda Guerra Mundial, non quedou a salvo da invasión dos medios de comunicación americanos (principalmente axencias de publicidade e cine). Só Francia se amosou resistente ás influencias foráneas mediante a denominada política de "excepción cultural", que rexeita considerar a cultura como unha mercadoría máis. O falecido presidente Mitterand argumentaba en defensa desta política que cada país tiña o dereito a crear as súas pro-

pias imaxes, e sostiña que unha sociedade que abandona os medios de representarse a si mesma tarda pouco en ser asoballada. Esta mesma conciencia, de que as formas culturais importadas debilitan o sentido propio dun país e desafían a súa identidade cultural, empeza a calar na conciencia dos países non alineados a principios dos anos setenta. Así, na cuarta reunión destes países celebrada en Arxel en 1973, reclámase un "novo orde mundial da información e da comunicación" como primeiro paso para sentar as bases dun "novo orde económico". Este proceso ten a súa continuación nos traballos dunha comisión internacional que, baixo os auspicios da Unesco, estudia os problemas da comunicación no mundo. A comisión, presidida por McBride, remata en 1980 o informe titulado "Un só mundo, voces múltiples", denuncia o desequilibrio dos flu-

xos de información das axencias, programas de televisión, de películas, de outros produtos culturais, e de equipos, e pronúnciase a favor de restrinxir o libre fluxo de información para salvagardar os estilos de vida e os valores socioculturais de cada país. Como era de esperar, EE.UU. opúxose frontalmente ás conclusións do informe e, "invocando unha desviación cara á "politización" dos problemas da comunicación" (Mattelart, 1998, páx. 74) retiráronse da Unesco, seguidos por Gran Bretaña.

Na actualidade, a oposición ó dominio cultural dos EE.UU. parece atoparse nun canellón sen saída. Por unha parte, os avances tecnolóxicos e a integración das tecnoloxías da información e da comunicación permiten franquear as fronteiras de todos os países; en segundo lugar, coa conivencia dos Estados, as organizacións económicas que representan ó poder

Cada país ten dereito a crear as súas propias imaxes. Cando unha sociedade abandona os medios de representarse, tarda pouco en ser asoballada.





As novas tecnoloxías da información e da comunicación e da educación poden ser empregadas como instrumentos de resistencia e emancipación.

empresarial (Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional, Organización Mundial do Comercio, etc.) silencian a voz da cidadanía, convértense na única voz autorizada, e toman decisións globais que favorecen os seus intereses e atropelan os intereses públicos. Hai que engadir a esta situación a continua concentración empresarial, de forma que unhas poucas empresas (principalmente norteamericanas) están ateigando os espazos culturais de todos os países con mensaxes e imaxes que serven ós intereses das multinacionais. Así, di Schiller (1996), a diversidade cultural vai quedando baixo o control de Murdock (proprietario de Star Television), Time Warner e outras compañías, alterando as mentalidades e hábitos de consumo de millóns de persoas de todos os continentes. Polo tanto, se os novos medios de comunicación e de información están en mans privadas, sometidos ó imperio do mercado mundial, se non hai políticas que velen polo interese público e, neste sentido, regulen a implantación e o seu uso, ¿hai esperanza de que todos os individuos e tódalas culturas teñan acceso a estas tecnoloxías e poidan facer oír a súa voz?

As novas tecnoloxías da información e da comunicación como medios de resistencia

Nun parágrafo de *O Manifesto Comunista* Marx emprázanos a pensar dialécticamente. Porque todo —di Marx— está preñado do seu contrario, é preciso poñer en práctica unha forma de pensar que sexa capaz de considerar os aspectos opresores e coercitivos dun fenómeno e os trazos emancipadores. Se aplicamos este imperativo ó tema que estamos tratando, chegaríamos a concibir que as novas tecnoloxías da información e da comunicación e a educación (os mecanismos de desenclaxe na sociedade postindustrial e na sociedade moderna respectivamente) poden ser empregadas como instrumentos de resistencia e de emancipación. Seguindo a recomendación de Marx, Enzensberger, na obra xa citada noutra parte deste traballo, describe as propiedades que definen o uso emancipador dos medios de comunicación: 1) o control de programas é descentralizado; 2) cada receptor é en potencia un emisor; 3) utilízanse os medios de comunicación para mobilizar á xente; 4) os medios promoven a interacción entre emisores e receptores; 5) os

medios promoven a participación activa no proceso político diario; 6) a produción informativa é colectiva; 7) os medios de comunicación están nas mans do público. As propiedades contrarias corresponderían a unha utilización represiva dos medios. A potencialidade emancipadora e democratizadora dos medios de comunicación tamén é destacada por Chomsky e Herman, quen, despois das duras e consistentes críticas á forma de proceder destes medios, conclúen que a organización e autoeducación de grupos na comunidade, no lugar de traballo, e o activismo e a articulación de redes de comunicación, son os elementos fundamentais para avanzar na democratización da vida social. Din que as organizacións populares deben recoñecer, e tratar de aproveitarse, das oportunidades organizativas dos diversos medios de comunicación. Algo desto xa está sucedendo, e citan como exemplo as miles de canles de televisión locais (uns tres mil) de acceso público que están funcionando nos EE.UU, ou en Francia e Italia, onde grupos locais dispoñen da súa propia emisora de radio.

Pero montar unha emisora de radio ou de televisión non está ó alcance de todos. Por isto, proba-

blemente a alternativa máis viable, accesible a moitos polo seu baixo custo, sexa a comunicación a través das redes informáticas. É esta accesibilidade a que lle dá un significado político ás comunicacións mediadas por ordenador, pois posúen a capacidade para desafiar o monopolio que os grupos empresariais teñen sobre os outros medios de comunicación. Nunha época na que non temos tempo para vernos, para comunicarnos cara a cara, as redes informáticas poden ser unha fórmula adecuada para constituír comunidades. Vimos xa algúns exemplos disto noutra parte deste artigo, e poderíamos enumerar moitos outros, e en todos eles atoparíamos motivos para o optimismo. Pero hai que manter o tino. Rheingold, un experto en "comunidades virtuais" a quen xa citamos, ponnos en garda contra os innumerables perigos que asexan á comunicación telemática, fundamentalmente o risco de mercantilización. Afirmo que cando as persoas fascinadas por este medio empezan a difundir a idea de que as redes son inherentemente democráticas dalgún modo máxico, sen especificar o duro traballo que debe facerse na vida real para recoller os froitos dese poder democratizante, corren o perigo de volverse axentes involuntarios da mercantilización. Termina animándonos a non caer no feitizo da "retórica do tecnoloxicamente sublime", cuestionar activamente os supostos sociais acerca dos efectos das novas tecnoloxías, e preguntarnos cómo poden axudar a construír comunidades máis articuladas e máis humanas.

A educación no noso mundo

"As regras do mundo están cambiando. É hora de que as regras da ensinanza e do traballo dos docentes varíen con elas". Con esta frase conclúe Hargreaves (1996, p. 287) o seu traballo dirixido a analizar as consecuencias que sobre a educación e o traballo do profesorado

están a ter os vertixinosos cambios sociais, económicos e políticos que ocorren no mundo actual.

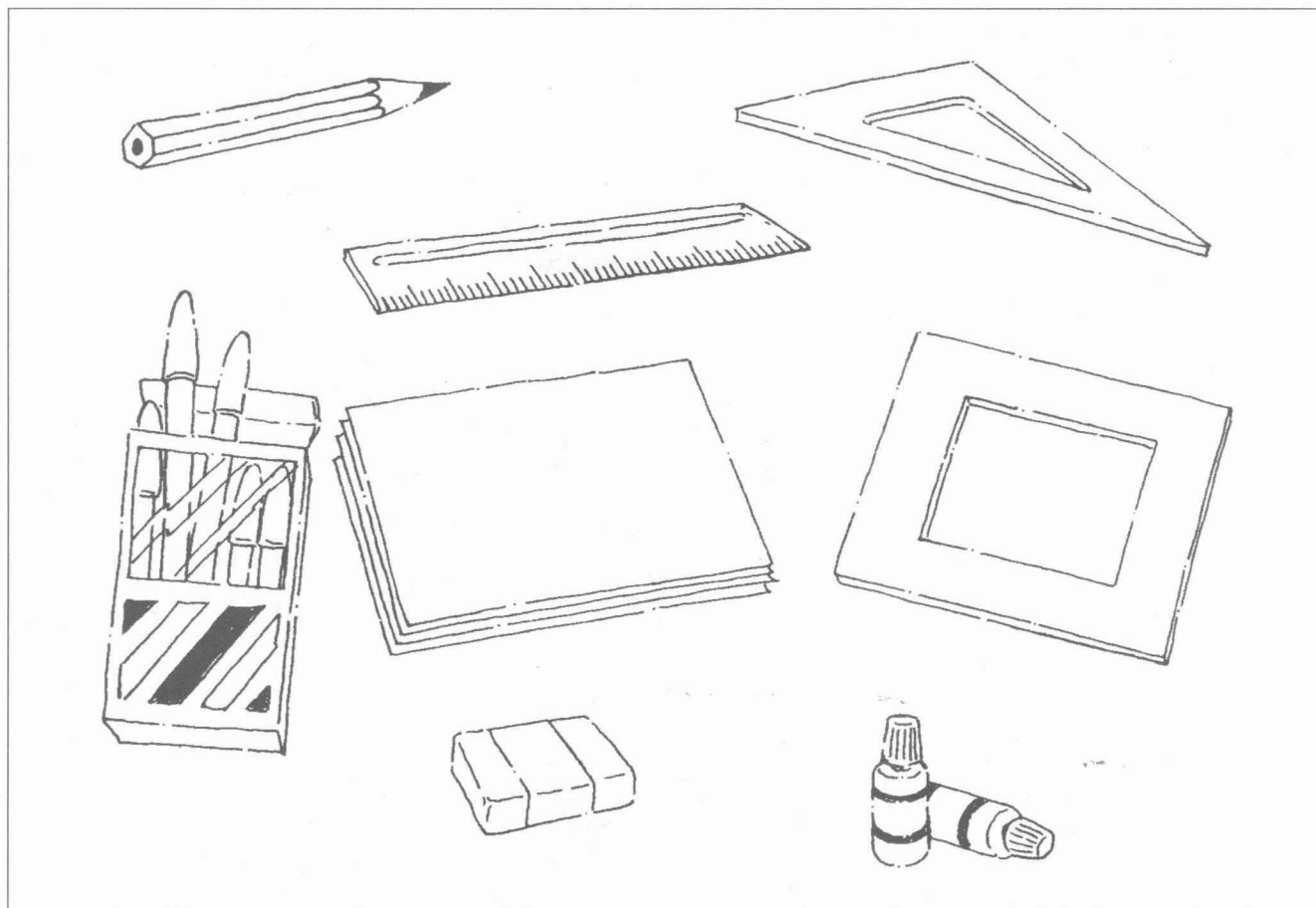
Nun momento de crise xeralizada como o que vivimos, estase a producir un pánico moral inmenso diante da forma de preparar ás xeracións do futuro. ¿En que afectarán ás nosas vidas e ás dos nosos fillos e fillas os cambios que se nos aveciñan? ¿Deberíamos prepararnos colectivamente, como pobo diferenciado, para afrontar tales cambios? ¿Que debe supor iso para a forma en que educamos ás novas xeracións? ¿Segue a ter sentido un sistema educativo como o que temos, un sistema educativo modernista? Ou, con outras palabras, ¿que facemos coas nosas escolas, co noso sistema educativo, coas formas actuais de educación das novas xeracións?

E as respostas tan só poden ser dúas. A primeira é que a escola, a pesar de todos os cambios habidos e os que están por vir, segue a ser válida tal como a coñecemos, segue a ser adecuada na súa constitución actual para formar ós nosos fillos e fillas; non é preciso, por conseguinte, facer nada, cambiar nada, mellorar nada: a constitución e o funcionamento actual da nosa escola é universalmente válido, útil en todo tempo e circunstancia. A segunda afirma o carácter anacrónico, obsoleto, da escola; apunta á súa inadecuación actual e progresiva ós novos contextos sociais, políticos, económicos, culturais e psicolóxicos esixindo cambios nas formas e nos ámbitos en que formamos ós nosos fillos e fillas.

O caso é que as nosas escolas, a pesar de todas as resistencias, están sendo sometidas a poderosas presións de transformación, tanto internas como externas, que estenden unha fonda vivencia de crise tanto no seo do propio sistema canto das miradas que nel se pousan. Onde de xeito máis agudo e acuciante se presenta a sensación de crise e ineficacia é na conciencia dos suxeitos que na escola se sitúan

nos dous polos da relación educativa: os profesores e os alumnos. Os profesores advirten cada vez máis a crise do que antano gostaban chamar a súa "misión": crise de prestixio e tamén de identidade, xa que resulta cada vez máis difícil identificar qué facer e cómo facelo, a qué contido cultural referirse e qué relación educativa instaurar. Os alumnos advirten que a ensinanza está cada vez máis lonxe dos seus intereses, e a súa desconfianza cara á escola exprésase de dúas maneiras paralelas e opostas: ou coa indiferencia e a autoexclusión por parte dos xoves das clases dominadas, que atopan a miúdo un saber codificado e misterioso que "está por riba deles", ou ben co rexeitamento e a contestación dos xoves das clases máis acomodadas, que o que atopan na escola é a osificación e a fosilización dun saber envellecido, en comparación co que eles mesmos poden atopar noutros medios de comunicación ou na súa vida xuvenil autonomamente organizada (Manacorda, 1976). Pero máis aló dos profesores e os alumnos, existe hoxe unha sensación colectiva, cada vez menos reprimida e máis extendida, respecto da inviolabilidade das formas actuais do sistema público de educación que, expresándose con termos tales como crise, innovación, reforma, malestar, cambio, mellora, traduce unha insatisfacción colectiva e un fondo desexo de cambio.

A escola, co seu formato actual, é unha institución obsoleta, e a súa crise atópase no carácter verbalista e repetitivo dos seus métodos, na inadecuada selección e organización dos seus contidos, na cultura da fragmentación que a empapa e na súa ríxida canalización dirixida ó mantemento das diferencias sociais. As súas características actuais son aquelas coas que se constituíu sobre a base das esixencias da sociedade industrial, tendendo a permanecer igual a si mesma, anquilosándose os materiais e os métodos do seu traballo, tendendo máis a reprodu-



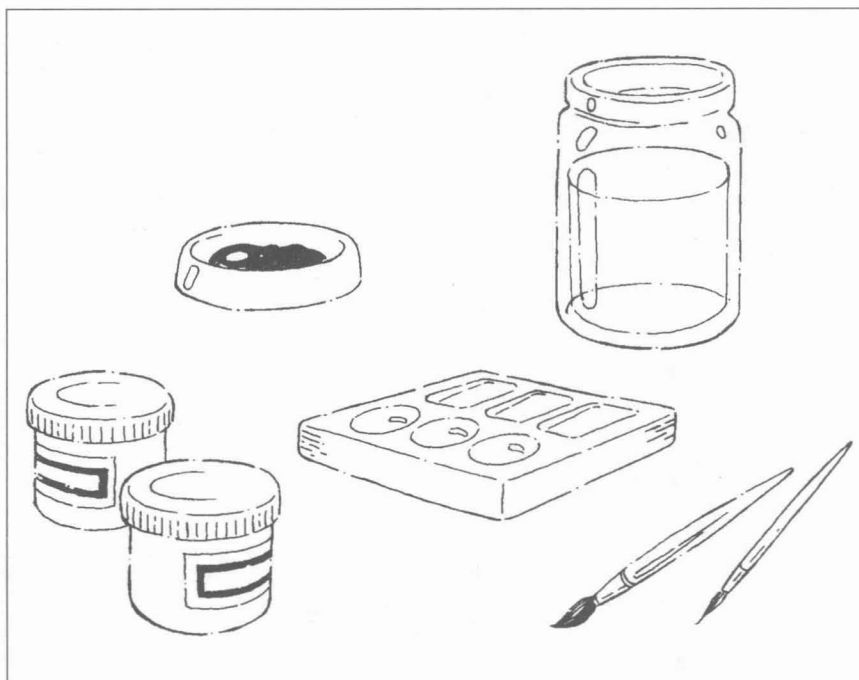
A escola, co seu formato actual, é unha institución obsoleta, e a súa crise atópase no carácter verbalista e repetitivo dos seus métodos, na inadecuada selección e organización dos seus contidos, na cultura da fragmentación que a empapa e na súa ríxida canalización dirixida ó mantemento das diferencias sociais.

cir a ensinanza das sociedades precedentes que a responder ás esixencias da sociedade actual, ou diluindo esas esixencias nos seus métodos tradicionais. Como o di Toffler (1970), "a educación de masas foi a inxeniosa máquina construída polo sociedade industrial para producir a clase de adultos que precisaba. As nosas estruturas básicas de escolarización e de ensinanza establecéronse noutros tempos e con outros fins. O noso sistema educativo está dirixido a formar ó home industrial: é un sistema educativo que na súa estrutura simula o mundo industrial. Baséase na idea global de reunir masas de estudantes (materia prima) para ser manipuladas polos mestres (traballadores) nunha escola centralmente localizada (fábrica). A xerarquía administrativa fundouse sobre o modelo da burocracia industrial. A organización do coñecemento en disciplinas rixidamente delimitadas asentouse sobre presupostos indus-

triais. Os nenos van dun lugar a outro e séntanse nos sitios previamente sinalados. Soan timbres para anunciar os cambios de horario. A vida interior da escola convertíuse nun espello de anticipación, nunha introducción perfecta á sociedade industrial. Os aspectos máis criticados da educación actual—regulamentación case militar, falla de individualización, ríxido sistema de aulas, grupos, grados e títulos, papel autoritario do mestre—son, precisamente, os que fixeron tan eficaz a instrucción de masas como instrumento de adaptación á sociedade industrial. O estudante vive nun estilo de vida modelado segundo o que habería de vivir no futuro" (p. 496).

O xurdimento e a progresivamente acelerada difusión doutras institucións e medios que, supoñendo modos alternativos de educación, configuran propostas de educación permanente e xeitos distintos de enfocarse a instrucción

As escolas deben satisfacer cada vez máis demandas e máis diversas nun contexto de severas restriccións orzamentarias.



(non conclusivos, senón abertos; non como bagaxe a adquirir dunha vez para sempre, senón como instrumento para posteriores adquisicións; non como vías de aprendizaxe de produtos finais do coñecemento, senón como vías para “aprender a aprender”), contribúen de forma decisiva a agravar a crise da escola ó entrar, con serias vantaxes, en competencia con ela.

O fondo impacto das novas tecnoloxías da información e a comunicación súmase ás políticas neoliberais que de xeito masivo tenden a mercantilizar a educación. As escolas deben satisfacer cada vez máis demandas e máis diversas nun contexto de severas restriccións orzamentarias que tenden a incorporalas á libre competencia do mercado, procurando así que a súa supervivencia dependa máis de elas mesmas. Todo apunta, como di Hargreaves (1997, p. 117), “a unha nova era na educación e á súa reestructuración”. E como o propio autor afirma noutro lugar, “[...] *anque as perspectivas de futuro seguen sendo incertas, o único seguro é que non podemos afe-rrarnos ó edificio tambaleante do presente modernista e burocrático,*

cos seus departamentos, xerarquías e estruturas fragmentadas de escolarización. Tampouco podemos refuxiarnos con nostalgia na reconstrucción de pasados educativos míticos, coas súas concepcións de normas tradicionais, asignaturas convencionais e a estricta busca das destrezas básicas. Desde o punto de vista educativo, non ten sentido xir ó futuro marcha atrás!” (Hargreaves, 1996, p.287).

Cambiar o sistema educativo galego, e facelo nunha dirección de mellora, esixe ter claro en qué mundo vivimos e elixir, na medida en que iso é posible, qué mundo queremos, porque o proxecto que teñamos para a escola é, queirámolo ou non, parte constituínte dun proxecto social, e as presións de transformación que se exercen sobre as escolas non teñen todas o mesmo sentido.

Presións liquidacionistas: ataques á escola

A escola está a sufrir diversos ataques externos e reaccións internas que, de forma converxente, tenden á súa progresiva perda de sentido, desmoronamento e substitución por outras formas distintas de afrontar a educación.

Ataques neoliberais: mercantilización, liberdade de elección, privatización

No momento actual estase a dar en todo o mundo occidental un manifesto deslizamento desde as políticas educativas inspiradas na democracia social cara outras baseadas na democracia liberal (Ranson, 1990). As primeiras defínense por atender ós dereitos dos cidadáns e a igualdade de oportunidades, por planificar a educación e establecer modos comprensivos de ensinanza, por propugnar a colaboración entre o centro e a comunidade escolar. As segundas céntranse nos dereitos dos consumidores e na diversidade de capacidades, apelan á competitividade do mercado e implantan unha organización educativa institucional diferenciada, selectiva e segregadora, fundan as relacións dos centros escolares e os seus usuarios nas que mantén o consumidor co produto (López Rupérez, 1995).

As presións de transformación da escola que podemos convir en chamar **neo-liberais** pretenden, en aras dos principios de redución do estado e de liberalización da economía, reducir o sistema educa-

tivo público en todo o posible, privatizando toda intervención educativa rendible e reducindo a provisión pública de educación a aqueles que non poidan pagar outra. A súa estratexia, con unhas ou outras variantes, é a deseñada polos economistas da Escola de Chicago e admirable e crudamente exposta por Milton e Rose Friedman (1980). Para acabar co monopolio da educación estatal, liberalizando o mercado, primeiro desenvólvese unha campaña de "posta en cuestión" do sistema público de educación. Impóñense criterios xerencialistas de administración política do sistema, criterios que priman as consideracións de aforro presupostario sobre calquera outras, que conducen á redución ou supresión de servizos e ocasionan o progresivo desmoronamento do sistema. Ó tempo, desenvólvese unha campaña a prol da liberdade de educa-

ción, entendida restrictivamente como liberdade de elección de centro. Os fondos públicos, a través dun sistema de cheques escolares, non se dirixirán directamente ós centros educativos, senón a estes a través dos alumnos, de xeito tal que aquelas ofertas de educación máis demandadas, sexan as que máis fondos reciban e máis posibilidades teñan de sobrevivir no complicado mundo da competitividade empresarial.

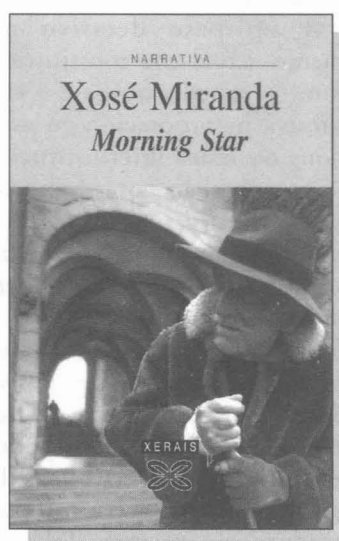
As políticas educativas neoliberais recorren á idea dos "pais como salvadores" ("parents as savior") do sistema educativo, presentando a estes en case irrenconciliable enfrontamento cos profesionais, sexan estes profesores ou o propio "establishment" educativo, do traballo dos cales se desconfía e a quen se culpa da mala calidade das escolas (Fernández-Soria, 1996). A idea dos "pais coma salvadores" deféndena, por un lado, os parti-

darios da educación na casa (dos que falaremos no apartado seguinte) que a consideran máis apropiada que a educación institucional, e, por outro, os que apoian a liberdade de opción ou elección de escola.

A liberdade de elección xustifícase en filosofías liberais que se opoñen ós monopolios, incluído, claro está, o educativo, na crenza de que a comprensividade e a igualdade en educación nunca foron posibles, e na convicción de que os centros educativos asumirán maiores responsabilidades para o logro dunha ensinanza de calidade se perden a "clientela cautiva" que lles ven asignada por criterios gubernamentais de sectorización ou zonificación e teñen que gañala por razóns de eficiencia e eficacia empresarial. Se os pais, consumidores soberanos, poden separarse da escola como clientes cando o consideren oportuno, aqueles cen-

PREMIOS XERAIS 1998

MORNING STAR

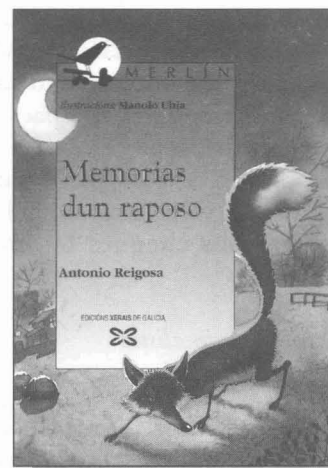


Xosé Miranda

PREMIO XERAIS
DE NOVELA, 1998

Unha novela de odios e amores, tiros, persecucións, paixóns e esperanzas.
Unha novela que gusta sen adovíos.

MEMORIAS DUN RAPOSO



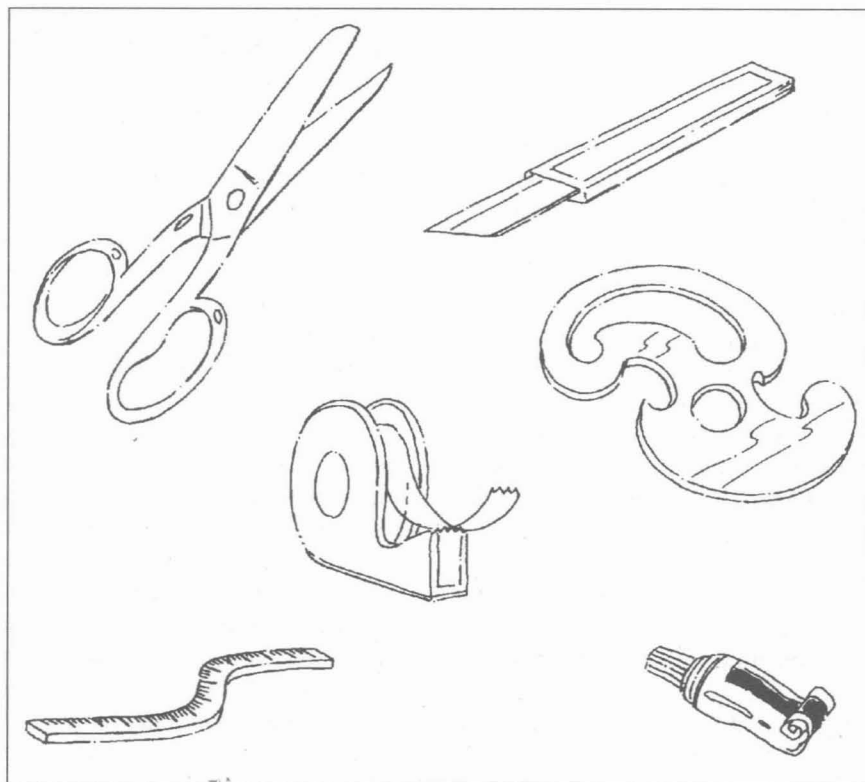
Antonio Reigosa

PREMIO MERLÍN
DE LITERATURA
INFANTIL, 1998

Engaiolantes fábulas de raíz popular
cun humor desbordante.

XERAIS





tros que respondan ás súas esixencias verán incrementada a súa demanda, mentres que os que non o consigan veranse forzados a mellorar os seus servizos se non queren pechar a consecuencia de non ser elixidos polos seus clientes.

A ausencia de calquera tipo de medidas dirixidas á innovación das escolas públicas, sumada ós recortes orzamentarios que dificultan o seu funcionamento "habitual", provocan unha situación de asfixia que leva ó seu rexeitamento social e a unha progresiva incapacidade de competir cunha crecente oferta privada fortalecida polo "marketing" e polo financiamento público a través dos cheques ou bonos escolares.

Presións maximalistas ou neo-desescolarizadores

Outro tipo de presións de transformación que se exercen sobre as escolas son as que poderíamos denominar como **maximalistas** ou **neo-desescolarizadoras** que, retomando —con sentidos novos— ideas de autores como Illich,

Goodman ou Reimer, pretenden sen máis a liquidación da escola, con (cando menos) dúas fronte de ataque: a educación a distancia, por un lado, e a obxección escolar e a educación na casa ("home schooling") por outro. Ambas dúas tendencias son converxentes, e apóianse no uso intenso e extenso de tecnoloxías da información e a comunicación que, cubrindo os aspectos instructivos da educación, as posibilitan ou as facilitan. A utilización didáctica de medios como a radio, a televisión, o vídeo, o CD-ROM, o vídeodisco dixital, a telefonía (contacto directo, contestador automático, fax), o teletexto ou os usos que posibilitan as redes informáticas (WWW, gopher, FTP, telnet, correo electrónico, chat, videoconferencia), permiten falar de escola, aula ou campus virtual.

A educación a distancia (con raíces na ensinanza por correspondencia propiciada por empresas privadas) nace en torno á década dos setenta como unha iniciativa das administracións educativas, coa pretensión de incrementar a accesi-

En moitos países desenvolvidos estase a producir unha significativa tendencia dos pais con niveis elevados de formación e alto poder adquisitivo a sacar ós seus fillos do sistema educativo, substituíndoo pola educación na casa.

bilidade de todas as persoas á educación en todos os seus niveis, de favorecer a autoformación de adultos e de poñer a punto un novo tipo de centro educativo. Os centros de educación a distancia proporcionan oportunidades a gran escala para a educación regulada, a educación permanente e a actualización profesional, enfatizando a aprendizaxe autónoma do alumno, respetando o seu ritmo de traballo e deixándolle liberdade para determinar o seu horario persoal de estudo e o lugar para a realización das actividades.

A educación a distancia está a cobrar un peso decisivo no momento actual coa constitución de moitos centros novos e a súa progresiva incorporación en asociacións ou redes interinstitucionais que estimulan novas fórmulas didácticas e organizativas e que promoven a investigación e avaliación das mesmas a través do intercambio de experiencias.

En moitos países desenvolvidos estase a producir unha significativa tendencia dos pais con niveis elevados de formación e alto poder adquisitivo a sacar ós seus fillos do sistema educativo, substituíndoo pola educación na casa. Tal tendencia, que está a sufrir un crecemento espectacular en países como Estados Unidos (onde hai arredor dun millón de nenos nestas condicións), está empezando a asomar no noso país (Carbonell, 1997). A



educación na casa ten a súa orixe na insatisfacción de moitos pais coas formas actuais de escolarización. Iniciándose como unha rebelión, a través do movemento de obxección escolar, contra a obrigatoriedade da educación (entendida como obrigatoriedade de escolarización) imposta polo Estado, estase a estender como unha mancha de aceite co beneplácito e ata o apoio das administracións políticas neoliberais, que a contemplan como converxente cos seus propósitos de redución do Estado. A súa legalización na maioría dos estados de Estados Unidos e en países como Inglaterra e Francia, a súa regularización posterior, a súa extensión a todas as etapas educativas, desde a educación infantil ata a superior, e a actual provisión masiva de apoios, están facendo aparecer numerosas redes, asociacións e empresas que ofertan servizos de educación na casa.

A educación a distancia e o movemento de educación na casa, como modos novos e atractivos (no seu formato actual) de afrontar a

educación, supoñen serios ataques á escola tradicional, constituíndo unha vía para restarlle alumnos ás escolas públicas e, en último termo, para xustificar o seu peche.

Presións internas

Tamén desde dentro das escolas públicas existen presións de transformación e actitudes ou reaccións entre o profesorado que contribúen de xeito decisivo ó seu estancamento, ó seu deterioro progresivo, á súa inadecuación.

Un primeiro tipo de presións internas de cambio son as **minimalistas** ou **cuantitativas**. A percepción borrosa, empírica, ateorica, irreflexiva, de malestar e inadecuación das escolas leva a asumir a necesidade de cambios, pero entendendo estes tan só nun sentido cuantitativo. A escola non ten que cambiar os seus procedementos básicos de actuación, que no esencial son correctos. Os seus problemas derivan exclusivamente das súas insuficiencias, de xeito tal que a solución radica en reclamar "máis" para facer "máis do mesmo". Máis escolas, máis aulas,

Tamén desde dentro das escolas públicas existen presións de transformación e actitudes ou reaccións entre o profesorado que contribúen de xeito decisivo ó seu estancamento, ó seu deterioro progresivo, á súa inadecuación.

máis profesores, máis recursos didácticos, máis regulamentación para facer mellor o mesmo que xa se fai. E se non hai "máis", non se pode facer "mellor". Este tipo de presións ten o seu asento en sectores do profesorado inconscientes dos procesos de transición social que deixan obsoletas as formas actuais de funcionamento da escola e sen capacidade de imaxinar alternativas, de construír outras representacións da educación, de examinar desde fora a "naturalidade" das súas rutinas.

Tales presións poden chegar a ter un carácter perverso, que contribúe á liquidación da escola, na medida en que se asocian con conflitos de poder provocados por intereses contrapostos de grupos de presión, gremiais ou corporativos, ou, cando en períodos de recortes presupostarios as reivindicacións de "máis recursos" non sexan doadamente atendidas, recalcan en posicións de decepción inmovilista e aturdida ("se non hai máis recursos, non hai nada que facer; o deterioro é inevitable"). En calquera caso, son presións que se moven dentro do equilibrio do sistema, consolidándoo e impedindo a súa transformación.

Existen tamén entre o profesorado unha serie de actitudes ou reaccións fronte á percepción de crise que poden ser consideradas como equilibradoras do sistema e que, dificultando ou impedindo a

innovación, contribúen á súa liquidación. Todas elas asumen a necesidade de cambios, pero se diferencian nas súas respostas. Tales son, por exemplo, o *activismo inxenuo* que caracteriza a aqueles profesores que, apremiados pola urxencia, tratan de promover cambios na escola sen unha análise suficiente da situación e, por conseguinte, sen dirección, sen un proxecto definido que incorpore coherentemente as diferentes actuacións (“o importante é facer cousas; o importante é a práctica e só a practica”). Tales tamén as *reaccións pesimistas* amplamente extendidas entre o profesorado dos nosos centros educativos, que asumen que se ben o cambio é necesario, non é posible; as nosas escolas son organizacións rixidamente burocráticas fortemente resistentes ó cambio, de xeito que calquera pretensión de innovación está condenada ó fracaso e é inútil proporse facer nada. Ou as *reaccións funcionariais* daqueles profesores que, asentados

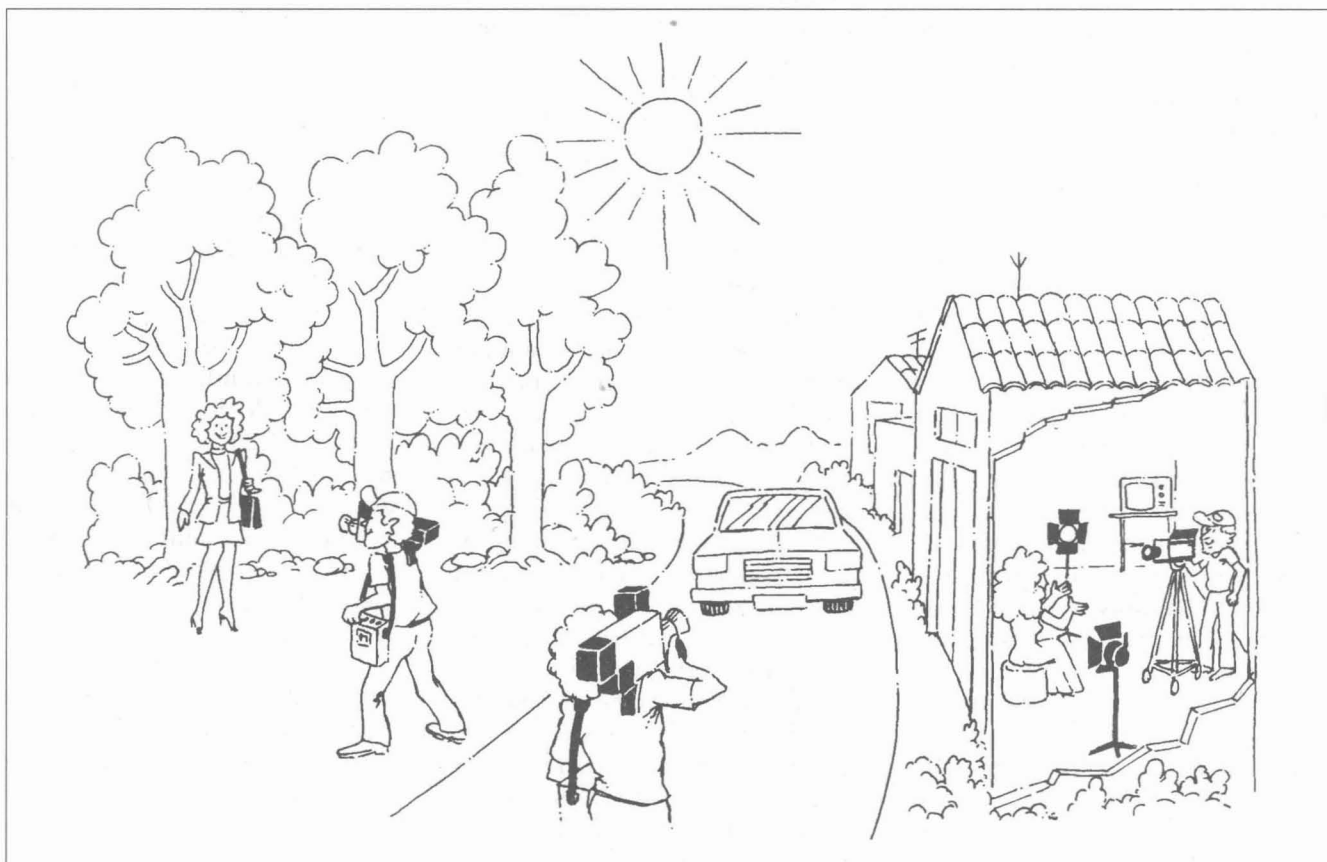
na presunta seguridade dos seus postos de traballo, tenden ó cumprimento mínimo imprescindible das súas obrigas docentes (“o cambio pode ser necesario, pero a min non me pagan por iso”) e á repetición rutinaria dos seus modos de actuación.

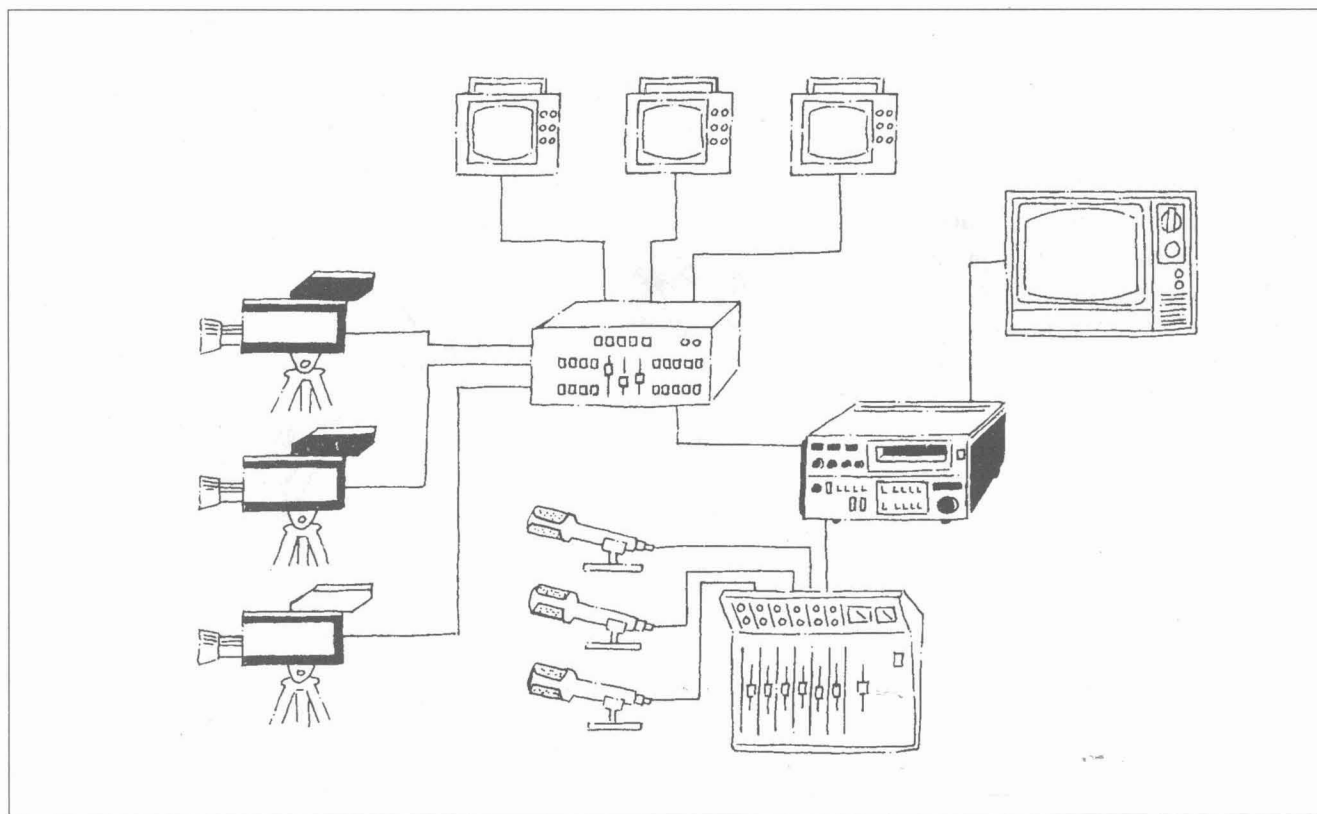
Presións reconstruccionistas ou innovadoras

Pero a escola pública recibe tamén presións de transformación dirixidas ó seu mantemento a través de procesos de reconstrución, de reinvencción, de remodelación análoga, que recoñecen na escola valores vinculados a contidos de progreso, tales como a integración social e a loita contra a exclusión social, contra a segregación, a igualdade de oportunidades, a participación, o sentido de comunidade, de solidariedade, fronte ó individualismo. E no ámbito da educación tales valores tradúcense no de educación para todos e todas, no recoñecemento do derei-

to que todos e todas teñen a ser apoiados pola súa cultura para incorporarse a ela como membros activos e competentes, para o seu pleno desenvolvemento persoal. O obxectivo de toda institución cultural, e por conseguinte da escola, debe e pode ser o de dar a todos, calquera que sexa o destino social de cada un, o máximo posible de axuda para constituírse como humanos na súa propia trama de relacións sociais, na súa propia cultura, para facer a todos os individuos contemporáneos da súa propia época.

Tales valores cobran unha renovada e crucial importancia no momento actual de grandes transicións sociais. A necesidade de reconstruír o sentido de comunidade perdido coa perda da tradición é, nestes momentos, insoslaible. Porque é na comunidade onde cobra sentido a propia individualidade, onde se desenvolve e se constitúe. Fóra da comunidade non existe o “eu”; precisamos para





desenvolvemos como humanos da rede de vínculos, de apoios, de soportes, que constitúe o entramado cultural. E a perda da comunidade vaise resolvendo en procesos de fragmentación social que, a cambio de maiores liberdades de opción, nos privan de vínculos e de apoios. O individualismo, o “laissez faire”, o “sálvese quen poida”, o “ande eu quente...”, a lei do máis forte, a lei do mercado, condúcenos á alienación, á enaxenación, á desposesión de nós mesmos. Ou noutras palabras, á soidade, á confrontación.

A xente ten cada vez máis cousas que facer e menos tempo para facelas; cada vez máis xente ten o seu lugar de traballo lonxe de onde vive, obrigándolle a longos desprazamentos; nas aldeas a vida de comunidade languidece porque se están a baleirar de xente; nas cidades hai cada vez menos lugares onde reunirse, onde falar, onde compartir, e tampouco hai tempo para facelo; a vida de moitas familias nos seus propios fogares está

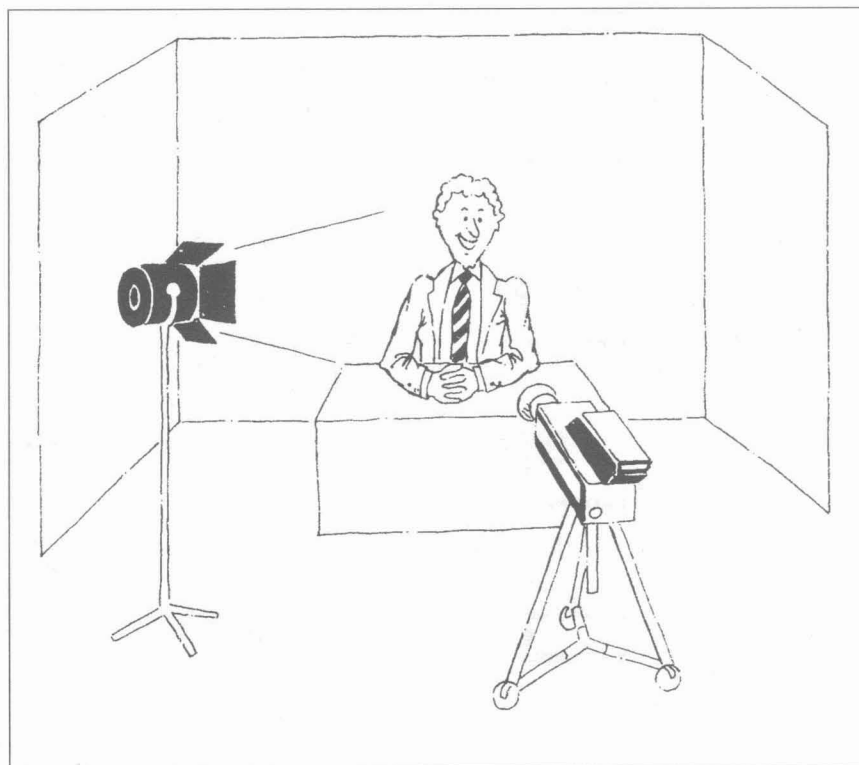
presidida pola televisión, o vídeo, a radio, que rompen ou dificultan a comunicación familiar interna; os pais e as nais teñen cada vez menos tempo para compartir cos seus fillos, e estes pasan cada vez máis tempo na escola ou nas “actividades extraescolares”, sexan da índole que sexan (organizadas pola propia escola, polos pais, por empresas privadas, ou correspondentes á vida autónomamente organizada por eles); o paro ó que se ven abocadas moitas persoas é en si mesmo un proceso de exclusión que conduce á segregación e á marxinalidade cultural; a vida de cada vez máis xente transcurre baixo presión de tempo.

Fronte ós procesos de fragmentación social, que a xente vive con tensión, con ansiedade, con estrés, ou con exclusión, segregación e marxinalidade, hai evidencias crecentes de que a perda de sentido comunitario e individual é insupportable para os humanos, que tratamos así de recrear algunha sorte de comunidade e o sentido e o

apoio que se atopan nela: o xurdimiento de moi diversas Organizacións Non Gubernamentais, o rexurdir dos fundamentalismos relixiosos, as comunidades virtuais que se están a establecer en Internet, as reconstrucións folclóricas da tradición, as afeccións dos equipos de fútbol, a renovada vixencia dos nacionalismos, as tribus urbanas, as urbanizacións de luxo con territorio delimitado e acceso restrinxido, ou outras moitas formas de comunidade que teñen a súa orixe na sociedade civil así o poñen de manifesto.

O papel instructivo da escola, que ten fundamentalmente que ver con actividades de transmisión, recepción e memorización repetitiva de información, non pode hoxe competir coa potencia das novas tecnoloxías da información. Hoxe os estudantes teñen ó seu dispor cantidades inxentes de información que non lles son proporcionadas polos profesores nin polas escolas, senon pola televisión, polo vídeo, pola radio, pola prensa,

O papel instructivo da escola, que ten fundamentalmente que ver con actividades de transmisión, recepción e memorización repetitiva de información, non pode hoxe competir coa potencia das novas tecnoloxías da información.



polas redes informáticas, polos CD-ROM, polos satélites; e ademais, todo ese cúmulo de información se lles presenta en formatos extraordinariamente máis atractivos para as mentes xuvenís que os que utilizan as escolas. Hoxe, e cada vez máis, é posible a educación na casa a través dos progresivamente máis perfeccionados métodos de ensinanza a distancia: a escolaridade está dispoñible no ciberespacio. Quere iso dicir que as novas tecnoloxías xa comenzaron a redefinir a xeografía escolar, tendendo a derrubar os muros da escola na medida en que as posibilidades de aprendizaxe se expanden máis aló do seu espazo físico.

Pero dicir que a escolaridade está dispoñible no ciberespacio non quere dicir que esta dispoñible para todos; nein derrubar os muros da escola necesariamente quere dicir derrubar a escola. A educación na casa está dispoñible para calquera que teña os recursos para acceder a ela, e non todos contan na casa cos recursos necesarios (ordenador, acceso a redes informáticas, televisión, antena

parabólica, posibilidades económicas de contratar recursos privados, etc.). Observa Postman (1996) que *"todo cambio tecnolóxico é un pacto fáustico. A cada vantaxe ofrecida por cada tecnoloxía, sempre lle corresponde unha desvantaxe"*, e ademais, *"as vantaxes e desvantaxes das novas tecnoloxías nunca se distribúen de forma equitativa entre a poboación. Isto significa que cada nova tecnoloxía beneficia a uns e prexudica a outros"* (p. 192). Pero a maiores, a educación na casa ou a distancia presenta un serio déficit nos procesos de socialización tendentes a constituír o sentido de comunidade e de identidade persoal.

Os centros escolares públicos poden atopar o seu sentido novo reconstruíndose ou reinventándose como comunidades vivas, sen muros, translúcidas, de participación democrática, de busca intelectual, de diálogo e aprendizaxe compartida, de deliberación social, de responsabilización colectiva e persoal; comunidades que recreen a cultura conectándose con ela, como centros de recursos de aprendizaxe incorporados a redes escola-

res, centros conectados entre si como nodos de comunicación da *"sociedade rede"* (Castells, 1996) máis ampla na que se inscriben, rompendo as absurdas barreiras artificiais entre a escola e a sociedade. Centros que poñan a disposición de todos e todas a posibilidade de acceso ó uso das novas tecnoloxías da información e a comunicación e ás posibilidades de aprendizaxe que con elas se abren. Centros educativos flexibles e abertos cos que colaboren os membros máis activos da comunidade, centros onde se aprende porque se vive. As escolas deberían representar un papel máis vital e esencial na construción de comunidade, proporcionando asistencia, desenvolvendo relacións, creando fins comúns e fomentando un sentido de solidariedade entre a xente (Sergiovanni, 1994). A súa función debe ser a de proporcionar acceso a todos e todas ó maximo de recursos educativos para ó seu desenvolvemento persoal e a súa incorporación á comunidade.

A necesidade de fondas transformacións nas escolas que lle pro-

porcionen sentido e lle permitan a supervivencia esixe construír sólidas culturas docentes de colaboración para desenvolver un propósito común; para afrontar a incertidume e a complexidade; para responder ó cambio rápido dunha maneira efectiva; para crear un clima no que se valore correr riscos e a mellora continua e na que os profesores desenvolvan un forte sentido de eficacia e creen culturas de aprendizaxe continuamente conectadas coas prioridades da escola, reempazando os patróns de desenvolvemento profesional individualistas, episódicos e débiles (Hargreaves, 1997). E iso significa abrir un proceso de democratización das escolas, porque, como di Pérez Gómez (1997), "vivir democraticamente significa participar, construír cooperativamente alternativas ós procesos sociais e individuais, fomentar a iniciativa, integrar diferentes propostas e tolerar a discrepancia" (p. 49). Ningún proxecto de transformación da escola pode chegar a traducirse en realidade sen unha decidida introducción e ampliación de elementos de democracia. Como acertadamente apunta Manacorda (1976), "a advertencia da moderna psicoloxía (véxase Piaget), segundo a cal non pode haber unha verdadeira adquisición intelectual sen unha completa participación do individuo, incluso nas

súas compoñentes emocionais e afectivas, vale tamén ña fortiori- para o conxunto dos individuos e da sociedade. Non pode haber un crecemento cultural que non conteña ó mesmo tempo elementos de participación: o malestar do profesorado, a indiferencia ou o rexeitamento dos xoves debido á crise da ensinanza, non poden ser superados sen participación".

As transformacións innovadoras das escolas públicas teñen "que ver con esforzos colectivos e individuais dirixidos a pensar, argumentar, construír e artellar, debater e lexitimar que debe ir sendo a educación e de que xeito poden poñerse en relación valores, ideas e prácticas. Isto esixe, probablemente, mobilizar esquemas de pensamento non lineais, senón circulares, cíclicos, problematizadores e dialécticos, ó tempo que suxeridores e creadores de interpenetracións do pasado e o presente en orde a bosquexar vías de posibilidade e proxectos de transformación" (Escudero, 1995, ps. 18-19). E como o propio autor se encarga de subliñar, "haberemos de empezar a entender que a innovación non pode ser algo pensado desde a Administración ou a Universidade para os outros centros. Unha e outra, seguramente, terán que empezar a predicar co exemplo, se queren presumir de estar pola innovación e a mellora da escola pública" (p. 21).



Bibliografía

- BARRET, E. (1995): Introducción: *Esconder la cabeza de Medusa. Objetos y deseos en un entorno visual*. En E. Barret e M. Redmond (comps.), *Medios contextuales en la práctica cultural*. Barcelona: Paidós.
- BELL, D. (1973): *El advenimiento de la sociedad post-industrial*. Madrid: Alianza Editorial (vers. cast. 1976).
- BRUNNER, J.J. (1994): *Cartografías de la modernidad*. Santiago de Chile: Ed. Dolmen.
- CARBONELL SEBARROJA, J. (1997): "Aprender sin escuela". *Cuadernos de Pedagogía*, 256, 41-48.
- CASTELLS, M. (1996): *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 1. La sociedad red*. Madrid: Alianza Editorial (Vers. cast. 1997).
- CASTELLS, M. (1997a): "La insidiosa globalización". *El País*, 29 de xullo
- CASTELLS, M. (1997b): *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 2. El poder de la identidad*. Madrid: Alianza Editorial (Vers. cast. 1998).
- CHOMSKY, N. (1991): *El miedo de la democracia*. Barcelona: Grijalbo Mondadori (Vers. cast. 1997).
- CHOMSKY, N. (1994): *El nuevo orden mundial (y el viejo)*. Barcelona: Crítica (Vers. cast. 1996).
- CHOMSKY, N. e HERMAN, E.S. (1988): *Los guardianes de la libertad. Propaganda, desinformación y consenso en los medios de comunicación de masas*. Barcelona: Grijalbo Mondadori (Vers. cast. 1990).
- ECL (1993): "Parents -A New Keyword in Education", *Teachers College Record*, 4, 677-681.
- ECHEVARRIA, J. (1994): *Telépolis*. Barcelona: Ediciones Destino.
- ENGUITA, M.F. (1990): *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- ENZENSBERGER, H.M. (1972): *Elementos para una teoría de los medios de comunicación*. Barcelona: Cuadernos Anagrama (vers cast. 1974).
- ESCUADERO, J.M. (1995): "La innovación educativa en tiempos turbulentos". *Cuadernos de Pedagogía*, 240, 18-21.
- FALK, R. (1998): *Una dominación mundial*. En I. Ramonet (Ed.): *Internet, el mundo que llega*. Los

- nuevos caminos de la comunicación. Madrid: Alianza Editorial.
- FERNÁNDEZ-SORIA, J.M. (1996): *Descentralización y participación de los padres y las madres en el sistema educativo*. En M.A. Pereyra, J. García Mínguez, M. Beas e A.J. Gómez (comps.), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- FRIEDMAN, M. E FRIEDMAN, R. (1980): *Libertad de elegir. Hacia un nuevo liberalismo económico*. Barcelona: Grijalbo, 1980.
- GIDDENS, A. (1990): *Consecuencias de la modernidad*. Madrid. Alianza Universidad (Vers. cast. 1993)
- GIDDENS, A. (1991): *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Ed. Península (Vers. cast. 1994).
- GIROUX, H. (1988): *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI Editores (Vers. cast. 1993).
- HARGREAVES, A. (1994): *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Ed. Morata (Vers. cast. 1996).
- HARGREAVES, A. (1997): "La investigación educativa en la era postmoderna". *Revista de Educación*, 312, 111-130.
- LEVINE, R.A. E WHITE, M.I. (1986): *El hecho humano. Las bases culturales del desarrollo educativo*. Madrid: Aprendizaje Visor-MEC.
- LIPIETZ, A. (1989): *Elegir la audacia. Una alternativa para el siglo XXI*. Madrid: Editorial Trotta.
- LÓPEZ RUPÉREZ, F. (1995): *La libertad de elección en educación*. Madrid: Fundación para el Análisis y los Estudios Sociales.
- MANACORDA, M.A. (1976): *Crisis de la escuela y perspectivas de cambio*. Cuadernos de Pedagogía, núm. 24.
- MATTELART, A. (1996): *La mundialización de la comunicación*. Barcelona: Paidós Comunicación (Vers. cast. 1998).
- MATTELART, A. (1998): *Lo que está en juego en la globalización de las redes*. En I. Ramonet (Ed.): *Internet, el mundo que llega. Los nuevos caminos de la comunicación*. Madrid: Alianza Editorial.
- MELE, C. (1997): *Cyberspace and Disadvantaged Communities: The Internet as a Tool for Collective Action*. En P. Kollock e M. Smith (Eds.), *Communities in Cyberspace*. Berkeley: University of California Press.
- MOSCO, V. (1982): *Fantasmías electrónicas. Crítica de las tecnologías de la información*. Barcelona: Paidós Comunicación (vers. cast. 1986).
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1997): *Socialización y educación en la época postmoderna*. En J. Goicoechea e J. García (Coords.), *Ensayos de pedagogía crítica*. Madrid: Ed. Popular.
- POSTMAN, N. (1996): *The end of education*. Nova Iorque: Vintage Books.
- RAMONET, I. (1995): *Pensamiento único y nuevos amos del mundo*. En N. Chomsky e I. Ramonet, *Cómo nos venden la moto*. Barcelona: Icaria
- RANSON, S. (1990): *The Politics of Reorganizing Schools*. Londres: Unwin Hyman.
- SARTORI, G. (1997): *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Madrid: Taurus (vers. cast. 1998).
- SCHILLER, H.I. (1996): *Aviso para navegantes*. Barcelona: Icaria
- SERGIOVANNI, T.J. (1994): *Building community schools*. San Francisco: Jossey Bass.
- SERRA, A.: *Las redes ciudadanas, ¿una vía para los países en desarrollo?*, WEB's: "http://bcnet.upc.es" y "http://bcnet.upc.es".
- TOFFLER, A. (1970): *El shock del futuro*. Barcelona: Plaza & Janés. (Vers. cast. 1971).
- TORRES, J. (1994): *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.
- TOURAINÉ, A. (1993): *Crítica de la modernidad*. Madrid: Ed. Temas de Hoy.
- WACQUANT, L. (1996): "Mitos y verdad del sistema de bienestar en EEUU". *El País*, 13 de novembro.
- WACQUANT, L. (1997): "El ascenso del "Estado penal" en Estados Unidos". *El País*, 5 de marzo.

NARRATIVA

NARRATIVA
Alfredo Conde
O fácil que é matar



O FÁCIL QUE É MATAR

Alfredo Conde

Unha mirada irónica, e tamén distanciada, sobre o exercicio do poder, da actividade política e empresarial na sociedade galega contemporánea.

XERAIS

A orientación profesional na ESO, unha experiencia de orientación profesional nun centro

A LOXSE reconece o dereito á orientación escolar por parte dos alumnos e delimita con claridade os tres ámbitos da tarefa orientadora: académico, psicopedagóxico e profesional.

Os dous primeiros enfoques están presentes desde o inicio da escolaridade, establecéndose a vinculación coa actividade docente a través da acción tutorial, incorporándose a orientación profesional na etapa da ESO.

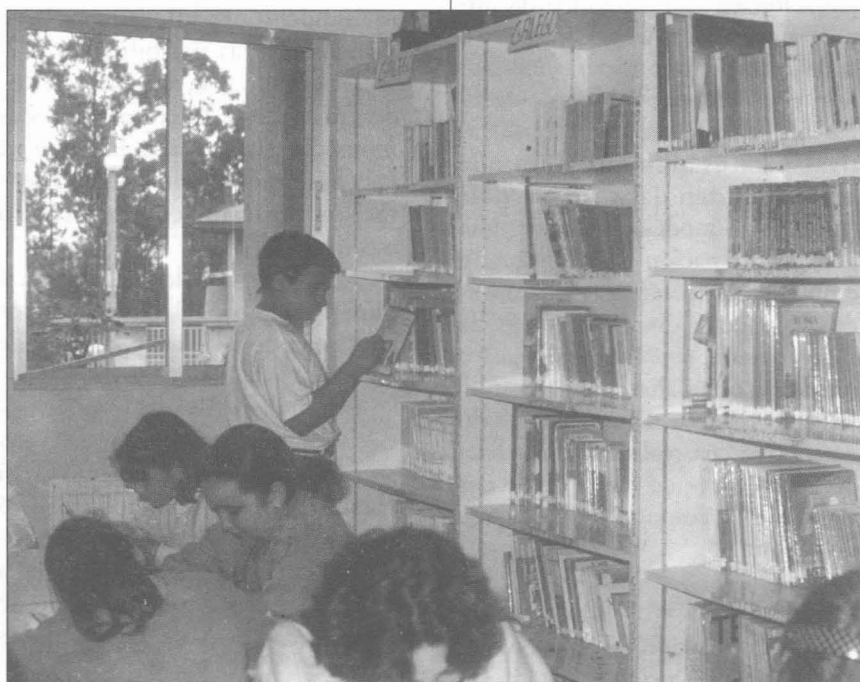
MARIA DEL CARMEN FERNÁNDEZ
BUSTABAD
JOSÉ ALEJO GONZÁLEZ

As cuestións a debate

Esta acción orientadora profesional ten unha dobre consideración. Por unha parte unha vertente de orientación relativa ós posibles camiños que mellor se axustan ás capacidades, motivacións e intereses dos alumnos; e unha segunda vertente que fai referencia ó aspecto social, vinculado ás necesidades e intereses do mundo productivo.

Ata a actualidade, no sistema educativo español e salvo raras excepcións, a orientación profesional limitouse na educación secundaria a intervencións de diagnóstico e información profesional. A principal crítica a este enfoque é a súa intencionalidade finalista, que se deriva dunha intervención baseada no psicodiagnóstico, cos seus conseguintes sesgos e limitacións, ademais da contradición que establece coa filosofía que debe impregnar unha concepción educativa de carácter máis integral. Outra crítica é que se trata dunha intervención baseada só na información e o consello, que converte ó suxeito nun axente pasivo, co conseguinte olvido da dimensión persoal de cada individuo e das súas características singulares.

Para paliar as limitacións do anterior modelo é preciso deseñar programas de educación socioprofesional integrados no currículo escolar. Estes programas integrados contemplarán a intervención nos eidos sociolaboral, académico e persoal. Deben fixarse metas e obxectivos nestes ámbitos, con vistas a que os alumnos coñezan e comprendan o mundo no que viven e van traballar,



saiban usa-la información básica do sistema educativo, coñezan a oferta laboral e estean capacitados para valora-las distintas actividades, aprendan a coñecerse a si mesmos e a axustarse ós cambios que a vida adulta esixe, desenvolvan estratexias de búsqueda de información e alternativas de ocupación, ademais de ser capaces para tomar decisións de forma autónoma e razoada.

Á vista deste abano de metas tan complexas, urxe apostar decididamente por un programa curricular integrado, no que a orientación profesional sexa un dos elementos vertebradores da dinámica educativa.

Para levar a cabo esta labor orientadora debemos partir sempre do PEC e da súa concreción no PCC. Trátase de deseñar un programa interdisciplinar que ademais de considera-las áreas curriculares, comprometa a tódolos órganos persoais e colexiados que configuran a comunidade escolar.

O modelo de integración interdisciplinar (Fernández Sierra, 1.993) reflicte ben o enfoque anteriormente exposto. Parte da integración da orientación profesional nas diferentes áreas do currículo, pero considera que isto non é suficiente. Trátase de deseñar actividades que sexan significativas para os alumnos, pero que ademais partan das súas prácticas cotiás. É un modelo que esixe unha gran coordinación do profesorado e unha labor fortemente dinamizadora por parte dos profesionais da intervención psicopedagóxica no centro. É unha alternativa complexa, pero que ten a gran vantaxe do entronque coa realidade inmediata do alumnado e de ser capaz de dar unha mellor resposta á diversidade do mesmo.

A experiencia

A continuación descríbese unha experiencia de orientación profes-

sional integrada no currículo da ESO, desenvolvida co alumnado de segundo curso desta etapa.

Trátase dun centro público situado no ámbito semiurbano da Zona de Ferrolterra. O alumnado pertence, maioritariamente, a familias ocupadas nos sectores secundario e terciario. Entre o profesorado detéctase unha resposta positiva ante as innovacións didácticas que se lles propoñen.

Como inicio do proceso mantéñense varias reunións cos profesores/as e titores/as dos cursos implicados e co Director do Centro. Nestas sesións iniciais apórtanse documentos e bibliografía, intercambiando opinións sobre o programa de orientación profesional a desenrolar. Ó inicia-la experiencia o Centro non contaba co Departamento de Orientación.

No primeiro trimestre, os titores/as convocaron ós pais a unha reunión, para informarles do proxecto. Os alumnos e alumnas informóuselles dos recursos educativos e ocupacionais da Zona. Tamén se fixeron reunións individuais cos pais de cada alumno/a, revisando o expediente escolar e comentando as posibilidades persoais de cada un, das súas aptitudes, actitudes e intereses. Nas reunións cos profesores/as insístease na idea básica, que é vincula-la Orientación Profesional co currículo escolar.

Elíxese o modelo de interdisciplinidade parcial e centrámonos nas áreas de Lingua Castelá e de Ciencias Sociais.

Seguindo a Álvarez (1992), trátase de realizar tarefas que faciliten a exploración e coñecemento de si mesmo, ademais de achegarse ó mundo sociolaboral. Como exemplo práctico expoñemos, de forma sintetizada, a seguinte Unidade Didáctica na Área de Ciencias Sociais:

Unidad didáctica sobre a revolución industrial: (Pérez Dono, M^aC.)

1. Obxectivos xerais:

Relacionados co coñecemento do cambio social, a relación revolución agrícola-revolución industrial-transformacións do mundo actual, aproximación ó coñecemento dos requisitos de preparación para o mundo laboral, potenciación de actitudes de participación e responsabilidade persoal; fomento da tolerancia, do compañeirismo e do respecto ós dereitos dos demais.

2. Conceptos:

2.1. Feitos, conceptos e principios:

Coñecemento do proceso de cambio, identificación das causas que fixeron posible as revolucións agrícola e industrial, características do sistema económico creado pola Revolución Industrial e o capitalismo; coñecemento das consecuencias da industrialización.

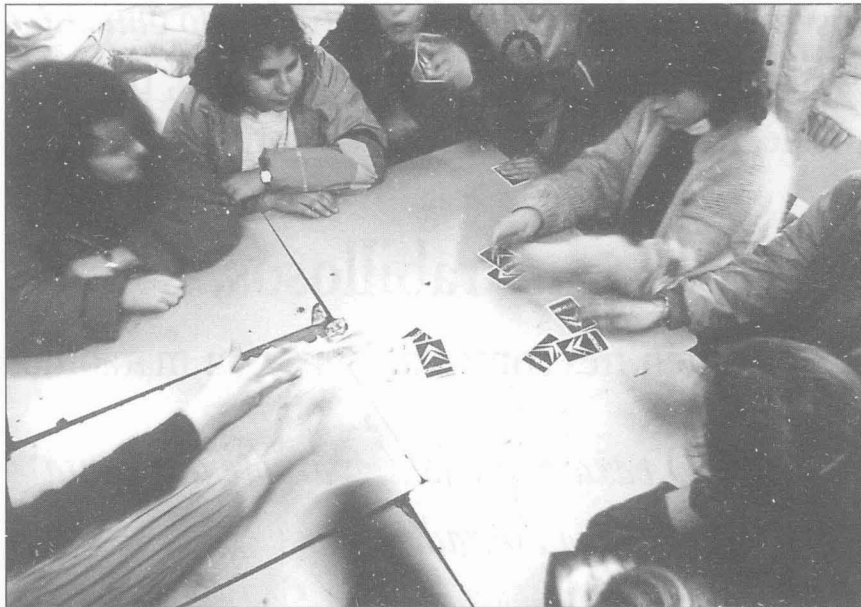
3. Procedementos:

3.1. *Tratamento da información:* análise dos efectos sociais e económicos da Revolución Industrial, estudio do gran desenvolvemento urbano que se deu en Europa a finais do século XIX; investigación das actuacións, obxectivos e logros das organizacións obreiras internacionais en Europa; diferencia-las condicións de traballo dos obreiros e a súa xornada laboral.

3.2. *Causalidade múltiple:* distinción entre as transformacións circunstanciais e estruturais, análise comparativo dos distintos procesos revolucionarios.

4. Actitudes, valores e normas:

Interese por indagar e coñecer os factores que explican os procesos de cambio nas sociedades humanas, búsqueda de explicación dos fenómenos e sucesos actuais, recoñecemento do alcance e limitacións dos procesos globais de cambio, dispo-



sición a participar activamente nos asuntos colectivos, relación da materia de Sociais coas distintas profesións, reflexión sobre o coñecemento das posibilidades laborais persoais.

5. *Exemplos de actividades:* comentarios de texto, escritos e orais; búsqueda de información sobre personaxes do entorno que destacaran en relación coa problemática socio-laboral; proxección de vídeos da actividade industrial da Zona; elaborar gráficos comparando a porcentaxe de homes, mulleres e xoves traballadores da fábrica máis próxima; comparar un barrio obreiro tradicional cun barrio actual do extrarradio urbano; traballos coa prensa; relaciona-las diferentes áreas curriculares coas distintas profesións e a súa actividade profesional, etc.

Desenvolvemento das actividades

Cada alumno traballou sobre unha profesión que lle gustaría elixir no futuro: con prensa, información e discusión en grupo, vinculación da profesión na Zona, visitas, ficheiros, etc.

Recursos empregados para a realización da actividade: Bibliografía, documentación audiovisual e prensa.

Temporalización: As actividades deste proxecto desenvolvéronse durante o segundo trimestre do curso escolar.

Avaliación

Avaliación dos traballos realizados, observación dos cadernos de clase, fichas control, realización de algunha investigación sinxela sobre o tema das profesións, saídas laborais, etc.; grao de coñecemento das fontes de información laboral: a familia, o centro escolar, o grupo de compañeiros, alumnos de cursos superiores, profesionais, folletos informativos, prensa diaria, oficinas de emprego, sindicatos, empresas da Zona, etc.; comprobalo grao de asimilación das diferentes fases do proceso seguido; valoración de informes relativos a unha determinada profesión; adecuación da profesión elixida ás características persoais e habilidades de cada un.

Urxe apostar decididamente por un programa curricular integrado, no que a orientación profesional sexa un dos elementos vertebradores da dinámica educativa.

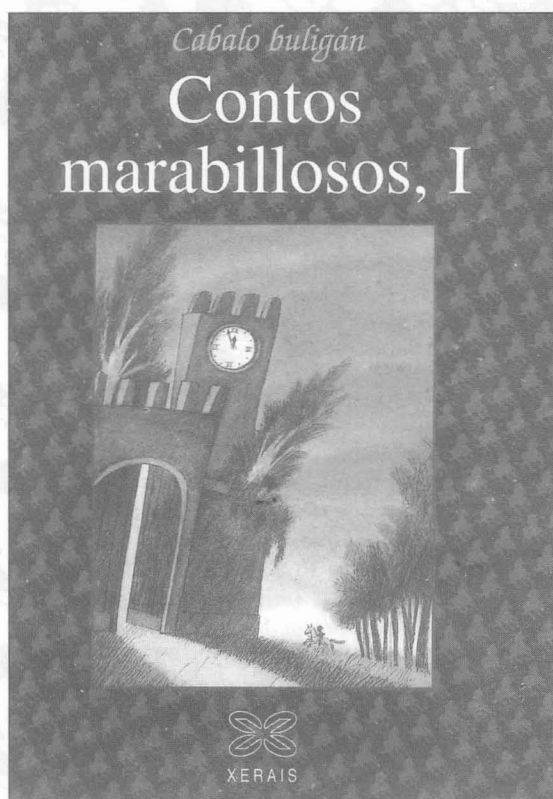
BIBLIOGRAFÍA:

- ÁLVAREZ, M. Y OTROS (1992). *La orientación vocacional a través del currículo y la tutoría*. Barcelona: Ed. Grao.
- BAUTISTA, R. Y OTROS (1992). *Orientación e intervención educativa en Secundaria*. Málaga: Ed. Aljibe.
- FERNÁNDEZ SIERRA, J. (1993). *Orientación profesional y curriculum en secundaria*. Málaga: Ed. Aljibe.
- GONSÁLBZ CENDÁN, A. (1990). *Técnicas para la orientación psicopedagógica*. Madrid: CEPE.
- MORA, A. (1987). *Acción tutorial y Orientación educativa*. Madrid: Ed. Narcea.
- NICKEL, H. (1980). *Psicología del desarrollo de la infancia y de la adolescencia II*. Barcelona: Ed. Herder.
- PÉREZ DONO, M^a CARMEN. *Unidad Didáctica del Area de Sociales 2*. Material multicopiado.
- REPETO TALAVERA, E. (1988). *Curriculo y orientación educativa*. En IX Congreso nacional de Pedagogía. Alicante.
- SHAW, M. (1980). *Dinámica de grupo*. Barcelona: Ed. Herder.
- SOBRADO, L. (1990). *Intervención psicopedagógica y orientación educativa*. Barcelona: Ed. P.P.U.
- VIANA ROYO, T. (1991). *El profesor-tutor. Consideraciones para mejorar la acción tutorial*. Valencia: Ed. Blázquez.

Cabalo buligán

Unha nova colección que dá fe da vixencia do conto oral

Os contos que recollen os volumes da nova colección *Cabalo buligán* son os nosos contos, os que se mantiveron de boca en boca, pero descoñecidos para os lectores galegos, durante centenios.



Contos maravillosos, I

Contén tres contos de maxia ou maravillosos:

*O paxaro que fala, a árbore que canta
e a auga dourada*

Manta en Roma

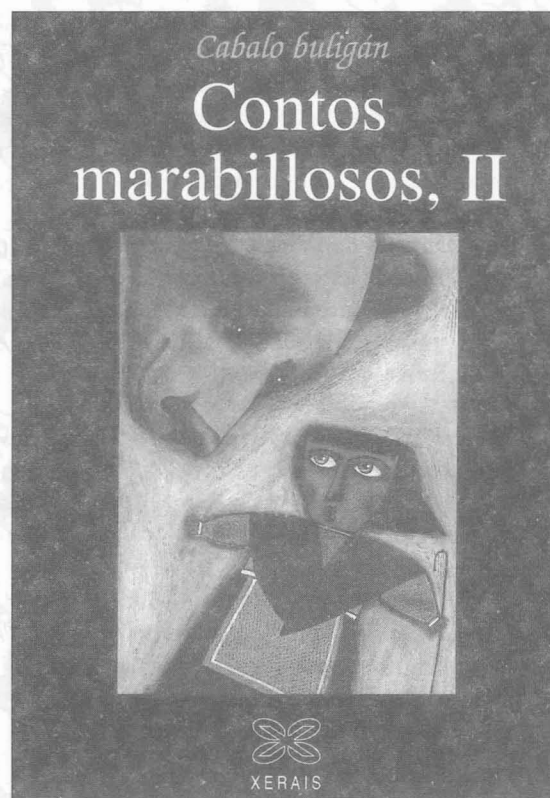
A gaita que facía a todos bailar

Contos maravillosos, II

Xoanciño e o oso

Brancaflor

A flor do violar



XER AIS



XER AIS



A marxinalidade desde o coñecemento e a prevención: O cárcere, outra realidade

¿Cómo e que xurdiu o tema do cárcere?

Durante algún tempo unha de nós traballou nun centro penitenciario, como profesora, e formou parte do equipo de redacción dunha revista feita polas internas. A revista chamábase "EN TERRA" que na linguaxe penitenciaria quere dicir "NA CADEA".

Nas sesións dedicadas á confección da revista chegouse a crear entre as internas un ambiente de complicidade e amizade que propiciou os relatos de experiencias do seu mundo e os debates, algunhas veces sobre temas previamente seleccionados. Co consentimento e a colaboración das internas foron gravadas 5 horas de conversación, entre elas, de forma directa e con medios totalmente artesanais.

Máis tarde, como ensinantes, pensamos en como aproveitar este

"material tan vivo" a cerca dun mundo tan pechado e descoñecido, e especialmente difícil para as mulleres. A nosa intención non era mostrar as presas como monstros nin como heroínas, senón contribuir a presentar-las consecuencias dun tipo de sociedade que entre todos creamos.

TRABALLO AUDIOVISUAL:
M^a CONSUELO GONZALEZ DE DIOS, MERCEDES FERNÁNDEZ DANS, SEVERINA REBOREDO PENA

E A U.D. FOI REALIZADA POR:
MERCEDES FERNÁNDEZ DANS
SEVERINA REBOREDO PENA

COA COLABORACION DE:
MIGUEL MOLINA VALIENTE (COEDUCACION)
JOSÉ MARIA AGUILERA CARRASCO (AUDIOVISUAIS) DO CEFOCOP DE A CORUÑA FORMANDO PARTE DUN GRUPO DE TRABALLO NO CURSO 95/96

TRABALLO DE CAMPO: audio

PRE-GUIÓN: selección de frases significativas, planificación de posibles imaxes

TRABALLO DE CAMPO II: realización de imaxes

GUIÓN DEFINITIVO: historias = bloques temáticos

MONTAXE DIAPORAMA: banda sonora, organización de imaxes, sincronización

UNIDADE DIDÁCTICA

¿De que consta o proxecto?

Está formado por:

- a) Un diaporama (ó redor de 100 diapositivas)
- b) Unha unidade didáctica

Pasos para a realización do diaporama

A partir do material audio recollido (5 horas de conversación) realizamos unha selección de frases significativas, enfiadas baixo unhas ideas claves, que máis tarde formarían os distintos bloques temáticos do diaporama e da unidade didáctica.

Así fixemos un pre-guión e baseándonos nel fomos ó cárcere a realizar as fotos, sabendo en parte o que queríamos buscar. O acceso ás instalacións foi restrinxido a certas dependencias, debido as normas de seguridade. As fotografías realizadas ás internas foron tomadas a petición súa, de forma que non foran recoñecidas, pero colaboraron en todo o momento na sesión fotográfica que durou unha mañá.

Posteriormente fixeron unha selección das fotos tomadas, e da fusión destas imaxes co audio, xurdíu o guión definitivo.

Intentamos que o "estilo" do diaporama fora máis impactante que narrativo para que permitise unha lectura aberta e subxectiva. Xogamos cun tipo de imaxes manipuladas, usando a cor como símbolo, o *collage*... Non é un documental, son pinceladas dunha realidade.



A unidade didáctica

O noso obxectivo primordial ó realiza-la UD correspondente o traballo audiovisual, foi facer reflexionar ó alumnado de ESO, BUP, COU, ou outro tipo de asociación xuvenil, de mulleres, etc. sobre esta realidade e sobre a relación que ten coa vida cotiá (paro, violencia sexual, droga, intolerancia, indiferencia...)

Este material educativo podería ser unha aproximación a un ámbito social determinado, que parece inexistente por descoñecido. Intentamos partir da observación da rea-

lidade propia: medio escolar, amizades, familia... para que o alumnado se responsabilice e se comprometa co seu contorno, dentro do marco da reforma.

Apartados nos que se divide o diaporama

- SIDA
- Mulleres-nais
- Amor compartido
- Sexo (Vis a Vis)
- Prostitución
- Cárcere ¿Para que?

En relación con estes apartados, as ideas claves correspondentes foron:

- Coñecer para prever
- Maternidade como rol
- Amor en igualdade de dereitos
- A sexualidade como dereito humano
- O dereito a traballar
- A igualdade de oportunidades

O profesorado propoñémoslle un traballo práctico cos alumnos/nas segundo unha destas ideas claves das que partirán: obxectivos, conceptos, procedementos, avaliación inicial e final, actitudes, actividades e información sobre cada tema. Faise ademais unha lectura da imaxe e da banda sonora.

As actividades están fundamentadas nestes principios metodolóxicos:

- Relación das actividades coas experiencias de cada alumno.
- Tratamento dos contidos transversais non como asignatura senón como "modo de pensar".
- Protagonismo de cada alumno/a no seu cambio persoal de valores.
- Utilización pedagóxica dos conflitos.

As estratexias que nos parecen máis operativas son as que cada grupo precise, dependendo dos niveis e idades coas que o profesorado traballe. Propoñemos algunhas tales como: debates, recollida de datos por parte do alumnado, xogos de interpretación de papeis, análise de recortes de prensa, etc.

En canto ás avaliacións, propoñemos unha avaliación final para relacionala cunha inicial, que debe partir de cada profesor/grupo.

Para resumi-los obxetivos propostos facémos esta pregunta:



Bibliografía

- APPLE, M. *Maestros y textos. Unha economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Paidós. Barcelona 89.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. *Educación formación y empleo en el umbral de los 90*. M.E.C. Madrid 90.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. "El mercado de trabajo y el curriculum".

Cuadernos de Pedagogía nº 255.

VEGA A., LACOSTE, J. A. *Niños, adolescentes y SIDA. Problemática social e intervención educativa*. Promolibro, Valencia 1955.

MICHEL, A. *Fuera moldes, hacia la superación del sexismo*. Ed. Horas.

VEGA NAVARRO, A. "Exclusión y dominación sexista en la escuela coeducadora". *Cuadernos de Pedagogía* nº 233

**“¿SOMOS CAPACES DE MIRAR
DOUTRA MANEIRA, PARA ACTUAR DOUTRO XEITO?”**

EXPERIENCIAS

EXTRACTO DA UNIDADE DIDÁCTICA

	SEXO VIS A VIS	PROSTITUCIÓN	CÁRCERE ¿PARA QUE?	
IDEAS CLAVE	A sexualidade como dereito humano	O dereito a traballar	Igualdade de oportunidades	obxectivos
OBXECTIVOS	Crear novas pautas de conducta que liberen a persoa humana	Saber reivindicar os seus propios dereitos	Concienciación da súa responsabilidade como cidadáns en democracia	Coñece-la linguaxe da imaxe Descubri-la significación e elementos da banda sonora
CONCEPTOS	-Tolerancia -Respecto	-Sexismo -Valor feminino e masculino	-Rehabilitación -Democracia	conceptos
INFORMACIÓN PROFESORADO	-Bibliografía breve sobre valores femininos e masculinos	-Diferentes teorías sobre a prostitución -Estatísticas sobre traballo feminino	-Bibliografía sobre temas relacionados co cárcere	Tipos de planos análise do significado: -Connotación (lectura subxectiva) -Composición -A cor como símbolo -Linguaxe formal e informal (vulgarismos, incorreccións)
PROCEDEMENTOS	-Análise das actitudes sexuais que a sociedade admite e condena	-Observación de actitudes sexistas no centro escolar, na casa, na sociedade...	-Búsqueda de información sobre temas relacionados co cárcere -Plantexamento de solucións democráticas a situacións de violencia e intolerancia	Efecto dramático da banda sonora
AVALIACIÓN INICIAL	Enquisa sobre opinións acerca de: -Anticoncepción -Aborto -Homosexualidade	Enquisa sobre diferentes actitudes sexistas	Enquisa sobre actitudes violentas e intolerantes	procedementos
ACTITUDES	De respecto ao diferente	De autoestima	De tolerancia	Visionado varias veces Posta en común en pequenos ou grandes grupos
ACTIVIDADES	-Información acerca dos anticonceptivos, sexualidade -Análise das actitudes de intolerancia cara as opcións sexuais minoritarias	-Debate sobre a relación entre: -Traballo doméstico, dobre xornada, dereito constitucional ó traballo ... -Prostitución, paro, trata de brancas -Alternativas persoais acerca do tratado neste tema -Debate sobre valores masculinos e femininos	De tolerancia	actitudes
				Valoración da linguaxe audiovisual como unha forma de comunicación Actitude crítica e reflexiva ante o diaporama
				avaliación
				Recollida de postas en común

ANÁLISE DA IMAXE

Escola obradoiro “A Xuventude II” de Cambados

XOSÉ M. MALHEIRO GUTIÉRREZ

O Programa de Escolas Taller e Casas de Oficios iniciou a súa andadura no ano 1985 baixo a dirección e control do Instituto Nacional de Empleo como unha medida de fomento do emprego xuvenil a través da formación en alternancia con traballo e a práctica profesional en actividades relacionadas coa rehabilitación do Patrimonio Histórico Artístico, do medio ambiente, do contorno urbano e a recuperación de oficios artesanais.

Logo da súa andaina ó longo de máis de 12 anos, ven de desembarcar na Consellería de Familia, Promoción do Emprego, Muller e Xuventude ó abeiro da transferencia das políticas activas de emprego realizada desde a Administración central. Unha mostra da experiencia desenvolvida por este Programa antes de ser transferido á Xunta de Galicia é a que se desenvolveu na Escola Obradoiro “A Xuventude II” ó longo dos anos 1996 e 1997.

Trátase dun Centro cofinanciado entre o INEM e o Concello de Cambados. Estivo integrado por un total de 57 persoas, entre equipo directivo, profesores e alumnado.

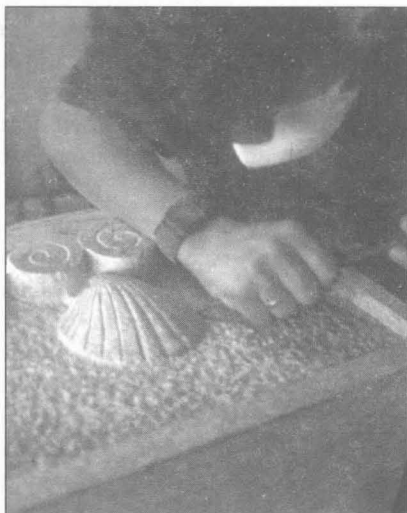
Nas súas aulas e talleres, un total de 45 mozos e mozas tiveron a oportunidade de formarse en tres especialidades: a construción (albanelería-cantería), a carpintería e a axuda a domicilio.

Obxectivos

Os obxectivos que se intentaron acadar pódense resumir, dunha banda, na súa formación como especialistas en profesións demandadas polo mercado de traballo da comarca do Salnés. Por outro lado, na integración e inserción profesional dun colectivo de xoves en paro, cun baixo nivel académico como resultado, na meirande parte dos casos, do fracaso escolar e carentes de experiencia laboral específica. En terceiro lugar, o fomento de iniciativas empresariais de autoemprego dando prioridade ás experiencias insertas no marco da economía social. Por últi-

mo, a promoción e difusión das tarefas de rehabilitación e conservación do Patrimonio, a fin de lograr un mellor coñecemento do mesmo pola sociedade, e implicando ó sector máis xoven e dinámico a través da súa participación activa.

A Escola Obradoiro “A Xuventude II”, centra as súas actividades en dous ámbitos específicos. Dunha banda, a recuperación e rehabilitación dun edificio de titularidade municipal que terá como destino un Museo Etnográfico comarcal para o estudo e tratamento etnolóxico das dúas manifestacións paradigmáticas do Salnés: o mar e o viño. Doutra banda,





a realización dunha experiencia novedosa, tanto no que se refire ó seu planteamento dentro da Formación Ocupacional, como a súa aplicación práctica e conseguinte repercusión social: o Servicio de Axuda a Domicilio.

Equipo responsable da formación

Estivo formado por un grupo de profesionais procedentes de diferentes ámbitos. Todos eles aportaron a súa experiencia a prol da formación e cualificación dos alumnos-traballadores, participando de xeito efectivo nun proxecto complexo, onde foi necesario concunxar-las necesidades formativas dun Centro de ensino, cunha serie de esixencias enmarcadas dentro da normativa laboral vixente para calquera empresa, xa que tódolos

integrantes formaban unha plantilla de traballadores asalariados, contratados polo Concello de Cambados. Integran o equipo:

Director. Licenciado en Pedagogía.

Titora. Profesora de EXB e licenciada en Historia.

Mestre carpinteiro. Responsable do Módulo de Carpintería.

Mestre canteiro. Responsable da área de cantería no módulo de Construcción.

Mestre albanel. Responsable da súa área no Módulo de Construcción.

Asistente Social. Responsable da súa área no Módulo de Axuda a Domicilio.

Auxiliar de Clínica. Responsable da súa área no Módulo de axuda a Domicilio.

Profesora de EXB, responsable da Educación Compensatoria.

1.- *Elaboración dun proxecto persoal.*

Delineante. Encargado de impartir coñecementos de Deseño, Debuxo Técnico e elaboración de proxectos.

Graduado Social. Encargado da área de Xestión Empresarial.

Mestre artesán. Responsable das actividades de Talla e Modelado.

Auxiliar Administrativo, atendendo os labores de administración.

Ademais deste Cadro, colabora asemade un arquitecto como responsable do planteamento da obra de rehabilitación.

Destinatarios da formación

O conxunto do alumnado está formado por mozos e mozas provenientes dos concellos de Cambados, Ribadumia, Meaño e O Grove. Todos eles menores de 25 anos, na procura do seu primeiro emprego, carentes por tanto de experiencia e cualificación profesional. Deles, case a metade incorporouse ó centro sen teren acadado con anterioridade a titulación académica mínima, é dicir, o Graduado Escolar.

Posuían unha dobre categoría. Por un lado, como alumnos dun Centro de formación; por outro, traballadores dunha empresa, e polo tanto, suxeitos á normativa laboral con tódalas súas esixencias¹.

Metodoloxía da Formación aplicada na Escola Obradoiro

Considerando que os destinatarios do Proxecto ían ser xoves entre 16 e 25 anos provenientes nunha alta porcentaxe do fracaso escolar, caracterizados pola falla de motivación, e polo tanto, de implicación na proposta formativa, pareceunos

Parece necesario un novo planteamento que nos axude a recuperar para o mundo laboral a aqueles que, sen dúbida, terían sido igualmente brillantes, pero careceron da oportunidade de poder demostralo

oportuno poñer énfase nunha metodoloxía eminentemente práctica, na que pasasen a meirande parte do tempo nos talleres, realizando actividades manuais relacionadas coa especialidade na que se ían formar. Intentamos, así, rachar co esquema tradicional de aprendizaxe, onde existe un desequilibrio manifesto entre os contidos teóricos e as actividades prácticas, en detrimento destas últimas.

Cando se está a constatar que a recepción pasiva de contidos dentro dun espazo pechado crea estados de inhibición e abandono paulatino que, xunto con outros factores, van facer que os alumnos acaben por desembocar no fracaso académico, parece necesario un novo planteamento que nos axude a recuperar para o mundo laboral a aqueles que, sen dúbida, terían sido igualmente brillantes, pero careceron da oportunidade de poder demostralo. Deste xeito, intentamos conseguir que os nosos alumnos fosen igualmente brillantes... carpinteiros, ebanistas, ou canteiros participando de maneira activa no seu proceso de aprendizaxe.

En función dos intereses dos alumnos

Cando se iniciou o Proxecto da Escola Obradoiro e se comprobou que o número de participantes que non rematara a escolaridade básica chegaba ó 45% e o resto completábase cos descolgados do BUP ou a FP, aparentemente, ía resultar difícil unha intervención con garantía de éxito. De no ser así, era lóxico pensar que os nosos alumnos estarían seguindo os itinerarios das diferen-

tes oportunidades académicas, camiño mesmo da Universidade. Sen embargo, malia ter que afrontar un nivel ínfimo de motivación inicial cara á oferta planteada, o contacto directo coa actividade práctica, a prudente cantidade de horas teóricas na aula e a promoción da creatividade individual a medida que se ían realizando progresos no dominio das habilidades manuais, fixo que foran eles os que, ó final, marcasen o ritmo do seu proceso coas progresivas demandas.

Inmediatez teoría-práctica

Os alumnos da escola Obradoiro inician unha xornada lectiva de oito horas cunha sesión teórica da respectiva especialidade e outra de actividade complementaria—Debuxo, Talla, Modelado, Xestión Empresarial, Educación Compensatoria—, como resultado dunha planificación semestral e dunha programación mensual na que interveñen a Dirección, a Tutoría e o profesorado. Na clase teórica trátase o tema que, de seguido, se vai abordar de xeito práctico nos talleres ou na obra que están a realizar. Deste modo, a planificación dos contidos teóricos está estreitamente vencellada á execución das actividades prácticas. Por isto, na súa distribución dentro do programa formativo tense moi en conta o proceso que seguen as diferentes tarefas na obra, a fin de que poida darse unha inmediatez na aplicación práctica de aqueles.

A planificación dos contidos teóricos está estreitamente vencellada á execución das actividades prácticas

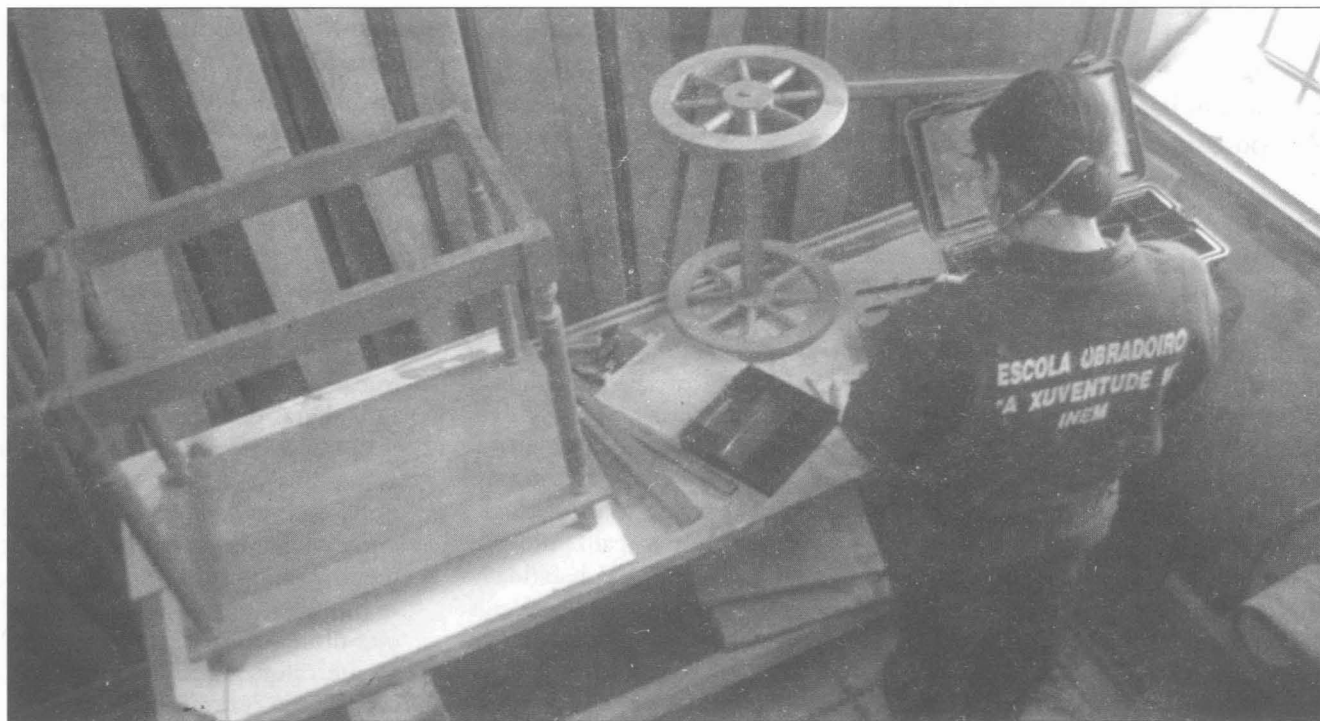
Rendibilidade inmediata do esforzo

Cómpriu non deixar de lado unha cuestión fundamental dentro do noso planteamento da Formación. Tiña que ver coa rendibilidade inmediata do esforzo aplicado polo alumno. Para isto, ocupámonos de que cada proceso de transformación dos diferentes materiais utilizados para a elaboración dos traballos tivese unha aplicación útil inmediata. deste xeito, vese compensado o esforzo, increméntase a autoestima e síntese útil realizando unha determinada tarefa. A maior autoestima, meirande seguridade persoal, meirande motivación e maior produtividade, cuestión esta última na que reparará atentamente calquera empresario interesado na súa contratación.

Neste sentido, pareceunos oportuno que, tanto en Construción como en Carpintería, logo de ter acadado unhas habilidades básicas—o que ocorreu ó cabo do primeiro mes—, cada alumno realizase un sinxelo traballo para levar á súa casa, amosando ós seus pais o que xa era capaz de facer. No caso dos carpinteiros, consistiu nun tallo de madeira; os canteiros fabricaron unha esfera de pedra. Tratábase, asemade, de demostralles que os seus fillos non estaban a perde-lo tempo *nos cursos do INEM...*

A Escola Obradoiro como realidade virtual do futuro contorno laboral

A teima do equipo directivo durante o tempo que durou o proxecto, á parte de perseguir-la necesaria calidade na formación, foi tamén a de tratar de crear dentro da Escola Obradoiro unhas condicións ambientais similares no posi-



2.- Resultado do traballo en equipo.

ble á ámbito empresarial no que os alumnos-traballadores haberían de insertarse nun futuro inmediato, convencidos de que con ese criterio, o tránsito desde a Escola cara á empresa habería de ser máis doado no momento de producirse. Sen esquecer, ademais, a responsabilidade común que conleva a organización duns recursos públicos nos que todos achegamo-lo noso esforzo. Neste sentido, a necesaria disciplina, seriedade e rectitude non foi sempre entendida en estricto sensu, e algúns participantes quedaron no camiño por non axeitarse as súas expectativas ás pautas organizativas propostas.

O Servicio de Axuda a Domicilio. Planteamento teórico e realización práctica

Baixo esta denominación inscribiuse un programa formativo que tivo por obxecto a capacitación de xoves, na súa totalidade mulleres, para realizar tarefas domésticas e

sanitarias a persoas impedidas no ámbito do seu propio domicilio, considerando esta unha actividade susceptible de ser abordada con posibilidades de éxito na xeneración de emprego.

A proposta de novas alternativas de apoio, como a Axuda a Domicilio, fai cada vez máis evidente a precariedade e as contradicións da asistencia social nas residencias de ancianos. E non só desde o punto de vista económico, pois cada instalación orixina un gasto inxente en mantemento, recursos e persoal, senón ademais, con respecto á calidade de vida dos destinatarios, xa que o servizo de Axuda a Domicilio asiste de forma máis completa, efectiva e humana ás persoas obxecto da súa atención. Evítase así o desarraigo que provoca o traslado dun anciano a unha residencia, a alteración dos seus hábitos de vida co cambio de contorno e os conseguintes transtornos afectivos.

O programa de formación desenvolvido polas nosas alumnas

xirou arredor dos seguintes aspectos: orde e coidados do fogar –limpeza da casa, lavado e preparación da roupa, compra e preparación de alimentos, administración económica da casa, etc–, hixiene e coidados persoais, atencións específicas a persoas encamadas, inmovilizadas ou con dificultades motoras graves. Hixiene e coidados do menor, seguimento de vacinacións, hixiene dental, administración de medicamentos, coidados específicos dirixidos a nenos diminuídos, elaboración e administración de dietas específicas, etc. Acompañamento en xestións persoais como visitas ó médico, documentación xeral, papeleos varios, etc. Apoio á dinámica familiar estimulando contactos e recuperación de vínculos familiares, fomentando os contactos co exterior; apoio en situacións de crise, organización do tempo de lecer; apoio en actividades extraescolares, etc.

Planteouse cunha duración de 12 meses, dividida en dúas fases. A

primeira, correspondente ós primeiros seis meses de formación teórico-práctica; a segunda, de formación en alternancia con traballo, que correspondeu á derradeira dentro da Escola. Isto quere dicir que, durante a segunda fase, as alumnas tiveron que realizar as correspondentes prácticas de asistencia domiciliaria como base da aplicación in situ da súa formación específica. Neste sentido, planteouse a necesidade de elaborar un estudo prospectivo entre a poboación do termo municipal de Cambados, tratando de identificar ós usuarios susceptibles de recibir a axuda. Toda vez que as alumnas ían prestar un servizo social gratuíto, cómpríase-las máximas garantías de que os receptores do mesmo fosen os máis necesitados.

Para ese fin realizouse un traballo de campo de prospección de necesidades, coordinado desde a Dirección da Escola Obradoiro, a Titoría e o profesorado responsable, a fin de obter a información

En conxunto, adquiriron unha maior responsabilidade de cara ó traballo, logo de todo o proceso, e aumentaron o nivel de organización individual e grupal.

necesaria. E foi concebido como parte da formación teórico-práctica das alumnas durante a primeira fase. Con este criterio elaborouse un cuestionario, que máis tarde se cubriría en cada domicilio. Obedecía, ademais, a outros obxectivos: artella-la relación directa entre o alumnado e o colectivo receptor potencial, propiciando a primeira toma de contacto das alumnas co seu futuro campo de prácticas e posterior medio de traballo, e facilita-la creación dunha necesidade —e polo tanto dunha demanda de asistencia— de cara á constitución dunha empresa de servizos de economía social entre as participantes do Módulo.

Foi cumprimentado por 1.031 individuos dos que se seleccionaron 100 casos atendendo a unha

serie de variables de tipo económico, doméstico e sanitario. Mediante actividades en grupo que apoiaron o debate, a discusión dirixida e a aplicación dos criterios estudados polas alumnas durante as xornadas de clase, elaborouse un listado final con 12 candidatos, onde se tivo en conta tamén a lóxica limitación das disponibilidades materiais e humanas do propio Módulo.

Como resultado pedagóxico da experiencia, subliñar, en primeiro lugar, a resposta positiva das alumnas para a realización do traballo de campo, a pesar da sobrecarga ó seu programa de contidos formativos. A través do mesmo, tiveron a oportunidade de aprender os aspectos metodolóxicos necesarios para a elaboración dun estudo en tódalas súas fases: manexo do Padrón

3.- Traballo en obra.



4.- Sesión práctica de Axuda a Domicilio.

municipal para a obtención de datos poboacionais, elaboración de mapas nos que delimita-los ámbitos xeográficos de actuación; confección dun cuestionario seleccionando as preguntas máis idóneas en función da información que se precisaba; redacción dunha carta-circular para enviar ós interesados; realización das visitas domiciliarias, análise dos resultados e por último, selección dos casos cos que logo traballar prestando o servizo.

Por outro lado, a necesidade de aplica-la enquisa nos domicilios dos interesados, serviu para establecer un primeiro contacto entre as Alumnas-auxiliares e os potenciais usuarios, rachando o primeiro xeo perante o achegamento persoal. Este contacto inicial resultou positivo, porque fixo agroma-la motivación necesaria entre as alumnas de cara ás prácticas da segunda fase, aumentando o seu nivel de atención e de interese, ó seren as súas executoras. Por último, observouse un maior índice de cohesión entre as integrantes a partir desta experiencia, sen que isto producise, durante o proceso, momentos de tensión, como é lóxico esperar entre membros integrantes de grupos de traballo que se interrelacionan de xeito moi estreito.

O resultado final en termos de inserción laboral saldouse coa creación dunha empresa de servizos de economía social, na que tomaron parte tres das alumnas do Módulo. Algunhas outras chegaron a atopar colocación, aínda que non



no ámbito no que se estiveron a formar. A pesar de ser un nicho de ocupación onde existe demanda real de traballo, para moitas das alumnas o período de prácticas supuxo un impacto negativo desde o punto de vista persoal, con consecuencias disuasorias en canto á identificación deste labor como unha posibilidade futura de traballo.

Os módulos de Construcción e Carpintería, protagonistas da obra de rehabilitación do futuro Museo Etnográfico

Ambas especialidades camiñaron de xeito paralelo durante os dous anos, tratando de dar cumprimento ás esixencias formativas e, ó mesmo tempo, realizando unha obra de consolidación e rehabilitación nun edificio noble, suxeito a un tratamento especial nunhas condicións de traballo particulares. Tamén aquí existiu unha primeira fase semestral de contidos teórico-prácticos e unha segunda, de 18 meses, de formación en alternancia con traballo.

O Módulo de Construcción encargouse das tarefas de desentullo e limpeza, consolidación das estruturas existentes, recuperación dos elementos de interese arquitectónico e ornamental do conxunto e introducción de novos elementos, estruturas e forxados, de acordo co proxecto de rehabilitación e as necesidades de uso do novo espacio. Tarefas delicadas que requiriron unha sensibilidade especial, un coidado extremo para salvagarda-lo existente e a aplicación de técnicas modernas segundo a normativa en vigor.

Pola súa banda, os alumnos e alumnas do Módulo de Carpintería foron os encargados de fabrica-la carpintería exterior e interior do novo espacio, a estrutura da cuberta, os solos e o mobiliario interior, utilizando materiais nobres acordes coa natureza do edificio e o posterior destino da instalación.

Debido ás especiais condicións nas que se debían desenvolver as tarefas de consolidación do edificio, para as que foi preciso aplicar secuencias temporais de execución

máis amplas no Módulo de Construcción, e tratando de que este condicionante non ralentizase o proceso formativo e de produción do Módulo de Carpintería, recorreuse a unha serie de estratexias capaces de manter constante o ritmo de traballo deste Módulo, impedir perdas de tempo, e evita-la inactividade e a desmotivación. Deste xeito, durante unha etapa do proceso na que os traballos de carpintería debían esperar a que rematasen certas tarefas de construción a fin de continuar unha senda paralela, propúxoselle a aqueles a constitución de 5 equipos de 3 alumnos, agrupados de forma voluntaria, para realizar cada un dous proxectos. Consistirían na fabricación de dúas pezas de mobiliario que cada equipo deseñaría na clase de Debuxo, que levarían a cabo nun prazo razoable de execución. Tratábase de manter-lo ritmo de actividade, o nivel de motivación e, no posible, a aprendizaxe de novos contidos non contemplados no Programa. Co produto final realizaríase unha mostra para exposición e venda dos traballos, e o recadado engrosaría a partida económica destinada á viaxe de fin de proxecto.

O resultado superou tódalas expectativas, producíndose desde o primeiro momento unha actividade febril no taller de Carpintería, onde os alumnos comezaron a propoñer e demandar máis e máis proxectos. E se a estratexia resultou moi beneficiosa en termos de competencia intergrupala, elevando a produción e os niveis de calidade, non o foi menos en termos de cooperación entre membros dun mesmo equipo e na incorporación ó proceso dos alumnos máis conflictivos e desmotivados.

De aquí agromaría a constitución informal dun equipo de traballo estable, integrado por tres alumnos e dúas alumnas, que comezaron a traballar fóra das

horas lectivas –co consentimento da Dirección e do Concello– fabricando mobles por encargo para un comercio de decoración. As gañancias dos seus traballos depositáronse nunha conta bancaria para, ó remate da Escola, seren utilizadas como capital inicial da potencial empresa que eles mesmos estiveran dispostos a formar. As tentadoras ofertas realizadas a varios destes alumnos por unha empresa de carpintería, e a perspectiva dun emprego seguro provocaron a disolución da iniciativa.

Resultados de inserción laboral

Como xa se ten constatado en experiencias anteriores, dous anos de formación en alternancia con traballo son imprescindibles para unha capacitación básica. Mesmo suficientes si se aproveita o tempo e se ten acceso a unha formación de calidade. Pero resulta un periodo de tempo insuficiente para que os participantes acaden a seguridade persoal mínima coa que poder lanzarse a unha aventura empresarial por iniciativa propia. Por iso, o verdadeiro éxito da formación nunha Escola Obradoiro non debe medirse tanto no número de empresas creadas, tarefa en si mesma complicada polos condicionantes materiais e humanos xa expostos, senón no grao de consciencia que os alumnos acaden respecto á transcendencia do proceso. Situar a un xove, que inicialmente parte da nada, nunha coordenada vital e profesional determinada para que desde aí inicie o seu propio camiño de xeito independente –falamos de madurez, responsabilidade, disciplina, persoal, organización do traballo, recondución de hábitos, asunción de valores– xa reviste en si mesmo un logro importante, que non sempre queda reflectido nas cifras dos informes oficiais.

No caso dos nosos alumnos, e a pesar de non ter cristalizado ningunha iniciativa empresarial en Construcción nin en Carpintería ó remate da Escola Obradoiro, do total de 30 alumnos, 22 deles conseguiron un contrato de traballo nas respectivas especialidades en empresas da comarca. Outros catro quedaban á espera de seren chamados por empresarios interesados na súa contratación. Un resultado frustrante en expectativas de auto-emprego, pero fructífero en canto á inserción laboral. A isto debemos engadi-la evolución individual e o enriquecemento vital dos participantes durante o tempo que durou a experiencia a través do contacto co mundo do traballo, do enriquecemento que propiciou a propia relación entre os implicados e do achegamento a outras realidades, descoñecidas no momento de incorporarse ó proceso.

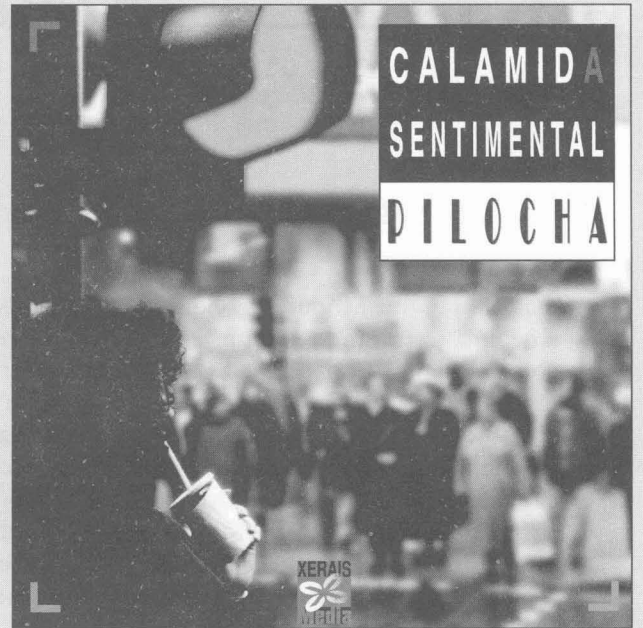
Todo isto foi posible, ademais, gracias á autonomía outorgada ós responsables da Escola Obradoiro polo propio Concello de Cambados, que de xeito xeneroso e sensible, deixou levar a cabo esta experiencia sen ningún tipo de inxerencias.

¹Na fase de formación en alternancia con traballo, os alumnos suscriben un contrato de traballo na modalidade de formación coa entidade promotora, neste caso o Concello de Cambados, polo que a tódolos efectos, pasan a rexirse polo estatuto dos Traballadores.

CALAMIDA
SENTIMENTAL
PILOCHA



A música
galega
que non imaxinas



CALAMIDA
SENTIMENTAL
PILOCHA



Á venda
en **Tendas de Música,**
Librerías
e **Grandes Superficies**

César Morán
Río de son e vento



Río de son e vento
César Morán



César Morán
Río de son e vento

Poesía en música

Proposta para construír unha coordinación estable entre os centros educativos públicos de educación primaria e secundaria

1. Necesidade de consolidar unha oferta educativa obrigatoria (3-16) coordinada, gradual e de calidade no ensino público

A renovación pedagóxica concebiu o ensino obrigatorio como un proceso gradual e coherente, porque isto permite optimizar o propio proceso educativo do alumnado destas idades. Por iso, o paso da primaria á secundaria ha de facer posible a coordinación de criterios relativos á organización da clase, á avaliación, á acción tutorial, á organización do espazo e do tempo escolar, á relación entre os alumnos e os profesores, aínda que estes aspectos deban adaptarse ás diferentes necesidades educativas dos nenos e das nenas en cada unha das idades.

O alumnado ó longo da súa escolaridade, vai adquirindo autonomía de traballo, de decisión, de organización, etc, e aumenta a súa participación en todos os aspectos da súa vida escolar. Sen embargo, potenciar a autonomía dos escolares, non debe levar a desentenderse da evolución de cada estudante e das súas necesidades específicas. O paso de primaria á secundaria

debérase dar sen saltos que os desorienten, como sucedía ao pasar do EXB ou á FP. E isto leva a pensar dun modo diferente a relación entre os centros de primaria e secundaria, para que esta transición non supoña aumentar as dificultades aos procesos madurativos de aprendizaxe do alumnado.

A gradualidade é tamén un factor que incide na igualdade de oportunidades do alumnado. A brusquedade nos cambios e a ruptura entre as dúas etapas afectan, dun xeito moi especial, aos alumnos e alumnas que no ensino primario tiveron máis dificultades e, sobre todo, a todos aqueles máis condicionados por situacións sociais, económicas e culturais problemáticas.

A reforma no ensino obrigatorio reforzou estas ideas de coherencia e de gradualidade ao establecer un continuum curricular de 0 a 16 anos. O éxito da ESO, asegúrase tamén a través de como se realiza o paso entre as dúas etapas e de como se aborden as condicións para configurar uns itinerarios pedagóxicos coherentes.

Por último, coidamos que a coordinación entre as etapas deba contribuir a que o profesorado

FEDERACIÓN DE MRP DE CATALUÑA
(GÜIX, OUTUBRO, 1997)
TRADUCCIÓN: ANTÓN COSTA RICO

asuma, na súa complexidade, os cambios de funcións que a reforma lles plantea. É mester un cambio cultural entre o profesorado das dúas etapas educativas, e estamos convencidos de que o intercambio entre as culturas dos diversos colectivos de profesionais (mestres de primaria, profesorado de bacharelato e de formación profesional) pode axudar a constituír un colectivo profesional que poida dar resposta adecuada ás necesidades educativas que a reforma presenta.

2. Dificultades na situación actual

Observamos que actualmente esta gradualidade atópase con diversas dificultades, como son: As diferencias entre as tradicións de EXB e as dos centros de BUP e FP, produto das funcións das dúas etapas: unha EXB cun carácter xeral, obrigatoria, e uns ensinos medios selectivos, cun bacharelato condicionado polas probas de selectividade e polo acceso á universidade. A formación inicial diferenciada entre o profesorado de primaria e secundaria. No primeiro caso, unha formación que prepara para a función docente e, no segundo, unha formación de base académica, cun curso de CAP insuficiente e desprestixiado. A separación dos programas de formación dirixidos ao profesorado de primaria e de secundaria (sobre todo entre o profesorado que traballará no mesmo centro de secundaria), coa inexistencia de actividades de formación conxunta. A concreción da implantación da reforma nos centros 3-12 e 12-16 ou 18, o que supón dous equipos docentes, con direccións diferentes e centros diferentes. A situación administrativa do alumnado, que o obriga a matricularse de novo unha vez rematada a primaria. Dificultades para definir os criterios de adscripción de cada

centro de primaria a un único centro de secundaria. Neste punto situamos os agravios comparativos do ensino público con respecto ao privado, ao que se lle autorizou a fórmula de convenio entre centros diferentes para garantir esta conexión entre as dúas etapas. Deberan ser escoitados os dictames dos consellos escolares municipais a fin de evitar interpretacións restrictivas do decreto de matriculación. Por isto, propoñemos atender aos seguintes aspectos:

- Os relativos aos procesos de matriculación e á configuración administrativa dos itinerarios pedagóxicos.

- As actuacións que se deberán realizar cos distintos sectores da comunidade escolar en cada zona do itinerario.

3. Proposta de configuración das ZEO (Zonas de Ensinanza Obrigatoria 3-16).

Recoñecemento oficial dos itinerarios pedagóxicos

O obxectivo esencial á desenvolver é a coordinación entre os centros de primaria e de secundaria. Pensamos que a mellor forma de conseguilo é a configuración administrativa das Zonas de Ensinanza Obrigatoria (ZEO), que estarían constituídas na maioría dos casos por un centro de secundaria e os centros de primaria adscritos, pasando o alumnado destes centros directamente a centros de secundaria.

Concreción da proposta

A inmensa maioría das zonas poden ser recoñecidas como tales, porque o alumnado se despraza en bloque a un único centro de secundaria. Noutros casos, trátase da maior parte do alumnado. En todos os casos pode darse o recoñecemento de ZEO. Solucionado o problema administrativo pódese

avanzar nas propostas de coordinación pedagóxica que se explican máis adiante. A flexibilidade na configuración das ZEO debe ter en conta as dimensións, en canto ao alumnado, número de centros de primaria e dispersión dos centros. Cómpre estudar estratexias concretas para orientar a matriculación e axudar á configuración das ZEO.

Recoñecemento das ZEO

A Administración deberá dar algún tipo de recoñecemento e estímulo a esta coordinación e ao respecto propoñemos que se potencie unha proposta similar á das Zonas Escolares Rurais (ZER). En todo caso compriría non deixar as experiencias nun plano de experimentación, voluntariedade ou provisionalidade tanto tempo como estiveron as ZER. Deberase potenciar a provisionalidade, ao tempo que se recoñecen dilixentemente as novas situacións que se van creando. As ZEO haberían de ter unha estrutura administrativa que lles dea soporte, que teña en conta as funcións que se asumen colectivamente e que facilite que os trámites administrativos para matricularse se resolven dun modo automático.

Que non todos os itinerarios de Cataluña se configuren como un único centro de secundaria non quere dicir que a coordinación non fose posible. A flexibilidade na súa concreción ha de implicar que, nalgúns casos, se poidan configurar Z.E.O. con máis dun centro de secundaria, se hai dificultades insalvables para reducir as súas dimensións, e sobre todo nalgúns casos que os centros de secundaria non sexan excesivamente grandes. Avanzar na configuración das ZEO non é unha cuestión unicamente administrativa, técnica ou de planificación. As ZEO deberan permitir avanzar nun proceso de cooperación educativa e cultural entre os centros de primaria e secundaria.



O recoñecemento administrativo ha de facilitar as propostas que facemos a continuación.

4. Aspectos na formación das ZEO

Pensamos nos aspectos seguintes: Traspaso de información entre primaria e secundaria. Actividades conxuntas entre o profesorado dos centros que han de formar a ZEO. Elaboración dun proxecto educativo de zona. Formación dun organismo de coordinación.

Traspaso de información

Pódese facer unha reunión a principio de curso entre os titores e as titoras de 6º de primaria e o 1º de ESO correspondente. Nesta reunión, a información que se dea do alumnado, máis que detallada, deberá ser básica e significativa, debéndose pensar tamén en establecer un plano de traballo conxunto ao longo do curso. Cómpre

recoñecer que as tarefas de coordinación entren dentro das funcións específicas do profesorado de 6º e de 1º citados. No Plano Anual de traballo deberían quedar formalizados os contactos entre o profesorado de primaria e o de secundaria aludidos.

Esta continuidade poderá ampliarse en dimensións como o intercambio de criterios de avaliación, hábitos de traballo, programación, metodoloxía, etc. Tamén se podería pensar no intercambio de profesorado ao longo do curso entre os dous niveis educativos.

A documentación escrita a utilizar habería de incluír información sobre o proxecto curricular e as actividades realizadas polo grupo: materiais empregados, saídas feitas, etc. Tamén sería interesante que recollese información do alumnado sobre os aspectos como as capacidades máis destacadas, as dificultades máis previsibles, etc.

Unha información o máis significativa posible no que se refire ás capacidades ou dificultades que cada estudante terá para adaptarse á nova etapa. Este primeiro nivel de traspaso da información pódese facer do xeito que se crea máis conveniente.

Actividades conxuntas entre o profesorado dos centros que han de formar a ZEO

A planificación destas actividades habería de facerse a final de curso. Trataríase de programar un conxunto de sesións entre o profesorado dos centros para traballar algun tema concreto: de área, de comportamento do alumnado, organizativo, temas transversos, didácticos, avaliación, tutorías, criterios lingüísticos, etc.

Estas actividades haberían de poderse planificar desde cada zona, ser realizadas con asesoramento externo, cando fose preciso, e ter

un recoñecemento administrativo. En horario laboral do profesorado e dispoñendo dos recursos necesarios. Pode ser moi útil organizar actividades de formación permanente dirixidas a todo o profesorado de primaria e de secundaria dunha zona ou a todo o de secundaria dun centro, priorizándoas nos planos de formación territorializados. Os equipos directivos dos centros implicados teñen a responsabilidade da súa planificación e execución, e a inspección habería de estimular e supervisar constantemente o proceso. As actividades entre o profesorado poden ser puntuais, pero habería que incluílas no plano de traballo anual, para ir consolidando e sistematizando os contactos entre os equipos docentes dos centros de primaria e secundaria.

Elaboración dun proxecto educativo de zona

O obxectivo final da constitución dunha ZEO é o de compartir un proxecto educativo (que inclúe tamén un proxecto curricular común). A estruturación das actuacións conxuntas do profesorado deberá permitir configurar este proxecto educativo compartido entre todos os centros. Non pensamos nun proxecto que anule os de cada un dos centros, senón nun documento que recolla os principios comúns, o modelo de xestión dos organismos compartidos e as actuacións e os recursos mancomunados. En primeiro lugar, pódense planificar actuacións conxuntas (de formación ou de intercambio, con carácter máis ou menos puntual) para ir avanzando nunha sistematización destas actividades e acabar na confección dun proxecto educativo. Neste proceso propoñemos, entre outros, os seguintes ámbitos de coordinación que cada centro habería de priorizar: Coordinación

curricular por áreas. Contidos, eixos transversais etc. Metodoloxías de traballo, hábitos, técnicas de estudio, etc. Criterios de avaliación. Orientación e acción tutorial. Resolución de conflitos e disciplina. Tratamento da diversidade. Alumnado con NEE. Relación co contorno (importante, xa que todos os centros teñen o mesmo).

Un bo modo de comezar e por medio dun traspaso de información: o proxecto curricular, o plano de acción tutorial, os regulamentos de réxime interno, os proxectos específicos, os materiais curriculares que se utilizan, etc.

Formación dun organismo de coordinación

Paralelamente á confección do Proxecto Educativo Común, cabe formar un organismo de coordinación e dirección estable, formado por representantes de todos os centros dunha ZEO, coa función principal de planificar e facer efectiva a coordinación das actuacións conxuntas. Por medio deste organismo poderíase planificar como se poden compartir servicios, instalacións, recursos e sobre todo profesorado, tanto dos propios centros como das dotacións que a Administración faga as ZEO consolidadas, como formula de estímulo.

O proceso da configuración do proxecto educativo da ZEO habería de ser gradual, sobre todo se temos en conta os diversos niveis en que se atopan os centros.

Pensamos tamén noutros recursos que poderían utilizarse máis racionalmente ou servicios non rendibles para un único centro, como algunhas funcións administrativas, bibliotecas ou mediatecas, orientación psicopedagóxica, etc. Na medida en que se comparten recursos vaise favorecendo a cooperación entre o profesorado e o alumnado de todos os centros da ZEO.

¿Quen ha de impulsar esta coordinación?

Fundamentalmente han de ser os equipos directivos de cada centro, porque teñen a visión máis global das necesidades. Pero na medida en que sexa factible e funcional habería que establecer tamen as coordinacións que fosen necesarias entre o profesorado: de departamentos, xefaturas de estudo/coordinador pedagóxico, coordinador do terceiro ciclo/coordinador de secundaria obligatoria, EAP/profesorado de educación especial/psicopedagogo.

A coordinación que se realice entre os centros deberá ter en conta diversos niveis.

- O traspaso de información.
- A discusión ou reflexión sobre aspectos concretos.
- A formulación de propostas, proxectos ou iniciativas pedagóxicas que impliquen actuacións concretas.

5. Algunhas propostas para favorecer o proceso

Avanzar nunha cultura compartida implica cambios en determinadas prácticas dos diversos sectores. Por exemplo:

Cambios na orientación das actividades de formación permanente

Coa planificación das actividades de formación dirixidas conxuntamente ao profesorado dunha

mesma ZEO. É moi importante que coas actividades de formación axudemos a neutralizar as prácticas tradicionais selectivas do ensino obrigatorio (tanto de secundaria como de primaria). Cómpre potenciar os aspectos máis positivos das dúas culturas do profesorado, adaptando as súas prácticas ás necesidades do ensino obrigatorio. Estas liñas só poden efectizarse se a Consellería de Educación prioriza unha liña de formación descentralizada, abeirando os planos de formación aos territorios e aos centros, sen insistir tanto nos planos uniformes e centralizados.

Cambios administrativos

Se hai que avanzar para compartir culturas, non se poden favorecer constantemente medidas que aumenten as diferencias entre os diversos colectivos, e entre os mesmos profesores dun centro de secundaria. Partimos dunha situación que non favorece a colaboración entre "corpos" diferentes. Cómpre falar de novo do corpo único de ensinantes. Hoxe faría máis posible e natural o conxunto de propostas que aquí se realizan. As normativas que establecen diferencias horarias e de responsabilidades entre os dous colectivos deben ser rechazadas. A LOPAG e o ROC coas súas medidas restrictivas para acceder a cargos de coordinación e dirección, impiden que os mestres e as mestras que pasaron poidan ser directores (non teñen os requisitos para pertencer ao "corpo"), xefes de departamento –será o catedrático–, e que poidan impartir docencia sistematicamente no segundo ciclo da ESO, a pesar de ter na maioría dos casos a mesma titulación –licenciatura– que os seus compañeiros e compañeiras. É do caso chegar a acordos de funcionamento nos mesmos centros que invaliden os aspectos xerarquizadores destas normativas

que só favorecen o enfrontamento entre o profesorado e que dificultan a súa coordinación. Ao mesmo tempo hai que esixirle á Administración que faga os cambios legais necesarios para evitar as actuais desigualdades de trato entre o profesorado. Cómpre mellorar as concrecións dos horarios do profesorado das dúas etapas. O profesorado de primaria ten un horario sobrecargado e pouco flexible. Como aspecto moi positivo compártese un tempo común entre todo o profesorado, mentres que non ocorre así no de secundaria, que en cambio gaña en flexibilidade horaria e en disponibilidad de máis tempo non lectivo. As actividades de coordinación necesaria nos centros de secundaria lévannos a unha seria reflexión sobre a distribución dos horarios do profesorado. É evidente que as actuais seis horas non lectivas (18+6) son insuficientes para cubrir a coordinación vertical (departamentos e seminarios), a coordinación horizontal (equipos docentes e ciclos), as gardas, etc. Propoñemos un aumento significativo das horas non lectivas, aumentando o horario de permanencia obligatoria no centro ata as 28/30 horas, cunha redución do horario lectivo ás 15 horas semanais. Outra posibilidade é a de conquistar profesorado substituto para cubrir as baixas e persoal non docente para cubrir as gardas que actualmente

O ensinante que é consciente do cambio que se lle demanda debería de ser riguroso tanto na súa actuación profesional como na súa práctica reivindicativa.

fai o profesorado. Antes de facer unha proposta definitiva ao respecto haberían de estudiarse con exactitude e claridade as horas non lectivas que necesita o profesorado para realizar as funcións que se lle encomenden na nova ordenación do sistema educativo. Outro aspecto importante a modificar, xa que implica unhas diferencias moi grandes, entre a primaria e a secundaria, son os ratios.

Cambios na actitude do profesorado

A motivación do profesorado para o exercicio das novas funcións que se lle esixen é un elemento importante para conseguir os obxectivos do ensino. Motivación que non se consegue mediante discursos e razonamentos; hai que contar con incentivos que o sistema ofrezca o profesorado. Non todos teñen que estar relacionados con cuestións económicas: recoñecemento do traballo colectivo mediante reducións lectivas, tempo para a reflexión sobre a práctica docente en colaboración con institucións educativas, licencias por estudos, mobilidade entre corpos, dotación para a realización de proxectos, etc.

Os profesores e as profesoras que pensen que o cambio non é completamente positivo haberían de ser capaces de dialogar co resto, poñendo por riba de todo os intereses do alumnado. O profesorado deberá implicarse directamente na mellora do funcionamento do ensino público.

Propostas complementarias

Implicación dos pais e das nais.

Algunhas das manifestacións dos pais e das nais sobre a implantación da reforma responden ás dificultades advertidas na transición entre a primaria e a secundaria (vixilancia, patios, transporte, comedor, horarios,...). Polo tanto,

se queremos garantir unha transición con éxito, tendo en conta o papel importante que teñen os pais e as nais no proceso educativo dos seus fillos, cómpre que se impliquen no proceso. Proponemos actuacións sistematicas que haberían de quedar recollidas no Plano Anual das ZEO —ou acordados polos equipos directivos de todos os centros, mentres non se constituían—, como as seguintes:

– Informar detalladamente ás familias sobre as condicións de acollida dos seus fillos nos institutos, por parte dos seus equipos directivos e titores.

– Haberán de organizarse xornadas de portas abertas para ensinar o instituto ás familias.

– Pódense facer actividades cos pais e as nais para que comprendan os cambios que afectarán aos seus fillos e fillas.

– Favorecerase a implicación dos pais e das nais nos centros de secundaria.

Implicación do alumnado

Os cambios dos que falamos teñen moitos aspectos positivos que dinamizarán o proceso de aprendizaxe e o itinerario pedagóxico de cada estudante. Na liña das propostas que haberán de quedar recollidas no Plano Anual das ZEO —ou acordadas entre tanto, polos equipos directivos— proponemos:

– Actividades de orientación ao remate da primaria.

– Implicación dos estudantes de secundaria nalgúns actividades de información, colaborando na acollida do novo alumnado.

– Actividades conxuntas co alumnado das dúas etapas, tanto culturais como de debate sobre aspectos do funcionamento da secundaria.

– Clases de primaria realizadas polo profesorado de secundaria e ao revés.

Solución aos problemas de servicios e de funcionamento

A formación das ZEO habería de ser estimulada con medidas complementarias, recursos, persoas, instalacións, asesoramentos, etc. É evidente que o bo funcionamento administrativo e a solución dos problemas cotiáns dos centros educativos favorecen un clima no que os cambios se desenvolven con máis facilidade.

Atención ás poboacións escolares de máis risco

Estes cambios poden afectar negativamente ao grupo de alumnos que teñen máis dificultades, sexan as que sexan. Neste senso, insistimos na importancia que ten prever actuacións para abordalas. A desorientación do profesorado de secundaria ante alumnos con NEE deberá merecer unha atención específica, para que os avances conseguidos na primaria non se perdan na ESO. Nos momentos de cambio é cando se fan máis necesarias as medidas compensatorias e de reforzo para facilitar a adaptación progresiva a uns ritmos diferentes.

Mellora da situación interna de cada centro

Non podemos insistir máis na coordinación entre primaria e secundaria, mentres nos centros de secundaria non se resolvan os déficits de coordinación e consolidación interna e de elaboración dos propios proxectos educativos. Pero a coordinación que proponemos pode estimular tamén a reflexión en cada un dos centros.

**Habería que pensar
nunha única inspección
para a primaria e a secundaria.**

Modificación do Regulamento Orgánico de Centros

Cómpre a modificación do ROC nos aspectos que fan referencia a: sistemas de elección do director, introducción da figura do equipo de nivel e do coordinador ou a coordinadora de nivel, como órganos de coordinación, con competencias, horas, etc; garantir a coordinación dentro da ZEO establecendo as condicións necesarias para realizala; sistemas de democracia para a elección dos cargos de coordinación baseándose máis na capacidade de xestión, organización, dinamización e liderado das persoas que na acreditación de certos requisitos.

Implicación da inspección dos CRP, dos EAP, etc.

Os servicios sectorializados da Consellería haberían de ter un papel importante na constitución e consolidación das ZEO. Os equipos de Apoio Psicopedagóxico adscritos ás ZEO poderían facer algunhas das funcións de asesoramento ou formación, conxuntamente cos psicopedagóxicos dos centros de secundaria. Os CRP (centros de formación do profesorado e de recursos) deberán atender as demandas das ZEO.

Proposta final

En todo este proceso é importante implicar ao máximo ao profesorado, aos pais e as nais e ao alumnado. E por iso, as propostas de coordinación da Administración deben ser asumidas voluntariamente potenciando as que xa existen e favorecendo a diversidade de fórmulas. A autonomía dos colectivos que impulsan esta coordinación é básica. As ZEO deben ter todo o apoio da Administración, pero esta ha de deixar que o protagonismo da súa formación, crecemento e consolidación esté nas mans dos centros. Para que así as Comunidades asuman os cambios que se proponen.

Integración educativa *versus* inclusión educativa: do concepto de necesidades educativas especiais á atención á diversidade

O autor reflexiona sobre o alcance dos conceptos de necesidades educativas especiais e o de diversidade, ó tempo de alertar sobre as crecentes prácticas educativas de exclusión. Fronte a elas anima a indagar sobre novas formas educativas co fin de facilitar modelos de inclusión efectivas a través de curricula colaborativos

MANUEL OJEA RÚA
EQUIPO PSICOPEDAGOGICO DE APOIO.
CELANOVA (OURENSE)

Un estudio realizado sobre o estado da integración educativa en diferentes países europeos, Wolfendale (1994) conclúe que mentres a maioría dos progresos relativos á integración dos estudantes con necesidades educativas especiais (en adiante NEE) efectuáronse no ámbito da integración física e social, non pode dicirse o mesmo da integración curricular. Efectivamente tamén Galicia, a partir da Orde de 9 de agosto de 1985 (DOG de 3 de setembro), sobre Planificación da Educación Especial e Experimentación da Integración na E.X.B. e ampliada ás Ensinanzas Medias coa Orde de 13 de abril de 1989 (DOG de 12 de xuño), se atopa inmersa en procesos de integración educativa, que en xeral e segundo os diferentes estudos de avaliación educativa, presentan as seguintes características comúns: 1) o estudante considerado de "integración" participa nas actividades da aula regular e recibe apoio educativo, ben dentro da mesma aula, coa atención do profesorado de apoio, ben na aula de educación especial, xeralmente a tempo parcial, e 2) os diferentes procesos de individualización didáctica no foron, en xeral, acompañados de cambios estruturais no conxunto da institución escolar. Estas características sen embargo conlevan: 1) o mantemento de dous sistemas educativos claramente diferenciados, isto é, un sistema educativo ordinario e un sistema educativo especial, e 2)



este proceso educativo descansa sobre o individualismo do profesorado sen que o centro educativo no seu conxunto asuma a súa responsabilidade e compromiso no mesmo.

Anque unha educación adaptada á diversidade implica un proceso individualizado como lóxico e necesario, a amplitude en que dita individualización ocorre na práctica e certamente cuestionable, polo que máis que estar tan pendentes de elaborar un programa específico para un determinado estudante, a interrogación principal fórmase sobre a base de cá é o modelo máis axeitado para que unha determinada escola resposte educativamente a tódolos estudantes, teñan ou non n.e.e. Incluso a investigación actual sobre educación especial ignora os procesos de individualización en si mesmos, concentrándose no estudio dos modelos globais de inclusión educativa (Hunt e Goetz, 1997; Wolery, 1991).

1. ¿Quen é considerado como estudante con necesidades educativas especiais?

Cando un se detén a reflexionar nos motivos polos que un estudante require dunha ensinanza especial, normalmente esta relaciónase coas características de incapacidade ou patoloxías individuais dos estudantes. Emanuelsson e Persson (1997) entrevistan a varios

Os resultados das entrevistas conclúen que as dificultades dos estudantes en enfrontarse coas demandas escolares son as razóns máis importantes para requerir un apoio adicional.

docentes co fin de investigar a definición dos grupos de educación especial nas escolas suecas e mostran como os entrevistados manifestan principalmente que son as dificultades de aprendizaxe xerais e os problemas socio-emocionais as causas máis comúns para a valoración dun estudante necesitado de apoio educativo. As dificultades de aprendizaxe, a miúdo, están relacionadas coas dificultades dos estudantes nunha asignatura ou área determinada; así dous tercios dos entrevistados mencionan dificultades na lectura e a escritura como o problema máis frecuente e logo estarían as dificultades nas matemáticas. Os resultados das entrevistas conclúen que as dificultades dos estudantes en enfrontarse coas demandas escolares son as razóns máis importantes para requerir un apoio adicional.

A maioría das dificultades de aprendizaxe, que son a causa máis común da necesidade dalgún apoio, explícanse en función da capacidade dos estudantes para manter o ritmo co resto dos estudantes na aula, de maneira que o "problema de manter o nivel" mínimo esixido forma parte do déficit individual do estudante e o fai acreedor dunha resposta específica. Así as NEE defínense, na súa maioría, sobre a base dun acordo entre o profesorado titor e o profesorado de educación especial e de acordo coa experiencia de ambos. A partir de entón, e de acordo coas valoracións dos especialistas, os estudantes reciben este apoio adicional, que fai referencia á mesma educación que a que se imparte de modo ordinario, pero simplificada, dun xeito máis lento e realizada cunha inmensa paciencia por parte do profesorado de educación especial. Hai poucas esperanzas de que os estudantes obxectivo se poña á altura do nivel medio dos demais, pois esta desvantaxe crece continuamente, debido precisamente á dificultade dos estudantes de aprender á mesma velocidade que os seus compañeiros, co que a necesidade queda garantida. Co transcurso dos anos considérase ó estudante como "algo perdido" que máis paga a pena que aprenda certas cousas básicas a ter que seguir intentando cousas imposibles. O que conduce a considerar cada vez máis como positiva a idea dunha atención individual e diferencial, xustificando así a creación de grupos paralelos, co que máis que responder ás necesidades educativas dos estudantes, pódese estar respondendo ás necesidades creadas polo propio sistema e manter así o corpo que o

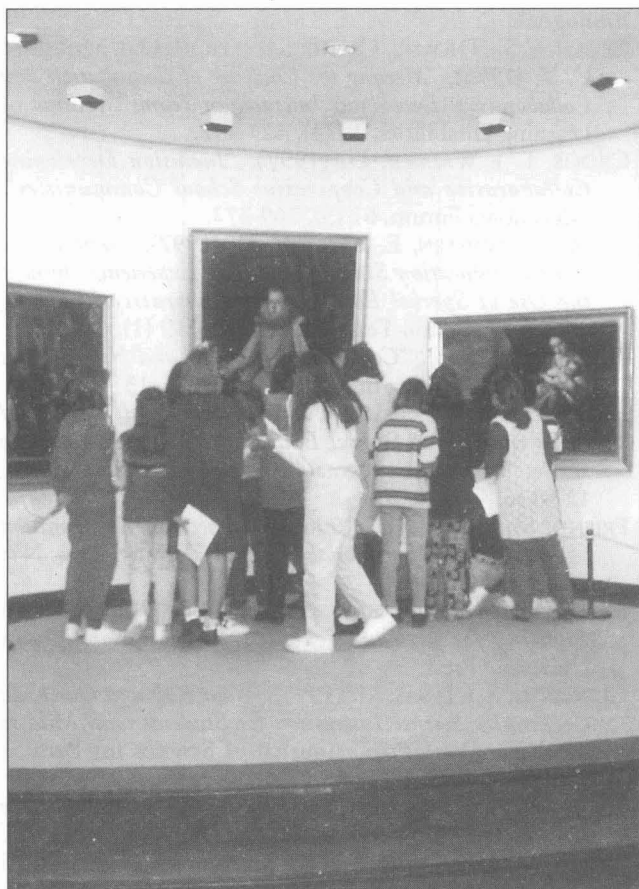
configura, mentres a educación especial pode constituír unha excusa en sí mesma para soste un proceso selectivo que nada ten que ver coa resposta ós estudantes con necesidades.

2. Integración versus inclusión educativa

A concepción anterior conleva que, incluso nos procesos considerados de integración educativa, segundo as situacións individuais dos estudantes, existan formas diferenciadas de educación respecto á educación regular, ou ordinaria nas que o profesorado de apoio se converte no experto que asume un rol de consulta sobre a forma de proceder cos estudantes con NEE, e el mesmo realiza unha intervención directa sobre os estudantes nos diferentes emplazamentos educativos. Pola súa banda, o profesorado regular ve difíciles e impracticables as recomendacións do profesorado de apoio para a implantación dos devanditos programas na aula ordinaria, pois, entre outras razóns, afirma non ter tempo para realizar dita atención, xa que adicarse a este estudante/s con necesidades específicas implica deixar sen atención ó resto dos estudantes da aula. Por este motivo, segundo Coben e outros (1997), amplíase cada vez máis o campo da intervención directa sobre os estudantes con NEE.

A educación especial ten que asumir o reto da integración curricular que implica a existencia dun único sistema educativo para tódolos estudantes, de xeito que desde o mesmo curriculum respóntase ás necesidades de tódolos estudantes, o que caracteriza ós modelos de inclusión educativa (Idol, 1997). Esta concepción conleva intrinsecamente unha chea de cambios profundos na organización do centro e nas formas de ensinanza-aprendizaxe, que basicamente supoñen a substitución da interacción diádica docente-estudiante baixo os principios do paradigma tecnolóxico e da consideración do estudante como déficit, por unha visión da educación desde o punto de vista do curriculum global a través de modelos educativos que afectan ás formas de ensinanza-aprendizaxe: "titoría de iguais", "curriculum baseado na escola", "a aprendizaxe cooperativa", "estraxias de educación adaptativa" (Walther-Thomas, 1997). Desde este punto de vista, os diferentes modelos de inclusión educativa fan referencia a aspectos que teñen en conta precisamente cambios na estrutura educativa, onde se fomenta o traballo colaborativo, a

A educación especial ten que asumir o reto da integración curricular que implica a existencia dun único sistema educativo para tódolos estudantes, de xeito que desde o mesmo curriculum se reposta ás necesidades de tódolos estudantes, o que caracteriza ós modelos de inclusión educativa



través, entre outras, da aprendizaxe cooperativa e dos estudos de currículo global (Cross e Walker, 1997; McGinnis e Nolet, 1995).

É necesario entender os devanditos modelos de inclusión como procesos de innovación educativa, onde sexan a colaboración e a cooperación entre os docentes, as que mediante os procesos de reflexión sobre a propia práctica cotián, guien o desenvolvemento dos deseños máis axeitados para cada realidade educativa, de xeito que a innovación se caracterice polo proceso circular: Reflexión-Deseño-Seguimento-Reflexión-Comunicación (Dynack e outros, 1997). O centro educativo constitúese así no verdadeiro motor da innovación, en canto que *“calquera proceso de innovación nos centros escolares reclama antes cambios organizativos (...), que cambios exclusivamente didácticos”* (Pérez e García, 1997, p.58).

Os procesos de colaboración implican, segundo Friend e Cook (1996), que os docentes compartan os mesmos obxectivos e todos participan voluntariamente nas actividades do centro escolar no seu conxunto facéndoa súas, asumindo todos a responsabilidade de calquera acción do centro por máis puntual que sexa, o que conduce a aquela cultura colaborativa que Fullan e Hargreaves (1991) consideran fundamental.

A educación ten que ser unha cuestión de traballo en equipo sobre o cal construír o desenvolvemento profesional dos docentes; que motive e de sentido ó contido das innovacións emprendidas. E neste proceso, a

A prioridade de construír un espazo seguro para a ensinanza-aprendizaxe estase convertendo nun tema básico para os teóricos que ven a ensinanza como unha empresa moral

tarifa empeza polos propios directores dos centros escolares, quen deben crer sinceramente que o traballo en equipo afecta positivamente ás aprendizaxes. “Xa non hai sitio para chairegos solitarios” (Rottier, 1996, p. 31) e os centros deben buscar formas de cooperación para funcionar a través de equipos de traballo. En definitiva trátase de fomentar a colaboración no marco contextual do centro escolar co fin último de facer un currículo colaborativo (Ediger, 1995; Gurganus e Janas, 1995; Uhl e Perez-Selles, 1995).

3. Pero cando falamos de facer un currículo colaborativo, ¿Que queremos dicir?

Zellermayer (1997) atribúe cinco eidos esenciais na significación da creación dunha cultura colaborativa do currículo. O autor recolle, a través dun estudio fenomenolóxico-hermenéutico, as “vozes” daqueles docentes que relatan as súas experiencias nun proxecto de cambio do seu labor docente:

1) *A colaboración como delegación do control do docente.* A maioría das descripcións sobre o que ocorre na aula sitúan a colaboración nun eixe entre a dominación e a subordinación. Retratan a ensinanza como unha execución de poder, sinalan os mecanismos de represión exercidos polos docentes e normalmente propoñen que os docentes concedan algo do seu poder e o repartan cos estudantes como medidas de fomento dun currículo colaborativo. Isto é precisamente o que Iris sentía, xa que mentres ela liberaba o control sobre as aprendizaxes dos estudantes, obtiña máis control sobre a súa propia ensinanza. Para Iris, liberarse da imaxe do “bo profesor” que está sempre de pé, ó cargo dunha clase silenciosa que toma notas ou levanta só a man para falar significa liberarse a sí mesma do seu propio “eu” controlador.

2) *A colaboración como percepción e toma de perspectiva.* Outra forma importante de conceptualizar a colaboración é a través de aprender a ver e sentir a vida, o coñecemento e os esforzos de investigación do “outro” como propios. Liora describe como tal forma de perspectiva ocorre entre ela e os estudantes e como a través deste proceso ela obtivera unha comprensión tanto de sí mesma como da súa relación cos estudantes. Para ela a transmisión de coñecementos fora substituída por unha ensinanza apoiada nos intereses dos estudantes.

Para este proceso é básico a creación dun espazo seguro para a conversación auténtica. A prioridade de construír un espazo seguro para a ensinanza-aprendizaxe estase convertendo nun tema básico para os teóricos que ven a ensinanza como unha empresa moral. A historia de Marcia reforza a perspectiva de Liora de que a colaboración é un proceso de investigación compartido. Marcia describe un espazo pedagóxico no que a ensinanza é unha forma de ser que está orientada cara os estudantes. O éxito desta empresa depende da capacidade dos participantes de solucionar dualismos, onde os riscos poidan asumirse e compartirse e onde a lección de traballar xuntos cara un obxectivo percíbese como un fin lexítimo en sí mesmo.

3) *Conectar a vida dentro e fóra da escola.* Orna, unha profesora de literatura fala sobre dous tipos de colaboración: unha primeira na que hai un proceso distinto de crecemento no que tanto estudantes como docentes comparten igual responsabilidade e unha comprensión común e unha segunda no que a colaboración fai referencia ó seu traballo profesional e a súa vida persoal. Para Orna, a aprendizaxe enténdese coma un proceso interpretativo que depende da participación activa de ambos: docentes e estudantes.

4) *A importancia do espazo físico e moral.* A historia de Aliza mostra que a colaboración está interrelacionada co espazo físico e moral. Para ela, a voz e a propiedade están interconectadas pola situación física, de xeito que factores como a distancia entre os falantes e a cantidade de contacto visual determínanse polo espazo físico onde están situados. Por iso Aliza non deixa de insistir en invitar ós estudantes a sentarse ó seu carón, soste o seu propio texto e ler en voz alta para que ela poida oír a súa voz.

5) *O papel da simultaneidade.* Ó contrario de Aliza que concibe a colaboración mediante o eixe do espazo, Esther, interesada pola ensinanza da escritura coma un proceso, concibe a colaboración mediante o factor tempo. Para ela a colaboración significa principalmente a orquestación simultánea de actividades distintas, o que permite ós estudantes participar nas clases mentres traballan nos seus propios proxectos particulares, estruturando a ensinanza para que haxa unha maior autorresponsabilidade dos estudantes.

Conclusiones:

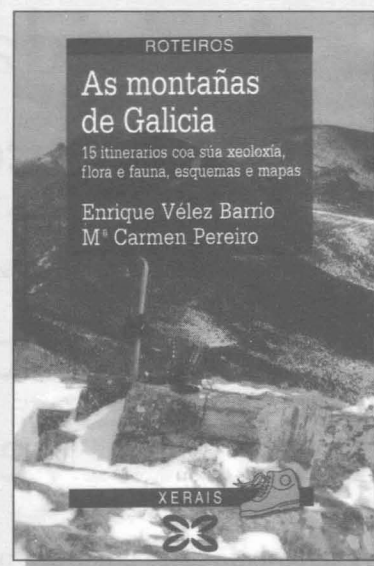
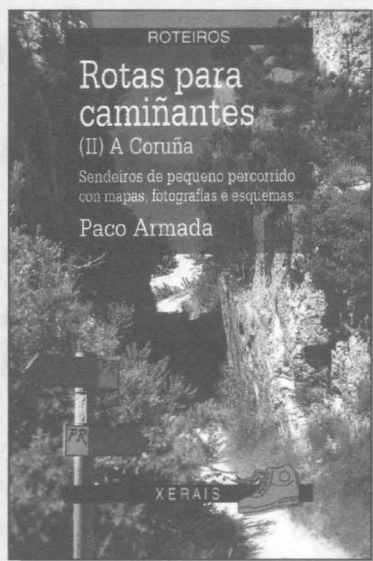
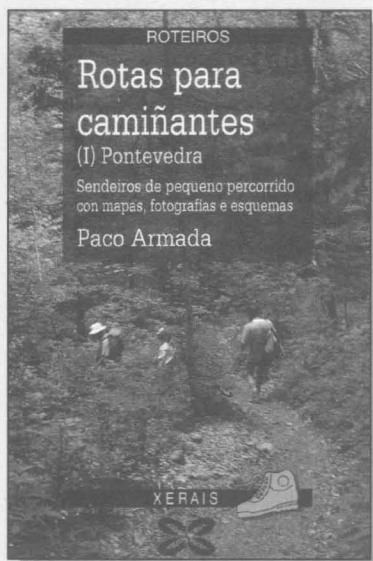
En efecto é necesario camiñar cara novas formas de traballo educativo co fin de facilitar modelos de inclusión reais. Estas historias problematizan a conexión entre a colaboración, a responsabilidade e a autoridade. E anque todos están de acordo nuns principios de acción dentro do sistema educativo, fan referencia a como existe unha autoridade imposta que debe ser responsable da aprendizaxe e o comportamento dos estudantes e, ó mesmo tempo, nas súas clases viven con outra ética coa finalidade última de favorecer a colaboración no currículo, respectando e asumindo a diversidade como un factor enriquecedor para todos.

Bibliografía

- COBEN, S. S.; THOMAS, C. CH.; SATTTLER, R. O. E MORSINK, C. V. (1996). "Meeting the Challenge of Consultation and Collaboration: Developing Interactive Teams". *Journal of Learning Disabilities*, 30 (4), 427-432.
- CROOS, L. E WALKER, D. (1997). "Inclusion Developing Collaborative and Cooperative School Communities". *Educational Forum*, 61 (3), 269-377.
- DYNAK, J.; WHITEN, E. E DYNAK, D. (1997). "Refining the General Education Student Teaching Experience through the Use of Special Education Collaborative Teaching Models". *Action in Teacher Education*, 19 (1), 64-74.
- EDIGER, M. (1995). "Cooperative Learning and Heterogenous Grouping". *Reading Improvement*, 32 (3), 135-139.
- EMANUELSSON, I. E PERSSON, B. (1997). "Who is Considered to Be in Need of Special Education: Why, How and by Whom?". *European Journal of Special Education*, 12 (2), 127-136.
- FRIEND, M. E COOK, L. (1996). "Interactions: Collaboration Skills for School Professionals (2ª Ed.)". White Plains, NY: Logman.
- FULLAN, M. E HARGREAVES, A. (1991). "What's Worth Fighting for in Your School?". Buckingham: Open University Press.
- GURGANUS, S. E JANAS, M. (1995). "Your Kids and Our Kids: Cooperative Science Instruction for Students with Mild to Moderate Disabilities". *Journal of Science for Persons with Disabilities*, 3 (1), 11-17.
- HUNT, P. E GOETZ, L. (1997). "Research in Inclusive Educational Programs, Practice, and Outcomes for Students with Severe Disabilities". *The Journal of Special Educational*, 31 (1), 3-29.
- IDOL, L. (1997). "Key Questions Related to Building Collaborative and Inclusive Schools". *Journal of Learning Disabilities*, 30 (4), 384-394.
- MCGINNIS, J. R. E NOLET, V. W. (1995). "Diversity, the Science Classroom, and Inclusion: A Collaborative Model Between the Science Teacher and the Special Educator". *Journal of Science for Persons with Disabilities*, 3 (1), 31-35.
- ROTTIER, J. (1996). "The Principal and Teaming. Unleashing the Power of Collaborative". *Schools in the Middle*, 4 (5), 31-36.
- UHL, S. C. E PEREZ-SELLES, M. E. (1995). "The Role of Collaboration in School Transformation: Two Approaches". *Theory into Practice*, 34 (4), 258-264.
- WALTER-THOMAS, CH. S. (1997). "Co-Teaching Experiences: The Benefits and Problems that Teachers and Principals Report Over Time". *Journal of Learning Disabilities*, 30 (4), 395-407.
- WOLERY, M. (1991). "Instruction in Early Childhood Special Education: Seeing through a Glass Darkly..." *Knowing in Part. Exceptional Children* (58), 127-135.
- WOLFENDALE, S. H. (1994). "News Perspectives in Special Education, a 6 Contry Study of Integration". *British Journal of Educational Studies* (42), 425-426.
- ZELLERMAYER, M. (1997). "When We Talk About Collaborative Curriculum-Making, What Are We Talking About?". *Curriculum Inquiry*, 27 (2), 187-214.
- PÉREZ, J. A. E GARCIA, A. (1997). "Interacción entre profesoras: burocracia vs. colaboración. ¿O centro educativo como unidade de cambio?". *Revista Galega de Educación* (28), 58-70.
- "Orde do 9 de agosto de 1985" (D.O.G. de 3 de setembro).
- "Orde de 13 de abril de 1989" (D.O.G. de 12 de xuño).

Roteiros XERAIS

para coñece-la nosa natureza



Rotas para camiñantes

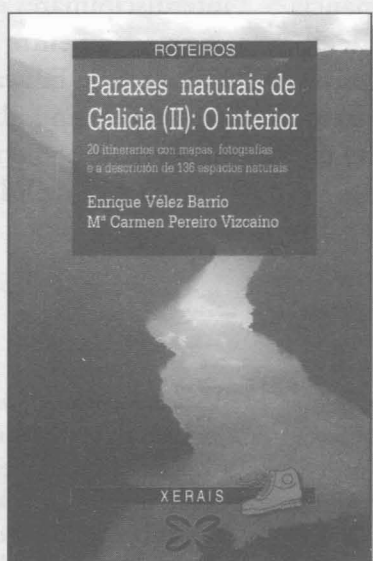
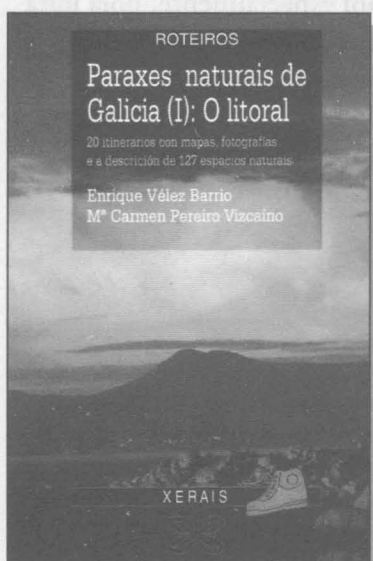
I. Pontevedra

II. A Coruña

Paco Armada

As montañas de Galicia

Enrique Vélez Barrio
M^a Carmen Pereiro



Paraxes naturais de Galicia

I. O litoral

II. O interior

Enrique Vélez Barrio
M^a Carmen Pereiro

Outros títulos:

Un ano nos Ancares
Xurxo de Vivero

Un ano no Courel
Xurxo de Vivero

Guía práctica do Camiño Francés
Antón Pombo

Rotas de bicicleta de montaña
Xosé M. Castaño

Os mosteiros de Galicia
en bicicleta de montaña
Xulio Simón / Carlos Dozazo

Vigo e comarca
en bicicleta de montaña
Xosé Ramón Varela

EDICIÓNS XERAIS DE GALICIA



Actividade física en alumnos con necesidades educativas especiais. Unha aposta polo mestre especialista en educación especial na intervención educativa motriz

A actividade física adaptada non é un concepto novo. En todo caso as razóns de cómo, porqué e para quen debe adaptarse o exercicio físico foron cambiando ó longo do tempo.

Púidose comprobar como a énfase terapéutica da motricidade, tradicionalmente arraigada en diferentes culturas, se orientou actualmente cara ós novos modelos, pedagóxico e deportivo, ó tempo que se pasou dun sistema institucional de segregación a un modelo de integración e normalización. Por outra parte, termos clásicos como deficiente, minusválido ou subnormal, deixan paso a outros en maior consonancia co recoñecemento do dereito á diversidade das persoas en tódalas manifestacións, educativas, recreativas ou competitivas. Referímonos ó termo “Necesidades Educativas Especiais” (NEE) que evita a discriminación apoiándose nas

capacidades, máis que nos déficit dos individuos. Fronte á integración do discapacitado na práctica deportiva de competición e a súa repercusión social nas últimas décadas, a actividade física no contexto educativo reacciona lentamente; interesa máis pola súa transcendencia nas aprendizaxes escolares, que en si mesma, como medio de desenvolvemento persoal, social e ata cultural. A pesar das diferentes normativas, aínda presenta dificultades para a súa implantación no terreo práctico, tanto pola formación de especialistas, como pola inclusión dos mesmos nos equipos interdisciplinares e, moi especialmente, pola falta de conexión entre o especialista de Educación Física e o de Educación Especial, sendo o primeiro quen pola súa formación pode prestar importante apoio na intervención educativa desde a área de Educación Física.

AURORA MARTÍNEZ VIDAL.
U. DE VIGO

1. Aproximación histórica. Antecedentes e modelos

O tratamento dado ó exercicio físico en individuos con dificultades foi obxecto de distintos enfoques, encontrando antecedentes na utilización do movemento que responden a tres modelos diferentes: terapéutico, deportivo e, moito máis recente, o propiamente educativo. Estes dous últimos, educativo e deportivo, non tiveron o mesmo desenvolvemento. Mentres o deporte cobra gran interese social e institucional, expansionándose extraordinariamente, a EF do alumno con discapacidades presenta dificultades para a súa implantación a pesar de ser legalmente contemplada nas diferentes normativas.

Modelo médico-terapéutico

Ó longo da historia pódense recoñecer exemplos diversos de tratamentos físicos para mellora-la saúde: desde o milenario kung fu practicado polos chineses, baseado na respiración e a relaxación, ata o ioga de orixe hindú centrado na mobilidade articular e a concentración mental. Son tamén antecedentes terapéuticos na cultura grecorromana os tratados de Heródico, Hipócrates, Galeno e Aureliano.

Máis cerca da cultura moderna, no Renacemento, Menéndez, sevillano recentemente descuberto en investigacións históricas e Mercurialis, desenvolven tratados de corte terapéutico que inclúen o exercicio físico como recurso. Séguenlle outros estudos como “a xim-

nasia médica e cirúrxica” de Tissot (1780) e, xa no século pasado, Ling desenvolveu no seu “método sueco” a ximnasia médica para discapacitados, divulgada amplamente en Europa e incluso en EEUU.

Modelo recreativo-deportivo

O deporte para persoas discapacitadas xorde a partir da primeira guerra mundial como medio de recreación e integración dos lesionados de guerra, alcanzando grande éxito en hospitais e residencias. Posteriormente a partir dos anos 40, adquire carácter competitivo, esténdese á poboación en xeral e ten un desenvolvemento paralelo ó deporte olímpico de élite, a través dos coñecidos Xogos Paralímpicos. Proba da aceptación social da práctica deportiva das persoas con deficiencias é o paso de 400 deportistas en Roma (1960) ós 4361 en Seúl (1988). Sen embargo segundo diversos estudos realizados, a pesar das cifras elevadas de participación, só contempla unha minoría das persoas afectadas.

Entre os intentos de planificación estratéxica para o desenvolvemento da filosofía e das prácticas deportivas das persoas discapacitadas, destaca a *European Charter for Sport for All: Disabled Persons* (1987) e o canadense *Jasper Talks: Strategies for Change in Adapted Physical Activity* (1988). Ambos documentos coinciden na promoción dun estilo de vida para os discapacitados e consideran que a actividade física como medio de desenvolvemento persoal require a concienciación social e a dotación pública de medios a tódolos niveis.

A partir da creación da Federación Internacional de AFA (IFAPA), fundada en 1973 en Canadá e a Asociación Europea de Investigación sobre a AFA (EARAPA), fundada en Bélxica en 1987, xurdiron numerosas asociacións deportivas por todo o mundo. A maioría delas intégranse no Comité Paralímpico Internacional que engloba Federacións Deportivas para diminuídos físicos, psíquicos, paralíticos cerebrais, cegos e xordos e programan unha ampla gamma de deportes e xogos en tres niveis competitivos, que van do simple xogo á competición de alto nivel, pasando pola actividade adaptada con carácter participativo.

Modelo pedagóxico

O enfoque pedagóxico do exercicio físico para alumnos discapacitados é moi recente como o demostra a situación da “exención” da EF daqueles alumnos que, ante pequenas dificultades avaladas por un médico, quedaban excluídos da materia. Situación excluínte que estivo apoiada polas disposicións legais desde 1961 (Orde do 31 de xullo) ata 1995 (Orde do 10 de xullo); data na que, legalmente, se pasa a contemplar a adaptación do currículo de EF para estes alumnos.

Un dos primeiros antecedentes do modelo pedagóxico, recoñecido en distintas fontes, é o programa motor sensorial de Marc Itard de Francia (1875-1939). En España, segundo Hernández (1995) un dos primei-

ros programas de actividade física con enfoque educativo débese a Rodríguez y Domínguez (1979); programa que presenta a adquisición dunha serie de contidos de acordo cos niveis madurativos establecidos por Piaget. Outros programas foron desenvolvidos polo Instituto Nacional da Xuventude, o Instituto Nacional de Educación Especial e, máis recentemente, os Programas de Desenvolvemento Individual (PDI) do MEC (1989). O primeiro inclúe xogos e deportes, o segundo un repertorio de conductas motrices que os alumnos deben acadar e o último presenta liñas de acción concretas dependentes da valoración multidisciplinar previa.

2. Clarificación terminolóxica

En función do modelo de actividade seguido, a terminoloxía utilizada foi diferente. Mentres a actividade física con fins terapéuticos foi calificada de rehabilitación e correctiva, dentro do ámbito escolar fálase de Educación Física Adaptada (EFA) e fóra do ámbito escolar, abríuse a un campo moito máis amplo, recollido no termo Actividade Física Adaptada (AFA) e identificado co modelo deportivo.

EFA e AFA concíbense como un campo interdisciplinar, biolóxico, psicolóxico e motriz, que serve como marco teórico sobre o que se apoian a investigación e a intervención a través da actividade física para individuos con dificultades para a súa práctica. A pesar da semellanza esencial, difiren no ámbito de aplicación e o obxectivo principal. Mentres a primeira responde a un enfoque educativo e se desenvolve no contexto curricular, a segunda ten carácter competitivo e extraescolar.

Actividade física adaptada (AFA)

O termo AFA foi adoptado en EEUU en 1952 en demanda de ampliar a actividade á poboación en xeral e non cinguila só ó contexto educativo. En 1973 úsase, de modo oficial por primeira vez ó fundarse a Federación Internacional de AFA (IFAPA), co obxectivo de promover a investigación e a aplicación de programas de actividade física. O primeiro intento de definición fíxose no Sétimo Simposio Internacional de AFA (1989), no que se afirma que se refire ó movemento, actividade física e deporte, cunha especial énfase nos intereses e as capacidades dos individuos con condicións limitadas: discapacitados, persoas con problemas de saúde e terceira idade. A Actividade Física Adaptada pode satisfacer demandas de rehabilitación, recreación e competición (Doll-Tepper, 1992) e inclúe a propia Educación Física. Sherril (1993) defínea como unha área de coñecemento interdisciplinar dirixida á identificación e solución dos problemas psicomotores que poden radicar tanto no individuo como no ambiente.

Educación física adaptada (EFA)

Segundo a Asociación Americana para a Educación Física, o Deporte e a Recreación (AAHPER) a Educación

Física Adaptada é un programa diversificado de actividades de desenvolvemento, lúdicas, deportivas e rítmicas, adecuadas ós intereses, capacidades e limitacións dos alumnos con dificultades para aprende-las tarefas motrices. Alumnos que non poden participar sen restricións, con seguridade e continuidade nas actividades do programa regular de Educación Física.

Refírese, polo tanto, á actividade física en idade escolar, dentro do marco educativo normalizado e no cal as tarefas motrices teñen interese en si mesmas, como medio de desenvolvemento e non só como base das aprendizaxes escolares en xeral.

Xunto ó termo EFA utilízase con certa frecuencia e de forma sinónima, o de Educación Física Especial. Termo identificado co carácter terapéutico do sistema tradicional de segregación e en contradición co modelo educativo que deixou de ser "especial" para converterse en educación "para todos". Por estas razóns preferimos falar de Educación Física Adaptada antes que Especial. En todo caso, se aceptamos este termo sempre será en función de dar resposta a necesidades educativas especiais e non en función da singularidade da propia Educación Física.

3. A educación física para alumnos con necesidades educativas especiais (NEE). Problemática

A pesar do atractivo dos programas deportivos e os esforzos políticos e institucionais, só unha minoría de discapacitados se integra nos mesmos. Vemos a continuación, os obxectivos, os suxeitos, a resposta educativa e os inconvenientes para o desenvolvemento da Educación Física dende esta perspectiva.

Obxetivos da educación física adaptada

Preguntámonos cál é o papel da Educación Física nun contexto educativo no que a Educación pretende deixar de ser "especial" para busca-la normalización a través da integración. Como primeira resposta diremos que é unha área do currículo que pretende normaliza-lo individuo a través da actividade motriz. Preséntase de forma unitaria e común para tódolos individuos, cunha única referencia curricular pero flexible e diversificada nos métodos, co fin de dar resposta a todos e cada un dos alumnos en función das súas capacidades.

Os seus obxectivos son idénticos ós da Educación Física "normal", xa que as necesidades básicas son as mesmas en ámbolos dous casos. Non obstante, ademais de desenvolve-las capacidades do individuo a través da motricidade, a Educación Física Adaptada pretende normalizar ou mellora-lo comportamento e contribuír ó desenvolvemento equilibrado da personalidade. Obxectivos aceptados de modo xeral pero que foron concretados por distintos autores de forma diferente e complementaria:

Linares (1993) formula os obxectivos en termos de cubri-las necesidades de movemento, xogo, expresión e recreación tan necesarias nas persoas con deficiencias.

Para Toro e Zarco (1995), a EFA trata de mellora-los niveis de confianza, seguridade e autoestima, xeralmente minguada nas persoas discapacitadas.

Hernández (1995) cita entre os obxectivos da participación nas actividades físicas, a comprensión do propio impedimento, adaptación persoal ás súas limitacións e compensación das consecuencias do déficit.

De maneira resumida e sen diferencias coa Educación Física en xeral, os obxectivos da EFA deben de poñer énfase no desenvolvemento da autonomía persoal e as habilidades que faciliten a interacción social; sempre en defensa dun acceso igualitario á actividade física, as prácticas deportivas e un estilo de vida saudable. Todo isto baixo un principio de integración e inclusión.

¿Quen son os alumnos con NEE en educación física?

Dise dun alumno que presenta Necesidades Educativas Especiais (NEE) cando require axudas pedagóxicas especiais para o logro dos fins da educación. Na medida na que tódolos alumnos necesitan axudas pedagóxicas, máis ou menos específicas, a Educación Especial deixa de concibirse como a educación dun alumno con características diferentes e pasa a entenderse como un conxunto de recursos persoais e materiais do Sistema Educativo. A partir deste concepto cabe preguntarse ¿quen son os alumnos que presentan necesidades educativas especiais en Educación Física?

Desde este punto de vista, pódese falar de dous tipos de alumnos:

a) Aqueles alumnos que presentan Necesidades Educativas Especiais no ámbito motor orixinadas por discapacidades de diferente índole, sensorial, física ou intelectual. Dificultades fáciles de detectar a simple vista e sen problemas de diagnóstico.

b) Outro tipo de alumnos, sen causa aparente, aprenden as tarefas motrices con gran dificultade e presentan coordinación defectuosa dos movementos, dificultades de orientación, de control corporal e de organización e estruturación espacio-temporal.

Estes nenos son denominados de forma diversa, en función do enfoque ou ámbito de onde proveña a denominación. Dende a corrente neurolóxica fálase de disfunción cerebral mínima. En psicoloxía coñécese por síndrome hipercinética. Nas ciencias da actividade física fálase de torpeza motriz ou falta de coordinación motora. Situación xa formulada por Dupré como debilidad motriz a principios de século e posteriormente por Ajuriaguerra como inestabilidade motriz.

Este segundo grupo de nenos e nenas cunha capacidade moi inferior á propia da súa idade para resolver problemas motores, fracasan nas actividades físicas, non senten ningún interese cara ás mesmas e, a miúdo, non son diagnosticados como alumnos con NEE, aínda que a súa porcentaxe oscile entre o 10% (Carta Europea do Deporte para todos: Persoas minusválidas) e o 15 %, segundo Craty (1980) e Sherrill (1985), recollido por Hernández (1995).



Resposta educativa ante os alumnos con NEE en educación física: adaptación curricular individual (ACI)

En calquera programa ordinario de EF, as capacidades motrices dos alumnos ós que vai dirixido, son tan diferentes que nos fan pensar que, dalgún modo, tódolos alumnos presentan NEE e esixen que o profesor conte con estratexias adecuadas que lle permitan dar resposta educativa a esa diversidade tan manifesta na área da motricidade. Con maior razón, cando a presenza destes alumnos na aula está oficialmente recoñecida, será necesario proporcionar un amplo abano de posibilidades, establecendo metas realistas que permitan o desenvolvemento persoal e social de cada un dos alumnos, incluso daqueles que se consideran a priori con NEE.

Os mecanismos didácticos que permiten responder a cada un segundo as súas necesidades e no momento xusto, son estratexias que se coñecen polo nome de Adaptacións Curriculares Individuais, pasan pola identificación, definición do problema e toma de decisións sobre a intervención correspondente e poden presentarse en dous niveis, adaptacións de acceso ou do propio currículo, segundo o Centro Nacional de Recursos de Educación Especial (1992). No primeiro caso permiten a circulación e comunicación dos alumnos con dificultades, como rampas, cadeiras de rodas, sinais luminosos ou acústicos. No segundo refírese a adaptacións de elementos básicos do currículo, obxectivos, contidos, metodoloxía e avaliación.

A verdadeira integración debe de iniciarse no contexto educativo a través da Educación Física, área que debe dar resposta a tódolos alumnos, sen exclusión e resolve-los problemas de participación a pesar das discapacidades.

No ámbito específico da EF, Corpas, Toro e Zarco (1991) e Toro e Zarco (1995) presentan adaptacións nos seguintes aspectos:

- Apoios adecuados ás necesidades, verbal, visual ou manual, segundo o caso.
- Simplificación da percepción aumentando os estímulos en intensidade, duración, cor.
- Simplificación do xesto diminuíndo a velocidade, aumentando o número de secuencias, modificando posicións, acurtando distancias e traxectorias.
- Simplificación das actividades con adaptación de regras, espazos, materiais ou incorporando axudas persoais, se fose necesario.
- Potenciación da cooperación a través de núcleos de microensinanza ou pequenos grupos.
- Normalización dos sistemas de comunicación na aula como punto de partida.

Obstáculos para a súa implicación

A pesar do recoñecemento legal ós dereitos de acceder á educación de tódolos cidadáns e á normativa desenvolvida para que a integración sexa unha realidade, existen en xeral, e especialmente na área da Educación Física, certos inconvenientes que Hernández (1995) sitúa en tres ámbitos, físico, pedagóxico e social.

No aspecto físico, aínda son moitas as barreiras arquitectónicas que para a súa supresión demandan rampas, varandas e todos aqueles dispositivos que faciliten a participación e incrementen a seguridade.

No ámbito pedagóxico, a asistencia de tódolos alumnos á área de EF está garantida por norma, pero esta asistencia, por si soa, non asegura a participación activa nin permite falar de integración. Esta presenza física require adaptacións ás capacidades individuais e apoios persoais no desenvolvemento e seguimento de tales adaptacións. Apoios que non están previstos institucionalmente xa que o especialista en EF se atopa só para facer fronte á diversidade dos alumnos na aula. Os propios profesores recoñecen que, en moitos casos é problemático aceptar alumnos diminuídos en escolas ordinarias e ofrecerlle un programa de igual calidade á que se pode dar en escolas especiais.

A nivel social, De Potter, J. C. (1992) considera que as dificultades de integración son diversas e van desde a familia, que con frecuencia xustifica a non integración



argumentando falta de tempo ou de programas adecuados ata o contorno social, que a pesar da declaración formal de principios, non ofrece igualdade de oportunidades ó minusválido para a práctica deportiva, negando ó mesmo tempo, a oportunidade de ser educado nun ambiente de solidariedade ás persoas que non presentan discapacidades e que podían beneficiarse da práctica conxunta.

4. Necesidade de cooperación dos profesionais que inciden na educación do alumno con NEE

Un dos temas críticos no ámbito da Educación Física Adaptada é a preparación de especialistas docentes e investigadores. Algunhas formulacións avogan pola formación de tódolos mestres sobre as cuestións específicas da Educación Especial (Carta Europea do Deporte para todos, Conferencia Mundial sobre a NEE) fronte á necesidade de mestres especialistas defendida por outros sectores.

Na nosa opinión, os especialistas son necesarios e o coñecemento do tema por tódolos mestres tamén. Esta necesidade está xustificada por razóns de cooperación, apoio e intercambio entre os profesionais que inciden no alumno con NEE, concretamente os especialistas de Educación Física (EF) e Educación Especial (EE), dúas das novas especialidades de Maxisterio, emanadas da LOXSE.

Os mestres especialistas de EF profundan nas cuestións xerais da motricidade ó tempo que reciben infor-

mación sobre discapacidades a través dalgunha asignatura baixo o epígrafe de "especial". Por outra parte, o currículo do especialista en EE permite ó mestre desenvolver un perfil profesional cun coñecemento profundo dos diferentes trastornos, os procedementos de diagnóstico e de intervención educativa en xeral e, en menor medida, a intervención específica na área da motricidade.

Así pois, parece oportuno que ambos especialistas formen un equipo de traballo cun obxectivo común: dar resposta ás necesidades de movemento de tódolos alumnos da aula, por moi diversas que estas sexan. Deste modo contribúese a que a integración deixe de ser unha simple presenza física para pasar a ser unha participación activa e positiva dos alumnos que teñen dificultades para incorporarse ás tarefas motrices.

Por outra parte, a participación do especialista en EE contribúe a afrontar as actividades cun enfoque global e interdisciplinar, gracias á súa formación nas diversas didácticas específicas de áreas relacionadas coa motricidade, especialmente a Expresión Plástica e a Expresión Musical. Globalidade sempre de interese en Educación Infantil e Educación Primaria e de extraordinaria utilidade na maioría dos casos de NEE.

Papel do especialista de EE como apoio á intervención motriz

De acordo coa formación recibida, o especialista en EE pode desenvolver o seu labor profesional en distintos

ámbitos que van desde a colaboración na aplicación de programas de detección e estimulación precoz ata a función de mestre de apoio en aulas ordinarias de integración ou en aulas de educación especial, incluso en centros especiais. Como mestre de apoio do especialista de EE pode desenvolver unha serie de funcións relacionadas co diagnóstico, a adaptación, desenvolvemento, e a avaliación das intervencións educativas motrices, tales como as que seguen:

- Apoio contextual e seguimento pormenorizado nos casos que o precisen.
- Servir de ponte entre o proceso pedagóxico multidisciplinar e a toma de decisións nas intervencións motrices na aula.
- Colaborar na avaliación e diagnóstico do desenvolvemento psicomotor de tódolos alumnos e especialmente dos que presentan discapacidades.
- Colaborar nas diferentes adaptacións curriculares e especialmente no seu desenvolvemento e seguimento próximo de certos casos.
- Promove-los alumnos cara a ámbitos menos restrinxidos eliminando recursos especiais a medida que sexa posible.
- Concretar e xustifica-la resposta educativa de forma que resulte comprensible para tódolos profesionais que interveñan na mesma.
- Contribuír a un tratamento global e interdisciplinar da motricidade.

Conclusiones

En liñas xerais, acéptase que a actividade física en tódalas súas manifestacións, educación, recreación, deporte competitivo, ofrece un potencial para reconstruí-la realidade social desde a diversidade e igualdade de dereitos a una vida activa e saudable. Pero mentres no ámbito da recreación e do deporte de competición para unhas minorías, os avances son importantes, no ámbito educativo, no que se debe instala-la primeira pedra para construír unha mellor calidade de vida de tódalas persoas e polo tanto dos discapacitados, as dificultades frean o progreso.

É un avance que o sistema educativo integre fisicamente na aula de EF a totalidade dos alumnos, pero aínda non garante o apoio de tódolos medios humanos con que conta xa que o especialista en EE non ten unha vía de acceso institucional para colaborar, estreitamente unido, co responsable da área, aínda que existan individualidades que, a modo persoal, o fagan. Por outra parte, a insuficiente dotación de medios e a presenza aínda de barreiras arquitectónicas en numerosos centros dificultan esta integración.

En resumo, de cara á participación real e positiva do alumno con NEE nas actividades físicas educativas, pódense obter conclusións prácticas en tres liñas:

- Considera-la motricidade como valiosa en si mesma e non só como instrumento para mellora-las aprendizaxes escolares tradicionais, como a lectura e

escritura, senón como medio para busca-la autoafirmación e socialización da persoa con NEE.

- Facilita-la cooperación na aula entre os diferentes recursos humanos do sistema. Cooperación que podería ser significativa, aportando o mestre de EE, o coñecemento profundo dos diferentes trastornos e as NEE que presentan e o mestre en EF o coñecemento profundo dos aspectos xerais da motricidade.

- Por outra parte, posto que a capacidade de movemento adoita verse afectada na maioría dos alumnos con dificultades, a incorporación nos equipos interdisciplinares dun profesional da actividade física debería ser tida en conta.

Bibliografía

- AAVV (1994) *Informe final, conferencia Mundial sobre NEE: Acceso y calidad*, M de EC, Madrid.
- CORPAS, TORO Y ZARCO (1991) *Educación Física. Manual para el profesor*, Aljibe, Málaga.
- DE PAUW, KAREN & SHERILL C. (1994) Adapted Physical Activity: Present and Future, *Physical Education Review*, V. 17, nº 1 P.6-13
- DE POTTER, J.C. (1992) *La actividad física adaptada en el movimiento de integración*. IAD. Actas del Congreso Científico Olímpico. Málaga.
- DOLL-TEPPER, G. (1992) *Deporte para atletas disminuidos*. Actas del Congreso Científico Olímpico. IAD. Málaga
- HERNÁNDEZ, F.J. (1995) *Torpeza motriz*, EUB. Barcelona, 1995
- LINARES, P.L. (1993) *Fundamentos psicoevolutivos de la Educación Física Especial*, U. de Granada.
- MEC (1989) *Documento Base del diseño curricular para la elaboración de Programas de Desarrollo Individual*, Madrid.
- TORO BUENO Y ZARCO RESA (1995) *Educación Física para niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales*, Aljibe, Málaga.

A fotonovela e a fotomontaxe como recurso para a alfabetización audiovisual na educación primaria

M^a LINA IGLESIAS FORNEIRO
MANUELA RAPOSO RIVAS
ESCOLA DE MAXISTERIO OURENSE

Hoxe en día podemos dicir que vivimos inmersos nun “mundo de imaxes”, expostos cada vez máis a unha avalancha de mensaxes audiovisuais. Como consecuencia, unha grande parte dos coñecementos e aprendizaxes ás que podemos acceder preséntansenos en clave audiovisual. Por este motivo faise cada vez máis necesaria unha alfabetización audiovisual que nos permita coñecer os códigos deste novo alfabeto e poder así “ler” sen problemas as mensaxes codificadas polos distintos medios de comunicación.

A necesidade dunha alfabetización audiovisual na educación primaria

Facéndose eco desta realidade de o Deseño Curricular Base da Educación Primaria establece en distintas áreas contidos relacionados coa linguaxe visual e audiovisual e cos medios de comunicación. Os ditos contidos fan referencia tanto ó coñecemento dos distintos medios e ás linguaxes que utilizan como á produción de mensaxes por parte dos alumnos empregando códigos visuais e audiovisuais. Deste xeito, o DCB manifesta claramente a necesidade de proporcionar unha alfabetización audiovisual ós nenos e nenas dende a Educación Primaria.

A pesar desta evidencia, os centros de ensino a penas teñen respondido a esta necesidade, xa que, se ben é verdade que hai cada vez máis experiencias de introdución da imaxe e da linguaxe audiovisual como recurso didáctico (aprender coa imaxe), son máis escasas aquelas nas que se introduce como contido

curricular (estudiar a imaxe) ou como medio de expresión (expresarse a través da imaxe). Nos dous últimos casos trátase aínda de experiencias ailladas, que non constitúen unha práctica xeralizada nas nosas escolas e que, en moitos casos, non están integradas no desenvolvemento curricular das distintas áreas.

Conscientes desta necesidade, neste artigo ofrecemos unha proposta de actividades que posibilite que os alumnos/as de Educación Primaria se familiaricen coa creación de mensaxes empregando un código icónico-verbal. Máis concretamente trátase da realización dunha fotonovela ou fotomontaxe reutilizando fotografías xa feitas. Isto engade ó traballo certa dificultade, pois esixe inxenio e creatividade para adapta-las imaxes dispoñibles á creación dunha historia.

Con esta actividade, ademais de exercitar ós alumnos/as na construción de mensaxes verbo-icónicos (expresarse a través da imaxe), favorécese a comprensión do código visual (aprender a linguaxe da imaxe), polo que pensamos que

pode ser unha proposta axeitada para a alfabetización audiovisual.

Algunhas cuestións previas: Alfabetización audiovisual, fotonovela e fotomontaxe

¿Qué é a alfabetización audiovisual?

A expresión *alfabetización audiovisual* foi conceptualizada de diferentes modos na literatura existente sobre o tema. A *Association for Media Literacy* defínea en 1989 como "a capacidade de decodificar, analizar, avaliar e comunicarse nunha variedade de formas"². Isto significa que xoves e adultos desenvolven coñecementos, destrezas e actitudes en función das múltiples formas de comunicación cercanas ó seu contexto.

Por outra banda, Aparici, R. (1994) considera que a alfabetización audiovisual é un proceso que implica a lectura e a produción de medios e debe ser considerada como a aprendizaxe dunha segunda lingua. Entendemos, por tanto, que a alfabetización audiovisual comprende tanto o proceso de decodificación (lectura, análise...) das mensaxes audiovisuais como o proceso de codificación (escritura, creación de mensaxes...). Como sinala Greenaway (1993):

"Todos los profesores que entiendan que la comunicación no está restringida al lenguaje hablado y escrito y a la comunicación en el aula deberían incluir en sus materias la lectura de imágenes y la escritura de documentos audiovisuales. La enseñanza de los medios audiovisuales debería integrarse a través del currículum, de modo que leer y escribir mensajes visuales fuera una destreza coherente, que los estudiantes considerasen tan relevante para sus vida como la lectura y escritura del lenguaje verbal" (Greenaway, P., 1993:43).

Semella pois importante que o mestre/a de Educación Primaria se preocupe de que os seus alumnos/as realicen actividades relacionadas tanto coa lectura e análise de mensaxes visuais e audiovisuais (publicidade, cómic, fotonovela, televisión...) como coa súa creación.

¿Qué é a fotonovela?

A fotonovela defínese como a narración articulada dunha secuencia de fotografías ás que se superpoñen textos de apoio e/ou diálogos en forma de globos, como no caso dos cómics.

A explotación didáctica da fotonovela na aula pode realizarse a varios niveis:

- analizar fotonovelas nas que os alumnos poidan discutir libremente a partir da lectura da narración fotográfica. Isto permitirálles descubrir os estereotipos e comparalos coas conductas que eles están acostumados a ver na vida real, como se abordan os conflitos na fotonovela e como os resolverían eles, etc.

- reconstruír unha historia cambiando os textos e diálogos da secuencia de fotos.

- realizar unha historia nova elaborando o guiión literario e sacando as fotografías necesarias para representar o que se quere contar.

¿Qué é fotomontaxe?

Entendemos a fotomontaxe como unha combinación de imaxes fotográficas nas que pode ou non incluírse texto. Trátase de compoñer unha nova imaxe a partir da montaxe doutras imaxes procedentes de fotografías ou debuxos. A fotomontaxe pode ser figurativa ou abstracta e pode perseguir a construción dunha mensaxe concreta ou simplemente a realización dunha composición orixinal que resulte imaxinativa e estética.

Proposta de actividade: A creación dunha fotonovela ou fotomontaxe a partir de imaxes dadas

A actividade que propoñemos consiste na *realización dunha fotonovela ou fotomontaxe a partir dunha colección de imaxes* aportadas polo mestre/a. Para iso é importante que o profesor dispoña dun amplo banco de imaxes en papel fotográfico. Pódese tratar de fotografías realizadas coa finalidade de ser utilizadas nesta actividade ou ben fotografías procedentes doutros acontecementos da vida do centro (o Antroido, o Nadal, a festa do Libro, a excursión...) ou doutras actividades realizadas polos alumnos nas que se utilizaran fotografías (reportaxes fotográficas sobre un tema, fotonovelas de anos anteriores...). Tamén poden formar parte deste banco de imaxes fotografías procedentes de revistas, catálogos, xornais, etc.

Deste banco de imaxes o profesor fará unha selección de grupos de 10 ou 12 fotografías que entregará ós alumnos para o desenvolvemento da actividade que será realizada en grupos de catro ou cinco. A partir desta colección de imaxes entregada a cada grupo, os alumnos deberán crear unha historia ou mensaxe puntual dándolle un formato de fotonovela o fotomontaxe.

Ademais das imaxes aportadas polo mestre/a é importante darlle ós alumnos liberdade para empregar outras imaxes procedentes de revistas ou mesmo debuxos cos que poidan completar a historia ou a mensaxe que desexen contar. Trátase dunha actividade para ser realizada en grupo (aínda que tamén podería propoñerse como actividade individual). A continuación presentamos as especificacións da actividade a modo de ficha para poder entregar a cada grupo de alumnos:

Creación dunha fotonovela ou fotomontaxe a partir de imaxes dadas

Obxectivo: *Familiarizarse coa construción de mensaxes empregando o código verbo-icónico.*

Materiais:

- Fotografías aportadas polo profesor (poden empregarse tódalas fotografías que se entregan ou só unha parte), imaxes de revistas, catálogos ou xornais, aportadas polos alumnos.
- Cartolina: debe ser branca ou negra e pode empregarse en formato alto, apaisado ou dobrada (á metade, en forma de libro, en forma de tríptico, etc.), tesouras e pegamento, rotuladores de cores, pinturas, etc.
- Follas de papel de cores (que se poden recortar con formas peculiares e pegar sobre elas as fotografías creando orixinais efectos estéticos).

Desenvolvemento da actividade:

Observar as fotografías que se entregan e discutir durante uns minutos as posibilidades que ofrecen para crear unha historia ou mensaxe puntual. A continuación, elixir a opción máis axeitada (fotonovela ou fotomontaxe) segundo o material de que dispoñedes e segundo ás vosas propias ideas. Unha vez elixida a opción que vaiades a desenvolver, buscade o material que necesitades e poñede vos "mans á obra".

Opción A: Realizar unha FOTONOVELA

Consiste en contar unha pequena historia que será creada a partir das imaxes. A historia debe ter unha secuencia lóxica e acompañarse de fragmentos de narración e diálogos. Pódese "facer falar" tanto ós personaxes humanos como ós obxectos inanimados. ¡Tódalas ideas teñen cabida!

- 1º Tomando como punto de partida as imaxes que se entregan debedes tratar de atopar un tema co que poder relacionalas e contar unha pequena historia.
- 2º Unha vez que teñades a idea, podedes facer un pequeno guión cos diálogos e as imaxes que ides necesitar para contar a historia. Non é necesario empregar tódalas imaxes que se entregan e podedes engadir outras imaxes extraídas de revistas, catálogos ou xornais.
- 3º Cando teñades clara a historia (ou mensaxe) e as imaxes que ides empregar, pensade na mellor maneira de compoñer a historia na cartolina, tendo en conta:
 - formato que ides empregar (alto, apaisado, dobrada...)

- cómo presentar os diálogos ou fragmentos de narración que acompañan ás fotografías.
- materiais que empregaredes para resaltar e facer máis vistosas as imaxes e os diálogos e mellora-la presentación (papeis de cores, fondos de pintura ou tela, marcos con rotuladores, etc.).

- 4º Non esquezades que se trata de construír unha mensaxe o máis orixinal e creativa posible, empregando a linguaxe da imaxe.

Opción B: Realizar unha FOTOMONTAXE

Trátase de realizar unha composición creativa das imaxes e acompañalas de pés de foto orixinais que doten dun novo significado ás imaxes. Poden realizarse varias montaxes, cunha ou varias fotografías, dentro da mesma cartolina. Cada montaxe irá acompañada dun pé de foto diferente. As distintas montaxes poden estar relacionadas cun mesmo tema ou poden ser completamente diferentes (con isto preténdese facilitar o traballo naqueles casos nos que resulte difícil atopar un tema co que poder relacionar tódalas fotografías, pero ó mesmo tempo pode resultar un interesante recurso creativo e expresivo).

Unha vez que teñades a idea podedes proceder de maneira semellante á opción anterior.

Algunhas ideas para crear a fotomontaxe poden ser:

- Empregar as imaxes (unha ou varias fotografías) para ilustrar un poema ou fragmento narrativo. Neste caso débese procurar que as imaxes teñan algunha relación coa mensaxe que pretende transmitir o poema ou narración).
- Empregar as imaxes para ilustrar chistes, refráns, cancións, etc.
- Realizar un "collage" empregando outras imaxes de revistas e darlle un título orixinal que garde relación coa mensaxe das imaxes.
- Poñer un pé de foto a cada imaxe ou conxunto de imaxes, tratando así de crear un determinado significado.

Reflexión e valoración do traballo

Unha vez finalizada a tarefa realizarase unha exposición de tódolos traballos e unha posta en común con todo o grupo para reflexionar acerca das dificultades presentadas na elaboración así como para realizar unha valoración dos traballos tendo en conta:

- A orixinalidade da idea
- A calidade estética do traballo
- O nivel de dificultade na elaboración



Algunhas consideracións para o desenvolvemento da actividade

Consideración 1: importancia do traballo colaborativo.

É importante insistir na idea de que se trata dun traballo en equipo e que polo tanto debe responder a unha acción colaborativa na que a experiencia, os coñecementos, a imaxinación de cada un sirva para crear algo novo que sexa froito de todo o grupo. Debemos ter en conta ademais que co traballo colaborativo exercítese habilidades que son valiosas en si mesmas, como o escoitar, negociar ou aceptar as ideas dos outros. Por iso, o traballo en pequenos grupos non debe reducirse a actividades puntuais, senón que debe ser unha estratexia metodolóxica habitual.

“Antes de pedir a los niños que se comprometan con un grupo de trabajo, necesitan haber experimentado

toda una serie de situaciones en las que hayan tenido que escuchar, dialogar, pensar juntos, discutir, explicar sus puntos de vista, cuestionar y probar los de otros, informar a los demás, jugar juntos, negociar, efectuar contribuciones valiosas y aceptar la información sobre las consecuencias de sus acciones” (Bazalgette, C, 1991: 120).

Para lograr esta acción colaborativa pode ser interesante que os nenos e nenas se teñan exercitado na lectura de imaxes tanto a nivel de todo o grupo clase como de pequenos grupos (por exemplo a través da lectura e análise da imaxe publicitaria en prensa e televisión), de xeito tal que estean acostumados a *dialogar, pensar xuntos, discutir e explicar os seus puntos de vista.*

Consideración 2: a autonomía dos grupos de traballo

Aínda que se trata dunha actividade proposta polo profesor, esta debe ser presentada co suficiente grao de apertura e flexibilidade. Deste xeito os nenos e nenas de cada grupo poderán introducir suxestións e modificacións tanto na propia formulación do traballo como no seu proceso de elaboración. Non debemos esquecer que cando son os propios nenos os que planean e toman decisións para a resolución dunha determinada actividade, é frecuente que comprendan mellor o que teñen que facer e amosen unha maior confianza en si mesmos.

Consideración 3: observar e apoiar o traballo dos alumnos

Cando se realiza este tipo de actividades por primeira vez pode acontecer que os alumnos sintan unha certa ansiedade porque “non se lles ocorre nada”, especialmente se se trata de nenos/as que non teñen costume de ler cómics e historietas e de traballar con imaxes na escola. Por este motivo, é importante que a actividade se desenvolva na clase de tal xeito que o mestre poida observar e supervisar o proceso de realización e prestar axuda a aqueles grupos que teñan máis dificultades, aportando ideas ou facendo suxerencias. En todo caso, a habilidade do mestre/a debe consistir en apoiar ó grupo para que consiga un resultado positivo.

Consideración 4: manter o impulso

Debemos considerar a posibilidade de que para a realización desta actividade sexa necesario máis dunha sesión de clase. Especialmente se os nenos e nenas non están acostumados á realización de traballos colaborativos ou forman grupo por primeira vez, as sesións de traballo deben ser máis curtas. Resulta importante respectar o ritmo de traballo dos distintos grupos se ben faise necesario controlar que o traballo do grupo e a colaboración resulten eficazes. Neste senso é fundamental o labor do profesor para impulsar o traballo do grupo e manter a motivación.

Consideración 5: traballo interdisciplinar

A realización desta actividade pode ser obxecto de distintas materias xa que como sinalamos ó principio, no DCB contéplase a creación de mensaxes verbo-icónicos en diferentes áreas. Polo tanto pode realizarse como unha actividade proposta unicamente dende a área

de Lingua Galega ou Española, Coñecemento do Medio ou Educación Artística, ou ben implicando ós mestres das distintas materias de xeito tal que se convirta nunha actividade interdisciplinar.

Consideración 6: ampliación da actividade a través da dramatización

Pode resultar interesante que, unha vez finalizada a a fotonovela ou fotonovela pidamos ós nenos e nenas que pensen na posibilidade de realizar unha dramatización do seu contido. Por exemplo, no caso da fotonovela pode realizarse a súa total representación e no caso da fotonovela pode, tal vez, pensarse nunha representación corporal estática da mensaxe que se trata de transmitir. Trataríase novamente de exercitarse na trasposición dun código a outro, neste caso do código icónico ou icónico-verbal a un código xestual ou xestual-verbal.

Avaliación da actividade

Á marxe das manifestacións orais recollidas durante a realización da actividade e da observación realizada polo mestre/a, os alumnos poden tamén realizar unha avaliación/valoración escrita da actividade na que se formulen cuestións relativas a:

1.- Autovaloración do traballo realizado:

- Que modalidade elixiron e por que (fotonovela ou fotonovela)
- Cal foi o proceso seguido para a súa elaboración, que dificultades atoparon e como as solucionaron.
- Valoración do funcionamento do grupo: nivel de acordo, aportación de ideas, reparto de tarefas, nivel de colaboración de tódolos participantes, etc.

- Valoración do nivel de dificultade da actividade, ¿cal foi a tarefa máis difícil? ¿cal foi a máis doada?, etc.
- Como valoran o resultado da súa actividade tendo en conta os seguintes criterios: orixinalidade da idea, calidade estética e dificultade de elaboración.
- Cales son os principais erros e acertos que observan no seu traballo.

2.- Valoración dos traballos dos demais grupos

Neste apartado pídeselle ós alumnos que fagan unha consideración xeral dos traballos realizados polos seus compañeiros e que indiquen cales son, segundo a súa opinión, os tres mellores traballos e por que.

3.- Valoración da actividade

Neste apartado trátase de que o neno/a realice unha valoración global da actividade independentemente do seu resultado, informando sobre cuestións como se lles gustou a actividade o non e por que, se lles pareceu interesante ou non e por que, etc. Tamén se lles pide que valoren os principais erros e acertos no desenvolvemento da actividade con vistas a aprender da propia experiencia.

Bibliografía

- APARICI, R. (1994): "La era de los medios de comunicación", *Vela Mayor*, 4, 81-88.
- APARICI, R. (1996) (coord): *La revolución de los medios audiovisuales. Educación y Nuevas Tecnologías*, Madrid: De la Torre.
- BAZALGETTE, C. (1991): *Los medios audiovisuales en la educación primaria*, Madrid: MEC-Morata.
- GREENAWAY, P. (1993): ¿A quién corresponde la enseñanza de los medios? en APARICI, R. (COORD):

La revolución de los medios audiovisuales, Madrid: De la Torre, 33-44.

TYNER, K. (1993): *Conceptos clave de la alfabetización audiovisual*, en APARICI, R. (COORD): *La revolución de los medios audiovisuales*, Madrid: De la Torre, 39-42.

Para saber máis

- AGUADED GÓMEZ, J.I. (1993): *Comunicación audiovisual en una enseñanza renovada. Propuestas desde los medios*, Huelva: Grupo Pedagógico Andaluz "Prensa y Educación".
- ALONSO, M. E MATILLA, L. (1990): *Imágenes en acción. Análisis y práctica de la expresión audiovisual en la escuela activa*, Madrid: Akal.
- ALONSO, M.; MATILLA, L E VÁZQUEZ, M. (1995): *Teleniños públicos, teleniños privados*, Madrid: De la Torre.
- APARICI, R. E GARCÍA MATILLA, A. (1989): *Lectura de imágenes*, Madrid: De la Torre.
- FANDOS IGADO, M. (1995): *Juega con la imagen. Imagina juegos*, Huelva: Grupo Pedagógico Andaluz "Prensa y Educación".
- MASTERMAN, L. (1993): *La enseñanza de los medios de comunicación*, Madrid: De la Torre.

¹ No DCB de Educación Primaria da Consellería de Educación da Xunta de Galicia (1989) faise mención a estos contidos nas seguintes áreas:

Nas áreas de Lingua e Literatura Galega e Lingua e Literatura Española, o Bloque temático 5 adicase exclusivamente á "Lingua e Medios de Comunicación".

Na área de Educación Artística, o Bloque temático 2 fai referencia á "Linguaxe Visual e Plástica".

Na área de Coñecemento do Medio, no Bloque temático 9 sobre "O mundo actual" tense en conta contidos relacionados co mundo da imaxe e dos medios de comunicación.

² Citada por Aparici, R. (1994): "La era de los medios de comunicación", *Vela Mayor*, 4, pp. 81-88.

Museo de Historia Natural Luis Iglesias da Universidade de Santiago



Adicado ó que foi catedrático de Bioloxía Xeral na Facultade de Ciencias da Universidade de Santiago entre 1932 e 1965, este museo conserva parte das antigas coleccións do Gabinete de Historia Natural que remonta a súa orixe nesta Universidade a mediados do século XIX.

Na segunda metade do pasado século o Museo enriquecese polas numerosas doazóns de naturalistas, coleccionistas ou afeccionados. Desa época son a colección de peixes doada por López Seoane, a colección de moluscos de Piñeiro de las Casas, e as madeiras de Cuba regaladas por Gonzalez Olivares.

No século XX os fondos do Museo aumentaron polas mostras de minerais e animais procedentes da Biblioteca America, polo labor que fixo Luis Iglesias a prol de conseguir unha representación da fauna galega, e pola adquisición da colección minerolóxica de Viqueira.

Estas, xunto con outras máis pequenas doazóns ou adquisicións, son as que compoñen os fondos actuais deste museo.

O Museo consta de tres salas de exposición, dúas delas adicadas a zooloxía e outra á mineroloxía e á botánica.

A sala 1^o está adicada á fauna exótica e á fauna mariña, principalmente de Galicia. Na fauna exótica expóñense algúns dos fondos máis antigos do Museo adquiridos no

pasado. Na parte mariña, ademais dunha boa representación da fauna galega, destaca a colección de peixes de López Seoane.

A sala 2^o componse principalmente dunha colección de fauna galega, que dá conta da nosa riqueza faunística.

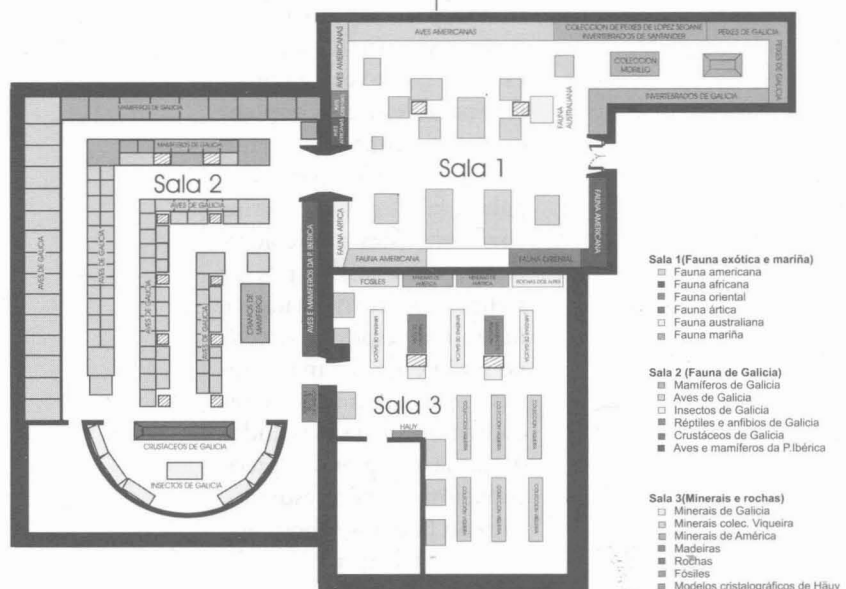
A sala 3^o recolle principalmente as coleccións minerolóxicas do Museo, destacando a colección Viqueira, con exemplares de todo o mundo. Nesta sala atópanse tamén a colección de modelos cristalográficos de Häuy, e unha mostra de madeiras de Cuba e Arxentina.

¿COMO INFORMARSE?

MUSEO DE HISTORIA NATURAL
LUIS IGLESIAS
Avenida das Ciencias
Campus Universitario
Santiago.

Teléfono: 981 593589,
981 563100.
Ext. 4202

Horario de luns a venres:
de 10 a 13 h e de 17 a 19 h.



Conductas de acoso e ameaza entre escolares

XESUS R. JARES

OLWEUS, Dan (1998):
*Conductas de acoso y
amenaza entre escolares.*
Madrid, Morata.



O noruegués Dan Olweus está considerado como o precursor en Europa dos estudos sobre o acoso e intimidación entre iguais no medio escolar. En efecto, a partir dos anos 70 en Suecia e Noruega comeza a estudiarse o fenómeno da violencia entre escolares. Na actualidade son Gran Bretaña e Francia os países europeos que están a seguir e estudar este proceso con maior preocupación. No noso país aínda son moi escasas as investigacións realizadas sobre os tópicos que nos ocupan, e, como ocorre na maior parte dos países, feitas desde criterios cuantitativistas e psicoloxistas. Sen embargo, as situacións conflictuais e mesmo as respostas violentas están cada vez máis presentes nos centros escolares constituíndo na actualidade unha das grandes preocupacións do profesorado. Mesmo podemos dicir, que un sector importante do

profesorado atópase sorprendido diante da dificultade de atopar esquemas de comprensión e acción que permitan iluminar formas de afrontamento dos conflitos que permitan ou favorezan cambios positivos para a comunidade escolar. De xeito que comezamos a detectar en todos os sectores escolares un certo cansanzo e desesperanza ante a proliferación de conductas violentas nos centros escolares. Precisamente por isto, o libro de Dan Olweus aparece nun momento oportuno e necesario para as lectoras e lectores en español.

O libro podémolo estruturar en dúas grandes

partes. Na primeira preséntase o problema e o estado da cuestión. Na segunda ofrécense algúns recursos para poder actuar en contra da violencia. Así, na primeira parte a partir da definición de acoso ou intimidación, acción intencionada de causar dano repetida durante un tempo, preséntase os resultados e constatacións das súas investigacións. Entre as mesmas queremos chamar a atención dos seguintes:

– Segundo a opinión do alumnado dase unha escasa intervención do profesorado para deter as intimidacións nas escolas. Este é un dato que sen dúbida debe facernos reflexionar sobre o que estamos a facer nos centros sobre este problema.

– Escasa conciencia dos pais dos fillos tanto agresores como agredidos.

– O espacio onde se produce a maior parte das agresións é o centro. Neste senso o autor cuestiona dous “mitos” moi extendidos, a saber que a maior parte das agresións se producen nos colexios das cidades e nos macrocentros. Tampouco detecta variacións con respecto a titularidade dos centros (o problema existe por igual tanto nos públicos como nos privados).

Ademais destes e doutros datos, tamén se abordan cuestións cruciais como son as fontes psicolóxicas da agresión; os factores do entorno educativo e

condicións da infancia que conducen ao desenvolvemento dun modelo de reacción agresiva; a incidencia da constitución física nos agresores (máis fortes) e nas vítimas (máis débiles); a importancia da vixianza nos recreos e actitudes do profesorado cara as agresións como factores que favorecen o descenso de aquelas; os posibles indicios para identificar as vítimas, tanto na escola como en casa; etc.

Na segunda parte do libro, que se pode facer, o autor presenta os elementos do seu programa de intervención, aplicado en numerosas escolas, e que,

partindo da conciencia e implicación do profesorado, comprende tres tipos de medidas: medidas para aplicar na escola (estudio do cuestionario; xornadas de debate; maior vixianza do recreo e hora do xantar; zonas de ocio máis atractivas; teléfono de contacto; reunións pais-profesorado; círculos de pais; ...), medidas para aplicar na aula (normas de clase contra as agresións; xogos de simulación; aprendizaxe cooperativo; reunións pais-profesorado; ...) e medidas individuais ("falar seriamente con agresores e vítimas; falar seriamente cos pais dos implicados";

axuda de alumnos "neutrais"; axuda e apoio para os pais; grupos de debate; cambio de clase ou de escola). Sen dúbida esta segunda parte é máis desigual e menos suxerente que a primeira, en tanto que adoce dun maior rigor na formulación educativa. Pero en todo caso non cabe dúbida que moitas das propostas son realmente interesantes e, especialmente, a incidencia en abordar esta problemática de xeito global. Así mesmo, tampouco podemos obviar a información que se nos presenta segundo a cal naqueles centros onde se implementan este tipo de

programas as agresións diminúen. En todo caso, é obvio que evitar ou mirar para outro lado neste tipo de situacións é o peor que se debe facer. Romper coa percepción do alumnado de que o profesorado pouco ou nada facemos ao respecto é a peor situación que se pode dar. Aínda que, obviamente, nin a resposta nin a responsabilidade recae unicamente no profesorado.

En definitiva, un libro básico e esencial para todas aquelas persoas, pais, profesorado, etc., preocupados polo fenómeno das agresións entre iguais no medio escolar.

NARRATIVA

Manuel Rivas

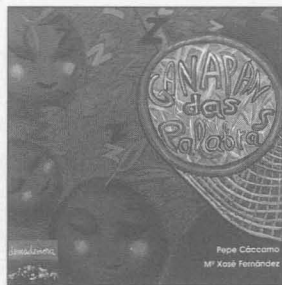
O lapis do carpinteiro

á venda en tódalas librerías

7ª edición:

35.000 exemplares

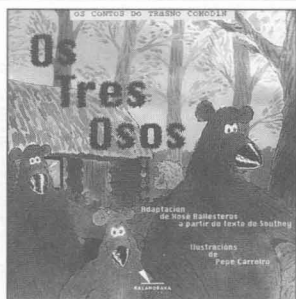
*Galicia, 1936:**cando todo se derrubaba, protexeunos o amor.**O lapis do carpinteiro, unha grande historia de amor, melancolía e liberdade.*



GANAPÁN DAS PALABRAS
 Pepe Cáccamo
 Ilustracións: María Xosé Fernández
 Col. Demademora
 Kalandraka editora
 Pontevedra, 1.998
 Primeiros lectores

O que pode suceder cando un neno que leva cen palabras envoltas en papel de celofán e se lle desprenden unhas cantas é o que de maneira fermosa conta o poeta Pepe Cáccamo neste libro de difícil resolución gráfica, resolto acertadamente por M^a Xosé Fernández. O oficio do escritor transparentase neste texto no que un non atopa fallas. Cunha medida perfecta e un ritmo milimetrado, é un deses textos que dá gusto ler e entregar nas mans dos pequenos lectores porque aí si que hai literatura da boa. Literatura que non ten intencionalidade máis que o puro disfrute do ritmo, da palabra, da evocación nas nubes da memoria e da melodía. Porque cando a poesía é realmente boa hai melodía, hai música. Este Ganapán forma parte da primeira fornada da colección "Demademora" presentada en Pontevedra o día 2 de abril coincidindo co día do libro infantil.

X.M.G.B.



OS TRES OSOS
 Adaptación de Xosé Ballesteros
 Ilustracións: Pepe Carreiro
 Col. Os contos do trasno Comodín
 Kalandraka editora
 Pontevedra, 1.998
 Primeiros lectores

Na mesma editorial da que falamos noutras críticas e coas mesmas características técnicas da colección Demademora, aparecen estes contos do Trasnó Comodín. O Trasnó trae no seu fardel das historias todos os contos clásicos (Andersen, Perrault, Grimm, ...) escritos para ser contados e que a historia discorra coma un río en torrente, sen atrancos. Pode verse na man do adaptador a experiencia do traballo cotián cos nenos e o seu coñecemento de cales son os elementos esenciais de todo conto. Outra cousa é que en certos momentos haxa un problema de flexibilidade polas características en canto ó número de páxinas ou as opcións de deseño. Pero estas nubiñas non poden ocultar un sol cargado de historias postas a disposición de todos cantos se queiran achegar a elas e queiran levar ós pequenos ata a beira dese mar no que é imprescindible bañarse tamén en compañía.

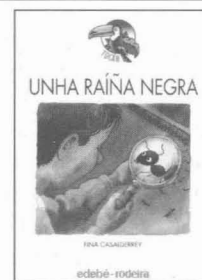
X.M.G.B.



¡MIRA QUE PASO!
 Emile Chollat
 Ilustracións: Olivier Douzou
 Traducción: Marisa Núñez et al.
 Col. Demademora
 Kalandraka editora
 Pontevedra, 1.998
 Primeiros lectores

Cando os nenos e nenas se aburren saben buscar cousas que lles entreteñan os días e as noites, e non fai falla entregarlles ningún xoguete porque todo se pode converter en xogo. Isto é o que sucede nesta historia na que ante tanto aburrimiento a protagonista decide inventar diferentes formas de camiñar, unha para cada día da semana, desafiando as forzas da natureza e as convencións sociais. Este libro, que aparece con outro titulado *O desfile*, encerra unha concepción global do libro como obra literaria e como obxecto artístico. O deseño, os tipos e a ilustración gardan unha unidade que converten, tanto este *¡Mira que Paso!* como *O desfile* en auténticos obxectos de deseño. Unha lección de como ilustración e un texto non precisamente curto se poden integrar perfectamente sen que un oculte ó outro.

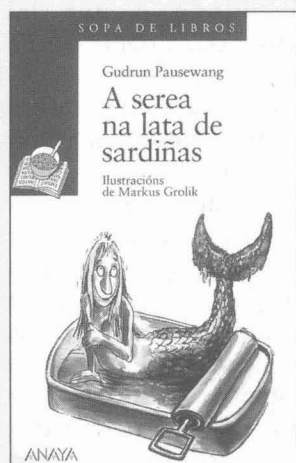
X.M.G.B.



UNHA RAÍÑA NEGRA
 Fina Casallerrey
 Ilustracións: Manuel Uhía
 Colección Tucán
 Edebé - Rodeira
 Barcelona, 1.998
 De oito anos en diante

Esta raíña negra ten por momentos esa chispa que xa caracterizara tamén ó *Estanque dos parrulos pobres*. Véxase como exemplo cando explica o que son as vacacións para a súa nai. Se naquel estanque podía resultar orixinal aquela reiteración de palabras e de linguaxe infantil, agora non aporta nada á carreira literaria da autora. É inevitable pensar sempre no "Estanque..." porque é a mesma fórmula sintáctica, a adopción do mesmo punto de vista e idéntica estrutura narrativa. Pero o léxico e algunhas referencias son absolutamente adultas como para que un neno ou nena de hoxe os entendan. Manexa con habilidade o xogo de equívocos tan propios dunha época da vida. Así, falar con confluidez é unha das consignas que ela entende do seu pai que se utilizan nalgún capítulo. Pero alén diso a literatura de Fina Casallerrey debe ir máis alá e verse en espellos que a leven a ser unha escritora do sempre e non do momento.

X.M.G.B.

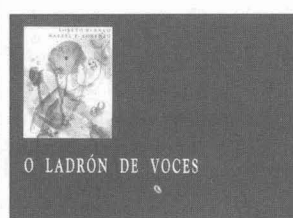


A SEREA NA LATA DE SARDIÑAS
 Gudrun Pausewang
 Ilustracións: Markus Grolik
 Traducción: Rafael Chacón
 Col. Sopa de Libros nº 4
 Editorial Anaya
 Madrid, 1.997
 De oito anos en adiante

Con varios meses de retraso con respecto á súa versión española, sae esta Sopa de Libros en galego. Os que tivemos a fortuna de coñecer practicamente todos os libros que se publicaron en castelán, coincidimos en que en todo o amplo lote que saíu non había un mal libro. Agora sae esta versión galega con certo retraso por unha serie de erros que houbo nalgún libro. Se os lanzamentos son unha declaración de intencións sobre o que vai

ser a colección, este inclúe 4 textos: *Operación Iogur* de Juan Carlos Eguillor, *O pazo Baleiro* de Xabier P. Docampo, *Os nosos versos* unha antoloxía a cargo de Antonio García Teijeiro e o libro que nos ocupa. Temos pois, un texto poético, un narrativo e dúas traducións para lectores de máis de 6 e máis de 8 anos. A autora deste libro non tiña nada publicado en galego, aínda que se lle coñece algun libro que publicou a editorial Lóguez. O título do libro non é máis que o título do primeiro conto dunha serie de seis que se recollen neste volume. As historias teñen unha media tinta fantástica que se utiliza para traer á escea unha serie de valores humanos que aparecen como fío conductor ó longo das seis historias. Son frecuentes os elementos situados á marxe dos valores dominantes que deben trasladarse ou adaptarse e ante isto a autora opta por trasladalos a outros espacios para que poidan seguir sendo como son. Tamén aparecen con frecuencia elementos extraordinarios extraídos incluso do mesmo mundo literario (o holandés errante) que se convarten nos elementos máxicos que transforman o mundo da protagonista. Case todas as historias están na súa xusta medida, unicamente unha se perde entre medias. Unha boa mestura entre o maravilloso e o real dentro dun mundo a cabalo entre a tradición literaria de seres fantásticos e a realidade perenne do mundo.

X.M.G.B.

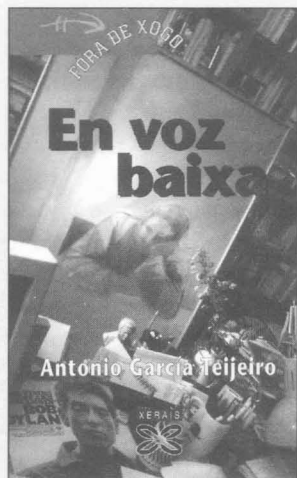


O LADRÓN DE VOCES
 Rafael F. Lorenzo
 Ilustracións: Loreto Blanco Salgueiro
 Kalandraka editora
 Pontevedra, 1.998
 De oito anos en adiante

Contaba sempre o meu mestre Federico Martín que cada historia que se lle conta a un neno son folerpas de neve que caen sobre os seus ollos. Para un, que concibe que os contos naceron, polo menos na forma que nós os coñecemos hoxe, con afán socializante e educador –en sentido amplo– emociona sentir que no medio de tanto deserto cheo de voces que non din nada se erga unha que defenda con forza, ardor, valentía e honradez o valor da palabra fronte a tanta mecánica e tanta luz que por violenta deslumbra os ollos e a alma dos que se poñen diante dos seus raios. Conmóve que desde unha posición puramente emocional, de sentimento desbocado se faga unha metáfora do que representa a voz humana no devir histórico da humanidade. Contan algúns biólogos que a grande evolución do ser humano foi a posibilidade de opoñer o dedo gordo ós outros dedos, que gracias a isto foi posible o desenvolvemento das persoas ata o punto de ser capaces de pensar, planifi-

X.M.G.B.

car as súas vidas e comunicarse. Tamén os hai que sosteñen que os animais superiores son aqueles que adican máis tempo das súas vidas ó xogo, xogo que é práctica da vida mesma, preparación e adestramento. É aí onde está o interese dos contos, en que se poida aprender a vivir cos perigos da vida sen o risco de perecer na práctica. E diso é do que trata este ladrón de voces, de xogar coa vida e o valor das pequenas cousas, deses minutos tan inútiles en aparencia e tan importantes para que as nosas voces teñan utilidade e non se convirtn en ruído e botín de calquera ladrón malintencionado que pretenda ser salvador de causas que non se queren salvar. Voces e palabras de cores, de formas caprichosas, de ondas e mar, de area e ventos. E entre ondas, ventos e rúas fuxía a figura dun ladrón polas desertas rúas da cidade cun maletín debaixo do brazo. E no maletín ían as memorias roubadas de centos de anos de vida convertidas en desposos por un tempo efímero que a penas existe. Pasaba da noite ó día e do día á noite sen entender que as estrelas agachan as almas dos vellos guerreiros mortos ou que hai que cruzar as augas do río do olvido para entender que sempre hai un fogar ó que tornar e unha terra na que o sol ferve ó se ocultar nela cada atardecer.

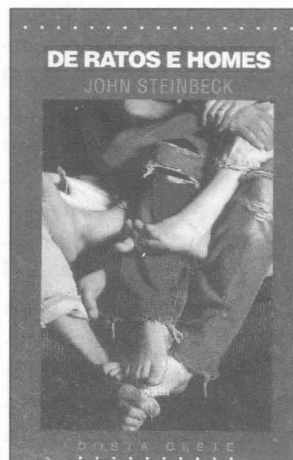


EN VOZ BAIXA
 Antonio García Teijeiro
 Col. Fóra de Xogo
 Edicións Xerais
 de Galicia
 Vigo, 1.998
 De doce anos en adiante

A última entrega da colección Fóra de Xogo está integrada por dous libros de autores de sobra coñecidos: Pepe Carballude e Antonio García

Teijeiro. O último gañador do Premio Merlín entra na vida cambiante do seu protagonista, un mocíño fillo de pais divorciados que, estrañamente, vive co seu pai, do que descoñece moitas cousas que se van ir descubriendo a través do libro que ten pendente de escribir e do que furtivamente iremos coñecendo algunhas páxinas no decurso da historia. Neste libro o autor pon no fondo das súas palabras a banda sonora das cancións de Bob Dylan, entre outros, que son unha constante presenza ó longo dos capítulos. García Teijeiro dálle á poesía, presente a través dos novos poetas (Jim Morrison, Bob Dylan) e dos poetas de sempre (Celso Emilio Ferreiro, Bécquer), de desafogo íntimo do protagonista, que deixa representar as súas emocións na voz dos poetas que cita en todos ou case todos os capítulos do libro e mesmo nalgún poema que se di escrito polo propio rapaz. Roberto Núñez semella atopar a luz que falta na súa vida no libro que o seu pai está a escribir, ese libro que como por complicidade deixa enriba dunha mesa, e que el le furtivamente vendo un reflexo das persoas que forman parte da vida do seu proxenitor. E como non podería ser menos nunha novela adolescente atópase unha rapaza, e xuntos descubrirán o sexo, de forma doce.

X.M.G.B.



DE RATOS E HOMES
 John Steinbeck
 Traducción: Álvaro de Prado
 Col. Costa Oeste
 Ed. Galaxia
 Vigo, 1.997
 De doce anos en adiante

Hai libros que poden provocar a dúbida de por que se publican en coleccións xuvenís máis que en coleccións adultas, tendo en conta a tendencia tanto nos editores como nos críticos a considerar a literatura para os máis novos como unha subliteratura, sen que a resposta encerre contradicións. A contradición residiría neste caso entre o escenario no que se desenvolve a traxedia do libro,

o mundo ó que fai referencia, a trama en si e a forma de contalo. Quizais estea aquí o punto onde se poida entender este libro como unha novela apta, como tantas outras, para ser lida por lectores xoves. Plantexa a fatalidade e a loita contra o destino dunha parella de desherdados que teñen como único soño posuír unha casa e coidar dos seus propios animais. Steinbeck deixa traslucir magnificamente a traxedia final ó longo do libro, xogando co lector a anticipar o que parece que se vai producir pero que non acaba de traducirse en realidade, aínda que se perciba como inevitable. É inevitable lembrar a *Crónica de una muerta anunciada* de García Márquez onde tamén estaba presente a inevitabilidade do que máis se tarde se consuma en traxedia. Se un enténdese que a literatura ten finalidades didácticas empezaría a enumerar as enormes posibilidades que o retrato social dunha sociedade, dunha época e dun país ten para o seu uso. Pero como os libros son ante todo historias, e como máximo un os entende como pasos para chegar a outros libros, sería máis partidario de recomendalo polos valores que encerra. Acostumados como estamos a que en moitas ocasións non haxa historias que contar e as palabras non teñan sentido e se amosen como un enorme baleiro, agrádecese cando o autor sabe que contar e como facelo.

X.M.G.B.

Nace o Anuario Galego de Historia da Educación Sarmiento

Da man dun Consello de Redacción, integrado, entre outros, polos profesores Herminio Barreiro, Carmen Benso, Narciso de Gabriel, Vicente Peña, Uxío Otero, Xosé M. Cid, Anxo Porto, Sabela Rivas e Antón Costa, moitos deles ligados a Nova Escola Galega, e todos docentes nas tres Universidades de Galicia, no outono de 1977 facía a súa presentación esta nova publicación, atenta ao cultivo, en particular, da historia educativa en e desde Galicia. Case na súa totalidade editada en galego e como medio de expresión científica do que facer histórico-educativo desde Galicia.



Naceu a iniciativa no tricentenario do nacemento do Padre Sarmiento, acolléndose a súa memoria, pois xa é coñecida como *Revista Sarmiento*; á memoria de quen procurara unha educación axeitada a Galicia, vinculada á cultura e a lingua galega.

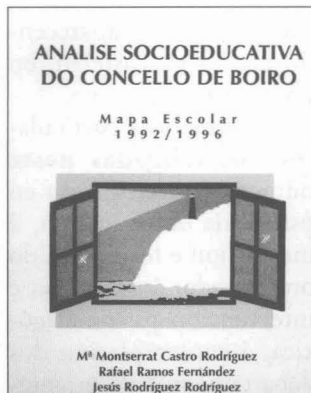
O primeiro número de máis de 250 páxinas de texto, ben coidado e de fermosa feita acolle nove

estudios, onde se abordan o proceso de alfabetización en Galicia entre 1860-1991 (Narciso de Gabriel, Antón Costa, M^a González e Sabela Rivas), a escolarización en Rianxo entre 1900 e 1931 (X.M. Somoza e R. Santos), o cine como medio de educación popular (M^a Mar Pozo), o libro escolar no comezo da escola contemporánea (Carmen Benso), guías e libros de mestres en España desde mediados do século XIX (Narciso de Gabriel e Xosé L. Iglesias) os libros de texto de ciencias naturais (Xosé A. Fraga), notas para a historia da educación dos xordomudos (M^a D. Coteló), educación e galeguización (Sabela Rivas) e as claves histórico-políticas do nacemento da educación pública contemporánea (Herminio Barreiro). A reprodución anotada de documentos de época (de 1887 e de 1904) relativos á educación primaria en Galicia e diversas novas con notas bibliográficas e de actualidade pechan este primeiro e prometedor volume. Unha iniciativa particularmente procurada por Narciso de Gabriel, por Carmen Benso e por Vicente Peña, e que xa navega mar adiante.

Concello de Boiro

CASTRO RDGUEZ.,
RAMOS FDEZ.,
RODRÍGUEZ RDGUEZ.
*Análise socio-educativa do
Concello de Boiro.*
Mapa Escolar 1992/1996,
Concello de Boiro, 1997.

Trátase dun pormenorizado informe sobre todos e cada un dos centros escolares do Concello



de Boiro, atendendo ao seu marco contextual, realidade pasada e movemento tendencial, que resulta útil como instrumento de coñecemento e de información social, a efectos de poder tomar decisións conscientes relacionadas coa Rede de Centros e aplicación da Reforma.

A formación profesional

JATO SEIJAS, E.,
*La formación profesional en
el contexto europeo. Nuevos
desafíos y tendencias.*
ESTEL, Barcelona, 1998.

Autora, profesora na Facultade de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago, leva a cabo un estudio comparativo sobre realidades e tendencias da formación profesional inicial no contexto da Unión Europea,

estudiando particularmente os casos alemán, francés e español.

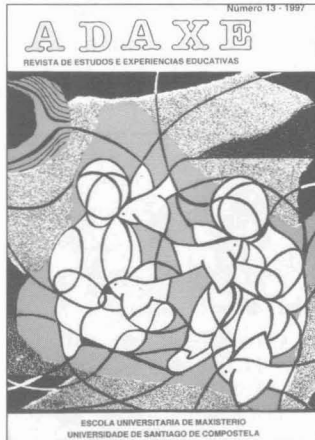


A obra, que é parcialmente un texto refundido da súa Tese de Doutoramento que mereceu o Premio de Teses na Universidade de Santiago, estudia as políticas de conxunto e marca requisitos e horizontes para o desenvolvemento da FP en Europa; contén ademais datos e informacións con forte dose de sistematización.

Revistas e Boletíns

ADAXE-13
*Revista de Estudios e
Experiencias Educativas.*
Universidade de Santiago.

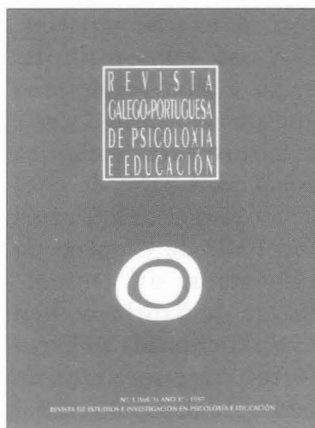
Recibimos hai xa meses do número 13 (1997) desta publicación, que era expresión da Escola de Maxisterio Compostelana. Con este número finaliza unha etapa, anque coa mesma denominación e cambios varios seguirá existindo. A partir de 1999 será a revista científica da Facultade de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago. Ven sendo coordinada ao longo destes trece números de carácter anual polo profe-



sor e tamén membro de Nova Escola Galega e do Seminario Galego de Educación para a Paz, Ramón Sánchez Rodríguez, tendo aportado numerosas e interesantes contribucións. Agora acentuará a súa galeguización, pretendendo ser un instrumento informativo para o conxunto da nova Facultade.

Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación
Universidade da Coruña

Baixo a dirección do profesor Alfonso Barcia Lozano naceu no ano 1997 esta nova Revista académica especializada. Neste primeiro número recolle o conxunto de aportacións e ponencias presentadas no IIIº Congreso Galego-Portugués de



Psicopedagogía, aparecendo escrita en castelán, en portugués e en galego.

As temáticas particulares están ligadas neste número á investigación en psicoloxía da educación, á innovación e formación do profesorado, á avaliación e intervención psicopedagóxica, á contemplación dos departamentos de orientación, e das necesidades educativas especiais, en relación coas adaptacións curriculares e área da linguaxe, e ao tratamento da transversalidade no currículo. No conxunto, aparecen un notable número de profesores e profesoras participantes.

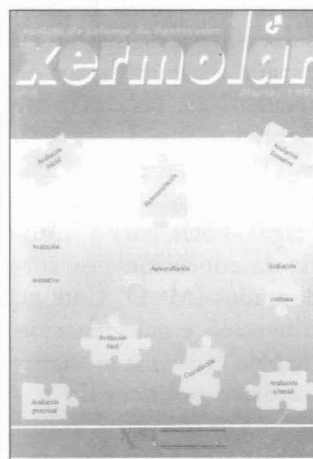
IDEA
Revista do CEFOCOP
de Ferrol.

XERMOLAR
Revista do CEFOCOP
de Pontevedra



Cumprindo unha interesante función como medios de difusión de experiencias pedagóxicas, de pequenas reflexións didácticas, de anotacións bibliográficas, de intercambio e mesmo como medios de comunicación entre o profesorado que traballa en centros próximos, veñen saíndo, anque

con diversa periodicidade diversas revistas pedagóxicas impulsadas desde os CEFOCOP. Compoñen unha tea de cores e un soporte escrito que permite aproximarse ás aulas e a algunhas das preocupacións do profesorado galego. Desde a *Revista Galega de Educación* desexámoslles longa e eficaz vida.



**PREESCOLAR
NA CASA**

Falando de longa vida, para exemplo aí está o Boletín *Preescolar na Casa*, que vai xa polo número 106. Dezaseis páxinas, nas que nesta ocasión se fai un repaso as modas da aprendizaxe da lectura, fálase das posibilidades educativas da área, do que supón a en-



trada na escola infantil sen que falten informacións, e outros consellos, pensando nas nais e pais dos meniños aos que se pretende educar.

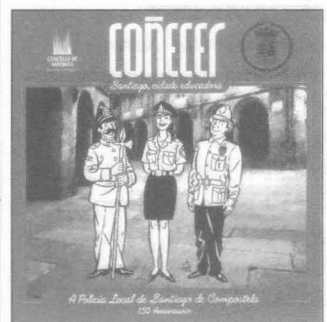
P. [www:http://www.lugo-com.com/vs/preescolar.na.casa](http://www.lugo-com.com/vs/preescolar.na.casa)

**CONCELLO DE
SANTIAGO**

Dpto. de Educación,
*A policía local
de Santiago. 150
Aniversario.*

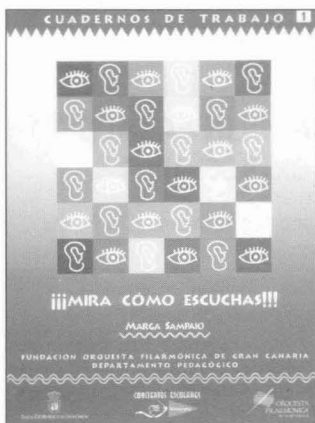
Santiago, 1998

O 150 Aniversario da creación da policía local compostelana serviu para editar unha fermosa unidade didáctica, onde se repasa a historia e o presente deste servizo de seguridade e de cooperación ao funcionamento da cidade. Textos, normas, fotos e unha xeitosa maqueta, para aproximarse ao mundo da policía local.



SAMPAIO, M.,
Mira como escuchas
 Cuaderno de Trabajo
 Fundación Orquesta.
 Filarmónica de Gran
 Canaria, Las Palmas,
 1998.

Da man desta profesora bergantiñana, o Departamento Pedagóxico da Filarmónica canaria agasállanos con este caderno, onde se reflexiona sobre os sons. Todos somos consumidores de medios de comunicación que teremos que entender como prácticas significativas ou sistemas simbólicos que é preciso ler e entender de modo activo.

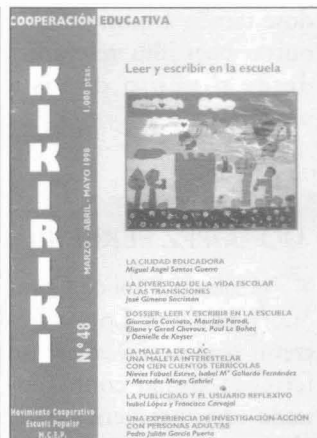


Escoitar palabras, efectos sonoros, música. O Caderno quere axudar a coñecer os códigos específicos dos diferentes medios audio-visuais, para que os nenos e as nenas recoñecen e interioricen mecanismos e procesos, coa finalidade de realizar unha aprendizaxe significativa.

De outras latitudes

KIKIRIKI,
 Cooperación Educativa.

O Movemento Cooperativo de Escola Popular (MCEP) desde Sevilla edita a valiosa revis-



ta Kikiriki, aproximándose xa aos 50 números. Unha publicación que acolle boas firmas próximas á pedagogía crítica, ademais das pertencentes ao propio MCEP e tamén ás traducidas proveñentes de Francia ou de Italia, relacionadas con grupos próximos ao ideario da pedagogía Freinet. Neste presente número destaca o capítulo monográfico adicado á lectura e á escritura na escola. É, sen dúbida, unha das publicacións que a *Revista Galega de Educación* segue con máis simpatía e complicidade.

BIEC.

Butlleti Informatiu de l'Ensenyament a Catalunya

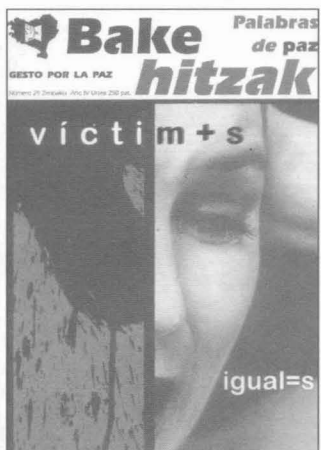
O activo Departament d'Ensenyament da Generalitat Catalana faínos chegar á Redacción o



seu *Butlleti* (Cousa que non acontece, en cambio, coa *Revista Galega do Ensino*). Un *Butlleti* mensual de 24 páxinas, periódico coas seccións de editorial, opinión, reportaxe, ofertas formativas, axenda comarcal, entrevista, informacións, páxinas de historia educativa catalana e indicacións normativas. Un *Butlleti* ben confeccionado e útil.

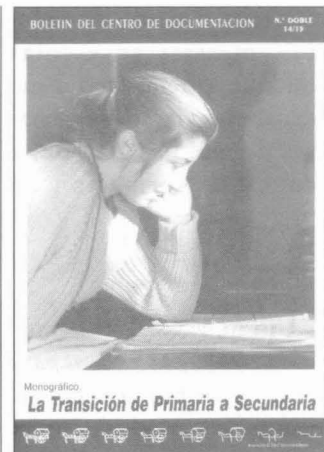
BAKE HITZAK
Palabras de Paz.

De Euskadi recibimos esta publicación editada pola Coordinadora Xesto pola Paz, entidade coa que ven mantendo intercambio o Grupo de Educadores pola Paz de Nova Escola Galega. Unha revista para construír a difícil paz, a través do diálogo, a tolerancia e a confianza. Unha publicación para reflexionar e aberta a todos.



BOLETÍN DEL CENTRO DE DOCUMENTACIÓN

Asociación de Ensinantes con xitanos con sede en Xetafe (Apdo. de Correos, 260/28902, Xetafe / Tel. 91 683 05 15), vennos enviando o seu

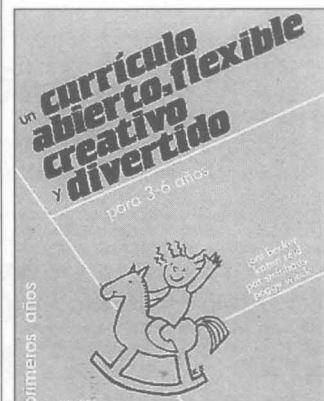


Boletín, na presente ocasión adicado á transición de primaria a secundaria, con artigos entre outros de Gimeno Sacristán, Grupo de Secundaria de Adarra, Ensinantes con Xitanos de Valencia, ademais de numerosas notas de documentación e á exposición de experiencias de escolarización de nenos e nenas da etnia xitana, tamén no presente número ligadas a esa transición entre primaria e secundaria.

Publicacións de Edicións Narcea

VV.AA, *Un currículo abierto, flexible, creativo y divertido para 3-6 años*, Madrid, 1998.

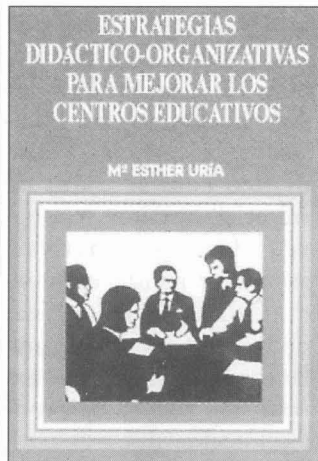
A obra propón enfocar o traballo docente de xeito dinámico, atendendo a capacidades, niveis e



intereses diversos. As autoras, mestras en escolas infantís, sistematizan a súa experiencia acadada a través de múltiples talleres, e cursos de formación do profesorado.

URÍA, M.E., *Estrategias didáctico-organizativas para mejorar los centros educativos*. Madrid, 1998.

Obra parte da exposición dos diversos niveis de organización especial (contorno, centro e aula), para penetrar na



organización temporal curricular, na organización do alumnado con atención á súa diversidade, atendén-

dose tamén á motivación e outras cuestións relevantes desde o punto de vista organizativo.

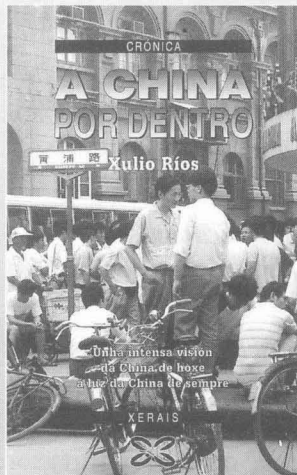
O CORREO DO LÓPEZ FERREIRO

O Colexio Público Compostelano López Ferreiro comezou a editar un fermoso xornal confeccionado coa intervención de alumnos, de pais e de mestres. Algo da vida escolar deste centro pode ser así contemplado: a convocatoria do premio López Ferreiro de Relato Curto e



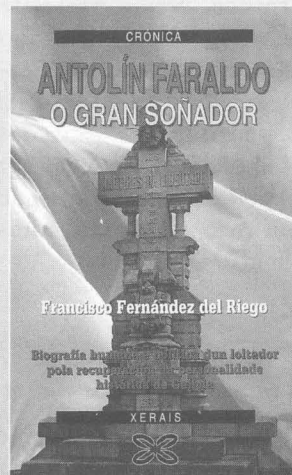
Debuxo, a xornada escolar, os castigos, a biblioteca, os deportes, a música... De todo un pouco, nun xornal que bota a andar.

CRÓNICA



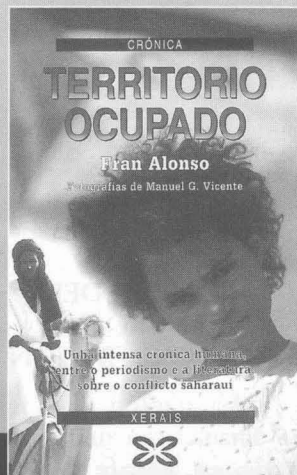
A CHINA POR DENTRO

Xulio Ríos



ANTOLÍN FARALDO O GRAN SOÑADOR

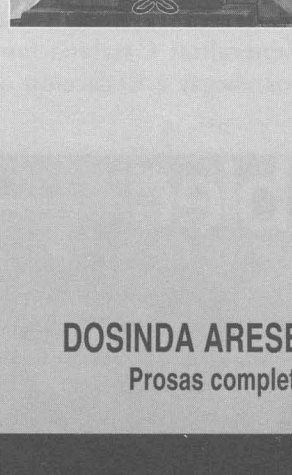
Francisco Fernández del Riego



TERRITORIO OCUPADO

Fran Alonso

Fotografías de Manuel G. Vicente



DOSINDA ARESES

Prosas completas



XERAIS

Solidariedade e Educación para a Paz

Global March

Milleiros de persoas déronse cita nas cidades galegas, do 3 ao 5 do maio pasado, manifestando o seu apoio á "Marcha global contra a explotación laboral da infancia". Un gran máis nunha loita internacional polos dereitos dos nenos e nenas.



Mans Unidas



Desde 1991 a ONG Mans Unidas vén editando un material educativo, que en Galicia tamén se presenta agora en lingua galega. É a expresión dos múltiples proxectos e experiencias solidarias desenvolvidas en moitas linguas de todo o mundo.

II Xornadas de Educación para a Paz

A Comisión Cultural das facultades de Filosofía, Psicoloxía e Ciencias da Educación da Universidade de Santiago organizou no pasado mes de maio as "II Xornadas de educación para a Paz", coa participación de educadores e educadoras de Euskadi e de Galicia.

Seminario Galego de Educación para a Paz

O Seminario Galego de Educación para a Paz mantivo aberto ao longo de todo o curso pasado un amplo programa de intervencións, cursos e colaboracións en Galicia e Latinoamérica, ademais de realizar as Xornadas anuais de Educación para a Paz.



Intered

Recibimos a Memoria da ONG Intered-Galicia. Rede de intercambio e solidariedade, dando conta da participación en 36 proxectos internacionais de solidariedade, en moi diversos lugares do mundo, apostando por un desenvolvemento humano solidario e sostible. A delegación galega está na rúa Senra, 19, 5º de Santiago. Teléfono: 981 56 12 80.



Consolídanse os Encontros de Educadoras/es Galego-Portugueses pola Paz

Na fermosa vila portuguesa do Gerés, en pleno Parque Natural Peneda-Gerês, celebrouse do 24 ao 26 de abril de 1998 o "XII Encontro Galego" e "Vº Galego-Portugués de Educadoras /es pola Paz", organizado como en edicións anteriores polo grupo Educadores pola Paz de Nova Escola Galega, o Movemento dos Educadores para a Paz de Portugal; o Núcleo de Educadores pela Paz de Viana do Castelo (Portugal) e o Departamento de Pedagogía e Didáctica da Universidade da Coruña.

XESÚS R. JARES

¡Non hai entradas!

O primeiro que temos que comentar é que, a pesar dos problemas logísticos de última hora polos que tivemos que cambiar o lugar de celebración, houbo que poñer o cartel de ¡Non hai entradas!, ao cubrirse a totalidade das 150 prazas ofertadas (tope máximo acordado polos organizadores desde fai anos). O reto e a preocupación que tiñamos do ano pasado en Poio (Pontevedra), onde se baixou ás 80 persoas, cousa que non ocorría desde os Vº Encontros (120 persoas), era comprobar se a anterior merma de matrícula se confirmaba, marcando unha tendencia á baixa, ou ben recuperabamos o noso número habitual. Felizmente poidemos comprobar que non só recuperabamos dito número senón que a algunhas persoas tivemos que dicirlles que non había sitio.

En segundo lugar, ademais do número, tamén convén salientar que practicamente nos repartimos a

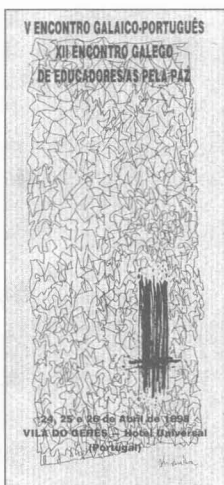
partes iguais os asistentes por parte portuguesa como por parte galega. O cal lévanos a pensar que, na parte portuguesa vaíse consolidando paseniñamente o movemento de educadoras/es pola paz.

En terceiro lugar, con respecto á procedencia dos asistentes, na parte portuguesa están máis repartidos xa que se ben predominan da zona norte, asistiron persoas de todo o Portugal peninsular, mentres que na parte galega a tendencia que desde hai anos se está a dar no senso dunha paulatina concentración de asistentes na provincia da Coruña. Este ano acadou cotas moi grandes (algo máis do 70 por cento dos asistentes galegos/as foron desta zona).

A educación no medio rural

Con respecto ás temáticas abordadas, o Encontro comezou, como ben sendo habitual, cunha sesión de xogos cooperativos ao aire libre, nun primeiro momento con pouca xente

debido aos desprazamentos e pouco a pouco foise sumando asistentes. A continuación, fíxose o acto de apertura coa presenza de representantes das organizacións convocantes e o alcalde de Gerés. Logo tivo lugar a mesa redonda que este ano tiña por temática "Educación e medio rural". Por parte galega interviu Alicia López Pardo e por parte portuguesa José M^a Acevedo, intervindo como moderador Rogerio Ribeiro. Finalizadas as intervencións houbo un interesante e vivo debate que houbo que cortar para irmos a ceiar. Entre os temas abordados falouse da deterioro acelerado do medio rural, debido a aplicación de criterios economicistas que levan aos nenos das aldeas ás concentracións; a relación escola rural-escola urbana; a defensa da cultura rural; a relación escola rural-desenvolvemento; etc. Despois da cea voltamos a reunirnos no Salón de actos para ver o diaporama *Revivir abril*, preparado para a ocasión por Rogério Ribeiro e pro-





ducido polo NEB de Viana do Castelo. A pesar dos problemas técnicos, ficamos agradecidos polo seu traballo; logo repartimos caraveis vermellos e cantamos "Grándola vila morena". A continuación fíxose a presentación dos grupos asistentes ao Encontro: Movemento dos Sen Terra do Brasil; Cruz Vermella Xuventude da Coruña; Sindicato dos Profesores do Norte de Portugal; Nucleo de Obxectores de Consciencia do Porto; Asociación xuvenil da fregresia do Porto; Grupo de Educación Infantil de Nova Escola Galega; e Xevale.

Educación para o desenvolvemento

A mañá do sábado estivo adicada ao tema de debate. Nesta ocasión "Educación para o desenvolvemento: Globalización, educación e desenvolvemento solidario", sendo o ponente José Paulo Serralheiro, Director da

revista educativa *A páxina da educación*.

Despois da exposición fíxose o traballo en grupos simultáneos sobre o tema de debate e logo a posta en común. A teor polas valoracións feitas o tema e a forma de expoñelo foi todo un éxito, lembrándose por parte dalgún asistente o alto nivel dos ponentes nos últimos anos.

A tarde do sábado foi adicada integramente aos talleres, que este ano foron os seguintes: "Xogos cooperativos", impartido por Suso Jares; "Educación para o desenvolvemento", a cargo de Tania del Campo e Paco Ascón; "A construción de contos", impartido por Bernardo Carpenente; "Itinerario parque natural do Gerés", por monitores do Parque; "Pintura facial", monitores do Parque; "Educar para a paz e protección do ambiente pela arte de construír espantahos", impartido por Isabel M^a Valentim e María de Fátima Pequito.

Pola noite, a tradicional Festa pola paz, con cantigas galegas e portuguesas; danzas do mundo; e xogos.

Experiencias e comunicacións

O domingo pola mañá foi o tempo adicado á presentación de experiencias e comunicacións, en tres grupos simultáneos. Este

ano presentáronse as seguintes: "As mulleres en educación", de Cristina Moar Grobas (A Coruña); "Universidade interétnica", de Fátima, Pablo e Olga (alumnos da Universidade da Coruña); "A ficción dun mundo feliz", de Concha Sánchez Blanco (A Coruña); "Eco-Biblioteca", de Anxo Moure (Chantada, Lugo); "Acabemos coas minas antipersonas", de Nieves Pardo Díaz (A Coruña); "Proxecto de recuperación do patrimonio local da Escola taller O Rosal como exemplo de centro de formación para xoves", de Belén Piñeiro (O Rosal, Pontevedra); "A especificidade do conflito na Escola Infantil", de Emilio Veiga (A Coruña); "A intervención psicopedagóxica socio-comunitaria: a participación cidadán no concello de Mugardos", de Mar Durán (A Coruña); "Textos para a paz na educación de adultos", de Tiberio Feliz (Ourense); "A organización do espacio e a

comunicación en adultos”, de Ma Carmen Ricoy Lorenzo (Ourense); “O libro de agasallo na educación infantil”, profesoras de E.I. do Colexio P. Os Tilos-Teo (Santiago de Compostela, A Coruña); “A cooperación con Guinea Bissau”, Nucleo de Obxectores de conciencia (Porto).

Finalmente, fíxose a avaliación ou assemblea final do Encontro. Na mesma deuse lectura ao mural “O que che gusta máis” e “O que se pode mellorar”, expostos por primeira vez aínda que parece ser que moita xente non o viu. Entre as intervencións houbo varias sobre o tema das experiencias con dous fíos conductores: o día de facelas (houbo críticas á pouca xente que estivo o domingo a mañán nas

experiencias) aínda que non se vía claro cando poñelas. Sobre este tema fixéronse dúas propostas: unha limitar o número de experiencias para evitar a dispersión e outra facelas o primeiro día. Varias intervencións destacaron, un ano máis, a riqueza da convivencia dos Encontros. Valorouse positivamente a distribución dos talleres na tarde do sábado. Tamén se pediu á organización que se proporcionase máis información previa sobre os talleres: contidos do mesmo e ponentes. Sobre o problema do tempo, tema tamén que non podía faltar, houbo varias intervencións; unha vez máis viuse que o tempo do Encontro non dá máis de si, entre outras cousas porque a tarde dos venres emprégase

en boa medida no desprazamento. Como xa dixemos foi moi ben valorado o ponente. Tamén se valorou moi positivamente o aumento do número de experiencias/comunicacións aínda que un tanto empañado pola desigual distribución entre Galicia e Portugal (doce e unha respectivamente). Igualmente, desde o punto de vista cualitativo valorouse o feito de que por primeira vez se presentaron experiencias/comunicacións feitas na universidade. Tamén foi moi ben valorado o entorno natural e as propias instalacións e trato das persoas do Hotel.

Para rematar, por parte da organización agradeceu-se a presenza de todas e todos, as aportacións feitas, o esforzo compartido, o

afecto, e facendo un chamado sobre a necesidade de que todos colaborem na organización e espallamento desta cita anual das educadoras e educadores pola paz. En nome da organización Suso Jares clausurou o Encontro convidando a todos a participar na organización e difusión do próximo Encontro; a ir pensando no posible sitio; a preparar e buscar novas experiencias; a facer que o XIIIº Encontro Galego e VIº Galego-Portugués de Educadoras/es pola Paz a celebrar no mes de abril de 1999 nalgún lugar fermoso da provincia da Coruña nos aporte a todas e todos novas experiencias e recursos para seguir avanzando nesta inexcusable e atractiva tarefa de educarmonos e educar para a paz.

BRÁVU*

revista que se cando a situación o require

numero 3
1.000 ptas



VISION TERREMOTA DE:


ANFIA · AS PONES · VAIDFORRAS · CARBAIIO · SANTIAGO · MOANA
Sara Cid e Antón Ricoy · Esteban López Mariño · José Carlos Candelo · Xurxo Borrás · Xosé Hermida · Manuel P. Rúa

FERROI · ALDUIVA · A CORUÑA · VIGO · IUGO · A MARINA
Gonzalo Torrente Ballester · Alfonso G. Pato · Xurxo Souto · Fran Alonso · Xosé De Com · Jaureguizar

ARRUITADAS
 Submarinos nas Xubias
 Esmolteiros na Raia Seca
 O caderno que sobreviviu á baleadora

TOQUES
 Manu Chao/Maria:
 Como argallamos a
 Feira das Mentiras
DE QUÉ VAMOS:
 Skomabois

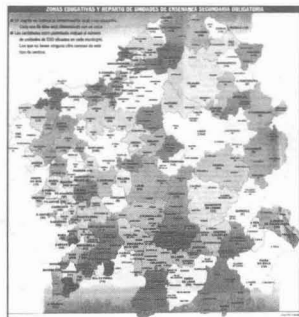
SOMPRE CONTOS
 Xerardo Zás
 Gonzalo Navaza
 Suso de Toro
 Xosé Hermida



Inclúe CD PLUS

+O videoxogo TERRA TERREMOTA +8 Cancións igual de terremoto.

A Rede de Centros



Por fin, a Consellería de Educación presentou de modo oficial, o pasado 18 de marzo, o documento da Rede de Centros de ESO, logo da revisión levada a cabo do proxecto presentado en 1996 polo equipo do anterior conselleiro Piñeiro Permyu.

A revisión mantén como principio a unidade de escolarización da ESO, anque a curto prazo ou en situacións de escasa densidade escolar o primeiro ciclo de ESO poderá permanecer ligada ós centros de Primaria e separado do 2º ciclo da ESO.

Contando coa financiación da Sociedade Pública de Investimentos márcase un prazo de dous anos para o conxunto de obras a realizar: de nova construción, de ampliación (que se reducen das 373 do proxecto de 1996 a 287 unidades) ou de reforma, cun presuposto previsto duns 35.000 millóns de pesetas. A novidade vén dada pola creación de 66 colexios integrados, onde se poderá estudar a educación infantil, a primaria e a ESO, e polo recorte no número de institutos a crear (16 menos) reducíndose así nun 40% os custos infraestructurais con respecto ó previsto, ante as previsións de descenso de matrícula

nos próximos anos en diversos contornos e a existencia mesmo de infraestructuras noutros casos rentabilizables.

Persiste a estrutura das 107 zonas educativas (40 na provincia da Coruña, 20 na de Lugo, 14 na de Ourense e 33 na de Pontevedra). Entre tanto segue aínda sen definirse oficialmente a rede da ESPO, pendente segundo a Consellería de Educación da finalización dun estudo para o deseño dos ciclos formativos de FP.

A rede definitiva contempla un total de 1622 centros públicos: 13 de educación especial, 7 colexios rurais agrupados, 66 integrados, 777 de infantil e primaria, 443 de infantil (unitarias), 47 de primaria e 269 institutos en 143 localidades, dos que 18 só impartirán bacharelatos e FP. A ESO implantarase en 317 centros (algo máis do 20% en centros integrados. En total estamos ante un conxunto de 12.252 aulas públicas.

Esta nova posición da Consellería de Educación ten suscitado diversas posicións encontradas, ben desde localidades despro-

vistas de anteriores previsións, e tamén desde as organizacións sindicais do sector, que ven con preocupación a inseguridade e incertidume que afecta ó profesorado e que seguira afectando pola indefinición da rede ESPO, ao tempo que se salientan "os modos subtís de desvío do alumnado da rede pública á rede privada.

Plataforma en Defensa do Ensino Público

Neste clima de incerteza no ensino público e do favorecemento do ensino privado, a Plataforma en Defensa do Ensino Público, a través de declaracións autorizadas de Mariló Candedo, Presidenta de Nova Escola Galega, alertaba no mesmo mes de marzo sobre a precariedade orzamentaria pública para poder realizar en debida forma a implantación da Reforma Educativa.

Como parte dos seus cometidos, a Plataforma desenvolveu unha campaña mediante milleiros de cartaces e follas informativas poñendo de relevo os valores de calidade educativa da ensinanza pública, definida como "democrática, participativa, integradora, galeguizadora, laica e gratuíta".

O novo Decreto de Orientación Educativa e Profesional

O Pleno do Consello escolar de Galicia aprobou logo de forte debate e por 18 votos positivos, maioritariamente procedentes dos representantes dos centros privados e dos sectores socio-políti-

cos conservadores, fronte a 8 negativos e 2 abstencións, o dictame que avalía positivamente o proxecto de Decreto de Orientación Educativa e Profesional, a través do que será posible crear departamentos e servizos de orientación no seo dos centros escolares de primaria e secundaria, a cambio de eliminar facticamente os equipos de orientación externos ou EPSAs, dada a inconcreción sobre os novos equipos externos a crear.

Boa parte dos propios compoñentes dos EPSA, a Asociación que maioritariamente os representa (AGAPSI), as organizacións sindicais ou a propia Facultade de Ciencias da Educación compostelana se manifestaron en contra ou de modo crítico con respecto a determinados aspectos ou indebidas inconcrecións do Proxecto que, sen embargo, finalmente resultou aprobado. Pouco despois, a Consellería convertería o proxecto en texto definitivo, que sen dúbida, será seguido de preto ante as inconcrecións que alí se conteñen.

Cadros de persoal e adscripción do profesorado de Secundaria

É motivo de forte debate entre os sindicatos e a Consellería. Desde os rexeitamentos ós retrasos nas negociacións, ata a solicitude de mellor tratamento da diversidade educativa nos centros, de acordo co que se determinan os cadros funcionais do profesorado, como solicitada CCOO do Ensino no pasado mes de xuño.

A implantación da FP específica

A Consellería de Educación segue realizando a implantación anticipada da Formación Profesional Específica, coa incorporación neste curso de 140 grupos de ciclos novos, o que permitirá acadar a cifra de 368 grupos de ciclos deseñados: 201 de grao medio e 167 do superior (que terán a implantación definitiva nos cursos 2000-2001, e 2002-2003 respectivamente). Así, a reforma vai afectar de inmediato a 134 dos 152 centros de FP existentes en Galicia.



Todos estes datos e propósitos foron expresados no acto oficial de presentación do libro Formación Profesional Inicial en Galicia da Consellería de Educación, realizada a principios do pasado mes de maio.

Instituto de Calidade para Galicia

O Conselleiro Celso Currás anunciou o propósito da Consellería de crear en Galicia un organismo semellante ó INCA (Instituto Nacional de Calidade e Avaliación), de alcance estatal, cuestión que celebramos desde a RGE.

Dictame sobre o Decreto de Humanidades

Desbotado o proxecto ministerial de Decreto das Humanidades, que sen embargo fora celebrado desde a Consellería galega de Educación, a Comisión de estudo presidida por Díaz Ambrona e coa participación dos representantes galegos, xunto ós doutras CC.AA, elaborou un dictame que permitirá enfocar máis racionalmente a cuestión das modificacións curriculares a introducir en varias das materias académicas sometidas a revisión. Haberá que ver como a cuestión é abordada en Galicia e desde a Consellería de Educación.

Maré: a prol da normalización

Chega puntualmente o número 5 de *Maré*, a publicación fermosa dos Equipos de Normalización Lingüística dos centros de Ensino Público de Cangas, rendendo homenaxe a Martín Códax, Meendinho e a Johán de Cangas.



O Pedrón de Ouro para a Mesa

Loubanza tamén nosa para a Mesa pola Normalización Lingüística que recibiu mercedamente o Pedrón de Ouro 1998.



Doce anos de traballo, con Xosé Manuel Sarille á fronte e agora Concha Costas. A publicación *ReMesa* (vai xa polo número 32) é un bo expoñente do cúmulo de iniciativas a prol de normalización.

Escola de Formación Carrier

Felicitación á escola de Formación Carrier, unha entidade privada que puxo en marcha programas de informática e cursos de verán para nenos e nenas en galego. A celebrar en dúas cidades fortemente castellanizadas: Vigo e A Coruña.



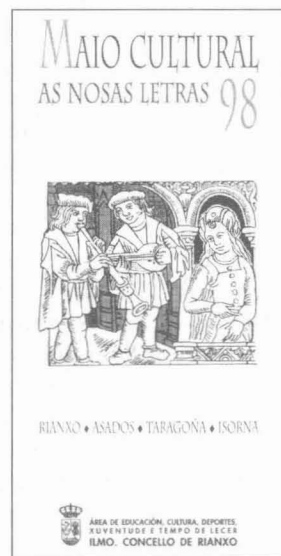
A proba en galego



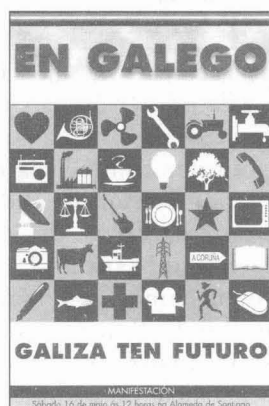
Entre as diversas e múltiples iniciativas dos Equipos de Normalización Lingüística queremos facernos eco da campaña de Melide a prol da realización de exames e probas en galego nos centros educativos.

Maio cultural en Rianxo

A dinámica Área de Educación, Cultura e Deportes, Xuventude e Lecer do Concello de Rianxo organizou un extenso e atractivo programa ("Maio Cultural") con numerosas actividades literarias e de animación ó longo das parroquias do Concello.



Lei de Normalización Lingüística en Cataluña



Chegou as nosas mans uns dos 250.000 exemplares da Lei 1/1998, de 7 de xaneiro, de política lingüística, aprobada polo Parlamento de Cataluña. Esta nova lei de Política Lingüística substitúe á Lei 7/1983, de 18 de abril, de normalización lingüística de Cataluña.

Na súa introducción sinalase que a presente lei debe ser vista como unha mensaxe política, como unha mellora legislativa e como unha clarificación conceptual. Traducimos, un anaco da presentación que realiza Lluís Jou I Mirabent, Director xeral de Política Lingüística:

“Como mensaxe, explícita a vontade política da Generalitat de continuar impulsando o proceso de recuperación e de presenza do catalán en tódolos segmentos da vida social e un compromiso solemne das institucións catalanas coa lingua do país”.

Como mellora legislativa:

a) Consolida e profundiza a política realizada pola Generalitat ó abeiro da Lei de 1983 en materia de administración pública, de ensinanza e de medios de comunicación institucio-

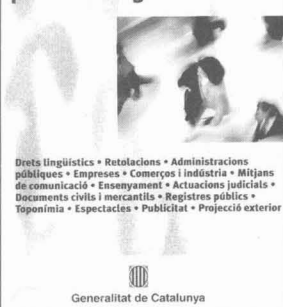
nais, mellora o regulamento de diversos eidos do uso oficial do catalán e recoñece explicitamente os dereitos lingüísticos dos cidadáns.

b) Garante a presenza do catalán nalgúns ámbitos da vida social e cultural ata agora orfos de tratamento legislativo, como son os medios de comunicación privados, determinadas industrias culturais, o mundo socioeconómico e a documentación, establecendo o necesario sistema de garantías de complemento.

c) Establece todo un catálogo de actuacións de fomento a realizar polo Goberno no ámbito dos medios de comunicación, a creación literaria e científica, o libro, a cinematografía, a música cantada e os espectáculos, a informática, a enxeñería lingüística, a publicidade, o mundo laboral ou empresarial, o sistema educativo e a ensinanza das persoas adultas entre outras, de xeito que se prefigura todo un programa para a política lingüística dos vindeiros anos.

A Lei dedica á ensinanza o seu capítulo III. Polo seu interese traducimos os cinco artigos que abordan cuestións referidas á lingua da ensinanza, tanto universitaria como non universitaria, a formación permanente e as ensinanzas de réxime especial e, por último, ó profesorado.

Llei 1/1998, de 7 de xaneiro, de política lingüística



Nova Lei de Política Lingüística de Cataluña

Capítulo III: A ensinanza

Artigo 20

A lingua da ensinanza

1. O catalán, como lingua propia de Cataluña, éo tamén da ensinanza, en tódolos niveis e modalidades educativas.
2. Os centros de ensinanza de calquera grao deben facer da catalán o vehículo de expresión normal das súas actividades docentes e administrativas, tanto das internas como das externas.

Artigo 21

O ensino non universitario

1. O catalán deberá utilizarse normalmente como lingua vehicular e de aprendizaxe no ensino non universitario.
2. Os nenos teñen dereito a recibir o primeiro ensino na súa lingua habitual, xa sexa esta o catalán ou o castelán. A Administración debe garantir este dereito e pór os medios necesarios para facelo efectivo. Os pais ou os tutores poden exercelo en nome dos seus fillos solicitando que se aplique.
3. O ensino do catalán e do castelán debe ter garantida unha presenza adecuada nos planos de estudo, de xeito que tódolos nenos, calquera que sexa a súa lingua habitual ó iniciar á ensinanza, han de poder utilizar normalmente e correctamente as dúas linguas oficiais ó remate da educación obrigatoria.
4. Na ensinanza postobrigatoria a administración educativa ha de fomentar políticas de programación e docencia que garanten perfeccionar o coñecemento e o uso das dúas linguas para que tódolos mozos adquiren a bagaxe instrumental e cultural propia destas ensinanzas.
5. O alumnado non ha de ser separado en centros nin en grupos de clase por razón da súa lingua habitual.
6. Non se expedirá o título de graduado en educación secundaria a ningún alumno que non acredite que ten os coñecementos orais e escritos de catalán e de castelán propios desta etapa.
7. A acreditación do coñecemento do catalán non pode ser esixida no caso dos alumnos que foron dispensados de aprendelo durante a ensinanza ou unha parte desta, ou que cursaron a ensinanza obrigatoria fóra do territorio de Cataluña, nas circunstancias que o Goberno da Generalitat establecerá por regulamento.
8. O alumnado que se incorpore tardiamente ó sistema educativo de Cataluña recibirá un apoio especial e adicional da ensinanza do catalán.

Artigo 22

O ensino universitario

1. Nos centros de ensino superior e universitario, o profesorado e o alumnado teñen dereito a expresarse en cada caso, oralmente ou por escrito, na lingua oficial que prefiran.
2. O Goberno da Generalitat, as universidades e as institucións de ensino superior, no ámbito das competencias respectivas, han de adoptar as medidas pertinentes para garantir e fomentar o uso da lingua catalana en tódolos ámbitos das actividades docentes, non docentes e de investigación, mesmo de lectura de teses de doutoramento e de realización de oposicións.
3. As universidades deberán ofrecer cursos e outros medios adecuados para que o alumnado e o profesorado perfeccionen a comprensión e o coñecemento da lingua catalana.
4. As universidades poden, en caso necesario, establecer criterios específicos de uso lingüístico nas actividades relacionadas con compromisos internacionais.

Artigo 23

A formación permanente e o ensino de réxime especial

1. Na programación de cursos de formación permanente de persoas adultas é preceptiva a ensinanza do catalán e do castelán.
2. Nos centros de ensino de réxime especial de idiomas é preceptiva ofrecer a ensinanza das dúas linguas oficiais.
3. Nos centros de ensino de réxime especial dependentes da Generalitat nos que non se ensina lingua deberán ofrecerse cursos de lingua catalana ós alumnos que teñan un coñecemento insuficiente.

Artigo 24

O profesorado

1. O profesorado dos centros docentes de Cataluña de calquera nivel do ensino non universitario ha de coñecer as dúas linguas oficiais e ha de estar en condicións de poder facer uso delas na tarefa docente.
2. Os planos de estudio para os cursos e centros de formación do profesorado deberán ser elaborados de xeito que o alumnado acade a plena capacitación nas dúas linguas oficiais, de acordo coas esixencias de cada especialidade docente.
3. O profesorado dos centros de ensino universitario de Cataluña ha de coñecer suficientemente as dúas linguas oficiais, de acordo coas esixencias da súa tarefa docente. Esta norma non é aplicable ó profesorado visitante ou a outros casos análogos. Corresponde ás universidades establecer os mecanismos e os termos pertinentes para o cumprimento deste precepto.

¿Inocentada? ¿Brincadeira?

Esta nota apareceu en Faro de Vigo, uns días antes do 17 de maio: ¿unha inocentada?, ¿unha brincadeira do xornalista?, ou quizaves, ¿só as gafas mal postas?

Educación asegura que el gallego es el idioma habitual de los escolares

REDACCIÓN - SANTIAGO

La Consellería de Educación aseguró ayer que el gallego es la lengua habitual del 73 por ciento de los jóvenes entre 16 y 25 años. Esta respuesta se produce como consecuencia de las protestas de la huelga convocada el miércoles en los institutos y colegios gallegos por los alumnos para exigir el cumplimiento de la Ley de Normalización Lingüística. Las protestas tuvieron escasa incidencia.

Los argumentos expuesto por las organizaciones estudiantiles para convocar el sobre el escaso uso del idioma gallego en la enseñanza secundaria no se "ajusta a la realidad", según la Consellería de Educación.

El departamento que dirige Celso Currás recuerda que en el Mapa Sociolingüístico de Galicia se especifica que la mayoría de los escolares utilizan el gallego como lengua habitual en sus conversaciones con sus compañeros y profesores.

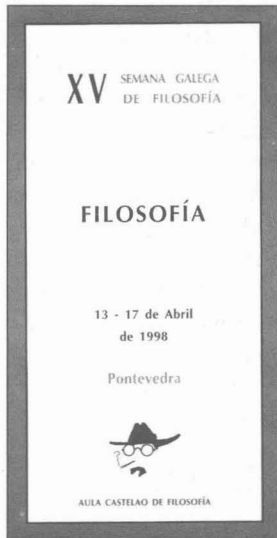
A Facultade de Ciencias da Educación de Santiago e o P. Sarmiento

A Facultade de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago, que naceu por confluencia da anterior Sección de Pedagogía e da Escola de Ma-xisterio de Santiago, escolleu como festividade anual o día 9 de marzo en honra e correspondencia co natalicio do padre Sarmiento. O habitual viña sendo acollerse a unha figura aureolada coa santidad e tal eran os casos precedentes de san Isidoro e de san José de Calasanz. A Xunta de Facultade por invitación do novo Equipo Decanal valorou o interese de poder honrar e honrarse, acolléndose á memoria de aquel gran amador da nenez e da adolescencia, da cultura e da lingua galega, que foi o Padre Sarmiento, beneditino e tamén ilustrado escritor de fermosas páxinas pedagóxicas, concomitantes cos mellores textos pedagóxicos europeos do seu tempo.

Congreso de Orientación

Entidade TIDIS organizou en Santiago, nos primeiros días de maio, un concurrido Congreso de Orientación, que contou cun extraordinario soporte publicitario. Congreso que se complementou co 1º Salón de Material Psicopedagóxico, coa participación de editoriais e firmas do sector educativo.

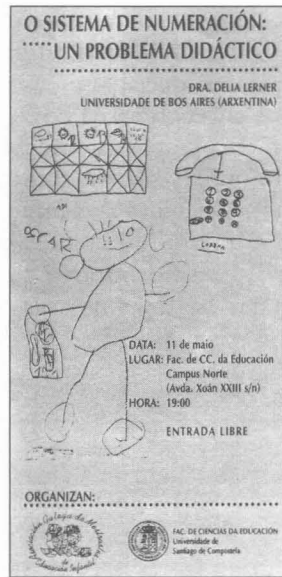
XVª Semana Galega de Filosofía



Unha volta máis, e van quince, a Aula Castelao organizou a XVª Semana Galega de Filosofía, que tivo na convocatoria do presente ano unha moi notable presenza de intelectuais e filósofos e filósofas de recoñecido prestixio hispano. O papel da filosofía no ensino, o complexo ideoloxía-ciencia e sociedade e diversos exercicios filosóficos sobre temas cruciais da sociedade actual formaron parte do programa.

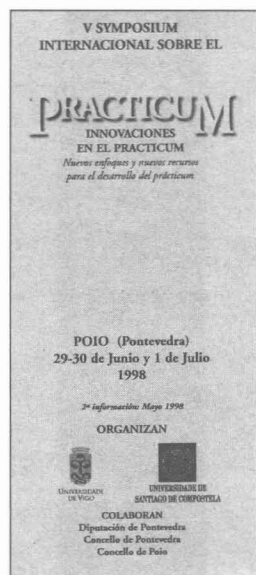
O sistema de numeración: un problema didáctico

A Facultade de Ciencias da Educación Compostelana e AGAMEI levaron a cabo diversas actividades de formación do profesorado, en particular de educación infantil, mediante conferencias e debates arredor da aprendizaxe da lectura, da escritura e dos problemas didácticos ligados á formación matemática.



Symposium Internacional sobre o Practicum

Profesores e profesoras da Facultade de Ciencias da Educación de Santiago e da Escola de Maxisterio de Pontevedra organizaron a fins de xuño en Poio o Vº Symposium Internacional sobre o Practicum, atendendo en particular ás innovacións no desenvolvemento curricular do practicum, ás novas tecnoloxías e o Practicum e aos novos formatos organizativos para levar a cabo.



Pé de imaxe 98: a escola e o labirinto dixital



Con máis de 150 asistentes celebrouse na Escola de Imaxe e Son da Coruña, o VIIº Congreso de Pedagogía da Imaxe, co-organizado con Nova Escola Galega. O Congreso é unha cita obrigada para todos aqueles ensinantes e educadores mergullados na problemática relacionada cos novos medios. A importancia dos talleres, o interese das experiencias, o relevo dos conferenciantes, a seriedade dos seminarios conforman unha cita notable no panorama de encontros.

Feira da Ciencia e da Tecnoloxía

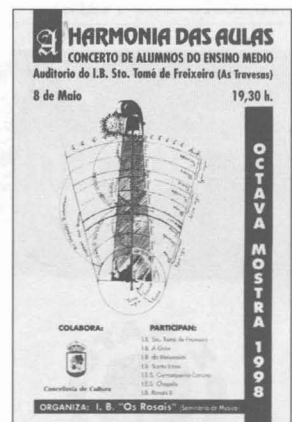
No IES Porta de Auga de Ribadeo celebraron na pasada primavera a IV edición da feira da Ciencia e da Tecnoloxía, con moita participación en canto a traballos do alumnado.

Concertos para escolares no Auditorio de Galicia

Na primavera continuaron os concertos no Auditorio de Galicia en Compostela, para nenos e rapazas de toda Galicia.

Harmonía das aulas

O alumnado dos institutos de Ensino Medio da cidade de Vigo deuse cita no Concerto organizado polo Seminario de Música do I.B. "Os Rosais".



Escolas sen fronteiras

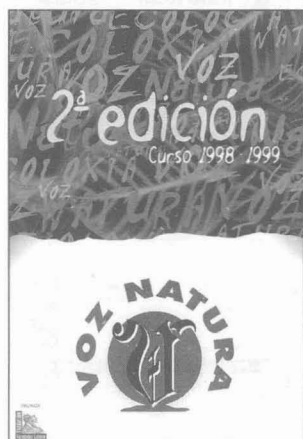
Medio cento de colexios da cidade de Vigo participaron no curso 97/98 en programas europeos dentro do Programa Sócrates. Galicia está sendo unha das comunidades do estado máis activas. No pasado mes de xuño celebráronse en Vigo as xornadas "Escolas sen fronteiras", coa asistencia de case 300

ensinantes, a presentación de máis de 70 comunicacións e a participación, entre outros, dos directores de *Cuadernos de Pedagogía* e da *Revista Galega de Educación*.

Maqueta sobre o Val do Miño galego-portugués

O alumnado e o profesorado do Colexio Público de Arbo remataron finalmente unha maqueta sobre o val do Miño galego-portugués, na que invertiron oito anos. Agora puxeron en marcha unha aula didáctica sobre os concellos das dúas beiras, coa mesma maqueta de 32 m², ademais de documentación gráfica e histórica. As aprendizaxes desde o punto de vista organizativo e xeográfico foron múltiples.

Proxecto Voz Natura



Rematou a segunda edición do Proxecto Voz Natura: un concurso de ideas e de actuacións ambientais a prol da conservación do medio ambiente, aberto a colexios e escolares, podendo cada centro formar un equipo e propoñer un único proxecto de actuación. Presentáronse nesta edición 110

propostas de actuación, que se comezaron a desenvolver a partir de setembro, co apoio financeiro do Grupo Voz e dos seus lectores. Teñen que ver coa auga, coa contorna inmediata dos centros, cos refugallo e a reciclaxe, coas árbores, coas rotas e sendeiros, co litoral e coa Galicia interior.

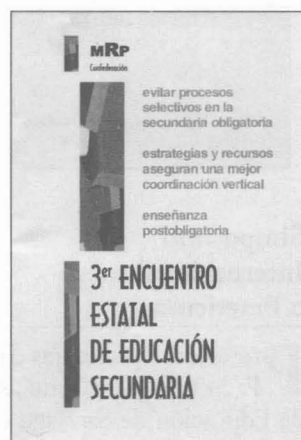
MRPS: 3º Encontro Estatal de Educación Secundaria

A Mesa Estatal de Educación Secundaria da Confederación de Movimentos de Renovación Pedagóxica celebrou no pasado mes de febreiro o 3º Encontro de Educación Secundaria, no que se abordaron cuestións relacionadas cos procesos selectivos na ESO, coas estratexias e recursos para unha mellor coordinación vertical e coa ensinanza postobrigatoria.

Como modo de evitar os procesos selectivos, os MRP propoñen modelos de ofertas globais de optatividade, debendo conservarse o grupo base heteroxéneo. Aquel no que existe alumnado con diferenzas culturais, de extracción social, de xénero, de nivel, de historial académico. Faise posible mediante o emprego de bandas horarias fixas para o espazo de opcionalidade, que permiten conxugar o grupo base heteroxéneo cunha mobilidade interna, produto das eleccións do alumnado. A oferta de opcionalidade debe entenderse como unha forma de axuda a cubrir itinerarios máis adaptados aos diferentes tipos de alumnado, sendo subsidiaria da comprensivi-

dade, pois nunca debe converterse en itinerarios segregadores, que marquen saídas diferenciadas da ESO.

As optativas non deben pretender ser un reforzo no currículo do alumnado, entendido como ampliación do horario para tratar contidos nos que se aprecian dificultades académicas.



Na oferta de optatividade non deben privar intereses corporativos propios do profesorado. O proceso de elección por parte do alumnado debe ir acompañado dun proceso de orientación tutorial e da información suficiente e adaptada sobre as optativas a ofertar e as súas características.

Con respecto aos agrupamentos flexibles e grupos "especiais" considérase que un labor de integración do alumnado debe levar a agotar ao máximo as posibilidades dentro da aula normalizada, explicitándose claramente a finalidade pretendida á hora de realizar un agrupamento, que non deba ser nunha unha mera división do alumnado polos seus niveis de capacidade.

A adopción de agrupamentos ten connotacións técnicas, ideolóxicas e sociais, sendo necesario analizar sempre estes tres aspectos, por parte do centro, así como realizar un seguimento do alumnado afectado para analizar as consecuencias que se están producindo.

En canto ao proceso de avaliación hai coincidencia en manifestar que debe facerse en función das capacidades que marque o centro sobre o perfil a conseguir no alumnado e non sobre a base dos notas das áreas de forma illada e parcial. A avaliación debe ser individualizada, no senso de estar referida á evolución do proceso de aprendizaxe de cada persoa.

Encontros Pedagóxicos

A ASPG programou un ano máis un amplo conxunto de Encontros e Xornadas a realizar no mes de setembro en tódalas cidades galegas e tamén na Mariña e en Ribeira. Expresión dramática, animación á lectura, tecnoloxía da ESO, aula de música, obradoiro de fotografía, aula de arte, taller de vídeo, taller de debuxo, ensinar a pensar... foron algunhas das temáticas destes encontros.

Con Seguridade

As Consellerías de Sanidade e Servizos Sociais e a de Educación da Xunta de Galicia manteñen en marcha diversas campañas de educación. A de Sanidade a través do programa



de Educación para a Saúde e de prevención do consumo de drogas, apoiándose nos materiais didácticos "A experiencia de educar para a saúde na escola" e no pro-

grama "O cine no ensino". Pola súa parte a Consellería de Educación continúa coas súas accións relativas á educación vial. Para máis información: María Miret García. Consellería de Sanidade e Servizos Sociais da Xunta de Galicia. Teléfono: 981 54 54 00.

Revista Galega do Ensino en Internet

A partir do seu número 19 a *Revista Galega do Ensino*, iniciou a súa introducción en Internet. A publicación institucional, con cinco anos de existencia, ten actualmente como directora á profesora compostelana Ana Platas Ta-

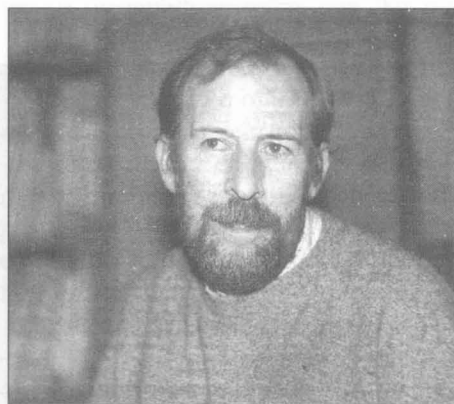
sende e continúa coa súa consolidada estruturación.

Xosé Losada Castelao e Manuel Rodríguez Castelao

Mestres os dous e membros do Partido Galeguista, criados como irmáns de Castelao, non foron fusilados no 36 polos franquistas. Non directamente. Pero non lles deixaron opción e morreron na madrugada do 23 de abril de 1937. O pasado 28 de xuño os seus corpos retornaron a Rianxo, no medio dunha homenaxe tributada por moitas xentes da localidade e pola Fundación Castelao.

A pequena leiteira

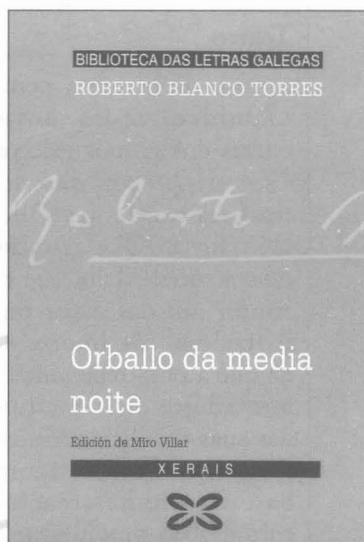
A fotógrafa norteamericana Ruth M. Anderson fotografou o noso país nos anos 20, compoñendo un arquivo gráfico de miles de fotos. Algunhas delas retornaron a Compostela a través da colaboración entre a Consellería de Cultura e a Universidade.



Xosé Calviño:

A viva imaxe de como entender a nova educación

O 10 de xullo pasado deixounos, aínda novo, o profesor, amigo e filósofo Xosé Calviño Pueyo. Ben coñecido e moi querido, particularmente entre os ensinantes compostelanos, Xosé Calviño Pueyo foi promotor do Proxecto Pedagóxico Xelmírez, en avandilla sobre a reforma de 1990. Calviño colaboraba coa *Revista Galega de Educación*, pertencía a Nova Escola Galega e como membro do grupo de didáctica da filosofía Enxergo preparou diversos textos editados por Edicións Xerais de Galicia. O seu semblante e o seu xeito de vivir e de ser educador traduciu a viva imaxe de como entender a nova educación en Galicia.



ORBALLO DA MEDIA NOITE

Edición de Miro Villar

Libro publicado por "Nós" en 1929, é a única obra poética de Roberto Blanco Torres, autor a quen se lle dedica o **Día das Letras Galegas en 1999**.

Unha coidada edición deste emblemático poemario, realizada por Miro Villar, que axudará a mellor coñecer a figura e a obra do escritor que este ano Galicia toda homenaxea.

XERAI S



As tecnoloxías que veñen

Chega a finais do pasado curso unha enigmática carta ós centros de ensino galegos. Non sei se a todos. Eu confirmei a súa recepción en varios de secundaria. Unha carta que anuncia un propósito e pide unha información. Enigmática porque non se sabe a relación que pode haber entre a información pedida e o propósito anunciado. A información: a Consellería solicita da dirección o número e características técnicas dos ordenadores existentes no centro. O propósito: a Consellería asegura que se propón dotar a tódolos centros, nun prazo inmediato, de conexión a Internet.

A reacción dos centros é a previsible, de acordo coa experiencia: desconfianza. Porque a fórmula da carta suxire que a Consellería quere sabe-los ordenadores de que dispón cada centro porque, non tendo cartos para face-la dotación en tódolos casos, espera poder aforrarse un tanto importante contando cos que cada centro mercou pola súa conta (malia que teoricamente non lles está permitido facer este tipo de inversións). Pero isto sitúa a cada centro diante de dúas hipóteses. A primeira: que, se reconece que non dispón dos ordenadores (ou minte asegurando que non os ten, cando si os ten), pode quedarse sen eles e sen conexión a Internet. A segunda: que se minte asegurando que non os ten, cando si os ten (ou reconece que non dispón deles), vanllos proporcionar, pre-

vio a establece-lo cableado e a conexión a Internet. Típico dilema que leva arrastando a escola pública en tantos campos, dada a miseria das dotacións de que dispón. E típica consecuencia da imprevisión e confusión de tantas das iniciativas da administración educativa.

Pero eu quería sobre todo salientar un aspecto novidoso. Durante moitos, moitos anos, foron minoría os docentes que reclamaban, diante dos oídos xordos de Ministerio e Consellería, a incorporación das novas tecnoloxías audiovisual e informática ás escolas. Velaí están os compañeiros e compañeiras de *Pé de Imaxe* coa súa senlleira batalla, inasequibles ó desalento, que di o tópico. E agora, de súpeto, ameázannos con enchérnolas aulas de aparellos (que, ¡atención!, se cadra non será tanto nin tan cedo coma prometen). Coido que non son eu a única en ver nisto un programa

movido máis por intereses económicos cá estritamente educativos. Sabemos que Bill Gates e Microsoft están atrás do proxecto Blair de encher de ordenadores as escolas británicas. ¿Quen está atrás deste proxecto da Xunta? ¿E quen do programa de cableado para os centros educativos do seu municipio que anuncia, xustamente agora e en competencia coa Xunta, o concello da Coruña? Todo cheira a “guerra mediática” encuberta e de baixa dimensión. E entre medias os cidadáns a velas vir. Porque, ¿alguén ten lido algo –informe, análise, debate– sobre isto na prensa galega?

Non sei que pode ser peor, que nos manteñan as aulas no século XIX como ata o de agora, ou que nolas trasladen ó XXI por vía de *esponsorización* e libremercado. ¿Imaxinan ó profesor ou profesora de Bioloxía presentando ó seu alumnado un vídeo didáctico que se inicia mediante

un anuncio de Coca-Cola? ¿Ou un instituto que inaugura unha aula de Informática presidida cun gran cartaz fixo onde se lê: “Esta aula é unha contribución do Banco Pastor” ¿Ou unha Semana das Letras nas que cada actividade se inicia mediante a emisión do anuncio da marca patrocinadora? Non é futuro ficción. Este ano lin unha nova na que se contaba que un alumno foi expulsado dun centro de ensino medio nos Estados Unidos porque... ¿se presentou vestido cunha camiseta de Pepsi o “Día Escolar da Coca Cola!

Reitero o dito e o redito: que non nos queiran vende-la escola do século XXI cando aínda non fixeron as escolas do XX. E repito o meu berro irredento: que antes de enche-las aulas de aparellos e neotecnoloxías, garantan que en cada centro haxa unha biblioteca ben dotada (o que pode/debe incluír un bo ordenador cun bo programa de arquivo e búsqueda e conexión a Internet) e un posto de bibliotecario/a documentalista.

Teatro

Sinto dicir que a penas spuiden ve-las novas estreas dos grupos galegos. Tan só *Qui pro quo* dos sempre excelentes Ollomoltranvía. ¡Que grandísimos actores! Malia que eu sempre saía das súas representacións coa impresión de que a obra representada non adoita estar á altura das súas condicións interpretativas. Esta de agora, baseada nunha creación colectiva do propio grupo, semella ter chegado tarde.

A bufonesca parodia sobre a relixión, a orixe da vida e a morte, que por veces me trouxo á memoria os cinematográficos Monty Python de *O sentido da vida*, hai anos queimaría coa súa irreverencia e faría escachar a rir coa súa comicidade. Hoxe pode escandalizar representada nun colexio relixioso ou no integrista Irán (como se enteren alá de que sacan aquí a Alá, Shalman Rusdie vai atopar uns compañeiros de *fatwa*), pero (por sorte) xa non ó máis do público galego. E en canto ó humor, atopo un desaxuste de ritmo que fai os *gags*, inspirados algúns no cine cómico clásico, demasiado previsibles. Defecto este quizais corrixible coa rodaxe necesaria da obra. E defectos todos, en calquera caso, que non deben facer esquecer que estamos a falar do mellor grupo de teatro no actual panorama galego.

Se cadra ando cun certo nivel de esixencia subido, non só porque sei que os Ollomoltranvía poden acadar aínda maior perfección, senón porque veño de asistir no Milenium de Santiago a dúas excepcionais montaxes: *Le vent dans le sac* de Josef Nadj e *Je suis un phénomène* de Peter Brook. Teatro en estado de máxima perfección. Pero sempre un pero, sempre o mesmo inevitable pero: ¿por que, sendo a montaxe de Brook unha coproducción do Festival compostelán, o texto da tradución simultánea non aparece en galego?

Cine

No verán, as productoras-distribuidoras

americanas enchen os nosos cines de grandes producións de efectos especiais. Cine espectáculo para mentes desocupadas, dispostas a aceptar que todo o terrorismo mundial e parte do extraterrestre está exclusivamente interesado en pór en peligro o *americano way of life*. Agora xa nin sequera son marcianos e outros *aliens*, senón meteoritos (*Deep impact, Armagedon*). Todo, en calquera caso, ó servizo de alimenta-la sá paranoia dos amigos do rifle, que é unha asociación presidida por Charlton-Moisés Heston, disposto a conducir ó novo pobo elixido á súa sagrada misión nas áreas dos desertos do mundo. ¿Quen pode dudar, logo, de que a popularidade de Búfalo-Bil Clinton, baixa por mordunhas mamadas impropias, medre despois duns apropiados misilazos vingadores?

Por certo que a min non deixa de chamarme a

atención que, entremedias de tanto vácuo debate, case só Vargas Llosa teña lembrado que a conducta de Clinton suxire un máis que probable abuso do seu cargo para satisfacción dos seus intereses sexuais. Ou sexa, o que as feministas (e non só) adoitamos calificar de acoso e abuso sexual. O feito de que sexa evidente a manipulación do tema por parte dos grupos dereitistas americanos, coa súa estreita moralidade calvinista, non debería facer esquecer estouta cuestión. Seguramente Hillary debe te-las súas boas razóns para “perdoa-la” compulsiva sexualidade de macho en celo do seu marido, pero as demais deberíamos ter presente que ese tipo de comprensivo perdón ten moito que ver coa persistencia de conductas algo máis que impropias. Por exemplo, co demasiado frecuente caso de que unha becaria disposta a facerlle mamadas ó xefe teña máis fácil facer carreira que

outra que non está polo labor, co seu fodido correlato en casos extremos (pero non inhabituais): que aínda hai lugares onde, para facer carreira, unha muller ten que facer mamadas ou outras conductas francamente impropias. Cousas todas que nada teñen que ver co respecto á privacidade da conductua sexual.

En todo caso, e volendo ó cine, chama a atención que nin sequera a predicción que Hollywood fixera de como un presidente americano podería inventar unha guerra para agochar un escándalo sexual (*Cortina de fume*, estreada entre nós despois doutra película presidencial e clintoniana: *Cores privadas*, con Travolta no papel de Clinton, e Emma Thompson no de Hillary), impide que o invento funcione. Porque, efectivamente, o bombardeo de supostos brancos “terroristas” en Afganistán e Sudán, en represalia polos sangrientos atentados ás embaixadas dos Estados Unidos en Kenia e Tanzania, permitíu que Clinton recuperara a popularidade perdida polo “caso Lewinsky”. Por suposto, a Casa Branca asegura que a decisión de bombardear nada tiña que ver coa impopularidade presidencial. Cuspidiño coma na película. Estes americanos cada vez se parecen máis ós do cine. A este paso non me estrañaría que ó final rematara por nos caer algún pedrolo do ceo enriba da cachola. Iso si, quedano-lo consolo de que seguro que cae entre Nova York e Los Angeles.

E VENEN-
CHE AGORA
COAS LE-
RIAS DO
ENSINO
DIXI-
TAL
...

COMA SE
USAR OS
DEDOS FO-
SE ALGO
NOVO...



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.

