

REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN

PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

7.316

DIARIO OFICIAL DE GALICIA

d) Velar polo cumprimento nos centros educativos das leis, regulamentos e demais disposicións que afecten o sistema educativo.

e) Asesorar, orientar e informar os distintos sectores da comunidade educativa no exercicio dos seus dereitos e no cumprimento das súas obrigas.

Informar sobre os programas e actividades de carácter educativo promovidos ou autorizados pola Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, así como sobre calquera aspecto relacionado co ensino que lle sexa requirido pola autoridade competente ou que coñeza no exercicio das súas funcións, a través das canles regulamentarias.

g) Cantas outras se lle atribúan dentro das súas competencias.

Artigo 4º.-Exercicio das funcións de Inspección Educativa serían desempeñadas polos inspectores de Educación. Son inspectores de Educación os funcionarios pertencentes ao corpo de inspectores de Educación e ao grupo dos inspectores ao servizo da Administración educativa.

No ámbito das súas competencias, os inspectores de Educación levarán a cabo as funcións que lles correspondan, tanto por iniciativa propia como a petición da autoridade superior.

b) Acceder aos centros educativos, así como a actividades que se desenvolven a través das institucións autorizadas pola Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, co fin de promover o desenvolvemento, a coordinación, funcionamento, organización, funcionamento, etc.

c) Coñecer directamente os centros educativos onde se realicen nos centros educativos actividades concretas de observación e control.



A INSPECCIÓN

CENTRO DE INTERPRETACIÓN DO **MEDIO RURAL**

da Portela

Parroquia de Figueiras



CONCELLO DE
SANTIAGO
Departamento de Educación

INFORMACIÓN: Tels.: 981 55 44 00/01 • Móbil: 696 719 794
dptoeducacion@santiagodecompostela.org
centrodeportela@santiagodecompostela.org

A INSPECCIÓN



A C H E G U

Elisardo López Varela
Xosé Ramos Rodríguez
Coordinadores do monográfico

N EDUCATIVA

Temos nesta revista, así como en moitos ámbitos da educación, pouca tradición de falarmos da Inspección educativa; moito menos que doutros servizos como, por exemplo, os de orientación ou de formación. Probablemente poden ser causas deste desleixo o tradicional traballo de supervisión moi dependente da Administración, ou o seu labor máis frecuente de transmisor vertical da política educativa de arriba abaixo máis que o de asesoría e apoio, ou mesmo o feito de ser moi escasas as persoas vinculadas a Movementsos de Renovación ou a Sindicatos as que acceden a esta función. Non é, este distanciamento, unha situación defendible. Non somos tampouco descoñecedores do papel represivo, antigalego e antidemocrático xogado polo conxunto dos servizos de inspección durante o franquismo. Neste número da *Revista Galega de Educación* imos tomar a iniciativa de integrar, polo menos por unha vez, as achegas en torno a este importante labor como o eixo condutor deste número. Quixemos facelo por medio das persoas que traballan na función inspectora e tamén, por medio daquelas que teñen un papel investigador sobre o tema.

Pensamos en ir realizando un percorrido por diversos campos temáticos que fosen de interese tanto para as persoas que exercen a función como, fundamentalmente, para os lectores e lectoras da revista. Sen pretensións de o abarcar todo, si fomos aportando apuntamentos que poden resultar de interese para o lector.

Tratamos por un lado de facer unha **análise xeral da situación** desde diversas perspectivas: así Jesús Rul debuxa un panorama da situación, sen aferrar unha ollada crítica e introducindo unha relación de propostas, algunha delas moi anovadora; Fernández Fraga fai un percorrido breve da situación nos países con sistemas educativos próximos; José Antonio Gay relata as condicións e fundamentos das visitas de inspección; Faustino Salgado fundamenta e describe a función de supervisión da práctica docente; e a investigadora catalá Patricia Silva aborda o tema da formación para o exercicio da función inspectora.

Tamén nos pareceu de interese abordar **ámbitos de traballo relevantes** para o sistema educativo. Responden

a esta perspectiva as achegas de Luis Sobrado sobre Inspección e atención á diversidade; a de Nélica Zaitegui sobre convivencia e a de Serafín Antúnez sobre o asesoramento. Tamén resultará seguramente de interese o seguimento que fai Delfín Caseiro sobre o papel de diversos inspectores no longo e moi inacabado proceso de normalización lingüística.

Por último, para achegármonos cunha ollada máis espontánea e directa á situación da Inspección en Galicia entrevistamos a Federico Pérez Morán que preside a máis numerosa asociación de inspectores en Galicia e, alén diso, exerce de Inspector xefe da Inspección educativa en Lugo.

Con tempo e condicións sería interesante poder contrastar a visión que se ten da Inspección desde os centros e desde a propia función inspectora, empregando outros medios ou instrumentos como cuestionarios, enquisas ou mesmo entrevistas, mais isto preferimos que ficase para outro momento.

Tampouco incluímos un percorrido histórico da función, amosando as épocas de finais do século XIX e primeiras décadas do XX, un tempo no que, á beira da consolidación dunha inspección burocrática, houbo un número non menor de iniciativas e actuacións que se convertían no seu ámbito nun instrumento formidable para garantir a atención docente e para a renovación da práctica educativa, que daría indubidablemente unha perspectiva moi suxestiva da Inspección, que intentaremos introducir noutro momento.

O esforzo e dispoñibilidade dos colaboradores deste número seguramente servirá para termos unha visión máis completa e acaída da Inspección, que no noso sistema educativo ten a tarefa, entre outras, de garantir que un servizo tan importante como a educación se desenvolva nas mellores condicións. Necesitamos pois, como dicíamos ao principio, un achegamento, a esta función e nós desde a *Revista Galega de Educación* damos un paso, con este número, para o facer.

J É M O L A

Resumos Resumes Abstract

A función inspectora da educación escolar

Jesús Rul Gargallo

Resumo: Constatando un desaxuste no sistema educativo entre as lóxicas político administrativas e as docentes, explica a potencialidade da inspección para actuar nun triplo ámbito: o apoio aos centros, a intervención na planificación e avaliación institucional e a coordinación intercentros de carácter zonal. Sen embargo, atopámonos hoxe con docentes precisados de formación, modelo directivo inaxeitado e función inspectora dispersa. Para rematar describindo diversas condicións que deberá ter a inspección para ordenala no sentido que propón o autor.

Resumen: Constatando un desajuste en el sistema educativo entre las lógicas político administrativas y las docentes, explica la potencialidad de la inspección para actuar en un triple ámbito: el apoyo a los centros, la intervención en la planificación y evaluación institucional y la coordinación intercentros de carácter zonal. Sin embargo, nos encontramos hoy con docentes nedesitados de formación, modelo directivo inadecuado y función inspectora dispersa. Por último termina describiendo diversas condiciones que deberá tener la inspección para ordenarla en el sentido que propone el autor.

Abstract: Having established that there is a mismatch between the logic of administrative policies and the logic of teaching in our education system, he explains the potential of school inspectors to act in three different ways: offering support to schools, getting involved in planning and assessing, and promoting coordination among the schools in the same area. In contrast, we find: teachers in need of training, an inappropriate model of school management, and a dispersed and ill-defined inspection work. Finally he identifies the conditions that Inspection must be based on, according to the model proposed by the author.

A función inspectora na Unión Europea

Fernando Fernández Fraga.

Resumo: Distingue entre países en que existe unha responsabilidade exclusiva da inspección, países en que a supervisión é responsabilidade exclusiva doutros departamentos administrativos, onde non existe a figura da inspección, e países en que a supervisión é compartida pola inspección e outras autoridades educativas.

Detén, asimismo, a súa análise naqueles en que existe descentralización administrativa, analizando como se estrutura o seu labor inspector e informámonos, canto aos niveis educativos, como a Inspección se divide, con excepcións, en corpos de funcionarios diferenciados.

Alén diso, aborda as diferenzas principais da inspección nos distintos países europeos e sinala as súas principais tendencias.

Resumen: Distingue entre países en los que existe una responsabilidad exclusiva de la inspección, países en que la supervisión es responsabilidad exclusiva de otros departamentos administrativos, donde no existe la figura de la inspección, y países en que la supervisión es compartida por la inspección y otras autoridades educativas.

Detiene, así mismo, su análisis en aquellos en los que existe descentralización administrativa, analizando como se estructura su labor inspectora y nos informa, en cuanto a los niveles educativos, como la Inspección se divide, con excepciones, en cuerpos de funcionarios diferenciados.

Por otro lado, aborda las diferencias principales de la inspección en los distintos países europeos y señala sus principales tendencias.

Abstract: He distinguishes between countries where only inspectors are responsible for all that and others where supervision is a liability reserved to other administrative departments since there are no inspectors and finally a third group where supervision is shared by educational authorities and inspectors. He also focuses his analysis on those countries where administrative decentralization exists, analyzing how their inspecting work is structured and informs us that according to the educational levels, Inspection is divided, exceptionally, in differentiated corps of civil servants. Beyond that he deals with the main differences of inspection in several European countries and points out their main trends.

A visita de inspección de educación

José Antonio Gay García.

Resumo: O autor móstrase partidario de levar a cabo unha ou dúas visitas ordinarias por trimestre a cada centro. A do primeiro trimestre, para o control dos recursos humanos, a do segundo para revisar os documentos de xestión do centro e para visitar o labor docente do profesorado dentro da aula, e a do terceiro trimestre, entre outras accións, para comezar a perfilar xa o curso seguinte. En todas elas, alén das visitas máis específicas, o inspector ten de realizar as funcións de control, supervisión, avaliación, asesoramento e información dos Centros educativos. Remata o autor expondo o que el considera sobre a actitude que todo inspector debe apañar nestas visitas perante a comunidade educativa que visita.

Resumen: El autor se muestra partidario de llevar a cabo una o dos visitas comunes por trimestre a cada centro. La del primero trimestre, para el control de los recursos humanos, la del segundo para revisar los documentos de gestión del centro y para visitar la labor docente del profesorado dentro del aula, y la del tercer trimestre, entre otras acciones, para comenzar a perfilar ya el curso siguiente. En todas ellas, además de las visitas más específicas, el inspector debe realizar las funciones de control, supervisión, evaluación, asesoramiento e información de los Centros educativos. Remata el autor exponiendo lo que él considera sobre la actitud que todo inspector debe adoptar en estas visitas ante la comunidad educativa que visita.

Abstract: The author is in favour of carrying out two visits to each school per term. The first one devoted to the control of human resources, the second to check the school's management papers and to revise the teachers' work in the classroom and the third one, among other things, to start shaping next year's school syllabuses. In all of them, except some specific visits, the inspector has to perform the functions of control, supervision, evaluation, counselling and information to schools. Finally the author exposes what he believes about the attitude that all inspectors must strike in front of the educational community the visit.

A Inspección de educación e a supervisión da práctica docente

Faustino J. Salgado López

Servizo Provincial de Inspección. Sede de Santiago

Resumo: No artigo faise unha reflexión arredor da problemática que xera a función de supervisar a práctica docente, incluída na función "supervisar a práctica docente, a función directiva e colaborar na súa mellora continua" que a Lei Orgánica 2/2006, de Educación (LOE) atribúe á Inspección educativa. A partir da análise da normativa, defínense as actuacións dos inspectores que se consideran vinculadas a dita función e discútense as posibles formas de as levar adiante.

Como conclusión, faise unha proposta para supervisar a práctica docente na Comunidade Autónoma de Galicia, tendo en conta a situación actual.

Resumen: En el artículo se hace una reflexión alrededor de la problemática que genera la función de supervisar la práctica docente, incluída en la función "supervisar la práctica docente, la función directiva y colaborar en su avance continuo" que la Ley Orgánica 2/2006, de Educación (LOE) atribuye

a la Inspección educativa. A partir del análisis de la normativa, se definen las actuaciones de los inspectores que se consideran vinculadas a dicha función y se discuten las posibles formas de llevarlas a cabo.

Como conclusión, se hace una propuesta para supervisar la práctica docente en la Comunidad Autónoma de Galicia, habida cuenta la situación actual.

Abstract: In the article there is a thought about the problems that arise from the fulfilment of supervision of the teaching practice, included in the function "monitoring the teaching practice, the managerial function and the contribution to its constant improvement" that Organic Law 2/2006 of Education (LOE) attributed to educational inspection. Starting from the analysis of the regulations, the inspectors' performances, which are thought to be related to that function, are defined and the different ways of carrying them out are discussed.

Apuntamentos sobre a Inspección de Educación en Catalunya

Patricia Silva García

Resumo: As tarefas que realizan os inspectores como axentes de apoio externo aos centros poden influir nos procesos de mellora da educación escolar. A formación e o perfeccionamento deste colectivo son unha vía sólida para lograr mudanzas nas prácticas profesionais e constitúe unha das principais condicións para apoiar e implementar calquera proposta de mudanza nas zonas escolares.

Este artigo é resultado da investigación que se desenvolveu en Barcelona e nalgúns comarcas de Catalunya. Realizouse no contexto do Programa de doutoramento "Desarrollo Profesional e Institucional para la Calidad Educativa" da Universidade de Barcelona.

Resumen: Las tareas que realizan los inspectores como agentes de apoyo externo a los centros pueden influir en los procesos de mejora de la educación escolar. La formación y el perfeccionamiento de este colectivo son una vía sólida para lograr cambios en las prácticas profesionales y constituye una de las principales condiciones para apoyar e implementar cualquier propuesta de cambio en las zonas escolares.

Este artículo es el resultado de la investigación que se desarrolló en Barcelona y en algunas comarcas de Catalunya. Se realizó en el contexto del Programa de doctorado "Desarrollo Profesional e Institucional para la Calidad Educativa" de la Universidad de Barcelona.

Abstract: The tasks of school inspectors as agents of external support for schools can influence the processes of improvement in education.

The training of this group is a solid way to bring about changes in professional practice and is one of the main conditions to support and implement any proposed changes.

This article is the result of a research which was conducted in some districts of Barcelona and Catalonia. It was a part of the PhD Program "Institutional and Professional Development for Quality Education" at the University of Barcelona.

Rol da Inspección na atención á diversidade educativa

Luís Sobrado

Resumo: Neste artigo abórdase o papel e funcións dos inspectores de ensino en relación coa diversidade no escenario educativo. Sublíñase o rol relevante da inspección nas accións de impulso da motivación, coordinación e supervisión das familias, alumnado e profesorado no ámbito da diversidade educativa.

Resumen: En este artículo se aborda el papel y funciones de los inspectores de educación en relación con la diversidad en el escenario educativo. Se subraya el rol relevante de la inspección en las acciones de impulso de la motivación, coordinación y supervisión de las familias, alumnado y profesorado en el ámbito de la diversidad educativa.

Abstract: This article addresses the role and functions of education inspectors in relation to diversity in the educational setting. It underlines the important role of inspection in the impulse actions of motivation, coordination and supervision of families, students and teachers in the field of educational diversity.

A Inspección Educativa e a convivencia nos centros

Nélida Zaitegi de Miguel.

Resumo: A inspección como "autoridade pública" debe gañarse e non darse por suposta, sobre todo, ante a autonomía dos centros e dos novos retos, como o da convivencia. Neste ámbito débese propiciar a superación de modelos sancionadores, apoiando e asesorando aos centros nesa dirección.

Resumen: La inspección como "autoridad pública" debe ganarse y no darse por supuesta, sobre todo, ante la autonomía de los centros y de los nuevos desafíos, como el de la convivencia. En este ámbito se debe propiciar la superación de modelos sancionadores, apoyando y asesorando a los centros en esa dirección.

Abstract: The authority of the inspection must be earned and not taken for granted, especially now that schools are autonomous and are facing new challenges such as the one of facilitating a peaceful coexistence. Regarding this area, inspectors should discard the punitive model and offer support and advice to schools.

A Función Asesora da Inspección Educativa

Serafín Antúnez.

Resumo: Presenta a función de asesoramento como unha función reivindicada por inspectores e profesorado, destacando o papel orientador e de axuda, baseada nunha sólida formación, respectando o protagonismo do centro e o seu contexto, procurando a concorrencia e non o solapamento con outros axentes, debendo mesmo transcender os estritos límites do centro escolar.

Resumen: Presenta la función de asesoramiento como una función reivindicada por inspectores y profesorado, destacando el papel orientador y de ayuda, basada en una sólida formación, respetando el protagonismo del centro y su contexto, procurando la concurrencia y no el solapamiento con otros agentes, debiendo incluso transcender los estrictos límites del centro escolar.

Abstract: This article deals with the idea of advising as a function claimed by both school inspectors and teachers as one of their duties, emphasizing the role of guidance and help. Advising ought to be based on a solid training, it should respect the role of the school and its context, offering assistance without interfering with other actors, and it must even transcend the strict boundaries of the school.

Contribución da inspección educativa á galeguización a escola (1916-1936).

Delfín Caseiro Nogueiras.

Resumo: Após un breve resumo introdutorio, o autor infórmanos como no primeiro terzo do século XX, a escola era, como desde a súa fundación, un poderoso axente desgaleguizador. Os intentos de normalización viñeron, sobre todo, no período de pre-guerra, coas *Irmandades da Fala* e a *Institución libre de la enseñanza*. Mais, pódese dicir que tamén foron as escolas de indianos (emigrantes) as primeiras en promoveren a galeguización do ensino.

A seguir destaca e estuda algúns inspectores que, sensíbeis ás propostas de galeguización defendidas polas *Irmandades da Fala*, contribuíron á galeguización do ensino no noso sistema educativo.

Resumen: Después de un breve resumen introductorio, el autor nos informa de como en el primero tercio del siglo XX, la escuela era, como desde su fundación, un poderoso agente desgaleguizador. Los intentos de normalización vinieron, sobre todo, en el período de pre-guerra, con las "Irmandades da fala" y la Institución libre de Enseñanza. Mas, se puede decir que también fueron las escuelas de indianos (emigrantes) las primeras en promover la galleguización de la enseñanza.

A continuación destaca y estudia a algunos inspectores que, sensibles a las propuestas de galleguización defendidas por las "Irmandades da fala", contribuyeron a la galleguización de la enseñanza en nuestro sistema educativo.

Abstract: After a brief introduction, the author informs us that in the first third of the twentieth century the school was, as it has been since its foundation, a powerful agent against Galician ways: culture and language. The attempts at standardization started mainly in pre-war time with two organizations: The Brotherhood of Speech and The Free Institution of teaching.

Next he highlights and examines some inspectors that, aware of the proposals advocated by the first institution, helped to adopt a love for the Galician nature of the educational system.

MERLÍN



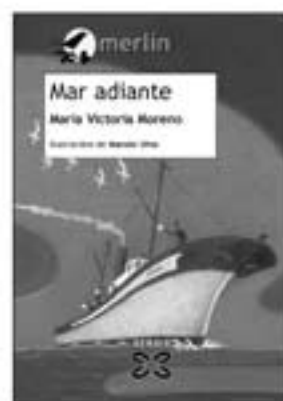
O sombreiro Chichiriteiro
Manuel Rivas
Ilustración de Patricia Castelo



Restaurante Farruco
Chus Pereiro
Ilustración de Xan López Domínguez



Lixo
Xavier López Rodríguez
Ilustración de Antón Taboada



Mar adiante
María Victoria Moreno
Ilustración de Mazolo Ubiá



A profesora Ripaldi
María Alcañiz Lorenzo
Ilustración da autora



Leocadio, o león
Oli
Ilustración de Teresa Novoa

MERLIÑO



Baldras, o xigante
Iolanda Erias
Ilustración de Fran Buco



Dona Landra no Río Revolto
Alberto Varela Ferreiro
Ilustración do autor



Pinga de choiva
Ánxela Gracián
Ilustración de Daniel Paz



O arco da vella
Charo Pita
Ilustración de Xosé Tomás

NARRATIVA



Pirata
María Reimóndez
<http://pirata.blogspot.org>



A vida do outro
Carlos G. Reigosa
Premio Toranzo Ibañeta 2008



Monte Louro
Luís Rei Núñez
Premio Blanco Amor 2009

A función inspectora da educación escolar



Os tres factores profesionais que vertebran o sistema de educación son a docencia, a dirección escolar e a inspección de educación. A excelencia en educación presenta relacións acreditadas con estes factores profesionais, aínda que a súa explicación, como é sabido, responde a un conxunto de factores máis complexo integrando variables socioculturais, económicas, político-administrativas, institucionais e persoais.

Neste traballo centrarémonos na función inspectora da educación e a súa contribución ás finalidades da educación escolar.

Aínda que a inspección como órgano instituído está presente nas sociedades desde a antigüidade clásica, a súa función evoluiu en coherencia coas expectativas e valores sociais.

Cinguíndonos ao presente nunha perspectiva europea obsérvanse signos de desaxuste e disfuncionalidade entre a evolución dos sistemas educativos (institucións educativas), por unha parte, que teñen que se adaptar ás novas realidades socioculturais e económicas, e, por outra, os aparatos administrativos -en cuxa estrutura se ubica a Inspección- dependentes do

Jesús Rul Gargallo

Inspector de Educación en Cataluña.
Presidente do ProxectoINSPECTIO, asociación de inspectores/as de educación

Dereito e da organización administrativa. A lóxica político-administrativa e a docente son ben diferentes e operan con parámetros distintos de maneira que a Inspección de educación debido á súa posición complexa entre o político-administrativo e o docente, é especialmente sensible aos desaxustes e crises que afectan a súa natureza, organización e funcións con repercusións institucionais e persoais.

Aínda que non debemos olvidar que o dotar os sistemas de educación e o político-administrativo dunha Inspección de educación profesional, competente e politicamente independente é optar por unha garantía de rigor técnico e de imparcialidade dentro da función pública, coherente cos valores democráticos e liberais que inspiraron a creación da inspección. O valor que aportaría unha Inspección desenvolvida e profesional está relacionado con tres factores:

- a. O exercicio sistemático das funcións de supervisión, avaliación e asesoramento das institucións educativas e a súa expresión en actas e informes dirixidos aos centros educativos, á Administración e ao Parlamento.
- b. A intervención institucional nos órganos superiores de planificación e avaliación¹ educativa, polo seu coñecemento profesional dos sistemas relacionados coa educación mediante ditames e propostas.
- c. O desenvolvemento organizativo e curricular das zonas educativas² mediante a coordinación superior das redes intercentros, a coordinación curricular das áreas entre etapas educativas e as funcións de promoción, comunicación e intercambio.

A miña experiencia en educación –docencia, dirección e inspección–, ao longo de máis de 30 anos lévame a constatar o debilitamento dos tres factores, citados ao principio, que vertebran ou estruturan os sistemas de educación (institucións educativas). Algúns indicadores relevantes desta situación que lastran o funcionamento e resultados da educación manténdoa nun estado de mediocridade son:

- a. Función docente con défices de formación básica, inadecuada capacitación permanente, pouco atractiva para os universitarios con mellor currículo, débiles procedementos de selección e burocrática vinculación ás institucións educativas.
- b. Atípico modelo directivo de corte sociopolítico, primeiro electivo e agora selectivo, mais inadaptable ás condicións do ecosistema administrativo da educación. Após tanto tempo carecemos incomprendiblemente dunha cultura directiva escolar caracterizada por unha capacitación sólida e un perfil netamente profesional.
- c. Función inspectora que non desenvolveu unha entidade profesional a causa de tres factores: instrumentalización política, trivialización funcional (reducionismo burocrático das funcións de supervisión, asesoramento e avaliación), e precarización organizativa.

Estes feitos coinciden no tempo co dominio crecente do coñecemento político en detrimento do profesional na ordenación da función pública. Polo que afecta á administración educativa, o crecemento sen precedentes da estrutura autonómica, cen-

tral e periférica, creou unha organización sobredimensionada con pretensións de integración vertical mediante dúas estratexias: o control do discurso e da información, e o intervencionismo externo na acción dos centros educativos. Este modelo de “centralismo descentralizado” caracterizado pola presenza esmagadora do decisionismo administrativo impide a reconstrución da escola como lugar de educación, condición necesaria para que a excelencia poida ser posíbel. Lograr altos graos de excelencia en educación, como avalan investigacións rigorosas³, depende fundamentalmente dun entramado de condicións que hai de garantir:

- a. A excelencia en educación aparece asociada, como dixemos ao principio, a factores de carácter profesional (modelo sólido de docencia, dirección e inspección). Isto é condición necesaria para conseguir institucións educativas cun alto potencial de xestión, mantido no tempo, que logren prestixio social a causa dos valores desenvolvidos e dos resultados efectivos.
- b. Os responsábeis políticos de cada momento teñen de garantir as “condicións estruturais” necesarias para que a excelencia poida ser posíbel por efecto da acción dos profesionais docentes, sen violentaren ou sobrepasaren os límites inherentes ao desenvolvemento interno das institucións educativas (sistema). Así o ensina a historia da educación e a consideración atenta dos sistemas con máis prestixio e suceso académico.

Nas liñas anteriores debuxamos un marco que permite situar a inspección nun contexto do-

cente e administrativo superador á vez da figura da Inspección “facilitadora” (acompañamento), reclamada por algúns, e da Inspección “burocrática”, preocupada e ocupada en formalismos. A xestión da educación escolar demanda unha inspección entendida como un órgano profesional que xorde da potestade do Estado constitucional. Organicamente está vinculada ao sistema político-administrativo, mais funcionalmente o seu vínculo é cos sistemas de educación (institucións educativas) mediante as zonas de inspección e os ecosistemas das zonas educativas. Sistemicamente é o nexa entre os dous sistemas descritos. Por unha parte a Inspección ten de aportar valor aos centros educativos con relación á súa adecuación, funcionalidade e resultados e, por outra, ten de aportar valor ao sistema político-administrativo mediante información profesional sobre a educación escolar, así como coñecemento e criterio para a acción administrativa. Non é, non debe ser, un órgano bifronte que pode decantarse a un lado ou outro: estruturalmente é un órgano profesional garante dos dereitos e valores sociais da educación mediante o exercicio da función inspectora.

A continuación proponse, en coherencia coas formulacións enunciadas, os trazos básicos dun modelo profesional de Inspección de educación.

Definición e carácter da inspección de educación

- A Inspección de educación é o órgano profesional do Estado (enténdase o órgano titular da Comunidade Autónoma) para a inspección da educación.

- É unha función de autoridade docente e administrativa que exercen con plenitude legal os

inspectores de educación na tutela dos bens xurídicos e dos intereses públicos, mediante a supervisión da legalidade, garante do dereito de educación e do fomento da aprendizaxe.

- A Inspección de educación é un órgano profesional, adscrito organicamente ao Parlamento⁴ (órgano plural de representación social), como órgano superior de control socioeducativo da educación con funcións de supervisión, avaliación e asesoramento.

- A creación do Consello de Inspección do Estado (CIE) con composición e funcións profesionais aportaría coordinación á función inspectora entre comunidades autónomas. Iso permitiría suprimir, polo seu perfil político, a Alta Inspección do Estado, que non é alta nin inspección.

Función, funcións e competencias da inspección

- A función que dá carácter á Inspección é o control socioeducativo do que se desprenden as funcións específicas de supervisión, avaliación e asesoramento. O exercicio destas funcións comporta a acción nas institucións educativas e a intervención nos órganos de planificación e medición (erroneamente chamados de avaliación) das administracións educativas.

- A función supervisora comprende o control pedagóxico e organizativo do funcionamento dos centros, servizos e programas educativos, a supervisión da práctica docente e da función directiva escolar, a supervisión do cumprimento das leis, regulamentos e outras disposicións.

- A función avaliadora de aspectos moi relevantes, organizativos e curriculares, do sistema de educación.



- A función asesora aos centros educativos e docentes con relación ás súas funcións, competencias, dereitos e obrigas, así como a outros sectores da comunidade educativa no exercicio dos seus dereitos e o cumprimento das súas obrigas.

Organización da Inspección de Educación

- A Inspección ordénase en función inspectora e órganos de xefatura e de coordinación.

- Os órganos de xefatura, territorial e central, gobernan a Inspección. O acceso aos cargos de xefatura é por concurso de méritos con garantías xurídicas para períodos de catro anos prorrogábeis até oito, consecutivamente.

- A relación entre a Inspección de educación e os órganos directivos da administración, periférica e central, baséase en dous

principios: o carácter substantivo da función inspectora e a competencia dos diferentes órganos directivos.

Función Inspectora

- A función inspectora desenvólvena os inspectores de educación segundo criterios profesionais con submetemento á Lei e ao Dereito.

- As prazas da función inspectora pertencen aos corpos profesionais da Inspección de educación aos que se accede por concurso oposición segundo criterios de mérito, capacidade, concorrencia e publicidade con tribunais de selección técnicos elixidos aleatoriamente segundo criterios de especialización. Excepcionalmente, nunha proporción mínima, en calquera caso inferior a un 8% do total das prazas orgánicas, poden ser ocu-

padas por funcionarios docentes do mesmo nivel en situación transitoria mediante concurso de méritos con todas as garantías citadas anteriormente.

- Os ámbitos profesionais da función inspectora son a zona de inspección, a zona educativa, a inspección territorial e a inspección central.

a. A composición do equipo de inspectores da zona educativa, que integra un conxunto variábel de zonas de inspección, garantirá a especialización en áreas curriculares básicas (lingua, matemáticas, ciencias e psicopedagogía).

b. As prazas da inspección territorial están clasificadas por especialidades con unha distribución que garante a cobertura de especialidades das zonas educativas.

c. Os inspectores interveñen na inspección central mediante a súa integración especializada nos consellos das áreas organizativas e curriculares.

- A función inspectora ordénase en órganos unipersonais e colexiados:

a. Unipersonais. O inspector de zona con xurisdición sobre os centros, servizos e programas educativos segundo unha ordenación de planta de inspección, período de vixencia e procedemento de mudanza de zonas segundo criterios profesionais.

b. Colexiados. Os inspectores de educación intégranse en órganos colexiados de goberno, nos niveis de inspección territorial e de áreas especializadas.

- As actuacións inspectoras exércense de oficio ou a instancia de parte e insértanse no procedemento administrativo común segundo dúas modalidades:

a. Resolutoria, en primeira instancia, mediante as actas de inspección.

b. Complementaria como *conditio sine qua non* de resolucións doutros órganos da Administración mediante a aportación de proba, verificación, aportación de criterios e valores.

Órganos de Xefatura e de Coordinación

- Os órganos de xefatura, territorial e central, gobernan a Inspección. O acceso aos cargos de xefatura é por concurso público de méritos con garantías xurídicas para períodos de catro anos prorrogábeis até oito, consecutivamente.

- As inspeccións territoriais están coordinadas por un Inspector xefe do que dependen os inspectores do territorio e polo Consello colexiado da Inspección.

- A Inspección central está coordinada por un Inspector xeral do que dependen os inspectores xefe territoriais e polos inspectores xefe das áreas organizativas e curriculares. O consello xeral de inspección, presidido polo Inspector xeral, está formado polos inspectores xefe territoriais e de área especializada.

Acción Inspectora: Estratexias, Tecnoloxías e Informes

- A acción inspectora en coherencia coas súas funcións orgánicas oríentase a:



- a. A supervisión puntual e sistemática de centros, servizos e programas. Os plans de traballo priorizarán só aspectos moi relevantes con relación a informes globais.
- b. A avaliación centrarase en aspectos relevantes do sistema de educación mediante plans de avaliación que realimentarán a avaliación interna das institucións.
- c. Asesoramento, puntual ou sistemático, a institucións, membros da comunidade educativa e da cidadanía en xeral.

- Os informes da inspección poden ser de:

- a. Supervisión.

- As Actas de Inspección son instrumentos de verificación-corrección de aspectos relevantes e obxectivos do sistema en base á normativa aplicábel.

- Informes de Supervisión, conteñen coñecemento e información de aspectos significativos relativos a docentes, institucións, currículo, etc. con dous perfís básicos:

- Administrativos, cunha estrutura estándar: feitos, fundamentos de dereito, conclusións e propostas.
 - Criteriais, con aportación de datos, información e valores contrastados.
- b. Avaliación. Conteñen información auténtica obtida a través do proceso avaliativo (observación, probas) e os xuízos avaliativos (axustados e proporcionados aos datos e á información obtida).
 - c. Asesoramento. Conteñen datos e información, basea-

dos en criterios, coa finalidade de instruír e orientar o receptor.

- d. Estudo e investigación. Documentos e ditames coas estruturas requeridas segundo as opcións epistémicas e metodolóxicas adecuadas.

En conclusión, como o fan os países líderes en educación, hai que se centrar nos factores que crean valor. Entre outros, os de carácter profesional son decisivos. A inspección é un deles. En consecuencia, urxe corrixir a deriva dos últimos anos que pon a énfase no administrativo cando o importante é o docente.

Notas

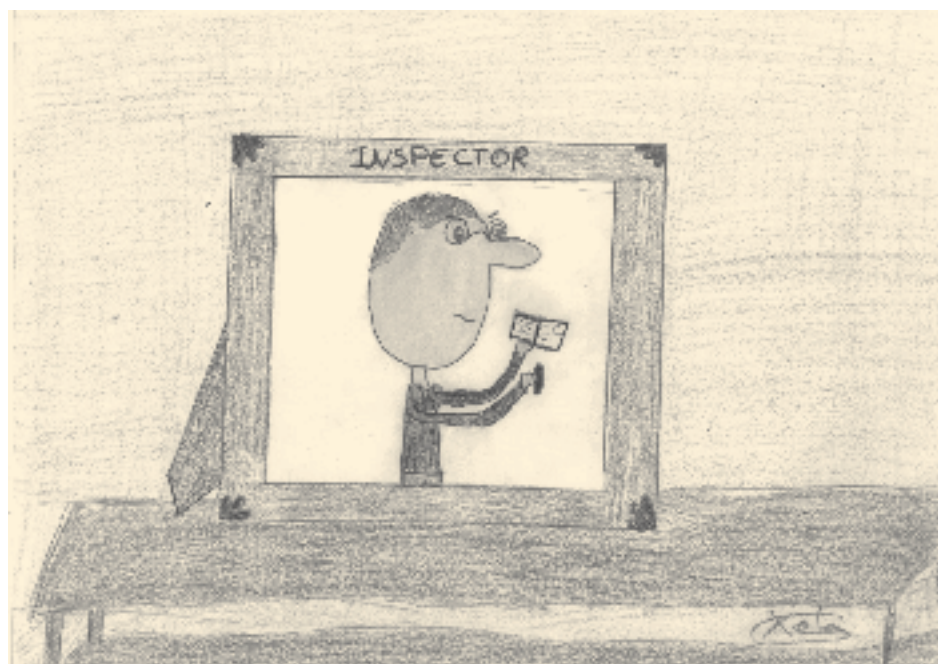
1 Propiamente as funcións destes órganos son de "medición" (probas) e de "valoración" (inqueritos). A avaliación (*sensu stricto*), con relación ao feito educativo

inmediato, corresponde aos docentes e á Inspección de educación.

2 Zona educativa. Conxunto de centros e servizos educativos de primaria, secundaria e formación profesional con significación para a carreira do alumno que integra diversas zonas de inspección. Pode corresponder a distritos municipais de grandes cidades, comarcas naturais ou distritos interurbanos.

3 Aquí non se citan traballos concretos que poden conseguirse nas reseñas bibliográficas de libros sobre excelencia educativa. No entanto, as aportacións máis relevantes proceden de investigacións experimentais e empíricas sobre a importancia dos factores estruturais, culturais, socioeconómicos e funcionais nas organizacións educativas, así como a incidencia dos factores persoais do alumno e da docencia.

4 No caso de se manter a adscrición da administración educativa, debería selo do conselleiro respectivo, garantindo a súa independencia profesional mediante a figura xurídica de instituto público ou similar.





A función inspectora na Unión Europea

Fernando Fernández Fraga.
Inspector de Educación e
Profesor asociado da Universidade

A Unión Europea aposta pola sociedade do coñecemento como obxectivo principal da súa política común. A educación, como elemento básico de convivencia e avance sociopolítico, representa a clave para a construción dunha Europa realmente preparada para se enfrontar cos novos retos políticos, culturais, sociais, científicos e tecnolóxicos. O Tratado de Maastricht (1992) formula as bases legais de cooperación en educación e os principios que definen as liñas educativas en Europa. A procura de converxencia en educación

non é só por razóns de mobilidade dos traballadores, senón tamén por razóns de caracterización do que puidese denominarse "cidadán" europeo. A Declaración de Boloña (1999) culminará no ano 2010 co Espazo Europeo de Educación Superior. Na Unión Europea os mecanismos para a supervisión dos centros varían notabelmente dun Estado a outro. Estes mecanismos van desde a existencia dun corpo de inspección educativa, encargado da supervisión e avaliación dos centros, á súa non existencia. Entre estes extremos áchase un punto intermedio en

que a supervisión é compartida por unha inspección nacional e polos departamentos da Administración educativa.

1.- Países en que hai unha responsabilidade exclusiva da inspección:

- España conta cunha inspección educativa dependente das Administracións educativas autonómicas e a Alta Inspección do Estado cunha función fundamentalmente homologadora.

- Italia ten unha inspección responsábel dos asuntos administrativos e contábeis, e unha inspección encargada de atender os niveis educativos, así como as diferentes materias e áreas curriculares, coa función de verificar a calidade e o desenvolvemento das tarefas dos profesores e directores dos centros. A inspección educativa realiza tamén funcións de estudo, investigación e consulta.

2.- Países en que a supervisión é responsabilidade exclusiva doutros departamentos administrativos, onde non existe a figura da inspección:

- En Dinamarca un asesor académico axuda e aconsella os profesores.

- En Finlandia as corporacións locais supervisan o labor do director do centro e asesoran os profesores, en colaboración co Consello Nacional de Educación.

- En Suecia as corporacións locais supervisan e avalían o sistema educativo da súa zona, correspondéndolle á Axencia Nacional para a Educación a supervisión do sistema educativo nacional. En Finlandia e en Suecia os directores dos centros responsabilízanse da supervisión pedagóxica.

3.- Países en que a supervisión é compartida pola inspección e outras autoridades educativas:

Son países como: Alemaña, Austria, Bélxica, Francia, Grecia, Luxemburgo, Países Baixos, Portugal e Reino Unido (Inglaterra, Gales, Escocia e Irlanda do Norte).

A importancia da inspección educativa na política educativa común non se reflicte con frecuencia nos documentos oficiais, mais si na normativa que cada país membro posúe, aínda coas diferenzas no papel concreto asignado á Inspección correspondente, conceden a esta un alto valor estratéxico na mellora da calidade da educación. De acordo coas conclusións do VII Congreso de ADIDE - A Inspección de Educación en Europa (Oviedo, 2003), a organización da Inspección Educativa nos países da Unión Europea deriva das tradicións pedagóxicas e da peculiaridade de cada sistema educativo.

Nos países con tradición descentralizadora, os gobernos das "nacionalidades" ou rexións teñen competencias en Educación, dispón de estruturas de xestión educativa propias, dependendo delas os servizos de Inspección, como é o caso español. En Alemaña, a función inspectora depende da autoridade de cada un dos 16 Lander. En Bélxica no ensino público (o ensino privado dispón de control propio), cada Inspección depende organicamente do Departamento de Educación de cada unha das dúas comunidades: Flandes e a Comunidade Francófona (Valonia coa rexión de Bruxelas, máis a minoría xermanoparlante). No Reino Unido a descentralización é aínda máis profunda e de duplo signo: á xa tradicional independencia da Inspección da Súa Maxestade en cada unha das catro nacións: Inglaterra, País de Gales, Escocia ou Irlanda do



Norte, veu a sumárselle nos últimos anos a progresiva asunción de competencias educativas polas autoridades locais, incluída a capacidade de actuación inspectora.

Nos países en que a organización do Estado responde a un modelo centralizador a Administración Educativa configúrase de forma piramidal e xerarquizada, funcionando a Inspección Educativa con dependencia directa do Ministerio da Educación, localizándose, ou no propio Ministerio, ou periféricamente, nas distintas rexións e provincias. Así sucede, coas variacións características, en Francia, Irlanda, Italia ou Portugal (excepto nas rexións autónomas das Açores e Madeira).

Canto aos niveis educativos, a Inspección Educativa nos países europeos divídese, con excepcións, en Corpos de funcionarios diferenciados: o Inspector de Educación Infantil e Primaria exerce como xeneralista, abrangue todo o campo do saber dos alumnos desa idade. Os Inspectores de Secundaria, ou especialistas, ocúpanse primordialmente de supervisar e asesorar nun campo determinado do saber, tendo como ámbito só os pro-



fesores da materia e os alumnos que accederon a ese nivel Secundario.

A actuación do Inspector de Educación Infantil e Primaria está limitada ao ámbito comarcal e local, da zona onde exerce a súa responsabilidade e á realidade da existencia de escolas en distintos núcleos de poboación. Tamén na Educación Secundaria hai unha tendencia a reducir o ámbito de actuación territorial de cada inspector e a baixar a ratio do número de profesores por Inspector, co fin de que a relación da Inspección cos Centros e coa Comunidade Educativa sexa máis intensa e próxima.

Como norma xeral, as Inspeccións europeas supervisan e asesoran todo tipo de Centros, tanto os financiados con fondos públicos, como os xestionados e sostidos pola iniciativa privada. A universalización da Educación Secundaria Obrigatoria nos tramos de idade de 12 a 16 anos trouxo consigo nalgúns países un tipo de organización interna da Inspección menos individua-

lista, configurándose en equipos de Inspección, e a práctica de actuación internivelar.

A Inspección Educativa nos países da Unión Europea ten unha serie de funcións comúns e básicas que poderían categorizarse en torno a tres grandes dimensións:

- a) Exercer a función de control da normativa legal como garantía do dereito dos cidadáns á educación. Este control ten como finalidade que o seu Sistema Educativo cumpra os obxectivos que a propia sociedade lle encomendou.
- b) Realizar a avaliación do funcionamento e dos resultados de Centros educativos, así como dos profesores.
- c) Asesorar e orientar para a aplicación das normas que regulan a actividade escolar co fin de conseguir unha mellora da calidade do ensino. Este asesoramento realízano os inspectores aos diversos

sectores e estamentos do Sistema Educativo: profesorado, pais, alumnos, centros e administracións educativas.

De acordo co expresado por García Garrido no Simposio Internacional da Inspección educativa (Madrid, 2000), pódese considerar que as diferenzas principais da inspección nos distintos países europeos son as seguintes:

- 1) A persistencia de tradicionais diferenzas de estilo.
- 2) Son aínda minoría os países en que prevalece a avaliación de centros.
- 3) Avaliación de docentes: si, nuns; non, noutros.
- 4) Formación docente: si, nuns; non, noutros.

Este autor tamén sinala algunhas das tendencias da inspección nestes países:

- 1) Descentralización crecente dos procesos e dos axentes de inspección.
- 2) Cara á actuacións máis independentes.
- 3) Cara ao traballo en equipo.
- 4) Especialización crecente das tarefas de Inspección.
- 5) Primacía da función avaliadora fronte ás de control e asesoramento.
- 6) A mellora do rendemento académico como obxectivo principal.

Finalmente, convén resaltar a existencia da Conferencia Internacional Permanente de Servizos da Inspección de Educación (SICI, The Standing International Conference of Inspectorates).

Trátase da organización de inspeccións de educación nacionais e rexionais en Europa. Fundouse en 1995 e actualmente conta con 25 membros, entre os que se acha España. SICI proporciona servizos ás súas organizacións e contribúe ao desenvolvemento da educación en Europa con datos e análises baseadas na observación directa das prácticas escolares. Os membros de SICI teñen diversas funcións ou roles nos seus respectivos países. Todos teñen o labor de avaliar a calidade da educación e dos centros. Comparten, alén diso, un estatus público e están financiados polos gobernos nacionais ou, nos sistemas educativos descentralizados, polos rexionais.

SICI ten dous obxectivos principais:

1º- Proporcionar servizos aos seus membros. Estes encamiñanse ao desenvolvemento da experiencia profesional das Inspeccións de educación e do seu persoal e inclúe talleres especializados, redes profesionais de traballo, unha revista e un sitio web interactivo. O site ofrece información, publicacións e espazos de traballo ("comunidades") para os membros de SICI.

2º- Contribuír á comprensión do desenvolvemento da educación en Europa e nos seus países membros. Faino a través de investigacións comparadas,

proxectos europeos e pola participación activa en conferencias e seminarios. Con este propósito traballa xunto a outras organizacións multilaterais: European Schoolnet, a Comisión Europea, a OCDE e CIDREE.

Bibliografía.

VV.AA. (2003). *A Inspección de Educación en Europa*. Actas VII Congreso de ADIDE. Oviedo.

VV.AA. (2000). *Actas Simposio Internacional da Inspección educativa*. Madrid.

<http://www.sici-inspectorates.org/ww/en/pub/sici/homepage.htm>

www.anayamascerca.com

ANAYA
máis cerca

Formación
Libros
Recursos didácticos
Servizos
Novidades
Foro Anaya

ANAYA
GALICIA TEL. 981 171 641

administrador@anayamascerca.com

**O sitio en Internet de Anaya Educación
para o profesorado**



A visita de inspección de educación

José Antonio Gay García

Mestre e Inspector de Educación.

Inspector Xefe do Servizo Territorial de Inspección da Coruña

Introdución

O termo inspección supón observar e recoñecer, o que implica examinar algo con coidado para decatarse, entendendo que examinar é unha comprobación, indagación ou estudo que se fai acerca das calidades e características dunha realidade.

No caso da educación, para inspeccionar hai que estar na actividade educativa. Opinamos que podería interpretarse como observar a vida das aulas, dos centros, das comunidades educativas... A actividade de visitar os centros debe efectuarse des-

de o coñecemento pedagóxico e didáctico das realidades escolares. Mais inspeccionar non só é mirar ou observar desde dentro, senón que tamén e sobre todo, é saber o que se observa e porque ocorre o que está acontecendo nos procesos de ensino e aprendizaxe.

Martín Rodríguez (1) considera que, nos últimos tempos, o termo inspección está sendo desprazado polo de supervisión que vén a significar recoñecer ou examinar desde arriba. Desde esta perspectiva, podemos afirmar que tanto inspección como supervisión teñen un mesmo

significado, empregándose en contextos xeográficos e culturais distintos.

En España, da mesma maneira que nos países do noso contorno cultural, será a comezo do século XIX cando os estados modernos pretenden pór os piares de cara á universalización e institucionalización da ensinanza. Paralelamente a ese movemento, xorde o Servizo de Inspección de educación como mecanismo de control externo ás institucións educativas. Neste sentido, o Real Decreto do 30 de marzo de 1849 sobre Escolas Normais e inspectores de instrución primaria, no Título III, afirma que haberá en todas as provincias un inspector de escolas. Nesta mesma disposición, apróbase o primeiro Regulamento para os inspectores de instrución primaria do reino para levar a cabo labores de comprobación do cumprimento da normativa nas escolas primarias. Este é o momento en que nace a Inspección educativa.

Desde estas datas até o momento actual, producíronse múltiples mudanzas nas competencias e na organización da Inspección educativa. Mais, sen lugar a dúbidas, hoxe temos que afirmar que un dos fitos máis destacado na historia da Inspección educativa é a época en que á tradicional función de control se comeza a engadir as de apoio, asesoramento e avaliación. No século XXI non se poden esquecer as funcións de velar polo cumprimento das normas ou as de controlar e supervisar o funcionamento dos centros educativos. Non obstante, están adquirindo unha importancia moi destacada aquelas funcións relacionadas coa avaliación, información, orientación e asesoramento ás comunidades educativas.

A Constitución Española encoméndalle aos poderes públicos a

responsabilidade da inspección do sistema educativo para garantir o cumprimento das Leis. No Estado español, a partir de 1978, e como consecuencia da descentralización, os servizos de Inspección pasaron a depender das Comunidades Autónomas. A Galicia, estas competencias chegan a través do regulamentado no Real Decreto 1763/1982, do 24 de xullo, sobre transferencias en materia de educación (DOG 18/8/1982).

Desde os inicios da Autonomía galega en materia educativa, publícanse tres disposicións sobre a Inspección de educación: o Decreto 205/1986, do 25 de xuño, polo que se regulan as funcións da Inspección educativa na Comunidade Autónoma de Galicia (DOG 10/7/86), o Decreto 135/1993, do 24 de xuño, polo que se regulan as funcións e organización da Inspección educativa na Comunidade Autónoma de Galicia (DOG 29/6/93) e, por último, vixente na actualidade, o Decreto 99/2004, do 21 de maio, polo que se regula a organización e o funcionamento da Inspección Educativa na Comunidade Autónoma de Galicia (DOG 25/5/04), desenvolvido pola Orde do 13 de decembro de 2004 (DOG 22/12/04).

A visita de inspección

Soler Fierrez (2) define a visita de inspección como:

a forma de intervención mediante a que, con apoio de instrumentos, técnicas e criterios con solvencia científica, os órganos de supervisión escolar exercen directa, regular e sistematicamente o control, o asesoramento e a avaliación dos centros, servizos e programas educativos, coa finalidade de velaren polo cumprimento das normas que regulan o seu funcionamento e

de melloraren a eficacia e calidade coas que prestan os seus servizos, ademais de garantiren a todos os compoñentes da comunidade escolar o pleno exercicio dos dereitos que lles proporciona a normativa e de facilitaren aos responsables da Administración educativa información que dote as súas decisións de garantías de efectividade e oportunidade.

Este autor está afirmando que a visita de inspección é o sistema esencial para levar a efecto as funcións de control, asesoramento e avaliación que ten encomendadas a Inspección educativa, sen esquecermonos de que, na maioría das ocasións, estas actuacións se concretan en informes, propostas, actas e ditames, documentos que permitirán que as persoas que teñen responsabilidades a nivel provincial ou autonómico, poidan tomar decisións eficientes e axustadas á realidade de cada comunidade educativa. Ao mesmo tempo, estanse garantindo os dereitos dos alumnos, dos pais ou titores e tamén dos docentes.

Desde aquel Regulamento inicial (3) para os inspectores de instrución primaria do reino do ano 1849, en que se indicaba que para desempeñar con exactitude as visitas das escolas, os inspectores deberán: "decatarse de canto teña relación cos mestres, a fin de coñeceren o grao de instrución que acadan, a súa actitude, a súa moralidade o seu celo pola ensinanza o concepto de que gozan e demais que merezan saberse...", todos os regulamentos e demais disposicións que axustaron o funcionamento da Inspección educativa ao logo dos tempos, dependendo das diferentes opcións políticas polas que foi pasando o Estado español, salientan o papel fundamental de visita nas actuacións dos inspectores.



A partir de 1982, e coa finalidade de acomodar o funcionamento da Inspección educativa ás características da Comunidade Autónoma de Galicia, os tres decretos publicados, aos que anteriormente se fixo referencia, resaltan o valor da visita no desempeño das funcións dos inspectores de educación. Abundando no tema, destacamos o establecido no artigo 6º da Orde do 13 de decembro de 2004 pola que se desenvolve o Decreto 99/2004 (4). Considera a vista como:

o procedemento habitual da inspección para desenvolver as súas funcións nos centros educativos. A través desta o inspector coñecerá directamente o funcionamento do centro, órganos

colexiados, equipos docentes, servizos e programas, o profesorado e a función directiva.

Contido da visita de inspección

O Plan Xeral da Inspección Educativa na Comunidade Autónoma de Galicia que anualmente aproba mediante Resolución a Dirección Xeral de Ordenación e Innovación Educativa recolle as liñas, as actividades e os criterios de actuación que se concretan en cada servizo provincial a través dos respectivos Plans provinciais da Inspección educativa. Determinanse as actuacións da Inspección que a Administración educativa considera *prioritarias* para cada curso académico en

función dos contidos establecidos na normativa en materia de educación que todos os centros deben pór en práctica. Tamén se especifican aquelas outras actuacións que caracterizan a actividade *habitual* de todos os inspectores e inspectoras no seu labor ordinario e non por iso teñen que ser menos importantes.

Alén de realizar unha descrición precisa do labor a desenvolver polos inspectores tamén se indica o momento do curso en que se debe executar.

A nosa proposta de asuntos a tratar nas visitas de inspección, como non podería ser doutro xeito, non pode esquecerse de considerar como obrigatorias as actuacións descritas nos Plans provinciais nin a súa distribución a través do curso. Non obstante entendemos que, en función das dimensións das institucións educativas do subsector, é necesario realizar unha ou dúas visitas *xerais* ou *ordinarias* por trimestre a cada centro.

Hai que destacar a importancia da fase de preparación de todo tipo de visita que se vaia realizar sexa cal for a causa que a motivar. Todos os autores que reflexionan sobre o tema consideran que as visitas de inspección nunca se deben deixar á improvisación por moita experiencia que se posúa. Canto máis se prepara a visita, mellor se realiza (Soler Fierrez, E. 1991: 63). Estas afirmacións quedan confirmadas pola sabedoría popular cando nos recorda a frase que aparece no libro *Alicia no país das marabillas* (Lewis Carroll): "Se non sabes cara onde vas, dá igual o camiño que collas"...

Nos primeiros momentos do curso, entendemos que é prioritario realizar unha **primeira visita ordinaria** para realizar un **control dos recursos persoais** cos que conta cada un dos centros edu-

cativos que os inspectores ou inspectoras están servindo. O estudo do Documento de Organización do Centro aportaranos unha información previa sobre o persoal que ten destino no centro. Coñeceremos: o número total de profesores destinados e a súa situación administrativa, as materias que imparten os profesores e profesoras en cada curso e grupo, o horario lectivo, horas complementarias fixas e complementarias non fixas, as xefaturas de departamento, de normalización e dinamización lingüística, as coordinacións de ciclo, de actividades complementarias e extraescolares, as dinamizacións (convivencia, biblioteca, proxecto lector, plan TIC ...), o profesorado de Pedagogía Terapéutica e de Audición e Linguaxe, o persoal de administración e servizos. Con esta visita controlamos e supervisamos a utilización dos recursos persoais por parte dos centros educativos e ao mesmo tempo, da avaliación que se xera, tamén podemos asesorar os equipos directivos, a través das xefaturas de estudo, de cara a unha utilización máis rendible do profesorado.

A segunda visita ordinaria do primeiro trimestre parécenos oportuno centrala nos documentos de xestión do centro: Proxecto Educativo, concreción curricular, as programacións docentes, as normas de organización e funcionamento, o proxecto de xestión do centro, a programación xeral anual ...

Nesta visita, adquire especial relevancia a participación do equipo directivo. Por parte do inspector ou inspectora, requírese un estudo previo, alén da Memoria do curso anterior, de toda a documentación presentada. Débese avaliar o contido de cada un dos documentos, analizando o punto de partida arredor do contexto en que se achar o cen-

tro, valorar cada un dos responsables da posta en práctica dos proxectos de xestión e anticiparse ás posibles dificultades coas que se poden atopar. Para que se acaden os obxectivos propostos nesta visita, é necesario que a dirección e mais o resto dos membros do equipo directivo do centro estean informados sobre os asuntos que se van tratar e do que se espera de todos os demais profesionais implicados: xefes de departamento, coordinadores e dinamizadores.

A través desta actividade, o inspector ou inspectora realiza todas e cada unha das funcións que lle encomenda o Decreto 99/2004 (DOG 25/5/04) e, ao mesmo tempo, está dando cumprimento de todas as actuacións *prioritarias* e dunha grande parte das *habituais* recollidas no Plan provincial de actuación da Inspección educativa. Entre elas podemos resaltar (5):

- *Asesoramento aos centros educativos na aplicación da normativa que desenvolve a LOE e seguimento desa aplicación.*
- *Seguimento e apoio a plans e proxectos de avaliación. Colaboración nos plans de avaliación e mellora da calidade.*
- *Avaliación do cumprimento do Decreto 124/2007, do 28 de xuño polo que se regula o uso e promoción do galego no sistema educativo.*
- *Asesoramento e supervisión dos desenvolvementos curriculares e programacións docentes.*
- *Supervisión dos novos currículos que se van implantar nos centros, con especial*

atención ás materias optativas.

- *Asesoramento aos equipos directivos sobre os aspectos normativos, técnicos e científicos da organización e funcionamento dos centros docentes.*
- *Supervisión e apoio aos plans de convivencia e observatorios de convivencia escolar nos centros educativos*
- *Seguimento do comezo do curso. Aprobación dos horarios do profesorado dos centros.*
- *Recollida e tratamento dos datos iniciais de matrícula. Validación dos datos iniciais de matrícula e dos datos solicitados no Documento de Organización de Centro (DOC).*
- *Supervisión da Programación Xeral Anual e da Memoria Final dos centros.*

Este é un bo momento para reunirse co claustro de profesores co obxectivo de marcar pautas de actuación e ao mesmo tempo escoitar as suxestións que todos os profesores do centro poden aportar.

En función das circunstancias, tamén se podería celebrar unha reunión co Consello Escolar co obxecto de ter unha percepción xeral dos puntos de vista de todos os representantes de cada un dos sectores da comunidade educativa.

Para se enfrontaren a estas reunións dos órganos colexiados de goberno é fundamental que os inspectores e inspectoras partan dunha lectura detallada das actas das sesións celebradas con anterioridade.

Xa no **segundo trimestre** xiramos unha **primeira visita ordinaria** reuníndonos cos responsables da xestión directa de cada proxecto coa finalidade de supervisar, avaliar e asesorar sobre os procesos da súa posta en práctica.

Polos meses de xaneiro e febreiro organizamos esta visita en que, despois de revisar polo miúdo as concrecións curriculares, as programacións didácticas, o proxecto lingüístico, o plan de convivencia, o plan lector, o plan de posta en práctica das tecnoloxías da información e da comunicación..., efectuamos unha visita ao centro para escoitar os xefes de departamento, os coordinadores de ciclo e os dinamizadores para supervisar, avaliar e asesorar todos estes responsables no referente á execución das diferentes planificacións. É o momento de valorarmos o encaixe da teoría coa práctica. É unha oportunidade para avaliar o nivel de coordinación que existe nos diferentes equipos de traballo, para valorar o grao de implicación que cada membro do equipo ten con respecto ao proxecto global do centro, para recoller información sobre os resultados das avaliacións do alumnado e para coñecer as necesidades de formación que pode ter o profesorado.

Un dos momentos destacados desta visita é a reunión co/a xefe do departamento de orientación. Entre outros asuntos de interese para o funcionamento do centro, aportaranos unha visión xeral sobre o alumando con necesidades específicas de apoio educativo.

Tendo como punto de partida a información recollida nas visitas anteriores, a **segunda visita ordinaria** do **segundo trimestre** do curso, dedicámola á actuación que consideramos máis importante da Inspección educativa: a visita á aula. Este labor é o mo-

mento culminante da actividade inspectora. Apórtanos a posibilidade de observar directamente as actividades docentes. É a oportunidade de coñecer a realidade de cada unha das aulas do centro e de ter información precisa sobre a competencia de cada docente. A experiencia vénnos confirmando que a visita á aula, alén de dar a coñecer á Inspección educativa a realidade diaria das aulas, é unha das actuacións dos inspectores e das inspectoras máis recoñecidas e valoradas polos docentes. En síntese, como afirman Rey Mantilla, R. e Santamaría Palacios, J.M^º.(6), a visita á aula fai partícipes aos inspectores e inspectoras da eficacia dos docentes concretada na existencia dunha planificación antes de empezar a traballar; na relación entre programación e práctica; na porcentaxe de alumnos que acadan as competencias básicas; na variación de actividade para manter a motivación co obxecto de reducir o aburrimiento; na responsabilidade que posúen os alumnos; na consideración da clase como un lugar de aprendizaxe, na que se mantén un clima agradable, de orde e traballo que favorece as aprendizaxes; se o profesor ou profesora parte dos coñecementos previos dos alumnos; en ver se o profesor ou profesora dedica unha atención especial aos alumnos máis lentos, que requiren de ritmos máis sosegados, máis revisión e prácticas independentes; en comprobar se o profesor ou profesora reclama a colaboración dos pais na educación dos seus fillos animándoos a que controlen o rendemento dos nenos e nenas...

Naqueles centros cun elevado número de unidades, é posible que non se poidan realizar visitas a todas as aulas por razóns de tempo. No entanto, tendo en conta a organización territorial da Inspección educativa e que a adscrición de inspectores aos

equipos de sector se realiza por un período de cinco anos, ese labor pode planificarse por cursos académicos.

Por outra parte, as visitas *xerais ou ordinarias* do **último trimestre** deben virar arredor de dous temas prioritarios: os procesos de escolarización do alumnado e a valoración das necesidades de persoal para o curso próximo. A **primeira visita ordinaria** do **terceiro trimestre**, serviranos para facer un seguimento dos procesos de admisión de alumnos. O número de alumnos matriculados nun centro escolar para o curso seguinte proporciona os datos necesarios para elevar á superioridade os informes correspondentes con propostas de creacións e/ou supresións de unidades e postos de traballo, iniciación de trámites de posta en funcionamento de novos centros ou, se proceder, posta en funcionamento de novas ensinanzas.

Como consecuencia dos datos recollidos na primeira visita do terceiro trimestre, será necesario realizar a **última visita ordinaria ou xeral** do curso coa finalidade de avaliar as necesidades de persoal para enfrontármolos ao funcionamento do curso próximo: profesorado por departamentos, especialidades, atención á diversidade, desdobramentos...

Ademais das funcións de control, supervisión, avaliación, asesoramento e información realizadas polos inspectores nas *visitas xerais* analizadas até agora, a actividade cotiá dos centros educativos obriga á realización doutro tipo de visitas *específicas* para tratar, entre outros asuntos, os relacionados co/a: proceso de elección de membros dos Consellos Escolares; estado dos expedientes académicos do alumnado; revisión do estado de contas dos gastos de

funcionamento; funcionamento dos comedores escolares; cumprimento dos dereitos e deberes dos alumnos; autorización dos concertos educativos; avaliación de función directiva...

Así mesmo, as características da sociedade actual e a problemática que hoxe en día se vive nas familias trasládanse aos centros xerando infinidade de conflitos. Todas estas situacións obrigan, maioritariamente, que a Inspección educativa, alén das súas actuacións ordinarias ao longo dos cursos tamén se vexa obrigada a xirar *visitas incidentais* que hai que realizar de xeito urxente e puntual cando os circunstancias así o demandaren.

Abundando na clasificación das visitas, a maiores das mencionadas, estas poden clasificarse en diferentes tipos (Soler Fierrez, E. 1991: 87) en función do seu contido, do momento do curso en que se realizan, da súa duración e do ordenamento legal.

Sexa cal for o tipo de actuación que realicen, no exercicio das súas funcións, os inspectores e inspectoras, nunca poden esquecerse do establecido no artigo segundo do Decreto 99/2004 do 21 de maio (7):

A consellaría competente en materia de educación, no desempeño das súas atribucións, exercerá a inspección sobre todos os centros docentes, servizos, programas e actividades que integran o sistema educativo de Galicia, tanto de titularidade pública como privada, en todos os niveis educativos, co fin de asegurar o cumprimento das leis, contribuír á mellora do sistema educativo, á calidade do ensino, así como á garantía dos dereitos e á observancia dos deberes de cantos participan nos procesos de ensino aprendizaxe.



Este debe ser o marco en que se desenvolva calquera tipo de visita que os inspectores e inspectoras, por iniciativa propia, por instancia razoada de parte ou por orde superior, se vexan na obriga de realizaren aos centros docentes.

Alén diso, se partimos da base que ás visitas, na maioría das ocasións, se concretan en informes, propostas, actas e ditames, é imprescindible contar cos documentos necesarios que sirvan de guía para as realizar, instrumentos que recollen os obxectivos, as actividades a realizar, os profesionais que estarán implicados, a temporalización, a guía de avaliación e, ao mesmo tempo, de fichas de control e recollida de datos que servisen de punto de partida para a realización de propostas, en primeira instancia, ao delegado provincial. Este proceso realizado a través das tecnoloxías da información e da comunicación permitiralles

aos inspectores e inspectoras, ademais de contar cun arquivo de datos de incalculable valor profesional, manter actualizada a información sobre os centros correspondentes ao seu subsector de traballo.

Visitas de inspección. Actitude dos inspectores e inspectoras

Calquera tipo de actuación da Inspección educativa debe partir da visión constitucional establecida no artigo 27.8, así como do estrito cumprimento de todas e cada unha das funcións establecidas no Decreto 99/2004.

Porén cando, como afirma Manuel Álvarez (8), os colectivos se ven obrigados a traballar nunha dinámica de colaboración imposta polas leis (Proxecto Educativo, Concrecións Curriculares, Programación Xeral Anual...) o habitual é que se xeren tensións en-

tre os obxectivos das institucións e os intereses do grupo. Desde esta perspectiva, entendemos que, na maioría dos casos, o labor dos inspectores e inspectoras deben romper coas tradicionais relacións xerárquicas para transformalas en ascendentes, descendentes e laterais; é dicir, débense establecer relacións de colaboración para atraer todos os membros das comunidades educativas, de xeito especial o profesorado, cara á consecución de proxectos comúns e compartidos. Con este tipo de actuación adquiren especial relevancia as funcións de avaliar, asesorar, orientar e informar os distintos sectores da comunidade educativa no exercicio dos seus dereitos e no cumprimento das súas obrigas. Os inspectores deben asumir o papel de facilitadores, avaliadores e asesores que cooperan coa súa visión cualificada cos equipos directivos, cos órganos colexiados de goberno, cos órganos de coordinación docente, co profesorado e xeral e cos demais membros da comunidade educativa co obxecto de que todos realicen o seu labor cun alto nivel de calidade.

Traballando desde esta óptica, débese partir da realidade de que cada estrutura dos centros ten a súa propia responsabilidade e que debe ser consciente das súas obrigas e asumir a importancia que ten nos procesos de funcionamento das ins-

tucións educativas. Non é tan necesario que os inspectores estean centrados en resolveren eles mesmos os problemas, senón en actuaren como facilitadores, asesores e avaliadores, actuacións que virán demandadas desde todos os sectores das comunidades educativas como consecuencia da súa experiencia, do seu coñecemento, da súa competencia, da súa actitude e da súa credibilidade persoal.

Por último, temos de afirmar que no século XXI, a Inspección educativa debe exercer a autoridade con habilidade; terá que escoitar máis e falar o preciso; necesitará procurar a motivación e o compromiso de todos os sectores das comunidades educativas; será necesario que lle dea moita importancia ao traballo cooperativo nos centros docentes como estratexia para conseguir os mellores resultados posibles e deberá posuír a competencia suficiente para axudar o profesorado a tomar conciencia das súas propias posibilidades e capacidades orientando as súas actuacións dentro da organización das institucións educativas.

Bibliografía

García Casarrubios, et al. (1989). *La función inspectora en educación*. Madrid: Ed. Escuela Española.

Maíllo García, A. (1967). *La inspección de enseñanza primaria*. Madrid: Ed. Escuela Española.

Maíllo García, A. (1989). *Historia crítica de la Inspección escolar en España*. Madrid: Josmar.

Mayorga Manrique, A. (1989). *La inspección básica del estado*. Madrid: Ed. Anaya.

Valles Arandiga, A. (1986). *La función inspectora del sistema escolar*. Valencia: Ed. Promolibro.

Notas bibliográficas

(1) Martín Rodríguez, E. (1988). *Supervisión Educativa*. Madrid: UNED.

(2) Soler Fierrez, E. (1991). *La visita de inspección*. Madrid: Ed. La Muralla.

(3) Real Decreto do 30 de marzo de 1849, sobre Escolas Normais e Inspectores de Instrución Primaria.

(4) Orde do 13 de decembro de 2004 pola que se desenvolve o Decreto 99/2004. (DOG 22/12/04).

(5) Resolución do 15 de xullo de 2008 da Dirección Xeral de Ordenación e Innovación Educativa pola que se aproba o Plan Xeral da Inspección educativa na Comunidade Autónoma de Galicia.

(6) Rey Mantilla, R. e Santamaría Palacios, J.Mª. (2000). *Transformar la educación en un contrato de calidad*. Barcelona: Ed. Cisspraxis.

(7) Decreto 99/2004, do 21 de maio, polo que se regula a organización e o funcionamento da Inspección Educativa e o acceso ao corpo de inspectores de Educación na Comunidade Autónoma de Galicia (DOG 25/5)

(8) Álvarez, M. (1998): *El liderazgo de la calidad total*. Madrid: Ed. Escuela Española.



A Inspección de educación e a supervisión da práctica docente



Introdución

A supervisión da práctica docente está expresamente incluída na segunda función das oito que a LOE¹ atribúe á Inspección educativa no seu artigo 151: *“supervisar a práctica docente, a función directiva e colaborar na súa mellora continua”*. Por diante dela na LOE só aparece a función de *“supervisar e controlar, desde o punto de vista pedagógico e organizativo, o funcionamento dos centros educativos así como os programas que neles inciden”*. Se se exclúir a LOCE², pola escasa incidencia que tivo³, é a primeira vez que unha lei atri-

búe expresamente a supervisión da práctica docente á Inspección educativa. No cadro 1 móstrase como foi evolucionando a atribución que, a partir da LOXSE⁴, tivo a Inspección en relación coa práctica docente.

No cadro 1 pódese apreciar como nos últimos anos se produciu unha clara evolución na implicación da Inspección educativa na práctica docente. Mentres a LOXSE e a LOPAG encomendan á Inspección unicamente *“colaborar na mellora da práctica docente”*, a LOCE e a LOE atribúen á Inspección ademais, e en

Faustino J. Salgado López

Inspector de educación
Servizo Provincial de Inspección.
Sede de Santiago

primeiro lugar, “supervisar” esa práctica docente.

Así pois, desde o punto de vista legal supervisar a práctica docente constitúe unha das funcións máis relevantes da Inspección educativa. Ora ben, a súa posta en práctica suscita diferentes cuestións como, por exemplo: que se debe entender por supervisar a práctica docente?, que implicacións ten esta función no estilo de intervención dos inspectores?, que perfil debe ter o inspector que supervise a práctica docente? etc. Neste artigo tratarei de dar resposta a algunhas delas.

Inspeccionar versus supervisar

Como cuestión previa creo que cómpre precisar o significado que se lle vai dar ao termo supervisar. Na literatura sobre a Inspección de educación é moi frecuente utilizar indistintamente os termos “inspeccionar” e “supervisar”, tomándoos como sinónimos⁶. Porén, o feito de que na LOE o termo supervisar forme parte de dúas das oito funcións encomendadas á Inspección induce a pensar que supervisar e inspeccionar non é o mesmo.

Supervisar é un termo foráneo que se incorporou ao léxico castelán hai relativamente pouco tempo⁷, e desde el ao galego. Aparece recollido na 1ª edición do Dicionario da Real Academia

Galega (DRAG) do ano 1997, que o define como “*exerce-lo control dunha cousa por encima de calquera outra persoa.*”. Este significado non parece ser, no entanto, o máis empregado no uso normal de dita palabra se se ten en conta a definición que dá o Gran Dicionario Xerais da Lingua (GDXL), que o define como “*inspeccionar, revisar ou verificar algo que xa foi visto ou controlado.*”.

Polo que, supervisar, desde o punto de vista do seu significado, fai referencia a unha forma específica de inspeccionar, que sitúa o supervisor e o supervisado en dous planos distintos. A pesar diso, cómpre subliñar que na supervisión, ou acción de supervisar⁸, a relación entre supervisor e supervisado non ten porque ser necesariamente xerárquica, no sentido de liña de mando, ou o que é o mesmo, o supervisor non ten necesariamente que ser o “xefe” do supervisado. O normal é que a autoridade do supervisor se fundamente no coñecemento superior que ten sobre o traballo en relación coa persoa que o realiza. Porén a inspección, ou acción de inspeccionar⁹, en xeral ten un sentido máis amplo e non está restrinxida pola existencia dos dous niveis citados. Inspeccionar segundo o DRAG é “*so-meter unha cousa a exame para ver se está ou se se fai como debe.*”. Definición que practicamente coincide coa do GDXL, “*examinar algo con detalle para comprobar se cumpre os requi-*

sitos que debe ou se funciona adecuadamente.”

Polo tanto, a supervisión considerárase como unha forma particular de inspección, concretamente, a que se fai sobre algo que xa foi visto, controlado ou realizado por outra persoa, e se caracteriza porque o supervisor debe ter un nivel de coñecemento “superior”¹⁰ ao da persoa que realizou a “cousa” supervisada.

Práctica docente versus función docente

Para determinar o significado de “práctica docente” debemos recorrer a LOE. Tal como se dixo, a supervisión da práctica docente é unha función encomendada á Inspección educativa. Por outro lado, no artigo 106 da LOE establécese que corresponde ás Administracións educativas¹¹ elaborar planes para a avaliación da “función pública docente” sen que se especifique quen é o avaliador. O texto da LOE dá a entender que “práctica docente” e “función docente” son dúas expresións que definen conceptos distintos. Desde o meu punto de vista, tal distinción só se pode explicar atribuíndo á expresión “práctica docente” o significado etimolóxico *de conxunto de actividades que fai o profesor relacionadas co proceso de ensino-aprendizaxe* (proceso docente dende a perspectiva do profesor) e á expresión “función docente” o significado máis amplo

Cadro 1

LOXSE	LOPAG	LOCE	LOE
a) Colaborar na mellora da práctica docente e do funcionamento dos centros, así como nos procesos de renovación educativa	b) Colaborar na mellora da práctica docente e do funcionamento dos centros, así como nos procesos de reforma educativa, de renovación pedagóxica	b) Supervisar a práctica docente e colaborar na súa mellora continua e na do funcionamento dos centros, así como nos procesos de reforma educativa e de renovación pedagóxica	b) Supervisar a práctica docente, a función directiva e colaborar na súa mellora continua

Elaboración propia, a partir da LOXSE, LOPAG, LOCE e LOE

de conxunto de actividades que fan os funcionarios docentes. Até non hai moitos anos ambos os significados eran practicamente coincidentes, xa que as funcións dos docentes limitábanse case exclusivamente a impartir clase. Actualmente os procesos de ensino-aprendizaxe teñen lugar maioritariamente no marco de organizacións complexas que son os centros educativos. Isto demanda que os profesores teñan encomendadas máis funcións que as propiamente docentes¹². En consecuencia, a función docente comprendería todo o que fai o profesor, e cuxa avaliación pode ser encomendada ou non á Inspección, mentres que a práctica docente se refire ao conxunto de actividades do profesor relacionadas co proceso de ensino-aprendizaxe, cuxa supervisión é unha función xenuína da Inspección.

A supervisión da práctica docente, así entendida, non é algo novo que introduciu a LOCE, e que se incorporou posteriormente á LOE. Pola contra, pódese afirmar que foi unha función encomendada a Inspección de educación desde a súa creación no ano 1849, aínda que nunca nunha disposición con rango de lei. Así no artigo 20 do Regulamento da Inspección de 1849¹³ establecíase que durante a visita aos centros os inspectores debían *"Examinar os métodos que seguen os profesores na ensinanza, a extensión que lle dan, os libros que teñen adoptados, e as doutrinas que verten nas súas explicacións."* Porén, dita función non sempre tivo a mesma relevancia, incluso nalgúns momentos da historia da Inspección chegou a quedar suprimida pola connotación de "control sobre o profesor" que levaba implícito. Ora ben, a súa recuperación como función relevante da Inspección vai unida ao concepto moderno de control¹⁴



como elemento clave na mellora continua da calidade do sistema educativo, que todas as leis de educación dos últimos anos adoptan como principio. Esa é a idea subxacente tanto na LOCE como na LOE cando vinculan a supervisión da práctica docente coa súa "mellora continua". Así pois, a supervisión da práctica docente deixa de ser un "control sobre a persoa do profesor", para se converter "nun control do desenvolvemento da acción do profesor durante o proceso de ensino", coa finalidade de contribuír a que dito proceso se realice cada vez mellor. Por outro lado, este matiz é un factor determinante que define un modelo de Inspección esencialmente distinto ao recollido na LOXSE (e na LOPAG). A supervisión da práctica docente vai máis alá da mera colaboración "entre iguais". A acción de supervisar, tal como se dixo máis arriba, implica un *status* do supervisor superior

ao do supervisado. Para que a supervisión sexa eficaz, cumpra coa súa finalidade e non deveña en control do profesor, non pode ser imposta como consecuencia dunha relación de subordinación (*potestas*), senón que debe ser aceptada por este, como consecuencia do coñecemento que sobre a materia ten o supervisor (*auctoritas*¹⁵).

Problemática da supervisión da práctica docente

Así pois, a práctica docente ven determinada pola acción do profesor no proceso de ensino-aprendizaxe e enmárcase, polo tanto, no ámbito curricular das materias ou áreas que o profesor ten encomendadas impartir. A información recollida mediante unha enquisa (SALGADO, 2009: 692), permite afirmar que a gran maioría dos inspectores de Galicia opina que a supervisión da

práctica docente leva implícito as seguintes actuacións:

- a) A supervisión das programacións didácticas.
- b) A supervisión das clases desde o punto de vista metodolóxico.
- c) A supervisión das clases desde o punto de vista dos contidos.
- d) A supervisión dos procedementos de cualificación.
- e) A supervisión periódica do desenvolvemento curricular a través das actas e memorias.

Parece obvio que as citadas actuacións demandan dos supervisores, alén doutros, coñecementos curriculares das áreas ou materias a supervisar. Así o cre o 95,32% de mestres e profesores de educación secundaria (PES) de Galicia (SALGADO, 2009: 712-713), cando opinan que, para realizar as actuacións citadas, os inspectores deberían ter algunha especialización ben de tipo nivelar (primaria, secundaria, etc.) ben de tipo curricular (matemáticas, latín, etc.). Cómpre sinalar que a demanda da

especialización curricular está máis acentuada nos PES (80%) que nos mestres (40%)¹⁶. Non hai datos sobre as preferencias dos profesores doutros tipos de ensinanzas (conservatorios, escolas oficiais de idiomas, etc.), porén por experiencia sábese que a súa opinión sería equiparable á dos PES.

Neste requisito é onde reside a gran dificultade que presenta a supervisión da práctica docente. Actualmente están catalogadas máis de 200 especialidades de profesores non universitarios¹⁷, cuxa práctica é susceptible, en consecuencia, de ser supervisada polos inspectores de educación. Por diversas razóns, resulta inviable un corpo de inspectores con tantas especialidades. Este argumento, manexado de forma simplista, reforza a postura dos que se opoñen á especialización curricular dos inspectores, que ten como correlato propor como solución, á problemática da supervisión da práctica docente, recorrer, cando sexa o caso, a especialistas alleos á Inspección que actuarían como asesores dos inspectores. Proposta que lonxe de ser unha solución complica o problema creando outros non menores, entre os que se poderían sinalar: a) problemas de

eficiencia (sería duplicar como mínimo os recursos humanos necesarios: inspector máis especialista), b) problemas de credibilidade (por qué un inspector dá máis crédito ao "seu asesor" que ao profesor que supervisa), e c) problemas de tipo administrativo (situación administrativa dos especialistas, compensacións que recibirían polo seu labor, continuidade do seu cometido, forma de elixilos, etc.).

Ante a inviabilidade de disgregar o corpo de inspectores de educación en tantas especialidades como especialidades hai de profesores, e rexeitada a proposta de asesorías por ineficaz e complexa, hai que enfocar o problema desde outra perspectiva. Así, unha análise máis detida pon de manifesto que a distribución do profesorado non é homoxénea en todas as especialidades, senón todo o contrario. Como referencia, no cadro 2 danse as medias de profesores por especialidade para as distintas ensinanzas¹⁸.

Neste caso, como noutros moitos fenómenos sociais, cúmprese o *principio de Pareto*, o que permite buscar unha solución de compromiso que posibilite a supervisión da práctica docente do maior número de profesores posible cun número razoable de especialidades de inspectores. Iso era o que pretendía o Real Decreto 1538/2003 de 5 de decembro¹⁹ definindo un conxunto de especialidades básicas para toda España. Nun estudo realizado con datos do curso 2002/2003 (SALGADO, 2003) puiden comprobar que máis do 80% dos profesores de ensino secundario de Galicia (incluída a FP) se concentran en 17 especialidades²⁰. Este resultado permite afirmar que, se se ten en conta o colectivo de mestres (ver cadro 2), con 18 especialidades de inspectores se podería atender preto do 90% dos casos

Cadro 2

Distribución media de profesores por especialidades das distintas ensinanzas en Galicia no curso 2007/2008				
	Nº	%	Nº especialidades	Nºprofes/especial
Mestres de Primaria	18363	48,35	6	3061
Profesores de secundaria	11377	29,96	18	632
Profesores FP PES+PTFP*	6715	17,68	26	258
Profesores de EOI	338	0,89	8	42
Profesores de conservatorio	994	2,62	27	37
Profesores de escolas de arte	192	0,51	25	8
	37979	100,00	110	

Cadro de elaboración propia a partir fonte: *Memoria da Inspección de Educación do curso 2007/2008*

sen necesidade de recorrer a especialistas externos á Inspección. Solución que resolvería o problema razoablemente (quedarían en torno a un 10% do profesorado cuxa práctica debería ser supervisada co auxilio de especialistas alleos á Inspección), pero ten un inconveniente que impediú ata a data levala adiante: a oposición radical dun colectivo importante de inspectores á especialización curricular²¹.

5.- Situación actual da supervisión da práctica docente en Galicia e proposta.

As dificultades sinaladas e sobre todo a falta de vontade política de levala a cabo, fai que a

supervisión da práctica docente sexa actualmente pouco menos que un desiderátum administrativo. Segundo os resultados da investigación xa citada (SALGADO, 2009: 698) os propios inspectores consideran que as actuacións relacionadas coa supervisión da práctica docente foron as menos realizadas no curso 2005/2006²², valoración que comparten directores, pais e profesores (SALGADO, 2009: 722-725).

Aínda que non coñezo estudos que analicen a influencia da supervisión da práctica docente nos resultados escolares, todo parece indicar que inflúe positivamente neles a través da mellora de dita práctica. Así polo menos o cren os inspectores de Galicia que valoran como bas-

tante alta (danlle un valor de 4 sobre 5) a súa influencia (SALGADO, 2009: 696). Por outro lado, a inclusión explícita e destacada desta función nas dúas últimas leis de educación confirma que os responsables máximos de educación así o cren.

Actualmente sería posible realizar a supervisión da práctica docente en Galicia aplicando a solución proposta, xa que o Decreto 99/2004 do 21 de maio²³, polo que se rexe a Inspección nesta Comunidade, recolle as especialidades establecidas no Real Decreto 1538/2003 citado. Porén resultan ineficaces pola organización e funcionamento que dito decreto impón, pero sobre todo polas disposicións que o desenvolven, que impiden prac-

sisel
ANIMACIÓN E DESENVOLVEMENTO COMUNITARIO

Desenvolvemento comunitario. Elaboración de programas ambientais, sociais e culturais.

Animacións infantís xuvenís e para adultos (empresas e particulares).



sisel
FORMACIÓN

Elaboración de materiais e recursos didácticos.

Curso de formación e actividades extraescolares.

Asesoramento pedagóxico.

sisel
XESTIÓN DE EMPREGO

Orientación e intermediación laboral.

Xestión de programas de emprego.

Selección de persoal.



servizo
integral
de
INTERVENCIÓN
SOCIOCULTURAL
e LABORAL

Ponte Marzán, 60
Sar Santiago de Compostela
696 162 010
patricia.sisel@gmail.com



ticamente a posta en marcha dun plan autonómico sistemático e rigoroso de supervisión da práctica docente.

En consecuencia, a supervisión da práctica docente en Galicia é máis un problema de funcionamento que estrutural da Inspección, que se solucionaría modificando as disposicións que desenvolven o citado Decreto 99/2004, para o que é preciso a vontade política de facelo, poñendo en marcha un plan con obxectivos claros, que permitisen ordenar por prioridades (e posibilidades) as actuacións implícitas na función de supervisar a práctica docente sinaladas máis arriba.

Bibliografía

González Muñoz, M.C. (2004). *La supervisión de los departamentos didácticos como factor de calidad y garantía del cumplimiento*

de las normas. En *Actas do XXV Congreso de ANIES*. Obtido o 12 de decembro de 2008, <http://www.anie-anies.org/congresos>.

Iniesta, A., Alhambra, C. e Círac, V. (1999). *La inspección en la educación secundaria*. *Revista de Educación*, 150, 39-59.

Ramo Traver, Z. (1999). *¿Para qué los Inspectores?*. Barcelona: Praxis.

Salgado López, F.J. (2003). *La profesionalización de la Inspección: acceso, especialización y formación*. En *Actas do XXIV Congreso de ANIES*. Obtido o 12 de decembro de 2008, <http://www.anie-anies.org/congresos>.

Salgado López, F.J. (2006). *La supervisión de la práctica docente: Supervisión de las programaciones didácticas*. En *Actas do XXVII Congreso de ANIES*. Obtido o 12 de decembro de 2008, <http://www.anie-anies.org/congresos>.

Salgado López, F.J. (2009). *Funcións da Inspección: Aspectos curriculares e de desenvolvemento profesional na Comunidade Autónoma de Galiza*. Tese doutoral non publicada. Facultade de Pedagogía e Ciencias da Educación, Universidade de Santiago de Compostela, dirixida por Rial Sánchez, A.

Notas

1 Lei Orgánica 2/2006, de 3 de maio, de Educación. *BOE do 04/05/2006*.

2 Lei Orgánica 10/2002, do 23 de decembro, de Calidade da Educación. *BOE do 24/12/2002*.

3 A LOCE practicamente non se chegou a desenvolver. No ano 2004, o novo goberno socialista nada máis chegar ao poder publicou o R.D. 1318/2004, de 28 de maio, (BOE do 29/05/2004) que aprazou a aplicación da LOCE, o que permitiu promulgar a LOE sen que aquela chegase a influír practicamente no sistema educativo.

4 Lei Orgánica 1/1990, de 3 de outubro, de Ordenación Xeral do Sistema Educativo. *BOE do 04/10/1990*.

5 Lei Orgánica 9/1995, de 20 de novembro, da participación, a avaliación e o goberno dos centros docentes. *BOE do 21/11/1995*.

6 Na década dos 60 empezouse a empregar o termo supervisar, tomado do ámbito anglosaxón, como unha alternativa máis "democrática" ao termo inspeccionar, cunha pretendida postura "progresista", que buscaba contrarrestar a connotación fiscalizadora/sancionadora que como un sambenito acompañaba, e aínda hoxe acompaña, ao termo inspeccionar.

7 Os termos supervisar, supervisión e supervisor aparecen por primeira vez no Dicionario de la Real Academia Española (DRAE) na súa edición décimo novena, publicada en 1970. Cfr. con RAMO TRAVER (1999:209-212).

8 Hai que subliñar que a supervisión, ademais da acción, é tamén o efecto de supervisar (DRAG e GDXL).

9 Inspección, ademais da acción, é tamén o efecto de inspeccionar (DRAG e GDXL).

10 Como mínimo igual.

11 Cómpre sinalar que, con anterioridade á LOE, a avaliación da función docente estaba atribuída especificamente á Inspección. Así no artigo 105 da LOCE se atribuíu á Inspección de educación a función de participar especialmente na avaliación da función docente.

12 Artigo 91. Funcións do profesorado.

1. As funcións do profesorado son, entre outras, as seguintes:

a) *A programación e o ensino das áreas, materias e módulos que teñan encomendados.*

b) *A avaliación do proceso de aprendizaxe do alumnado, así como a avaliación dos procesos de ensino.*

c) *A titoría dos alumnos, a dirección e a orientación da súa aprendizaxe e o apoio no seu proceso educativo, en colaboración coas familias.*

d) *A orientación educativa, académica e profesional dos alumnos, en colaboración, de ser o caso, cos servizos ou departamentos especializados.*

e) *A atención ao desenvolvemento intelectual, afectivo, psicomotriz, social e moral do alumnado.*

f) *A promoción, organización e participación nas actividades complementarias, dentro ou fóra do recinto educativo, programadas polos centros.*

g) *A contribución a que as actividades do centro se leven a cabo nun clima de respecto, de tolerancia, de participación e de liberdade para fomentar nos alumnos os valores da cidadanía democrática.*

h) *A información periódica ás familias sobre o proceso de aprendizaxe dos seus fillos e fillas, así como a orientación para a súa cooperación neste.*

i) *A coordinación das actividades docentes, de xestión e de dirección que lles sexan encomendadas.*

j) *A participación na actividade xeral do centro.*

k) *A participación nos plans de avaliación que determinen as administracións educativas ou os propios centros.*

l) *A investigación, a experimentación e a mellora continua dos procesos de ensino correspondente.*

De todas elas só se poden considerar estritamente docentes as funcións a), b), c) e d).

13 Real decreto de 20 de maio de 1849 polo que se aproba o Regulamento para os inspectores de instrución primaria do Reino. *Gaceta de Madrid do 25/05/1849.*

14 Concepto tomado da teoría da xestión de calidade.

15 No sentido de autoridade recoñecida e aceptada polos que a soportan, en contraposición a "potestas" ou autoridade imposta pola forza da lei ou de calquera outro tipo.

16 A relevancia da especialidade por materias, ou curricular para os PES é moi superior á relevancia que lle dan os mestres, o que está relacionado coas características da ensinanza que imparten cada un dos colectivos: de tipo globalizador na educación primaria (mestres) e de tipo disciplinar na educación secundaria (PES).

17 Neste cómputo inclúense as especialidades dos profesores de todos os niveis (infantil, primaria, secundaria e formación profesional) e tipos de ensinanzas (música, danza, escolas oficias de idiomas, ensinanzas deportivas, escolas de arte) excepto as universitarias. Tendo en conta que hai especialidades presentes en dous corpos distintos (p.e no caso da F.P. PES e PTFP da mesma familia profesional) e que en Galicia non hai profesores en todas as especialidades posibles, o número de especialidades quedaría reducido aproximadamente a 110, que son as que se recollen no cadro 2.

18 Hai que ter presente que a distribución dos profesores por especialidade dentro do mesmo tipo de ensinanza tampouco é homoxénea. Así, por exemplo, no nivel de secundaria (excluída a FP) hai en Galicia, no actual curso 2008/2009, 1120 profesores da especialidade de matemáticas fronte a 94 de grego (datos faci-

litados pola Subdirección Xeral de Persoal da Consellería de educación)

19 Real Decreto 1538/2003, do 5 de decembro, polo que se establecen as especialidades básicas de inspección educativa.

20 Os cálculos seguen sendo válidos, pois a relación do número de profesores entre as distintas especialidades non variou substancialmente.

21 A controversia sobre a especialización dos inspectores iniciouse hai máis de cincuenta anos e aínda perdura, con maior ou menor virulencia, con resultados nefastos para a eficacia da Inspección.

22 Hai unha excepción, das cinco recollidas no texto, consideran realizada algo por riba da media "a supervisión das programacións didácticas". Supervisión que, por outro lado, unicamente se limita á supervisión dos aspectos formais das programacións.

23 Decreto 99/2004, do 21 de maio, polo que se regula a organización e o funcionamento da Inspección Educativa e o acceso ao corpo de inspectores de Educación na Comunidade Autónoma de Galicia. *DOG do 25 de maio.*



Apuntamentos sobre a Inspección de Educación en Catalunya

Patricia Silva García

Universidade de Barcelona.

Autora da tese de doutoramento

“La inspección escolar en Cataluña.

Un estudio de casos”

Introdución

Toda Administración Educativa necesita un sistema ben fundamentado de Inspección. Sabemos polas aportacións máis relevantes na investigación educativa, relacionadas cos procesos de mellora escolar que, para que se produzan mudanzas nas escolas, é necesario que os centros activen os seus propios procesos de cambio e que os servizos de apoio externo os faciliten.

A pregunta que formulamos é como poden contribuír os inspectores para activar ditos procesos. Até agora -cos resultados que

temos- podemos dicir que depende do ámbito que se quixer mellorar. Se falarmos en termos xerais, poden apoiar en reformar elementos do sistema que están no ámbito das súas competencias. Se falarmos dos centros, a súa contribución céntrase en xerar as condicións para fortalecer a organización e funcionamento dos mesmos, en promover un clima que favoreza as innovacións e suscitar o intercambio de experiencias.

Consideramos que para que ditas actuacións realmente teñan sentido é necesario fortalecer

un conxunto de coñecementos, habilidades e actitudes que respalden o seu exercicio profesional. Quere dicir, situar a formación dos inspectores dentro dun marco prospectivo que permita establecer un sistema claro e oportuno nas políticas de fortalecemento desta función profesional. A análise da literatura relativa a este ámbito de estudo (Ramo, 1999; Lorente e Madonar 2006; Silva, 2007, entre outros) reflicte as opinións de colectivos interesados na Inspección: directores escolares e os propios inspectores que coinciden na idea de recoñecer que a formación é unha vía de perfeccionamento das prácticas profesionais de quen traballa directamente cos centros escolares.

Nos seguintes parágrafos preséntase, en primeiro lugar o contexto en que se desenvolveu a investigación sobre a Inspección Escolar en Catalunya (Silva, 2008a), e máis adiante móstranse algunhas orientacións para a formación inicial e permanente derivadas da intervención dos participantes no estudo.

Contexto da investigación

Os resultados que presentamos son produto da investigación que se desenvolveu en Barcelona e algunhas comarcas de Catalunya, realizouse no marco dos estudos do Programa de doutoramento "Desarrollo Profesional e Institucional para la Calidad Educativa" da Universidade de Barcelona (Silva, 2008). Utilizamos o Estudo de Casos como método de investigación porque queriamos comprender a complexidade do fenómeno estudado, efectuar unha análise de maneira específica e interpretar unha realidade concreta.

Para emprendela remitímonos a diversos estudos nacionais e in-

ternacionais (Ramo, 1999; Calvo Zorrilla e Conde, 2002; Fullan e Stiegelbauer, 2000; Soler, 2003; Blat e Doménech, 2004; SEP-DGIE, 2004) onde se recoñece que a Inspección de Educación é un elemento clave para impulsar procesos de mudanza, así como a influencia que pode ter no establecemento de condicións para a implementación dalgunas iniciativas de innovación nas escolas.

Os resultados obtidos en ditas investigacións permitiron recoñecer que o apoio e participación dos inspectores resultaba fundamental no desenvolvemento de actividades nos centros e no fortalecemento da organización e o funcionamento das institucións escolares. En particular, observouse que nos casos en que o inspector estaba involucrado e contaba cunha formación sólida o impulso das actividades de mellora avanzaron de maneira substantiva.

Aspectos que considerar na formación dos inspectores

En Catalunya, recoñécese que a formación é un dos compoñentes que favorece a mellora da calidade educativa. Recoñécese como un dereito e unha obriga. En xeral as propostas de formación dos inspectores responden ás seguintes finalidades:

- Profundizar nos coñecementos e nas técnicas derivadas dos obxectivos, actividades e encargos específicos.
- Actualización profesional en relación cos novos requirimentos do sistema educativo e da realidade escolar
- Perfeccionamento no perfil profesional, tanto na vertente xeral como na liña de especialización.

A partir destas finalidades, identificamos catro elementos que, de acordo ás opinións e valoracións dos inspectores, poden contribuír a fortalecer o sistema de formación.

O primeiro ámbito refírese ás finalidades da formación. Nos últimos anos, a Inspección de Educación fortaleceuse na súa organización e funcionamento. Como consecuencia, a formación pasou por un proceso similar, aportou coñecementos e desenvolveu habilidades para un mellor exercicio das funcións. Os inspectores en Catalunya recoñecen que favorece a mellora da calidade educativa. No entanto, suxírense que necesitan dunha formación inicial e permanente adecuada aos fins e aos propósitos que regulan o seu exercicio profesional, á natureza da propia función, así como ás mudanzas sociais dos últimos anos.

Resaltan que a Administración pode respaldar os inspectores cunha política de formación clara e enfocada a fortalecer todos os seus ámbitos de intervención. Apuntan que a Universidade pode favorecer as súas competencias a través de programas de máster, postgraus ou especialidades que agrupen os elementos xerais e específicos para que, un profesional que quixer acceder á Inspección, teña un referente formativo inicial.

O segundo ámbito refírese á organización da formación. Identificamos que en xeral provén de dúas fontes: a primeira é a formación regrada que se organiza dentro das instancias da Administración e a segunda a que se realiza como parte da transferencia de competencias ás C.C.A.A. As dúas teñen como propósito o perfeccionamento e a actualización profesional dos coñecementos e técnicas xerais e específicas. Pretende ser un soporte

para a formación dos inspectores noveis. A pesar diso, ditas ofertas non abundan e os inspectores opinan que desde as instancias responsábeis da Administración non hai unha oferta formativa suficiente.

Aínda que resulta certo que na maioría das C.C.A.A. existe un Plan de Formación, a súa finalidade maioritariamente está centrada en actualizar os coñecementos específicos, proporcionar ferramenta para a intervención nos centros e cohesionar as actuacións que realizan. De acordo á información de que dispomos, normativamente está considerado que os inspectores reciban ao redor de 80 horas de formación xeral, máis 10 horas por área específica durante o curso escolar.

Máis alá das propostas que atenden as áreas xerais e específicas, as voces dos nosos informantes resaltan a necesidade dunha formación pedagóxica en aspectos relacionados co ensino, modelos e técnicas de investigación, avaliación e supervisión, vinculación de coñecementos teóricos con experiencias prácticas e resolución de casos concretos.

Por iso, resulta imprescindible realizar unha revisión acerca das necesidades de formación inicial e permanente dos inspectores, revisar as ofertas que existen na actualidade e promover a investigación sobre a temática. Todo iso coa finalidade de informar aos responsábeis da formulación de propostas formativas para que

utilicen os resultados no deseño de políticas de actualización.

O terceiro ámbito corresponde ao sistema de intervención da formación. Os expertos no tema (Antúnez, 2004; Colén, 2005, Imbernón, 2007) suxiren que para deseñar o plan de formación é primordial considerar a coherencia entre elementos como: os medios e os obxectivos; as modalidades e os obxectivos; as propostas e os recursos e a formación e a realidade profesional.

Analizando distintos plans de formación de diversas C.C.A.A., identificamos que existen criterios homoxéneos na oferta formativa. No caso de Catalunya, considérase unha oferta diver-



sificada de modalidades para atender as necesidades dos inspectores. A coordinación da formación fica a cargo da Subdirección Xeral de Inspección e dunha comisión de inspectores que recolle as necesidades de todas as delegacións territoriais e deseñan o plan xeral para todos os inspectores. A intervención que se suxire é a través de cursos, seminarios, sesións monográficas e actividades dentro da xornada laboral e resáltase a participación dos propios inspectores, así como a doutros profesionais externos, preferentemente do ámbito universitario como responsábeis da formación.

Como resultado da investigación e considerando a natureza e complexidade da función inspectora advertimos que calquera plan de formación debe considerar que este colectivo profesional disfruta dunha traxectoria profesional e dunha formación sólida previa ao acceso ao cargo. Os propios inspectores suxiren recibir unha formación diferenciada en función dos anos de exercicio na Inspección.

Mencionan por exemplo, que para comezar precísase unha formación breve sobre temas específicos para o exercicio profesional. Após uns anos de traballo pódese recibir outra para reorientar o seu traballo considerando o contexto e as actividades que realizan. Ao cabo de máis tempo, suxiren beneficiarse con estudos de alto nivel cunha duración dun ano ou máis que se centre na especialización en temas específicos. Advirten que un dos riscos que teñen moitos dos profesionais da educación é que a medida que van pasando os anos, a pesar de que se consegue maior eficacia, diminúen as iniciativas de innovación e a inquietude por mellorar. Por iso suxiren que deben potenciarse

aspectos como as estadías académicas ou os anos sabáticos.

Sinalan a necesidade de diversificar as propostas formativas. Avanzar dos cursos e seminarios a outras modalidades como exposicións, debates colectivos, traballo en grupo, mesas redondas, formación entre iguais, resolución de casos prácticos. Suxíren que en canto que un inspector novel pode comezar con casos hipotéticos, un inspector que ten máis de dez anos no exercicio pode traballar con casos da súa propia zona.

O cuarto elemento que queremos destacar é a avaliación da formación. Para valorar a eficacia das ofertas formativas cabe considerar a coherencia cos plans de actuación dos inspectores. Non debemos deixar de lado que algúns obxectivos da formación non son apreciados de inmediato, hai aspectos que é fácil avaliar, por exemplo: os contidos, a duración, o nivel de profundidade dos temas, a relación entre as actividades teóricas e prácticas, a calidade da documentación, a bibliografía, o material de lectura. O máis importante á avaliar a transferencia. Quere dicir, cando os participantes regresan ás súas actividades cotiás pódense avaliar aspectos como o grao de aplicabilidade dos coñecementos no lugar de traballo, a coherencia entre o aprendido e as intervencións que realiza na súa práctica profesional e se a formación recibida mellorar sensibelmente as súas actuacións profesionais.

Para finalizar queremos resaltar que considerar o contorno, a análise de necesidades, os intereses e os requerimentos dos propios inspectores ten, sen dúbida, un valor adicional que aportaría moitos máis elementos no momento de deseñar os pro-

gramas de formación para este colectivo profesional.

Face ao fortalecemento das políticas de formación dos inspectores

Considerando a importancia que ten a Inspección como un servizo externo aos centros, conviría que os responsábeis da formación na Administración tomasen en conta as voces dos propios inspectores. As tendencias da formación inicial e permanente inclínanse por unha formación eminentemente práctica, onde os casos cotiáns se convirten en fonte de información e reflexión teórica. Neste sentido os inspectores demandan unha formación pertinente: *"O que si che podo dicir que a formación que eu tiña como docente non a teño como inspector... facemos congresos de Inspección cada ano, temos formación por área de especialización, mais eu acredito que é insuficiente"*.

Contar con información suficiente e oportuna acerca das necesidades de formación dos inspectores axuda a que as actividades suxeridas desde a Administración e desde outras institucións se renoven e, sobre todo, que as ofertas que se propón teñan repercusión nos centros educativos e non só no desenvolvemento de habilidades individuais. *"A unificación do modelo de Inspección e o da formación -independentemente da persoa non pode ir exclusivamente por instrumento... senón pola análise das prácticas comúns"*.

Finalmente, o sistema de formación para os inspectores debe definir claramente os fins e obxectivos da función. Fortalecer as competencias e os coñecementos necesarios para o exercicio do seu traballo, considerando as exixencias actuais e



os requerimentos dos centros, require dunha avaliación da aplicabilidade do aprendido. "Eu teño claro que a avaliación das actividades de formación terían que tender a subministrar información significativa de aspectos globais, para que en todo caso os políticos poidan tomar decisións".

Como pode advertirse a través do exposto até o momento, non cabe dúbida de que a función inspectora foise ubicando entre os temas de interese nas políticas de mellora. Como consecuencia, é preciso procurar alternativas para responder ás crecentes demandas dos centros escolares. Por iso, resaltamos a necesidade de promover unha política de formación que avance dunha actividade individual e enfocada á promoción persoal a unha formación onde a aprendizaxe profesional sexa compartida e estea baseada nas necesidades sentidas polo propio colectivo.

Referencias Bibliográficas

Antúnez, S. (2004). *Organización escolar y acción directiva*. México: SEP.

Blat, E. e Doménech, C. (2004). *Herminio Almendros, L'inspector que renovà l'educació*. Barcelona. Publicacions de l'Abadía de Monserrat.

Calvo, B., Zorrilla, M., e Conde, S. (2002). *La supervisión escolar da educación primaria en México*. Prácticas, desafíos y reformas. (1ª ed.). México: IPEE-UNESCO UNESCO.

Colen, Ma. T. (2005). *Els processos de detecció de necessitats formatives del professorat de primària. Concepcions dels agents que intervenen en un Pla de Formació de Zona*. Tesis Doctoral. Barcelona: UB. Documento sin publicar.

Fullan, M. e Stiegelbauer, S. (2000). *El cambio educativo. Guía de planeación para maestros* (1ª reimpresión). México: Trillas.

Imbernon, F. (2007). *Diez ideas clave para la formación del profesorado. Nuevas ideas para la formación y el cambio*. Barcelona: Graó.

Lorente, L. A., e Madonar, Ma. J. (2006). *La formación permanente dos inspectores de educación. Retórica, realidade y futuro*. *Avances en Supervisión educativa*. Mayo 2006 No. 3. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2241264>. Revisado 03 de octubre 2008.

Ramo, Z. T. (1999). *¿Para qué los inspectores?* Barcelona: Praxis.

SEP-DGIE (2004). Informe del Proyecto: La gestión na escuela primaria. México: AECI-SEP.

Silva, P. (2007). *La formación dos inspectores de educación. Una tara desafiante* en Actas I Congreso de nuevas tendencias da formación permanente del profesorado. Barcelona: ICE-FODIP.

Silva, P. (2008). *La Inspección Escolar en Cataluña. Un Estudio de Casos*. Tesis del Departamento de Didáctica y Organización Educativa da UB. Barcelona: UB. Inédita.

Silva, P. (2008). *La Inspección Escolar en Cataluña. Un Estudio de Casos*. *En Avances en Supervisión Educativa*. Octubre 2008. No. 9. http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=blogcategory&id=91&Itemid=62

Soler, E. (2003). *Supervisión y orientación. La Inspección como mediadora entre la gestión pedagógica e institucional*. Montevideo: MEMFOD.



TEATRO JOFRE



Teatro Noroeste: *Glass City*



Melisa Laveaux



Tizina: *Exitus*

Artes Escénicas

e Música



Teatre Lliure: *Nixon-frost*



Transit Danza: *Mulleres de Shakespeare*



CdoCTB

Capela do Torrente Ballester

CCC Carvalho Calero

Centro Cultural

CCC Aranza

Centro Cívico



Rol da Inspección na atención á diversidade educativa

Luis Sobrado Fernández

Universidade de Santiago de Compostela

Introdución

Dende a perspectiva supervisora e de orientación educativa é necesario atender a todo o alumnado e iso esixe coñecer e comprender o conxunto de variables que inflúen na súa singularidade no eido sociocultural e étnico, no sensorial, na conduta, convivencia social, nas aptitudes, personalidade, etc. A diversidade representa considerar a singularidade dos escolares coas súas características peculiares que se derivan das interaccións múltiples e complexas dos seus integrantes, tendo en conta que na poboación escolar actual se

dá unha progresiva heteroxeneidade, variedade e diversificación e iso representa unha incerteza sobre como prestar atención educativa axeitada ao incremento desta complexidade (Soler, 2004).

As variacións do alumnado danse pola súa diversidade cognitiva e psíquica, sensorial e física, de estilos de aprendizaxe, de procedencia sociocultural e étnica distinta, de comportamentos persoais e sociais diferentes, etc.

Os profesionais da educación, como son os profesores, orientadores, titores e tamén o

persoal directivo como é o caso dos inspectores escolares deben coñecer as particularidades devanditas e dispor de ferramentas idóneas para axudar á inclusión do alumnado na institución educativa e nos grupos que a conforman, coa consecuencia de que todas estas posibles variacións inciden no estilo e xeito de crecemento e de aprendizaxe e no desenvolvemento e integración social dos escolares.

Diversidade e/ou singularidade educativa

A atención á diversidade supón no presente centrarse nos xeitos distintos que posúen os escolares de participar no proceso de ensino-aprendizaxe. O centro de interese dende a óptica histórica baseábase nas deficiencias da persoa e non na axuda que esta podía demandar e iso plasmouse habitualmente na segregación destes suxeitos en escolas parcialmente axeitadas ás súas capacidades.

Porén progresivamente fóronse implantando modelos e programas de integración, abríndose paso o termo de "necesidades educativas especiais", e aínda nas últimas décadas foise substituíndo este polo de "atención á diversidade" focalizada no alumnado e no xeito diferenciado da súa aprendizaxe. Na actualidade forma parte da axenda de proposta e abordaxe da escola inclusiva unha preocupación progresiva por atender á singularidade das persoas como expresión do que hai que prestar interese a todos e cada un dos escolares na súa proxección individual e social.

A atención á singularidade representa individualizar plenamente os procesos educativos cunha atención personalizada ao alumnado para lograr un desen-

volveremento harmónico e global e a súa integración grupal e social (Gallego e Riart, 2006).

Áreas de atención á diversidade educativa

No enfoque de diversidade escolar dende os escenarios orientadores, titoriais e de supervisión é preciso coñecer e comprender a totalidade de elementos e cuestións que repercuten na constitución das singularidades e entre as áreas de interese a considerar figuran as seguintes:

A) Particularidades psíquicas.

Neste ámbito considérase o alumnado con aptitudes intelectuais límite (*borderlines*), os hiperactivos e desatentos, os que presentan síndrome de Down e aqueles que presentan altas capacidades intelectuais.

B) Especificidades escolares.

Inclúese nesta área o alumnado con trastornos e dificultades na lectura e escritura, no ámbito matemático, científico-natural,... Tamén os desmotivados e con retraso escolar.

C) Singularidades físicas e sensoriais.

Forman parte deste sector os escolares cegos e con deficiencia visual parcial, os xordos, os discapacitados motrices e os que presentan disfuncións físicas (na estatura, peso; os diabéticos,...).

D) Os estilos cognitivos diferenciados.

E) Os escolares de culturas distintas (árabe, hispanoamericana, asiática, xitana,...).

F) Trastornos de personalidade e de conducta: alimentaria, persoal, acoso.

G) Infancia con adopción.

H) Alumnado de diferente xénero.

I) Escolares con adicións ás drogas e tecnolóxicas (móviles, videoxogos,...).

J) O absentismo escolar.

Todas estas variables inciden na maneira de desenvolverse, na aprendizaxe e na configuración e dinámicas dos grupos de escolares.

Principios pedagóxicos de atendimento á diversidade

Os grandes fundamentos de atención á singularidade son o da formación e responsabilidade do profesional encargado deste ámbito e o de autonomía educativa.

A preparación e actuación do educador (docente, titor, supervisor, mediador...) son básicas neste sector para que sexa efectivo o proceso pedagóxico de ensino-aprendizaxe.

De tódalas maneiras para unha atención desexable da singularidade dos 25 ou máis escolares integrantes dunha aula é preciso dispoñer dun axeitado profesorado e de recursos didácticos, espazos, etc. Un só profesor na sala de clase sen axuda permanente doutro educador é imposible que poida atender á singularidade devandita.

Ademais é necesaria a autonomía no ámbito da diversidade na sala de clase. Só é factible atender a todos e a cada un dos escolares se o grupo destes é autónomo na aprendizaxe e coopera cos demais. Por todo isto a autonomía persoal e grupal é esencial, pero hai que formalala adecuadamente.



Os principios sinalados son interdependentes e deste xeito o alumnado é autónomo e solidario se o educador é responsable e se implica activamente.

Papel da inspección escolar en relación coa singularidade educativa

A tarefa de impulsar a atención á singularidade nos diferentes cursos, aulas e centros educativos precisa dunha función de animación e coordinación.

Os modelos e estratexias poden ser moi diferentes pero en calquera situación é preciso que un profesional experto do ensino asuma este rol e coído que ademais do profesor titor e do orientador da institución escolar debe ser o inspector de educación, pois ademais da perspectiva da aula e do Centro Educativo debe existir outra sobre contextos máis amplos como pode ser unha zona, distrito ou circunscrición escolar.

As funcións de coordinación e supervisión do inspector no ámbito da diversidade e singu-

laridade educativa esixe unha preparación específica de carácter psicopedagóxico e ámbitos como son os estilos de aprendizaxe, as estratexias e dinámicas de grupo, o coñecemento de metodoloxías didácticas variadas, o desenvolvemento evolutivo do alumnado, etc. (Riart, 2008).

O seu perfil profesional neste eido é o de ser un bo comunicador cos profesores, coas familias e o alumnado, dispor de competencia en habilidades sociais, capacidade para liderar e integrar grupos de educadores, boa relación co equipo directivo das institucións escolares e aptitudes en innovación didáctica e de motivación educativa de educadores, pais/nais, alumnado, etc. (Álvarez Arregui et al., 2008).

A modo de conclusión

O incremento da diversidade e de atención á singularidade no eido educativo demanda progresivamente unha especial atención aos escolares con moitas peculiaridades resultantes das múltiples e complexas interaccións que se dan na singularidade dos seus compoñentes.

Esta necesaria atención que é preciso dispoñer e dispensar a tódolos alumnos dende a titoría e a orientación demandan dos profesionais deste sector un coñecemento e comprensión da globalidade de elementos que repercuten na conformación dunha singularidade e peculiaridade dos escolares.

A complexidade do proceso de entendemento da singularidade dos educandos precisa dunha función ampla de animación e coordinación que ademais de aula e da escola abrangue a diversos profesionais de educación como son profesores ti-

tores e orientadores e tamén a diferentes institucións escolares nun contexto sociocultural amplo como pode ser o distrito ou a zona escolar. Neste escenario o rol do inspector de educación é clave nesa función de motivación, coordinación e supervisión de alumnado, docentes e familias implicados na actuación psicopedagóxica en situacións de diversidade educativa.

Bibliografía

Álvarez Arregui, E. et al. (2008). "La inspección en la escuela. Revisión crítica y propuestas de futuro". En J. Gairin e S. Antúnez. *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. Madrid: Wolters Kluwer España S.A. (Edición en CD).

Bisquerra, R. (2002). *La práctica de la orientación y la tutoría*. Barcelona: Praxis.

Gallego, S. y Riart, J. (2006). *La tutoría y la orientación en el siglo XXI: Nuevas propuestas*. Barcelona: Octaedro.

Riart, J. (2007). *Manual de tutoría y orientación en la diversidad*. Madrid: Pirámide.

Sobrado, L. e Ocampo, C. (2000). *Evaluación psicopedagógica y Orientación Educativa*. (3ª Edición). Barcelona: Estel.

Soler, J.L. (2004). *Orientación y tutoría*. Zaragoza: Mira Editores.

A Inspección Educativa e a convivencia nos centros



A nosa sociedade sufriu transformacións radicais nos últimos anos; as leis van mudando tratando de se adaptaren ás novas situacións sociais e os sistemas educativos comezan a evolucionar: novos currículos desde enfoques competenciais, plans de convivencia, etc. O profesorado enfróntase a novos retos que pasan pola creación e desenvolvemento do novo rol que os tempos lle demandan, e unha formación profunda para responder a novas necesidades do alumnado que vivirá nun mundo complexo e, no entanto, permanente.

Tamén é necesario preguntarse polas mudanzas necesarias na Inspección Educativa:

1. Os actuais perfís das e dos inspectores, son coherentes e responden á función inspectora actual e futura?
2. Responde o modelo e práctica inspectora ás novas demandas que a comunidade educativa formula nun marco de autonomía?
3. Perciben os centros a Inspección como colaboradora e asesora ou unicamente como control burocrático?

Nélida Zaitegi de Miguel

Inspectora de Educación do País Vasco.
Directora da Revista Organización y Gestión Educativa. Membro do FEAE do País Vasco



4. No actual panorama de convivencia nos centros, está preparada e capacitada a Inspección Educativa para contribuir á optimización da mesma?

Exercer a función inspectora, neste momento máis que nunca, require autoridade, mais non a que outorga o nomeamento, "autoridade pública" mellor dito "poder público", xa que a autoridade non se impón nin se recibe por nomeamento administrativo senón que se outorga pola comunidade educativa e se fundamenta no bon facer.

É lexítimo que unha sociedade democrática se dote de normas e disposicións educativas e que controle o seu cumprimento, como sinala Juan López cando di que o control do cumprimento das normas reviste un carácter de garantía democrática, para o conxunto do corpo social que ten dereito a exixir das institucións a

salvagarda da legalidade. Aínda que este control é responsabilidade da Administración, debe ser compatíbel co control social, situado nos consellos escolares e, proxectado, tanto sobre os aspectos máis administrativos da organización escolar, como nas facetas máis pedagóxicas da mesma ordenación académica, aspectos curriculares, métodos de ensino, e organización do centro, entre outros.

Mais se as actuacións non están resgardadas por un compromiso ético coa educación, co centro e a comunidade educativa, un talante fundamentado nos principios democráticos e nunha sólida formación para o desempeño eficiente do posto, que se traduza en intervencións rigorosas, e nunha actuación democrática enfocada a orientar e colaborar co profesorado, de pouco servirá á mellora da educación, fin último de todas as actuacións da inspección educativa.

Nun marco de autonomía dos centros, a función inspectora adquire matices novos. A análise de cada centro, das súas peculiaridades, expectativas, procesos e compromisos ten de ser compartido coa comunidade escolar do mesmo. A reflexión sosegada, os debates con profundidade coa dirección e o Consello Escolar, polo menos, son elementos fundamentais para dar pasos seguros no camiño da autonomía e das responsabilidades que dela emanan. A Inspección educativa, o seu talante, o seu apoio e colaboración neste proceso son de vital importancia tanto para o centro como para a Administración Educativa.

As actuacións dun órgano avaliador, de control, mais tamén asesor e externo aos centros, aínda que como tal non é un axente directo das actuacións que se levan a cabo neles, se ten un papel importante pola posición privilexiada de proximidade e por iso, pode ser un axente de cambio na medida que axuda o centro a pensarse a si mesmo, a interrogarse e a responder a esas preguntas que se fai, promovendo e facilitando procesos de mellora.

Pode, por exemplo, promover a participación de toda a comunidade educativa: cauces, procesos e estratexias (a democracia e a participación só se aprende exercéndoa, polo que hai que dar pasos face a unha democratización dos centros educativos), promover a avaliación interna, (a autonomía demanda render contas e esta, avaliación interna) facilitar a abordaxe de problemas de disciplina, de conflitos de convivencia, etc.

Juan López¹ fai unha proposta concreta e xustifícaa: "porque a función inspectora se exerce por delegación do conxunto da sociedade e porque corresponde

aos poderes públicos establecer o modelo de inspección que estea de acordo coas características de dita sociedade". Tamén sinala algunhas de que ten de ser dinámica e, á vez, elemento dinamizador do sistema educativo. Ten de defender o dereito á educación de todos os cidadáns, segundo os criterios de liberdade, igualdade e compensación. Terá que ser garante do carácter público da educación, xestionada pola comunidade escolar e controlada socialmente, así como terá de potenciar a participación de todos os sectores da comunidade escolar, garantindo que, profesores, pais e, no seu caso, os alumnos teñan as adecuadas facilidades para exercer as súas funcións. Terá un carácter imparcial, que lle permita moderar e arbitrar os conflitos entre sectores, fundamentalmente pais e profesores, informando aos primeiros das limitacións dos seus dereitos sobre os seus fillos, e evitando que os segundos se escuden en formulacións corporativistas disimuladas con argumentos científicos e profesionais. Será un factor que incida no aumento da calidade do ensino, mediante a realización dun seguimento, asesoramento e avaliación das funcións docentes, auxiliares e directivas dos centros. En definitiva, a función inspectora ten de ser aberta, activa e participativa, así como integradora de todos os sectores da comunidade educativa.

A Inspección Educativa e a Convivencia

A LOE, no capítulo I, Principios e fins da educación, no artigo 1, sinala a convivencia como un dos fins da educación.

A convivencia e a paz son proposicións revolucionarias e transformadoras, porque evidencian a necesidade dunha cultura pa-

cífica e dunha estrutura de paz. Se como di Mayor Zaragoza, a guerra se crea no corazón do ser humano, é no corazón onde se ten de crear a paz. Por iso, a escola, a familia, e a sociedade no seu conxunto teñen un reto importante, o de daren os pasos necesarios para que desde que nacen, as crianzas aprendan a vivir en liberdade, respecto, xustiza e solidariedade. Sen presa mais sen pausa, nun proceso educativo consciente e constante que propicie a autorregulación a través da vontade e do desexo do bon.

A participación neste proxecto colectivo que é a educación dos novos membros da sociedade, non só para que continúen a obra iniciada, senón que a reconduzan, a melloren e a volten máis humana, ten de ser un compromiso de toda a sociedade e de maneira especial das familias e

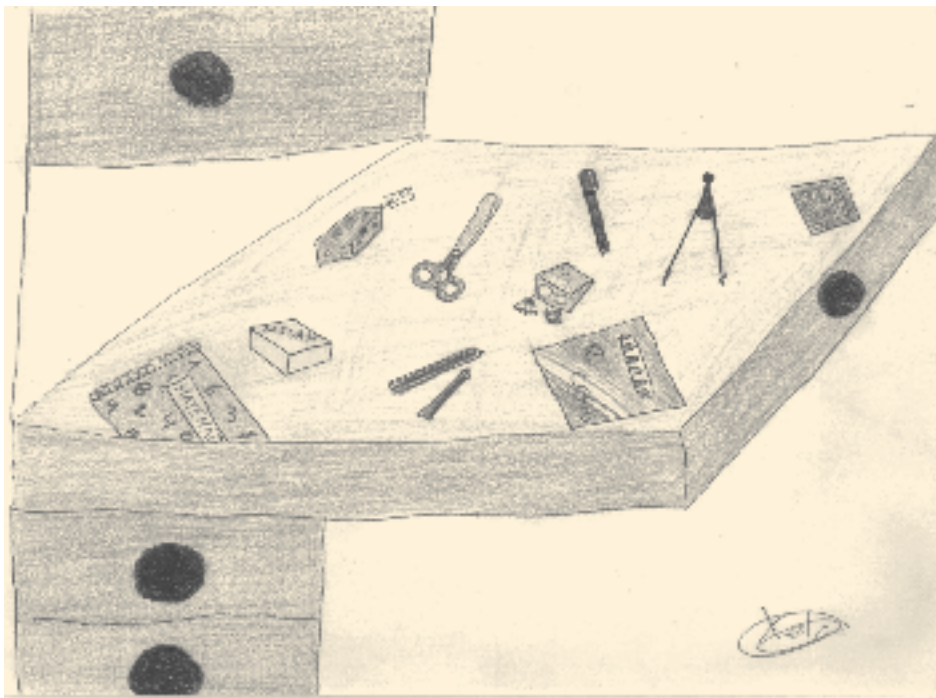
as escolas, que, indo ao unísono, se potencian mutuamente.

Na LOE a educación para a convivencia e a construción da paz positiva exprésanse como un dos obxectivos fundamentais en todas as etapas educativas e ao respecto sinálanse as funcións e responsabilidades tanto do Equipo Directivo como do Claustro. Pode dicirse que a LOE aborda por primeira vez en profundidade a convivencia nos centros educativos. O marco está claro, agora son necesarios os feitos, os programas concretos, os plans e os recursos que garantan o suceso.

Que papel lle corresponde á inspección educativa?

O de velar pola boa convivencia nos centros, asesorar e intervir, se for necesario, mediante a arbitrase en situacións de-





terminadas. Mais en todo caso, fomentando sempre relacións abertas de mutua confianza e recoñecemento, de comunicación e de escoita activa, de diálogo entre todas as partes afectadas nos problemas que xorden nos centros e nos conflitos que deles se derivaren entre os membros da comunidade educativa.

Comparto con Esteban Martínez² que a Inspección xoga un papel importante na prevención, transformación e xestión positiva dos conflitos e problemas dos centros, reforzando o bon clima escolar do centro nunha cultura de educación e intelixencia emocional, rica en valores e baseada en habilidades sociais, incentivando as boas prácticas de convivencia, potenciando a realización de proxectos de mediación e mellora da convivencia nos centros educativos que supervisa. É unha función clásica e histórica da Inspección que hoxe máis que nunca ten o máxi-

mo recoñecemento dos centros, cando en situacións difíciles é mediadora e axente activo na xestión e transformación positiva dos seus problemas e conflitos. A inspección educativa intervéñ sobre todos os elementos e aspectos do sistema educativo a fin de asegurar o cumprimento das leis, a garantía dos dereitos e a observancia dos deberes de cantos participan nos procesos de ensinanza e aprendizaxe, a mellora do sistema educativo e a calidade e equidade da ensinanza.

Tamén comparto con José Luís Gómez³ que a Inspección ten de promover que os centros, especialmente de Educación Secundaria, pasen dun modelo puramente sancionador a calquera dos outros modelos, adaptándose á súa realidade específica, asesorando sobre estratexias e sistemas para a súa implantación e facilitando a súa aplicación e posta en marcha. Así mesmo,

comparto que a Inspección ha de supervisar o Plan de Acción Titorial, non xa desde unha perspectiva de realización formal do documento, senón desde a perspectiva de ferramenta realista e promotora de actuacións concretas de mellora da convivencia no centro e, sobre todo, mediante o seguimento e avaliación do grao de cumprimento do mesmo. Supervisar os Regulamentos de Rexime Interno (RRI), Regulamento de Organización e Funcionamento (ROF), Normas de Organización e Funcionamento (NOF) dos centros, e asesorar en todo aquilo que poidan ter de instrumentos reguladores da convivencia e das estratexias de actuación e participación dos distintos membros da comunidade educativa. e tamén de detectar novas necesidades de formación do profesorado que asume a función titorial acordadas coas novas situacións e realidades que se están producindo nos centros.

Xunto ao dito, hai que establecer unha relación positiva e de coordinación con outros servizos de apoio, sobre todo cos centros de profesorado e os asesores e asesoras, para actuar con criterios comúns nos centros e promover a elaboración e posta en marcha de plans de convivencia.

Así mesmo, é fundamental revisar o talante persoal e as habilidades de comunicación imprescindíbeis para o bon exercicio da función inspectora a fin de evitar os xuízos de valor, e de favorecer a escoita, e as preguntas con capacidade de propiciar a reflexión. Comprender, pórse na situación das persoas interlocutoras e entender non só as ideas, senón os sentimentos. Colaborar, apoiar, facilitar. Aportar a visión externa, proporcionar información doutras experiencias e posibilidades, ofrecer ideas e...deixar facer.

Para finalizar, quero lembrar que a función de apoio e asesoramento aos centros escolares e aos seus compoñentes constitúe, xunto coa avaliación unha das máis significativas actuacións da Inspección Educativa. A condición de asesora, guía, apoio, axuda, coincide co propio concepto de inspección e debe caracterizar a actuación das persoas inspectoras, contribuíndo con iso á mellora da educación.

O mesmo que o profesorado e as direccións dos centros, a inspección educativa ha de contar cunha formación continua que aborde o desenvolvemento competencial para afrontar os novos retos que se presentan a diario, un deles, a promoción dunha convivencia positiva

Non cabe dúbida de que unha inspección comprometida coa súa función e motivada, coas competencias adecuadas, rigorosa e boa coñecedora da realidade social e escolar, pode ser un potente instrumento para a mellora continua da educación e un excelente garante do dereito á educación para todos os alumnos e alumnas en termos de equidade e calidade.

Bibliografía

Beltraán Lera, J. (2002). Claves psicológicas da convivencia escolar. En: *La convivencia nos centros escolares como factor de calidad*. Madrid: Consejo Escolar del Estado. MECyD.

Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía*. Algo más que una asignatura. Barcelona: Graó.

Delors, J. Et al. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO.

Díaz-Aguado, M.J. (2002) Convivencia escolar e Prevención

da violencia http://www.cnice.mecd.es/recursos2/convivencia_escolar/

Díaz-Aguado, M.J. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación nas aulas*. Madrid: Pearson.

Fernández, I. (1999). *Prevención da violencia e resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.

Fernández, J. (2006). *Ser humano en los conflictos*. Madrid: Alianza.

Galtung, J. (1985). *Sobre la paz*. Barcelona: Fontamara.

Jares.X. (2006). *Pedagogía da convivencia*. Barcelona: Graó.

Jares, X. (2001). *Educación e conflicto. Guía de educación para la convivencia*. Madrid: Editorial Popular, S.A.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Ortega e del Rey R. (2004). *Construir la convivencia*. Barcelona: Edebé.

Pérez Esclarín, Antonio (2004). *Educación para humanizar*. Madrid: Ed. Narcea.

Segura, M, (2005). *Enseñar a convivir no es tan difícil*. Bilbao: Descleé.

Segura, M, e Arcas, M, (4ª - 2006). *Relacionarnos bien*. Madrid: Narcea.

Zaitegi, N (2000). Herramientas para la gestión da convivencia en el centro (2). En Organización e Gestión Educativa. N° 5. Ed Praxis.

Zaitegi, N. (2005). *Educación para la convivencia e la paz en Euskadi,*

hoi. Servicio de publicacións del Gobierno Vasco.

Zaitegi, N. e otros (2006). *Guía para la elaboración del Plan de Convivencia Anual*. En Organización e Gestión Educativa. N° 4 e 5 ED Wolters-Kluwer.

Zaitegi, N. e otras. (2008). *Guía para la creación del observatorio e elaboración del Plan de Convivencia*. Servicio de publicacións del Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz

Notas

1 Juan López Martínez - Presidente fundador de ADIDE en Avances en Supervisión Educativa Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España ENERO 2006. Revista n° 2

2 Esteban Martínez Lobato. Presidente de ADIDE Federación en Avances en Supervisión Educativa Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España ENERO 2006. Revista n° 2

3 José Luis Gómez Castro - Inspector de Educación en Avances en Supervisión Educativa Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España ENERO 2006. Revista n° 2



A Función Asesora da Inspección Educativa

Serafín Antúnez

Catedrático de Didáctica e Organización escolar da Universidade de Barcelona

A xeito de introdución

Asesorar aos centros escolares constitúe unha práctica profesional que se asocia fortemente ás tarefas de inspección educativa. Múltiples estudos, e máis recentemente (Ruz et al, 2006; Uruñuela, 2008; Silva, 2008, entre outros), poñen de manifesto de novo a vixencia desa relación. Tamén resulta evidente que a grande maioría dos inspectores e inspectoras adoitan manifestar de xeito sostido que un dos seus maiores desexos profesionais é levar a cabo precisamente a función asesora. Din sentir agrado con ela e prefíren a respecto

a outras como son as de supervisión, avaliación e control xa que a vinculan con procesos de mellora, relacións afectuosas e saudables con docentes e directivos escolares e co logro de boa imaxe persoal e profesional ante eles. Coinciden, por outra parte, coas opinións de directivos e docentes que esperan atopar na función inspectora a axuda, guía e acompañamento que necesitan e non tanto a visita ou o requirimento con motivos e esixencias burocráticas.

A asesoría é unha tarefa desexada por ambas as dúas partes e, porén, pouco frecuente. As

causas da escaseza son múltiples. Das que afectan especialmente aos nosos inspectores e inspectoras, unha delas, quizais a principal, é a falta de recursos. Resulta difícil conciliar os múltiples desempeños que se lles atribúen coa falta de tempo para atender a todas as unidades escolares e servizos educativos que teñen asignados ou coa precariedade de apoios administrativos de que dispoñen. E, moito máis aínda, se, ademais, as autoridades educativas, conciben ao colectivo de Inspección como un dispositivo sobre o que deben recaer todo tipo de encargos e encomendas a miúdo improvisadas e presentadas de xeito repentino para que sexan levadas a cabo de forma inmediata.

Porén, aludir á falta de recursos como razón principal da dedicación baixa ás tarefas asesoras ou á multiplicidade e carácter errático dos requirimentos da superioridade non parece argumento abondo. De feito, resulta habitual observar que mentres algúns inspectores e inspectoras sí levan a cabo satisfactoriamente tarefas asesoras, outros, que traballan en zonas escolares de características moi similares e con recursos análogos, non o fan. Cremos que a súa abstención, en moitos casos, non se debe tanto a unha conduta negligente ou pouco responsable senón a inseguridades de orde persoal e profesional. E que as de índole profesional teñen a súa orixe nalgunhas carencias de autoridade e credibilidade e tamén na falta de consideración abonda de determinados principios sobre os que convén soste-la acción asesora.

Revisando a noción de asesoría

A tarefa asesora en educación escolar constitúe un proceso sostido de axuda consentida e

de acompañamento mediante accións orientadas á mellora das prácticas profesionais dos docentes, directivos, persoal técnico e, eventualmente, dos pais e nais do alumnado. As accións que comporta ese proceso: informativas, de motivación, de negociación, de reflexión, ou de toma de decisións compartidas, entre outras, lévanse a cabo nun clima de igualdade e de colaboración no que as xerarquías profesionais ou académicas das persoas involucradas non constitúen o criterio de autoridade que rexa as relacións nin determinan as decisións do grupo. Asesorar supón, á vez, un proceso de desenvolvemento persoal e profesional para os que participan nel, non só para as persoas asesoradas, e unha práctica moi efectiva para a formación dunhas e outras. Ademais, debe estar orientado polos valores que resultan fundamentais para a vida harmoniosa en común nas sociedades democráticas: liberdade, respecto, xustiza e equidade, especialmente.

Non constituirían, pois, tarefas estritamente asesoras as que son consecuencia de imposicións e sometemento intelectual ou formal a xerarquías, xa que as interaccións se basearían en relacións de desigualdade ou, aínda moito peor, na obediencia debida ou o temor á coerción. Tampouco as que non estivesen orientadas polos valores aludidos.

A tarefa asesora debe resaltar na función orientadora e no consello razoado. Función orientadora, no sentido de encamiñar a un grupo de persoas, do que quen asesora se sente parte, cara ao propósito que o propio grupo estableceu no seu Proxecto Educativo Institucional, explícito ou implícito, ou cara a unha intención que é coherente con ese Proxecto. E consello razoado, é dicir: tratando de ofrecer alternativas pertinentes e exemplos

suficientes e ponderados para que as persoas ás cales se axuda poidan decidir por si mesmas os seus propios camiños.

Autoridade, credibilidade e algúns principios: antidotos contra a inseguridade na función asesora

Autoridade e credibilidade

A autoridade para o exercicio da función asesora dende a Inspección educativa, como sabemos, non se consegue automaticamente exhibindo o documento no que consta o nomeamento para o cargo. Quizais, máis ben ao contrario, mencionar o cargo que se desempeña como argumento de autoridade contribuirá a xerar prevencións e cautelas xa que en moitos centros educativos se segue xulgando aos inspectores e inspectoras máis a través de prexuízos e estereotipos que mediante un coñecemento real de quen son e que son capaces de facer para axudar. Adoita suceder o mesmo á recíproca: dende a Inspección constrúense imaxes dos centros escolares e dos seus profesionais que non sempre están fundadas suficientemente en feitos e datos. Quizais non fomos capaces ata agora de acertar coas políticas e as accións adecuadas para aumentar o coñecemento mutuo entre quen traballan habitualmente nas escolas e os que axudan dende os servizos de apoio externo. É unha responsabilidade das dúas partes. Dende os servizos de apoio, mediante procesos de comunicación intensos, convincentes e, sobre todo, de prestacións e axudas eficaces e solventes. Dende as escolas, a través de comezar a admitir a posibilidade de desenvolver o traballo co apoio externo procedente de colegas e que esa axuda pode ser eficaz e satisfactoria.



¿Como aumentar a autoridade e, por conseguinte, gañar a credibilidade necesaria para infundir confianza? A formación será unha das solucións máis efectivas. O acceso á función inspectora supón un cambio de oficio para o que hai que capacitarse. Accédese a el, salvo excepcións pouco explicables, dende a función docente de xeito súbito, e moi frecuentemente sen unha formación específica previa. As oportunidades de formación adoitan presentarse case sempre cando xa se está en exercicio, ás veces demasiado tarde. Unha desas ocasións é, precisamente, a que brinda o feito de formar parte dun equipo de persoas inspectoras. Tomar un papel activo nel, preparando e revisando colectivamente a intervención nos centros escolares, aproveitando o coñecemento e a experiencia das persoas do equipo de Inspección coaduxará sen dúbida, ao incremento do coñecemento de todas e a que cada quen

constrúa a súa autoridade a través do coñecemento. Os equipos de Inspección, por pouco ben que funcionen, forman células moi potentes para axudar ao crecemento persoal e profesional dos que os forman. Constitúen pequenas comunidades de aprendizaxe que resultarán de grande utilidade, entre outras finalidades, para actualizarse científica e didacticamente; analizar prácticas profesionais coa intención de melloralas; compartir e analizar materiais e experiencias entre colegas; elaborar e manter actualizada a documentación de apoio e o inventario de recursos de uso común do equipo e para coñecer as propias limitacións. Trátase de traballar coa convicción de que acceder ao rol de inspector ou inspectora non debería constituír o final dun traxecto no desenvolvemento profesional senón o inicio dunha atractiva tarefa para a que hai que prepararse continuamente.

A segunda das vías para aumentar a autoridade ten que ver coa conveniencia de que as propostas de traballo que se formulan aos centros sexan cribles. E tamén a práctica asesora: esta será convincente na medida en que sexa crible. Para iso, convirá presentar propostas factibles. Así acontece cando ás persoas ás que se trata de axudar ven que son razoables en relación coas posibilidades e recursos de que dispoñen. Tamén será crible cando se vexa que as devanditas propostas son boas en si mesmas, cando se intúan claramente axeitadas e útiles para mellorar a tarefa cotiá de proporcionar un bo servizo aos alumnos. Ademais, a credibilidade dunha proposta depende tamén da credibilidade de quen a propón. Requirimentos razoables, bos en si mesmos atoparon resistencias ou non foron seguidos porque a persoa que os ascendeu non tiña credibilidade persoal ante o grupo, por si mesma, ou a causa do desprestixio do colectivo profesional ao que pertence. Ou ao revés: propostas difíciles de aceptar convertéronse en cribles e non atoparon resistencias porque quen as propuxo sí que tiña credibilidade persoal ante o grupo e este confiou nel.

A terceira, moi relacionada coa anterior, consiste en evitar as contradicións. Durante os procesos de axuda convirá ter en conta que non é posible promover de xeito exitoso propostas que conteñen contradicións. Non é crible, por exemplo, solicitar unha tarefa laboriosa e ben rematada nun período moi curto de tempo. Traballo preciso, minucioso e moi ben feito non se corresponde cun breve prazo de realización. Se se desexa rapidez nunha tarefa só cabe esperar imperfección, superficialidade ou mera copia, como aconteceu en épocas pretéritas ante requirimentos de proxectos educativos

e curriculares esixentes e detallados requiridos pola vía das urxencias.

Aumentarase a autoridade, finalmente, se se levan a cabo boas prácticas profesionais, que sexan, á vez, exitosas e satisfactorias. Axudarán a construír unha boa imaxe persoal e do colectivo asesor e a gañar credibilidade.

Os principios

A capacidade de influencia da persoa asesora depende tamén da consideración que se preste a un conxunto de principios que, segundo cremos, deberían orientar o seu accionar. Son, entre outros¹: diagnosticar para axudar de xeito pertinente e oportuno; considerar a dimensión institucional; ou negociar tarefas, prazos e metodoloxías.

Nesta ocasión ímonos referir a catro deles que consideramos esenciais.

Respectar e valorar a cultura institucional e as prácticas profesionais.

Cando a persoa asesora chega a unha escola está a invadir un espazo que ocupan cotidianamente outros profesionais. Aí traballan, alí constrúen os seus significados, as súas experiencias laborais, a súa cultura, en suma. Hábitos, tradicións, valores compartidos, símbolos ou normas e rutinas nos sistemas e métodos de traballo son, entre outros, elementos dese escenario que haberá que considerar. Todo ese universo debe ser respectado sempre e sobre todo inicialmente. Calquera actitude ou práctica evidente que denote avaliación de quen asesora será doadamente recibida como un xuízo impertinente que atopará reaccións de desconfianza e in-

comodidade: precisamente todo o contrario do que require unha relación aberta, fluída e distendida.

Destacar os logros do grupo e as experiencias exitosas anteriores da escola e respectar as prácticas profesionais xa arraigadas para, a partir delas organizar e desenvolver a relación de axuda, deberían ser exercicios inherentes á tarefa asesora. Precisamente, coñecer, comprender e analizar esas prácticas resulta propedéutico para construír e, sobre todo, para reconstruír e crear dende as situacións existentes e dos saberes dispoñibles, as zonas de desenvolvemento próximo que permitan axudas máis pertinentes e oportunas e menos traumáticas.

Ao longo do proceso de acompañamento son innumerables as ocasións para manter o respecto: aos acordos que se toman durante as interaccións nos procesos de axuda, á intimidación da escola, ou no uso das informacións que se posúen desta. Mostrar estima cara aos demais é tamén unha forma de expresar o respecto e este é unha compañía imprescindible sempre, fiel como unha sombra, da práctica de quen asesora.

Facilitar procesos participativos e promover o protagonismo intelectual.

É difícil para as persoas resistirse a unha decisión nunha tarefa no deseño da cal elas mesmas participaron activamente. Convén sempre basearse no principio de que calquera persoa pode facer contribucións significativas e tamén recordar a idea simple, pero efectiva, de que é preferible facer as cousas cos demais que contra eles.

Se se quere que unha persoa participe e se involucre activamente nun proxecto común débese dar protagonismo intelectual dende o primeiro momento, non só cando todo está decidido e se trata de desenvolver o que outros planificaron. Dito doutro xeito: hai que darlle a posibilidade de que axude a formular e a determinar os obxectivos da tarefa que se pretende, que poida achegar ideas respecto ao que se quere facer. E, por outra parte, que tamén poida dar a súa opinión e realizar as súas achegas respecto á metodoloxía de traballo, é dicir: sobre como haberá que proceder para alcanzar o que se pretende. Se unha persoa tivo a oportunidade de intervir e de ter protagonismo neses dous momentos non verá a tarefa como algo imposto ante o que se resiste e resultará difícil que despois non asuma as consecuencias das súas propias propostas. Conviría evitar contar cos demais unicamente para que executen o que as instancias directivas ou asesoras xa decidiron e deseñaron.

A participación excesiva pode ter, porén, o inconveniente de levar a tomar decisións que desvirtúen as formulacións iniciais do grupo. Esta posibilidade, aínda así, non debería verse como un perigo senón como unha oportunidade para reorientar a axuda ou para enfocala dende novas perspectivas que, eventualmente, poidan enriquecela.

Axudar a un grupo de profesionais en exercicio.

Convén recordar que a tarefa asesora ten como obxecto axudar a persoas traballadoras en activo. Son compañeiros e compañeiras que viven e a quen preocupan problemas moi sentidos, persoas que buscan alternativas realistas e factibles que poidan

servir para axudalos a resolver situacións moi vinculadas coas súas tarefas cotiás.

A axuda, pois, debería concibirse considerando os contextos institucionais e os marcos laborais nos que se atopan eses compañeiros e compañeiras: as súas condicións, as súas restricións, as súas circunstancias particulares e, tamén as súas contradicións, as súas inseguridades e as súas preocupacións respecto ao seu estatus, o seu desenvolvemento profesional, a súa estabilidade laboral ou as súas retribucións. A tarefa, pois, acontecerá en escenarios nos que resultará imposible separar a reflexión e a acción pedagóxicas das preocupacións e aspiracións laborais.

Por conseguinte, non se trata de ofrecer e prestar un servizo a estudantes de grao ou de post-grao que puidesen precisar de formación nunha estrutura e es-

cenario académicos, nin de satisfacer a quen só desexa a axuda para un uso e proveito persoal, fóra do marco estritamente laboral. Tampouco é misión de quen asesora ofrecer pertinente resposta a quen demanda unha mera recreación intelectual ou un incremento na súa erudición ampliando e afondando nos seus marcos teóricos sen relacionar todo iso co seu traballo cotián.

Procurar a concorrencia nas axudas

Ao colectivo de docentes adóitanlle sobrar os motivos para explicar moitas das súas insatisfaccións. Unha delas é a que se orixina cando comprobamos que un carrusel de satélites que transitan arredor da escola aterran nela de xeito desordenado, a miúdo sen esperar a autorización de tomar terra, levando propostas, non sempre conexas, ou formulando

esixencias que non responden nin ás necesidades da propia escola nin ás preocupacións profesionais dos docentes. Plans, programas, proxectos, concursos, cando non propaganda, e outras tantas persoas e equipos externos que tratan de implementalos choven sobre a escola dando lugar a unha actividade sen sentido e case sempre frustrante xa que moitas de aquelas actividades aparecen e desaparecen en función de modas, caprichos das autoridades educativas ou porque carecen de continuidade.

Constituír redes de colaboración, ben coordinadas, entre as instancias que interveñen regularmente nas escolas: inspección, asesoría en formación permanente, servizos psicopedagóxicos de apoio externo e outros resulta imprescindible para establecer prioridades, sinerxías e colaboración. A devandita colaboración deberá iniciarse poñendo a énfase no coñecemento recíproco.

Cara a novos horizontes da función asesora na escola

Os escenarios que emerxen arredor da educación escolar e no interior dos propios centros son cada vez máis variados e complexos. De feito, a escola é unha institución de límites cada vez menos precisos. Está vinculada e, á vez, forma parte dun contexto territorial e social co que interacciona fortemente. O centro escolar xa non empeza e remata na demarcación que sinala a súa valla perimetral. Os axentes, antano soamente externos: familias, profesionais de apoio e, ata, tamén nalgúns lugares outros membros da comunidade, actúan nela, de xeito complementario, se se quere, pero activo. Por outra banda, a escola proxéctase máis alá de si mesma tomando protagonismo, xunto coas familias e entidades diver-



sas, en accións de servizo comunitario e educación da cidadanía, no barrio ou a localidade.

A educación comunitaria vai moito máis alá do que pode abranguer a educación escolar. Como consecuencia, e ese é un dos retos, a tarefa asesora tende a expandirse tamén a outros ámbitos e a incidir noutros colectivos. A asistencia, a axuda ás familias como axentes de primeira orde na tarefa educativa, ás entidades a que nos referiamos e aos colectivos involucrados na educación emerxe como un campo no que paga a pena implicarse.

Un segundo reto ten que ver coa mellora no aproveitamento dos servizos de asesoría para o coñecemento das necesidades de formación permanente de docentes. A Inspección educativa que se leva a cabo en escenarios escolares debe ser unha instancia moi axeitada para relevar informacións útiles que axuden a orientar as políticas de formación permanente. Cando nun territorio se dispón dun dispositivo capaz de acceder a un amplo número de escolas, mesmo ás situadas en lugares remotos, tense tamén a oportunidade de reunir información de primeira man sobre as preocupacións e problemas dos docentes e directivos. Conviría que as autoridades educativas requirisen e escoitasen máis e mellor as voces do colectivo de Inspección respecto a este asunto.

Conseguir a autoridade da que falabamos e aplicar con eficiencia e satisfacción os principios que comentamos está condicionado polas habilidades sociais que posúa o inspector ou inspectora. As prácticas asesoras involucran múltiples e variadas relacións interpersoais. Considerar esa soa razón levaríanos a dudar do servizo que prestase alguén carente de habilidades sociais.



Saber pedir as cousas axeitadamente, manifestar afecto, comunicarse cos demais de xeito pertinente, ser capaz de disculparse, de admitir a ignorancia e a crítica, de dar as grazas, de situarse no lugar dos demais, entre outras moitas, constitúen habilidades sociais imprescindibles para os nosos inspectores e inspectoras que, ademais, prestan os seus servizos en espazos cheos de emocións como son os centros escolares.

Referencias

Antúnez, S. (2004). *La escuela como contexto de intervención asesora*. Ministerio de Educación. Gobierno de El Salvador.

Antúnez, S. (2006). "Principios generales de la asesoría a los centros escolares", en Secretaría de Educación Pública. La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros. México DF: Secretaría de Educación Pública - Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Págs. 57-73

Silva, P. (2008). "La Inspección Escolar en Cataluña. Un estudio de casos", en *Avances en Supervisión Educativa*, Outubro, nº 9

<http://www.adide.org/revista/index>

Ruz, M. A.; Madrid, A.; Cereceda, L. E., Pardo, M. e Valenzuela, F. (2006). *Experiencias Internacionales en Supervisión Escolar*. Sistematización y análisis comparado. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Gobierno de Chile.

Uruñuela, P. (2008). "Los retos profesionales de la Inspección Educativa para la aplicación de GÁBEA", en *Avances en Supervisión Educativa*. Maio. nº 8.

<http://www.adide.org/revista/index>

Nota

1 Un tratamento máis profundo e extenso destes principios pode verse en Antúnez, S. (2004 e 2006).



Contribución da inspección educativa á galeguización da escola

(1916-1936)

Delfín Caseiro Nogueiras
Inspector de Educación. Ourense

Nos primeiros anos do século XX na Galiza apenas existía un único inspector de ensino primario por cada provincia. Houbo que esperar até 1933 para poder contar con 35 inspectores en todo o país.

Nesta primeira época non é precisamente a inspección educativa un modelo de apertura ideolóxica, senón que actúa como unha autoridade impositiva, que controla a actividade do profesorado máis innovador e, como consecuencia, convértese nun poderoso axente de desgaleguización da cidadanía.

Coas **Irmandades da Fala** comeza un movemento de reivindicación e renovación do sistema educativo que aproveita formulacións da Escola Nova e da *Institución Libre de Enseñanza*, ao avogaren por un ensino primario na lingua materna dos escolares para que o proceso de ensinanza-aprendizaxe resultase eficaz. Experiencia singular é a creación das "Escolas de Ensiño Galego" (1923), fermoso proxecto do editor Ánxel Casal que actúa guiado pola paixón de conseguir unha ensinanza galeguizadora, que conta co apoio e o patrocinio da Irmandade da Fala da Coruña.

Os galeguistas son conscientes de que para lograren a incorporación do galego como lingua vehicular no sistema educativo é preciso modificar radicalmente a súa valorización social. Defenden o ensino bilingüe, mais co emprego exclusivo do galego nos primeiros anos da escolarización.

Tamén contribuirían a esta galeguización algunha das escolas de indianos (emigrantes), que se convertían nas primeiras en promoveren a galeguización da ensinanza.

As Misiões Pedagóxicas (1931) nacen co obxectivo de levar a animación cultural ás aldeas. Xunto ás personalidades máis relevantes da cultura, participan profesores de Escola Normal e inspectores que se formaran nos postulados da *Institución Libre de Enseñanza*, así como un grande número de mestras e mestres. Fermosa aventura da vangarda pedagóxica, literaria e artística, que conecta coa cultura tradicional e rural.

Após a legalización do bilingüismo en Catalunya (1932), Otero Pedrayo demanda no Parlamento a ampliación do mesmo dereito lingüístico a Galiza.

Uns poucos inspectores, sensíbeis a estas propostas de galeguización participan con entusiasmo e empeño na extraordinaria tarefa de galeguizar e dignificar o sistema educativo.

Gerardo Álvarez Limeses (1871-1940).

Poeta e investigador. É un dos catro únicos inspectores de Ensinanza Primaria que hai na Galiza no ano 1912. Forma parte da Inspección educativa desde 1904.



Álvarez Limeses pertence a unha numerosa saga de escritores e investigadores comprometidos coa lingua e a cultura do país ao longo de máis de un século.

Cando o reitor da Universidade compostelá, Alejandro Rodríguez Cadarso, promove en 1932 un proxecto das Misiões Pedagóxicas nas provincias da Coruña e Pontevedra conta co apoio –alén do tamén inspector Manuel Díaz Rozas–, de Gerardo Álvarez Limeses.

Académico da RAG e membro da sección de Historia do SEG, convoca no ano 1935 en Pontevedra uns “Cursos de Extensión Escolar” –dirixidos aos docen-

tes–, con nido acento galeguizador (unha serie de conferencias que se desenvolven durante o mes de agosto).

Colabora en diversas publicacións; con Labarta Pose, é redactor de *Extracto de literatura* e de *Galicia Moderna*.

Antonio Couceiro Freijomil (1888-1955).

Polígrafo e xornalista. En 1917 aproba as oposicións de Inspector de Ensinanza Primaria e vai destinado a Ourense, onde fica entre 1918 e 1936. A memoria que presenta titúlase “Los factores del desenvolvimiento humano” e incorpora un apéndice co

título "El habla gallega en las Escuelas". En moitas das súas colaboracións xornalísticas, defende abertamente a galeguización do sistema educativo:

Pero mientras los niños de Galicia no se expresan más que en gallego – pensemos en el campo, que es casi toda Galicia- se da el enorme contrasentido de que sus maestros les hablan exclusivamente en castellano.

¿No es condición primordial de toda enseñanza que el maestro se haga entender de sus discípulos? ¿y no constituye precisamente lo contrario el comenzar por dirigirse a ellos en una lengua que les es extraña?

(El Noticiero Gallego)

O profesor Xosé Manuel Cid, no traballo "Couceiro Freijomil, pedagogo" – *Simposio sobre Antonio Couceiro Freijomil* (2005: 97-109)- encadra o inspector no

galeguismo culturalista ou moderado. Este intenta conciliar as formulacións da pedagogía tradicional e os principios da Escola Nova, fomentando unha actividade docente centrada nos intereses do escolar e os factores contextuais. Así mesmo, concede moita importancia á formación pedagóxica do profesorado e ao ensino da lingua e literatura galegas.

As súas obras ensaísticas: *Ortografía gallega. Bases para su unificación* (1929); "El idioma gallego. Historia. Gramática. Literatura," en *Geografía General del Reino de Galicia* (1935); *Diccionario bio-bibliográfico de escritores*, 3 volumes (1951-1953); e *Programa escolar* (1955), constitúen magníficos recursos educativos para levar á práctica as formulacións teóricas.

Antón Alonso Ríos (1887-1980).

Escritor e deputado nas Cortes da República. Entre 1931 e 1936 desenvolve labores de mestre e inspector nas escolas de Silleda e Tomiño. Na Guerra Civil salva a vida mudando de identidade –Afranio de Amaral- e facéndose pasar por un esmolante, antes de poder fuxir á América (*O señor Afranio ou como me rispei das gadoupas da morte*, 1979).

Na emigración, contribúe á fundación da *Federación de Sociedades Gallegas*. Conseguen a colaboración da *Institución Libre de Enseñanza* co fin de conducir o labor educativo das sociedades federadas. Implicaba unha inspección escolar desde a *ILE*, alén de asesoramento e orientación do profesorado mediante clases periódicas, de acordo cos seus principios pedagóxicos para asegurar o regular funcionamento das que se fosen creando así como da provisión de persoal docente.

Na Segunda República, Alonso Ríos comeza a falar das Escolas Especiais de Economía Rural. A sociedade de emigrantes no Brasil *Aurora del Porvenir pro Instrucción* promove a creación de escolas. Alonso Ríos dirixe a de Estás (Tomiño), que funciona entre 1930 e 1936.

Quéixase en termos ben elocuentes da realidade escolar:

Temos mestres exóticos, idioma exótico, material exótico. Nas nosas escolas rurais todo está disposto para a incompreensión.

(*"Defectos de nuestra escuela rural: Exotismo"*, *El Pueblo Gallego*, 11-07-1935).

¿Que demanda a nosa sociedade na orde educacional? En primeiro lugar a piqueta. A piqueta que non deixe pedra sobre pedra, desde o



Ministerio de instrucción Pública ata a última escola rural. A escola oficial e non oficial, non só non cumpre unha misión formativa da personalidade do neno, senón que atenta contra esa personalidade, a deforma e envilece, e ademais conspira contra os desígnios da nosa nacionalidade.

(“Dos posiciones del SEG ante el presente”, *El Pueblo Gallego*, 11-09-1935).

Rogelio Pérez González –Roxerius- (1897-1963).

Vinculado ás Irmandades da Fala, participa na fundación do Partido Galeguista en 1931.

Moitas das súas colaboracións xornalísticas tratan asuntos escolares. No ano 1932 gaña a praza de inspector de Ensinanza Primaria.

Promove a política educativa da Segunda República adaptándoa ao contexto galego e traballando pola galeguización da escola coa instauración dunha pedagogía activa. Organiza e mobiliza os mestres, imparte conferencias, xestiona melloras para as escolas, crea bibliotecas, fomenta o asociacionismo, etc.

Entre 1933 e 1936 *Roxerius* vive a etapa de maior proxección pública como educador: secretario da Casa do Mestre de Pontevedra e colaborador habitual do órgano de expresión *Escuela Viva*; director do padroado das Misións Pedagóxicas e coordinador da “Página Pedagógica” de *El Pueblo Gallego*.

As súas ideas educativas fican reflectidas en innumerábeis artigos, moitos deles escritos en galego. Mesmo admitindo que o bilingüismo é a demanda máis realista, considera que a solución ao conflito lingüístico implica o emprego exclusivo do galego en todos os niveis educativos.

... o ensino, pr’a que seña eficaz e perdurabel, debe cimentarse n’iste caudal de conocimientos qu’o neno ten e incorporou á súa persoalidade.

Namentras, a escola seguirá sendo unha instituzón valeira de toda siñificación trascendental, estéril como un deserto, en donde a inquedanza dinámica e creatriz dos nenos, fose languidescendo estrangoadamente.

(“A galeguización da escola”, *El Pueblo Gallego*, 25-07-29).

Nos, referíndonos o galego, que é “un idioma e non un dialeuto”, chegaríamos cicais a decir “pr’a tod’o insiñño”. Pro quedémonos no bilingüismo, indo a él dendes d’o galego.

Tamén a Escola galega sigue sendo unha cousa incomprendida, como si viñéramos de Hong-Kong, ou nos dispuxéramos a sair pr’a Kunderlandia.

“¿Quosque Tandem?”

(“A Pedagogía y-o bilingüismo”, *El Pueblo Gallego*, 25-07-1934).

Manuel Díaz Rozas (1894-1984).

Responsábel das Misións Pedagóxicas da Coruña en 1932 e director da sección de Pedagogía do Seminario de Estudos Galegos.

É partidario da descentralización do sistema educativo español e da consideración da educación como unha das competencias do Estatuto de Autonomía da Galiza.

Colabora no *Boletín de Vanguardia Pedagógica*, que se publica na Coruña en 1935 e 1936. En 1932, el e a súa muller –a inspectora Cristina Pol-, en colaboración con algúns docentes, crean a *Sociedad Paidológica Gallega*; unha sociedade para fomentar a investigación psicopedagóxica en función da educación dos escolares galegos.

Imparte conferencias en defensa do uso escolar do galego. A profesora Sabela Rivas Barrós recolle no seu libro *A derradeira lección dos mestres* (2001:174) as palabras que Díaz Rozas dirixe aos mestres asistentes a un Curso de Extensión Escolar (Pontevedra, 1935): “la pernicioso influencia que en el normal desarrollo intelectual del niño tienen las burlas de que puede ser objeto por su dificultad de expresión en la lengua castellana.”

Realiza viaxes pedagóxicas a varios países europeos –Francia, Bélxica, Suíza, Italia, Gran Bretaña- pensionado por institucións públicas.

A súa biblioteca incorpora os títulos fundamentais da Pedagogía e da Psicoloxía da época, con monografías, enciclopedias e revistas escritas en inglés, francés, portugués, español, alemán, catalán e italiano.

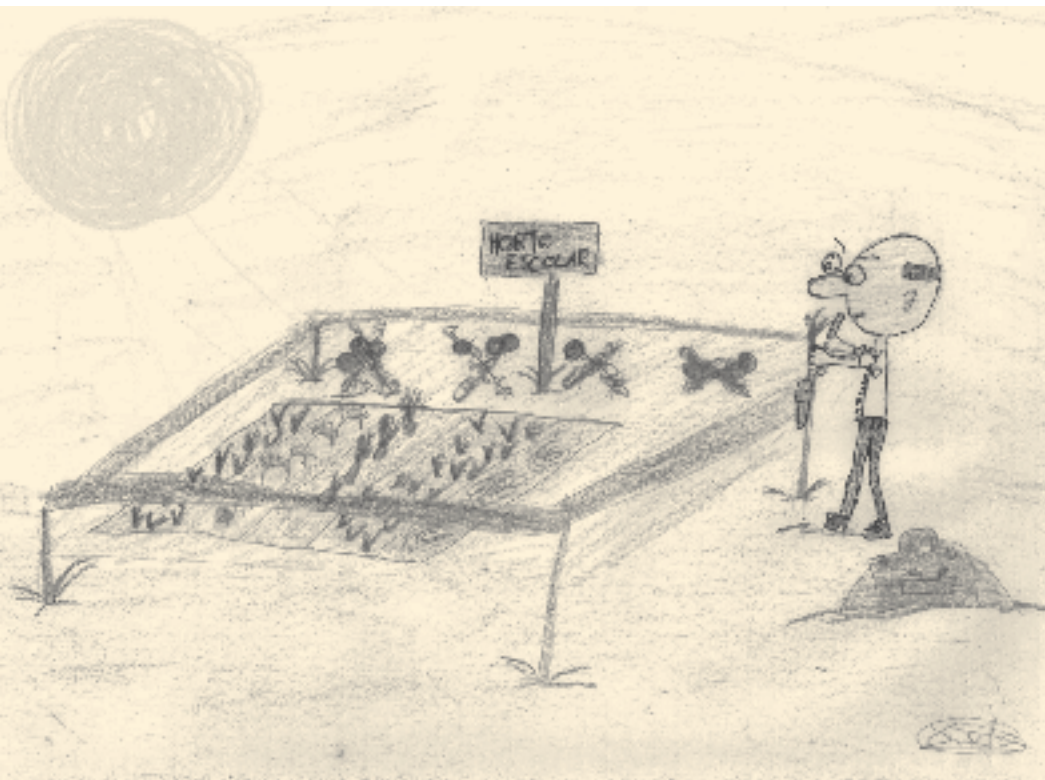
José Ramón Fernández-Ojea –Ben-Cho-Shey- (1896-1988).

Escritor e polígrafo. Embaixador cultural da Galiza en Madrid durante moitos anos.

Xa seu pai, Pío Ramón Ojea, fora mestre exemplar e destacado líder galeguista.

En 1934, ingresa, por oposición, no corpo de inspectores de Ensinanza Primaria, sendo destinado a Lugo, onde é designado candidato a deputado nas eleccións de 1936.

Ben-Cho-Shey elabora un relatorio titulado “El canto regional en las escuelas” –ficou inédito como complemento ao “Plan pedagógico pr’a galeguización das escolas” de Vicente Risco (Nós, números 6 e 7, 1921).



A profesora Carmen Benso e o inspector Xosé Fernández estudan e transcriben no anuario *Sarmiento* nº 10 (2006) as dúas memorias que Ben-Cho-Shey realiza para as oposicións á Inspección educativa (1932) a partir das experiencias docentes nas escolas ás que fora destinado como mestre. O pedagogo ourensán demanda unha escola galeguizada, en consonancia coas innovacións que traen os novos tempos.

Escribe innumerábeis artigos e ensaios en defensa da lingua e a cultura galegas.

En 1936 tiña preparado un método de lectura en galego –*Catón galego*–, que ha ser editado moitos anos despois, en 1969. O prólogo comeza con palabras ben reveladoras:

Anque, de feito, somos un país bilingüe, o certo é que Galicia ten un idioma de seu, un idioma propio empregado a cotío na vida de relación dos mais dos galegos.

Prá mor parte de nós é a nosa lingoa materna. E como tódolos pedagogos de tódolos tempos aconsellan o emprego da lingoa materna no ensino dos nenos, pra que iste postulado pedagóxico se poida cumprir e levar a termo en Galicia compuxemos iste método de lectura pensando nos cativos e nos escolantes galegos ou que exercen o seu maxisterio na nosa terra, pra que de agora en diante dispoñan dun instrumento que lles sirva a iste propósito.

O noso CATÓN GALEGO non aspira mais que a ser un guieiro que cada mestre pode usar sin perxucio da liberdade que a súa esperencia lle aconselle.

Referencias bibliográficas

Barreiro Rodríguez, H. (2006). *O fio da memoria: unha escola daquel tempo*. *Sarmiento*, 10, pp.9-23.

BEN-CHO-SHEY (1969). *Catón Galego*. A Coruña: Ediciós do Castro.

Benso Calvo, C. e Fernández Fernández, X. (2006). *José Ramón Fernández-Ojea, mestre. Memorias do seu paso por dúas escolas galegas*. *Sarmiento*, 10, pp. 271-279.

Cid Fernández, X. M. (2005). *Couceiro Freijomil, pedagogo*. Simposio sobre Antonio Couceiro Freijomil. Santiago: Xunta de Galicia, pp.97-109.

Costa Rico, A. (2004). *Historia da educación e da cultura en Galicia*. Vigo: Xerais.

Rivas Barrós, S. (2001). *A derradeira lección dos mestres*. Vigo: Xerais.

imm*presión.*
*ex*presión
en galego





Para saber máis...

Existe unha ampla bibliografía sobre a Inspección educativa espallada en libros e artigos en diversas revistas. Ora ben, case toda ela, na súa maior parte, vira ao redor da Inspección na España, pois no referente á Galicia, por razóns de non termos competencias nesta materia até hai pouco tempo, é escasa.

Poden achegarse as seguintes:

1.- Chozas, A. *A dimensión ética da inspección educativa*. Revista do site de ADIDE-CLM, Asociación de Inspectores de Castilla La Mancha. Pódese con-

sultar no seguinte enderezo: http://www.adideclm.org/index.php?option=com_content&task=view&id=93&Itemid=2

As inspeccións educativas como servizos técnicos necesitan dunha filosofía e duns principios éticos de actuación. As inspeccións educativas deberán teren normas de actuación consensuadas, deberán ser avaliadas e deberán actualizar de xeito permanente o seu modelo operativo, en coherencia coa súa pertenza a unha sociedade democrática.

2.- Dirección Xeral de Centros e Ordenación Educativa, Subdi-

rección Xeral de Inspección Educativa, *A Inspección Educativa de Galicia: lexislación e organización*, Xunta de Galicia, s/d. Manual imprescindible para dispor dunhas referencias ordenadas e organizadas.

3.- Mayorga Manrique, A. (2000). *Siglo y medio de la inspección educativa en España 1849-1999*. Madrid: Santillana.

Alfredo Mayorga é inspector de educación e, alén diso, coñecedor do corpo.

Nun só tomo de 285 páxinas dáse unha ampla visión da his-

toria da inspección educativa en España durante 150 anos de existencia, desde os seus inicios até 1999. Nel están referenciadas as súas principais normas legais.

4.- Revista *Avances en Supervisión Educativa* de ADIDE (Asociación de Inspectores de Educación), da que xa se publicaron 10 números desde 2005 até o 2009. Cada número está estruturado en 9 apartados: sumario, editorial, colaboracións, artigos, investigación, monográfico, entrevistas, libros e normas.

Aparece en formato electrónico no sitio www.adide.org.

5.- Silva García, P. (2008). *La inspección escolar en Cataluña. Un estudio de casos*. Revista *Avances de ADIDE*, 9.

Trátase dun artigo cuxo fin é expor algúns dos resultados do estudo centrado no funcionamento da Inspección Escolar en Cataluña e presentar algúns principios para fortalecer o traballo dos inspectores no ámbito das súas actividades profesionais.

Recoñécese que as tarefas que realizan os inspectores como axentes de apoio poden influír nos procesos de mellora da cualidade da educación escolar. Quere dicir, máis alá de políticas educativas, requírese de dispositivos, estratexias e recursos que axuden a xerar condicións para os servizos educativos fortalezan as súas capacidades para promover mellores e máis efectivas prácticas profesionais.

6.- Soler Fierrez, E. (2002). *La visita de inspección*. Madrid: Editorial La Muralla.

Obra de moito interese sobre este tema, clave na función inspectora e que consta de 13 capítulos e un epílogo repartidos en catro apartados: A visita de

inspección: introdución ao seu estudio; Variedade das visitas; A práctica da visita de inspección e A visita de inspección no contexto europeo.

7.- V.V.A.A. (2000). *Actas del Congreso Nacional de Inspección Educativa, 150 años de inspección educativa: la inspección ante el siglo XXI*. Madrid, Anaya, 2000, 365 p.

Embora practicamente todos os traballos contidos nelas resultan interesantes, convén salientar pola súa temática o de González Vila, T., intitulado Sobre el futuro de la Inspección educativa. Consideraciones en el umbral del siglo XXI, páxinas 83-114.

8.- Salgado López, F.J. *Funcións da Inspección: Aspectos Curriculares e de Desenvolvemento Profesional na Comunidade Autónoma de Galicia*. Tese de doutoramento do Inspector (ex-subdirector xeral de Inspección Educativa de Galicia) presentada na Universidade de Santiago de Compostela (inédita). De moito interese polo seu rigor, polo ámbito da investigación (Galicia) e polas conclusións ás que chega.

Tamén aportan aspectos de interese e puntos de vista a considerar as seguintes referencias:

9.- AIEC (Asociación de Inspectores de Cataluña) (2002). *Inspecció d'ensenyament i qualitat educativa*; en <http://www.aiec.net/>. Documentos. IX Jornades, pp. 47.

García, J. Llinas, T.; Serrano, F.; Viñas, J. (2001). *Los profesionales de la inspección en el siglo XXI*. Actas del V Congreso Estatal de ADIDE: La inspección del siglo XXI. Asociación de Inspectores de Educación de Andalucía. Sevilla, pp. 132-167.





Lopez Fernández, J.A. (2001). *La inspección vista por los inspectores/as*. Actas del V Congreso Estatal de ADIDE: La inspección del siglo XXI. Asociación de Inspectores de Educación de Andalucía. Sevilla., pp. 351-368.

Maillo Garcia, A. (1967). *La Inspección de Enseñanza Primaria. Historia y funciones*. Escuela Española, Madrid.

Madonar, M^a J. (2006). *Inspección y asesoramiento: el difícil equilibrio entre el control y la colaboración*. Avances en Supervisión Educativa, 2, www.adide.org/revista/adide02/2art_10.htm.

Miranda, E. (2002). La supervisión escolar y el cambio educativo. Un modelo de supervisión para la transformación, desarrollo y mejora de los centros. *Pro-*

esorado, revista de currículum y formación del profesorado, nº 6 (1-2).

Molero, A. (2000). *Valoración personal de la inspección*. En Mayorga, Alfredo: *La inspección educativa. Siglo y medio de la inspección educativa en España 1849-1999*. Santillana. Madrid.

Rodrigo Baranda, J. (2005). *El desarrollo profesional de la inspección de educación*. Actas del VI Congreso de ADIDE Federación. La inspección educativa en un contexto de cambio. ADIDE Balears. Palma.

10.- Noutra orde de consideracións e para quen quixer adentrarse nos aspectos históricos haberá de tomar en consideración necesariamente a seguinte contribución de Soler Fiérrez, E., (1991), *Fuentes documentales para el estudio de la historia de la inspección educativa en España*. Historia de la Educación. Revista interuniversitaria, nº 10, pp. 381-408.

11.- O carácter tradicionalmente burocrático e autoritario da inspección ten suscitado tamén diversas reflexións, ás veces, surtidas ao fío de confrontacións entre ensinantes renovadores e os servizos de inspección. Isto tense obxectivado particularmente en Francia, a través das páxinas de *Cahiers pedagogiques*; tamén por medio da seguinte obra: ICEM-Pedagogie Frémet (1982), *Ecole sous surveillance. L'inspection en question*. París. Syros.



CENTRO DE INTERPRETACIÓN DO MEDIO RURAL

da Portela

Parroquia de Figueiras



ENTREVISTA

Federico Pérez Morán

Datos biográficos relevantes:

Mestre, Licenciado en Xeografía e Historia, Profesor de Ensino Secundario, Inspector- xefe na provincia de Lugo e presidente da Asociación de Inspectores de Educación de Galicia (AIEG), federada con ADIDE, federación maioritaria da inspección a nivel estatal.

Entrevistou:

Xosé Ramos

Unha das queixas recorrentes das persoas que traballan na Inspección é que teñen pouca autonomía para o exercicio das súas funcións. Na súa condición de Inspector xefe nunha provincia e presidente dunha asociación maioritaria de inspectores, pensa que é inevitábel esta situación?

A inspección educativa é un servizo e como tal está suxeita a unha estrutura organizativa e a unha normativa que lle atribúe unhas funcións que debe exercer seguindo un plan de traballo provincial. Dentro deste marco organizativo hai dúas circunstancias que limitan a autonomía individual: a necesidade de coordinación que esixe un mínimo para reunións do colectivo e a limitación orzamentaria para o deslocamento aos centros docentes.

Baixo o meu punto de vista o problema non é a falta de autonomía. O verdadeiro problema da inspección neste momento é a escasa capacidade para influír na toma de decisións. Corren malos ventos para os técnicos porque a política invade case todos os ámbitos educativos. Por pór un exemplo: a lei Villar Palasí supuxo unha modificación substancial do mapa escolar ao levar a cabo unha chea de concentracións escolares coa conseguinte implantación xeneralizada dos servizos de comedor e transporte. A inspección xogou un papel protagonista na definición dese novo mapa escolar. Hoxe esa situación sería impensábel, primeiro porque non temos definida ningunha función de planificación e segundo porque na toma de decisións pesa moito máis o ámbito político. Nesta altura un inspector pode informar favorablemente o fecho dunha escola unitaria cunha matrícula de tres ou catro alumnos/as. Cerrar ou non esa escola vai depender non tanto do informe do inspector/a

como da conformidade dos pais/nais e do concello respectivo.

En conclusión, acho que, máis que na procura de máis autonomía temos que esforzarnos por recuperar a capacidade de influír, como técnicos, nas decisións vinculadas á planificación, á organización, a coordinación, ao control dos recursos...

Para un colectivo de apenas 100 persoas que traballan actualmente na Inspección en Galicia existen 3 asociacións de inspectores, unha delas de ámbito exclusivamente galego. Non parece excesivo o nº de asociacións? E cal é a súa opinión con respecto a unha moi baixa afiliación ás organizacións sindicais maioritarias?

É certo que existen tres asociacións profesionais, mais isto non deixa de ser un anacronismo froito da historia deste colectivo. Até o ano 1984 existían tres corpos de inspectores diferenciados: o de ensinanza básica, creado en 1849, o de ensanzas medias, creado en 1953, e o dos inspectores técnicos de formación profesional, de 1980. A ampla traxectoria dos dous primeiros corpos permitiulles crear as súas respectivas asociacións que responden ás siglas de USITE e ANIE.

A Lei 30/84 de medidas para a reforma da Función Pública elimina os tres corpos antes citados e substitúe o concepto de "corpo" polo de "función inspectora", truncando así a organización da inspección por etapas educativas.

A LOPAG (Lei 9/95) recupera o concepto de corpo creando o corpo único de inspectores/as de educación (CIE), mudando definitivamente a configuración da inspección que deixa de estar

dividida en niveis, etapas ou especialidades educativas.

Neste contexto, e dentro do marco dun Estado Autonómico xa configurado, nace a Asociación de Inspectores/as de Educación de Galicia (AIEG) que, aínda que está formada por inspectores/as exclusivamente galegos, forma parte dunha federación con asociacións en todas as comunidades autónomas (ADIDE).

A existencia dun corpo único debería levarnos a unha única asociación de inspectores/as e nesa liña estamos traballando cando menos en Galicia partindo de dúas premisas básicas: corpo único e especialización funcional.

Con respecto á baixa afiliación ás organizacións sindicais non podo explicar as motivacións de cada un dos inspectores/as para se afiliaren ou non. Eu, particularmente, considero que por pertencer a un corpo técnico que debe asesorar, informar, avaliar, mediar nos conflitos, etc., teño unha maior forza moral para levar a cabo a miña función sen estar vinculado a ningún partido político nin organización sindical.

Unha das funcións do servizo de Inspección é a de asesoramento. Ao se solapar coa mesma función que se exerce desde os CFRs, pensa que se perdeu a posibilidade de facela? Ou é compatíbel a función con estoutro servizo?

A respecto da formación do profesorado o papel da inspección foi relevante no pasado. A lei Villar Palasí (14/70) fixaba como función específica da inspección a de colaborar na formación do profesorado. Polo que respecta á normativa galega o D. 135/93, vixente até 2004, contemplaba como función da inspección a de "Participar na detección de ne-



cesidades de formación do profesorado así como na realización e difusión de experiencias de innovación educativa”.

Neste momento a normativa, tanto estatal como autonómica, non inclúe ningunha función explícita referida á formación do profesorado.

Mais aínda así as asesorías dos CFRs e a inspección coinciden na súa función de asesoramento; isto non obrigaría, cando menos, a unha actuación conxunta compartindo liñas de actuación?

É evidente esa coincidencia. En consecuencia debería haber referencias claras para un e outro servizo para que as mensaxes que chegan ao docentes e aos centros fosen unívocas. Deberían ser os órganos centrais da Consellaría os que traballasen na procura desa coordinación sobre todo no que fai referencia aos as-

pectos pedagóxico–didácticos e á interpretación das normas.

Que carencias estruturais e de funcionamento pensa que existen para ter unha situación óptima?

A nivel estrutural a maior dificultade é debida a que a Subdirección Xeral de Inspección, que apenas conta con membros do corpo de inspección, está dedicada fundamentalmente á programación e desenvolvemento das distintas avaliacións, de ámbito internacional ou autonómico, deixando escasa marxe para a organización da inspección e a coordinación dos servizos provinciais.

Tamén podemos destacar outros aspectos como que os inspectores/as non estamos presentes nos órganos consultivos dos que forman parte todos os estamentos educativos: Consello Escolar de Galicia, Consello Ga-

lego de Formación Profesional, Consello de educación e promoción de adultos, etc., e que a nosa participación en programas de innovación e reforma educativa, elaboración de lexislación, formación do profesorado, deseño curricular, etc. é testemuñal.

Desde o punto de vista do funcionamento podemos destacar varios aspectos:

Á sombra da lexislación básica do Estado, prodúcese unha perda alarmante de funcións da Inspección educativa. Na normativa actual da C.A. desaparece toda referencia ás funcións de planificación. Abandonamos así un dos modelos básicos da inspección: o modelo xerencial. Coa perda deste modelo esgótase a posibilidade de dármonos respostas ás necesidades de xestión dos centros escolares que comprende tarefas de planificación, organización, coordinación e xestión dos recursos.

Ao mesmo tempo vemos como se incrementan os cadros de persoal dos centros, se multiplican as medidas de atención á diversidade e non melloran os resultados académicos tal e como se deduce das numerosas avaliacións internacionais que proliferan nestes tempos, nos que, por certo, a inspección non ten ningún papel relevante, papel que tampouco semella importante en relación coas avaliacións de diagnóstico previstas na LOE e que se inician no presente curso.

Así, ao tempo que perdemos funcións básicas (planificación, organización, control dos recursos, avaliación, ...), vemos como se incrementan os traballos de información de temas sen peso específico algún no funcionamento do sistema educativo: utilización de instalacións, modificacións do calendario escolar, saídas escolares, petición de ma-

terial didáctico, días non lectivos de libre disposición, etc.

E a organización territorial párecelle axeitada?

A organización territorial, dentro de cada provincia, faise a través de sedes, sectores e subsectores. A distribución destes subsectores faise cun sistema dual: os que eran funcionarios do corpo de inspección con anterioridade á publicación do Decreto 99/2004 poden adscribirse a centros dun determinado nivel ou etapa educativa. Os restantes teñen que se facer cargo de todos os centros dun subsector. Isto provoca un desequilibrio no reparto do traballo entre os que optaron por atender centros dun nivel determinado e os que se viron obrigados a facerse cargo de todo un subsector, coa conseguinte dificultade para atender un abano de centros que van desde a educación infantil ao bacharelato pasando pola formación profesional, as ensinanzas especiais, etc.

Por outra parte, a organización especializada que prevé a nosa lexislación con áreas de traballo específicas estruturais e curriculares, non chega a fructificar. Como consecuencia a coordinación interprovincial vese limitada ás reunións mensuais da Xunta de Xefes de Servizo. Esta escasa coordinación interprovincial ten como consecuencia a inexistencia de protocolos comúns de actuación para as visitas aos centros e para distintas actividades nas que participamos: comisións de escolarización, seguimento da FCT, avaliación do profesorado en prácticas, consolidación do complemento específico de directores/as, comisión de habilitación do profesorado, etc..

Sería posible imaxinar un sistema no que os centros se autorregulasen e deixasen de ser neces-

sario o servizo da inspección, tal como está concibido agora?

Os centros deben dispor da autonomía necesaria para adaptaren o seu funcionamento ás características do seu contexto, mais a autorregulación absoluta páreceme impensable nun servizo público que ten que velar pola igualdade de oportunidades, compensar as desigualdades e garantir unhas condicións mínimas de eficacia, eficiencia e funcionalidade.

Neste sentido a inspección páreceme imprescindible.

Pensa que é satisfactoria a formación que se dá ao persoal do servizo?

Tanto a diversidade na orixe e na formación dos inspectores/as como os diferentes intereses e motivacións fan complicada a formación conxunta para todo o colectivo. Considero que había que vincular a formación coa especialización funcional necesaria. Por exemplo, non todo o colectivo ten interese nas ensinanzas de danza e/ou de arte dramática. Para os inspectores/as que son responsables de centros en que se imparten estas ensinanzas debería facerse formación específica sen menoscabo de que puidese darse unha formación básica de carácter xeral para todo o colectivo. Este criterio debería ser válido para outros moitos campos.

Considero, xa que logo, que a formación da inspección debe pasar polo deseño de plans de formación específica e permanente no só en aspectos relacionados coa planificación, a organización, a xestión de recursos, a avaliación, o currículo, a atención á diversidade, etc., senón tamén nos novos campos imprescindibles para o devir das sociedades: a vinculación do

mundo educativo e o laboral, as aprendizaxes non formais, o uso da información, a aplicación das novas tecnoloxías ao ensino, etc., de tal maneira que poidamos liderar os procesos de innovación e calidade nos centros educativos.

Que papel pensa que xoga -e xogou-, a inspección nos cambios no traballo educativo que se produciron ou que se teñen que producir, sobre todo por mor da LOE?

Desde o ano 1984 a inspección educativa nótrese de funcionarios docentes. Moitos deles, con responsabilidades directivas, lideraron os procesos de reforma educativa sobre todo os vinculados á LOXSE. A filosofía, os fins e os principios que rexen a LOE non son moi diferentes cos que propugnou a LOXSE. En consecuencia, considero que, tanto por coñecementos como por experiencia, a inspección educativa no seu conxunto ten unha base adecuada para colaborar cos centros na implantación das mudanzas propostas pola LOE. A nosa función debería ser dar información e asesoramento e a de vixiar, controlar, supervisar e avaliar os procesos de cambio.

Dito isto, tamén hai que destacar que nós non somos os protagonistas dos cambios. O papel estelar correspóndelle ao profesorado que debe facer unha profunda reflexión sobre os contidos e as metodoloxías que ten de utilizar. Ningunha reforma conseguirá mellorar a formación do alumnado se o profesorado non apostar por mudar as estratexias para levar a cabo o proceso de ensino-aprendizaxe.

Sabemos que a situación do uso do galego no ensino segue a ser moi mellorábel; mesmo en canto ao cumprimento do Decreto; considera que a inspec-

ción ten algunha responsabilidade, como se insinúa desde algún ámbito da nosa sociedade?

Culpar a inspección da situación do galego no ensino sería como matar o mensaxeiro. Desde hai varios anos o control e supervisión do uso do galego no ensino é unha acción prioritaria dos sucesivos plans de actuación da inspección. Eu asegúrolle que se fai un traballo moi rigoroso e que se comunica ás autoridades educativas todos os incumprimentos que se detectan. O que poida pasar despois xa non depende da inspección.

Olle, nós podemos comprobar que os cartaces e anuncios, os documentos de xestión, a documentación administrativa e a relación coas familias se fai en lingua galega. Podemos constatar que os libros de texto se adaptan á normativa con respecto ao idioma; que, con carácter xeral, como di a normativa, o alumnado usa a lingua galega nas súas manifestacións orais e escritas nas materias en que esta lingua é de uso obrigatorio. Podemos comprobar que nos documentos de xestión os equipos directivos certifican o uso adecuado das linguas tanto nas súas manifestacións orais como escritas e que o proxecto lingüístico está elaborado correctamente.

O que non podemos é coñecer a sensibilidade que, en relación co uso do idioma galego, cada profesor/a transmite na súa aula, como tampouco podemos, nin sequera cos nosos propios fillos, garantir que, cando se xuntan cos seus amigos, usen un ou outro idioma oficial.

Cando detectamos algún incumprimento informamos ás autoridades educativas e instamos aos centros a que corrixan os fallos detectados.

Despois de todo iso constatamos que se corrixen ou non os incumprimentos e informamos novamente ás autoridades. Calquera medida que, por mor dos incumprimentos, houbese que tomar, non corresponde á inspección senón ás autoridades educativas.

Cales son os principais problemas cos que se ten de enfrontar a Inspección? Que medidas se deberían tomar por parte da Administración para intentar solucionarlos?

Eu acho que ao longo desta entrevista xa fomos analizando os problemas básicos da inspección neste momento. Aínda así habería que acrecentar dous máis:

O primeiro, común coa maioría doutros corpos docentes, é a necesidade de adaptar os nosos coñecementos e habilidades, propios da "era Gütemberg", á "era da información e a comunicación". Perder este tren significaría perder o futuro.

O segundo problema é a carencia de modelos de actuación e de protocolos comúns que orienten e axuden a facer máis profesional o noso traballo. Eu non me imaxino os profesionais da Inspección de Facenda actuando pola súa conta, con protocolos diversos e sen pautas comúns. Baixo o meu punto de vista o traballo en equipo é unha materia pendente da inspección educativa.

A respecto das medidas que a Administración debería tomar, aínda que implicitamente xa as mencionamos, farei unha referencia explícita. Para solucionar os problemas da inspección educativa eu considero imprescindible:

-Definir un modelo claro de inspección que non dependa

dos avatares políticos e que sexa capaz de dar respostas imaxinativas aos retos sociais, culturais e educativos que a era da información nos propón e de contribuír, de maneira significativa, á mellora do sistema educativo e da calidade do ensino.

-Recuperar para a inspección o modelo de xestión dos centros porque a inspección non pode ficar á marxe das funcións básicas dun modelo de xestión dos centros que inclúa a planificación, a organización, a coordinación e a xestión dos recursos, a información e a avaliación.

-Conseguir para a inspección educativa un papel relevante nas avaliacións nacionais ou internacionais do sistema educativo.

-Potenciar a especialización de funcións e o traballo en equipo mediante a organización de grupos de traballo e a formación específica e permanente.

Como concibiría Vde a inspección do futuro? Que aspectos melloraría?

Eu apostaría por unha inspección moi profesional, colaboradora e non coactiva, capaz de traballar nos centros para procurar a complicidade e o compromiso de toda a Comunidade Educativa na procura dunhas mudanzas transformadoras da práctica docente. Isto axudaríanos a recuperar para a inspección a "AUTORITAS". Non me refiro á autoridade legal que se recolle en toda a normativa vixente, senón á AUTORIDADE MORAL que se consegue co compromiso profesional coa Comunidade Educativa e coa Administración, co traballo ben feito, a responsabilidade, a honradez e a profesionalidade. Só recuperando a "autoritas" podemos intentar recuperar a capacidade para influír na toma de decisións.



UNIVERSIDADE DA CORUÑA



ACOMPañANDO AS FAMILIAS NA EDUCACIÓN: O PAPEL DO PROFESIONAL

M^a Sara Paz Combarro
 Área Pedagóxica
 Fundación Preescolar na Casa



A Fundación Preescolar na Casa ten como misión difundir unha cultura da infancia e reforzar a competencia educativa da familia a través da creación de espazos educativos que integran á familia e aos nenos e nenas.

Para desenvolver esta misión, a Fundación ten elaborado un deseño de actuación no que se describen principios, obxectivos, metodoloxía... ata procesos de actuación. Non obstante, o desenvolvemento e a calidade no desempeño do traballo depende, en último termo, dos profesionais, ao atopármonos nun traballo de distancia curta, de proximidade ás persoas, baseado nas relacións humanas e persoais.

Artesáns das relacións

Baixo a denominación de orientadoras e orientadores, atópanse persoas entusiastas e convencidas da importancia da educación como motor para a construción dunha sociedade máis xusta, respectuosa e solidaria. Ferventes defensoras da familia (calquera que sexa a súa tipoloxía) como primeira e principal educadora nos primeiros anos. Contan cunha titulación universitaria relacionada coa educación e/ou a psicoloxía infantil.

Podemos definir o profesional como un artesán que ten como materia prima as relacións: cos pais e nais, con outros profesionais, entre adultos, entre pais e nais e nenos e nenas.

Nesta rede de relacións o profesional facilita o encontro, colabora con outros profesionais co obxecto de acompañar as familias na tarefa educadora e promover unha nova mirada sobre a infancia e a familia na área onde desenvolve o seu labor.

Acompañar significa estar ao lado, considerar ao outro capaz e competente. Implica crear as condicións para que cada familia sexa consciente do que fai, por que o fai, das repercusións que ten e/ou pode ter o seu comportamento, coñeza outras formas de relación e intervención e decida sobre a súa. Non se trata de dar receitas para que outros as sigan senón de axudar ás familias a crear respostas propias acordes coa súa realidade.

No transcurso do seu traballo, o profesional pode atoparse con situacións persoais e familiares especialmente dificultosas ante as que é necesario manter unha posición neutral e que garanta o seu equilibrio persoal. A súa contribución, ademais da escoita activa, será procurar a intervención doutras institucións ou profesionais que axuden a mellorar esa situación familiar.

Trátase dunha función claramente educativa e preventiva que redunda na infancia e nas súas condicións de desenvolvemento, na comunidade e no crecemento persoal de cada unha das persoas que participa nos espazos educativos.

Espazos educativos

Cada profesional, dentro da súa área xeográfica de traballo, promove a creación de espazos educativos onde as familias e a infancia podan gozar conxuntamente e aprender. Para isto, as accións máis significativas que ha de levar a cabo son:

1. Deseño da intervención: o traballo comeza cunha análise do contexto onde se vai intervir para coñecer as necesidades e expectativas das familias e os recursos existentes na zona. Empeza un proceso que



vai culminar na elaboración dun plan de actuación coas familias e coa comunidade máis ampla (espazos das familias, charlas, actividades en colaboración con outras institucións e profesionais: conservatorios, bibliotecas, centros educativos e culturais, industrias, bombeiros, centros de saúde, asociacións...)

2. Organización e dinamización dos espazos das familias: na sociedade actual as familias dispoñen de canles de información sobre o desenvolvemento da infancia e sobre a función educadora dos adultos, pero resúltalles moito máis difícil atopar espazos onde comunicarse e intercambiar experiencias, dúbidas, dificultades e alegrías no desenvolvemento da función paterna, gozando da compañía dos fillos e fillas e compartindo

recursos cos que enriquecer a relación. Dinamizar estes espazos require, en primeiro lugar, crear un ambiente que facilite e favoreza as relacións interpersoais. O profesional ten que ter coñecementos pero sobre todo unha gran capacidade de empatía, de tranquilidade, de respecto, de espera, de optimismo. Ten que facilitar o intercambio, a participación e a comunicación. Isto implica conxugar verbos como: observar, escoitar, animar, valorar, aportar, acompañar, preguntar, aproveitar, potenciar, compartir, reflexionar, iniciar, secundar, reforzar ... evitando axuizar e desautorizar.

3. Traballo en rede: o contacto e colaboración con outros programas, servizos e profesionais constitúe unha oportunidade excelente para ofrecer unha atención



integral ás familias, rendibilizando os recursos que están no contorno, moitas veces descoñecidos e, case sempre, dispersos. Permite coñecer novas necesidades e oportunidades. Ao tempo, contribúe a divulgar, deixar a pegada, sobre a cultura da infancia e a familia na comunidade máis ampla.

4. Documentación e avaliación: aínda que en ocasións estas tarefas parecen moi burocráticas e pesadas, son esenciais para a mellora continua. Axudan a:
 - a. Debuxar o trazado do camiño percorrido, explicando o porqué das desviacións iniciais.
 - b. Sentirse integrante e participar do mesmo percorrido.
 - c. Analizar e a mostrar que o feito ten unha razón de ser.
 - d. Identificar novas oportunidades.
 - e. Compartir e enriquecer a actuación dos outros profesionais e a propia.

5. Formación: a actualización é unha necesidade de todo profesional que quere desenvolver un traballo de calidade. Ademais dos aspectos teóricos relacionados coa psicoloxía e pedagogía da infancia e dos adultos, os profesionais da Fundación Preescolar na Casa esfórzanse especialmente no estudio e na reflexión sobre a propia práctica, podendo acompañar a outros compañeiros como medio de análise, de contraste, de busca, de aporte e de reafirmación.

Sinalabamos ao principio que o profesional é o garante da calidade do servizo. É a máxima potencialidade coa que conta a Fundación. Por iso, hai que destacar a satisfacción que manifiestan no traballo. Coinciden coa misión e valores do programa: senten que o que fan é útil e necesario. A través da reflexión, da formación, da relación coas familias adquiren aprendizaxes que lle permiten crecer persoal e profesionalmente; concretamente, avanza cara a:

- Unha nova concepción da educación, desde unha perspectiva integral, comunitaria, participativa, global, ...
- Valoración das pequenas cousas, recoñecendo o potencial de aprendizaxe existente no contorno familiar.
- Unha nova visión da familia: interiorización do seu importante papel nos primeiros anos e maior comprensión e respecto ás súas actuacións.
- Valoración da reflexión sobre a actuación e a importancia de aprender cos outros.

- Actitude de humildade, aprendizaxe continuo e recoñecemento das competencias e saberes dos outros.

Para concluír este artigo, recolemos as palabras dalgúns destes profesionais que exemplifican o que supón o desempeño desta difícil e gratificante tarefa:

“Persoalmente síntome realizada, pois teño a sensación de que fago algo importante na sociedade e para a sociedade”.

“Para min Preescolar na Casa marca un antes e un despois na miña carreira persoal e profesional, a miña visión da educación é, tras pasar por este programa, en gran medida, diferente á que tiña e intentarei aplicala. Levamos a cabo un labor social incomparable e insubstituíble”.

“Interaccionar coas familias servíume para saber como pensan acerca da educación dos fillos, cales son as súas inquedanzas e preocupacións, que esperan dos seus fillos, que factores consideran importantes para eles...Hoxe en día, pódese dicir que é un luxo para un mestre pasar tantas horas coas familias dos nenos. A información que recolles é dunha riqueza insuperable”.

Abril, 2009.

Bibliografía

- Costa Cabaniñas, M. e Lopez Mendez, E (1991). *Manual para el educador social*. Ministerio de Asuntos Sociales, Centro de Publicaciones.
- Freire, P (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure
- Paz Combarro, S e Armesto Rodríguez, C (1.999). *Preescolar na Casa: unha utopía realizable*. Preescolar na Casa. Lugo: Cáritas.

A LINGUA

Tratamento integrado das linguas nos centros educativos.

Os círculos concéntricos.
A cuestión lingüística



Os profesores e as profesoras de lingua asistimos a un intenso debate sobre a cuestión lingüística, pero facémolo como convidados de pedra. Escoitamos cada opinión, arenga ou sentenza e asumimos que, máis tarde ou máis cedo, aquelas terán repercusións no noso traballo diario. Semella que cada problema social, calquera que sexa a súa orixe e complexidade, achará doado remedio con só incorporalo ao sistema educativo. As opinións vertidas hoxe nos diarios, a televisión ou a radio, darán lugar, en breve a novas directrices, normas, instrucións ou ata variacións nos currículos das materias; e en

moitos casos - na miña opinión - sómentes para engadir complexidade ás tarefas escolares, na procura duns resultados que non adoitan producirse.

A cuestión lingüística - que se cerne sobre a escola como os nubiros que anuncian choivas - é unha cuestión poliédrica, complexa. Semella en ocasións que se trata unicamente dun proceso de normalización e non é este - con ser moi importante - o único obxecto de análise. Ademais de dinamizar o uso do galego nas aulas, o sistema educativo, o profesorado, ha de conseguir mellores niveis de competencia

Paco Díaz

Asesor de formación: ámbito das linguas.

CFR de Pontevedra.

francisco.cesardiaz@edu.xunta.es

<http://tilgalicia.blogspot.com>¹



comunicativa nunha lingua estranxeira como mínimo. Todo isto habémolo de conxugar coa necesidade de elevar os estándares de comprensión e expresión oral e escrita (obriga derivada dos pobres resultados obtidos en recentes avaliacións internacionais); e habémolo de conseguir traballando con grupos que - por mor dos actuais fluxos migratorios - son dunha diversidade lingüística crecente.

Tal complexidade deu pé a numerosos e variados plans, proxectos e normativas que afectan ao funcionamento dos centros educativos. Todos eles, desde o Decreto 124/07⁽¹⁾, que regula o uso do galego no ensino, ata a promoción do ensino AICLE⁽²⁾ nas chamadas seccións bilingües; os programas de formación lingüística para o pro-

fesorado ou a anticipación do ensino do inglés aos primeiros cursos, constitúen un abano de iniciativas que cobran sentido e unidade nos procesos de planificación lingüística dos centros. Por outra banda, os novos currículos que se derivan da entrada en vigor da LOE incorporan ao discurso educativo a noción de competencia, o que transforma a cuestión lingüística nun asunto de competencia en comunicación lingüística.

Efectivamente, a cuestión lingüística é complexa, e a súa repercusión na escola, incontestable. A nosa é cada vez máis unha sociedade plurilingüe e multicultural, como o son todas as sociedades da nosa contorna próxima⁽³⁾ e isto supón para o noso sistema escolar un feito histórico. Atopámonos perante unha tarefa

complexa e necesaria. E esta tarefa corresponde esencialmente aos profesores e ás profesoras. Os profundos cambios operados na realidade lingüística han de incorporarse á realidade educativa para transformala definitivamente. Porque o debate lingüístico, máis que un motivo para o desánimo, debería ser ante todo:

- para os profesores e profesoras
- unha oportunidade, un espléndido reto profesional.

Vellas receitas para tempos novos

A realidade educativa, como a realidade social, é complexa e no entanto, a miúdo enfrontamos esta complexidade parapetados en esquemas clásicos, tradicionais e en non poucas ocasións inservibles. Aplicamos - con todo o empeño - vellas receitas estruturais e descritivas en canto á lingua e historicistas no literario que son propias de escenarios educativos xa desaparecidos, e estráñanos o seu escaso éxito. Facémolo encerrados nas nosas respectivas linguas, ignorando o que sucede no resto do horario, de costas ao traballo simultáneo noutras linguas, e á presenza das linguas nas áreas non lingüísticas. Este é un modelo caduco e insostible. Habemos de cambiar o punto de vista e comezar a ver a diversidade lingüística como unha realidade incuestionable, e a súa complexidade como unha oportunidade magnífica para a aprendizaxe. A riqueza lingüística e cultural do noso país supón para o alumnado un bo escenario para unha formación de calidade. Esta complexidade é moito máis que un contratempo; é un privilexio.

Esta nova realidade demanda un novo enfoque no ensino das linguas. A nova Lei Orgánica de Educación LOE ofrécenos a posibilidade de practicalo. A noción

curricular de competencia en comunicación lingüística, referida a todas as linguas, indica con claridade meridiana o obxectivo fundamental do ensino das linguas:

En síntese, o desenvolvemento da competencia lingüística ao final da educación obrigatoria comporta o dominio da lingua oral e escrita en múltiples contextos, e o uso funcional de, polo menos, unha lingua estranxeira. Na Comunidade Autónoma de Galicia, recollendo as normas do Estatuto de autonomía, todos estes elementos que configuran a competencia lingüística estarán referidos ás dúas linguas oficiais, o galego e o castelán, así como, polo menos, a unha lingua estranxeira. (Decreto 133/2007).

O noso texto normativo fala de competencia comunicativa, dunha competencia plurilingüe que demanda un enfoque metodolóxico axeitado. Non podemos continuar traballando cunha visión estática das linguas, independente dos seus múltiples e variados usos sociais, nin tratando de forma independente e estanca a didáctica das distintas linguas, debatendo o número de horas que adicamos a cada unha delas e procurando illar convenientemente unhas doutras para protexelas de posibles transferencia e contaminacións. Moi ao contrario, deberíamos iniciar secuencias de integración da didáctica das linguas nos centros educativos. Porque hai outro xeito de entender en que consiste a competencia necesaria para dominar varias linguas. Correspóndese coa proposta do Marco Común Europeo de Referencia para as linguas (MCREL):

A competencia plurilingüe e multicultural fai referencia á capacidade de utilizar as linguas para fins comunicativos e de participar nunha relación intercultural na que unha persoa, en canto

axente social, domina - con distinto grao - varias linguas e posúe experiencia de varias culturas. Isto non se contémpla como a xustaposición ou superposición de competencias diferenciadas, senón como a existencia dunha competencia complexa, ou mesmo composta, que o usuario/a pode utilizar. (Consello de Europa, 2003, p. 183).

De costas a esta concepción, en ocasións comportámonos como se os nosos alumnos de lingua descoñecesen calquera outra, repetindo e solapando contidos, ás veces ata utilizando terminoloxía diferente para unhas e outras linguas. Desperdiciamos tempo, recursos e esforzos, e complicamos as aprendizaxes en gran medida. Con todo, poderíamos tratar de xeito sistemático os innumerables aspectos comúns que existen entre as linguas que impartimos. O tratamento integrado das linguas é posible porque a gran maioría dos conceptos a tratar, os mecanismos de análise e as destrezas prácticas a ensinar e aprender son as mesmas en todas as linguas. E non só é posible, senón que é desexable, porque así o propoñen as institucións internacionais (Consello de Europa, Centro Europeo de Linguas Vivas de Graz (Austria), máis o MCERL), e así se desprende da nosa normativa oficial.

Contamos ademais con outro motivo importante para iniciar procesos de integración na didáctica das linguas, que ten relación coa mellora do sistema no seu conxunto. Do mesmo xeito que unha pedra ao caer provoca na superficie da auga sucesivos e interminables círculos concéntricos, así operan as iniciativas TIL nos centros. Constitúen procesos de innovación que – como veremos – afectarán, en sucesivas ondas, á mesma esencia do ensino e a aprendizaxe das linguas.

En definitiva, contamos con tres elementos clave que aconsellan iniciar procesos de tratamento integrado das linguas nos nosos centros educativos. Son os seguintes:

1) Unha realidade plurilingüe e multicultural.

A sociedade do século XXI demanda dos sistemas educativos que consigan para o seu alumnado un alto nivel de dominio de linguas, de varias linguas. Existen probas contundentes que demostran que os alumnos e alumnas que estudan en sistemas educativos bilingües aprenden mellor e máis rápido outras linguas⁽⁴⁾. Daquela, vivir en comunidades bilingües - como o é a nosa - non soamente non é unconvinte senón que pode resultar unha gran vantaxe, se conseguimos construír unha oferta didáctica convenientemente articulada e eficaz. Unha adecuada planificación lingüística baseada no tratamento integrado das linguas podería situar ao alumnado galego en disposición de alcanzar altos niveis de competencia plurilingüe.

2) A incorporación das competencias básicas ao noso currículo.

En especial a competencia en comunicación lingüística en cuxa definición non atoparemos distinción entre linguas. Esta competencia comunicativa común non depende das linguas que cada alumno ou alumna coñece tanto como dos coñecementos, capacidades e actitudes básicas para a comunicación que é capaz de manexar. Trátase dunha competencia subxacente común que podería constituír a base para a integración das nosas formulacións didácticas. Debería ser o eixo sobre o cal comezar a establecer pontes entre disciplinas lingüísticas co fin de ofrecer ao

alumnado procesos coherentes, claros e eficientes de aprendizaxe de linguas.

3) A necesidade dunha planificación lingüística nos centros.

Máis aló de ser unha obriga normativa - que o é - a planificación lingüística é unha necesidade práctica de primeira orde. Non podemos enfrontarnos á realidade lingüística actual cada quen desde a súa área e insistindo en prácticas e enfoques tradicionais. Temos o compromiso de ofrecer ao noso alumnado a posibilidade de converterse en persoas bilingües, capaces de expresarse en galego e castelán con fluidez e versatilidade, e de coñecer e dominar de forma funcional polo menos unha lingua estranxeira (cando non dúas). Pero ademais habemos de mellorar os estándares de comprensión lectora e expresión escrita. Todo isto habemos de facelo en centros dunha diversidade lingüística crecente. É evidente a necesidade de articular estes compromisos. A isto chámase planificación lingüística.

Experiencias TIL en Galicia. Os círculos concéntricos

En Galicia comezamos a explorar este interesante itinerario da integración na didáctica das linguas hai xa tempo (5). Pero non foi ata estes últimos anos que comezou a xurdir un interese máis intenso por esta formulación didáctica que si forma parte da política lingüística das demais comunidades bilingües do noso país. O mencionado Decreto que regula o uso do galego no ensino establece a necesidade dunha planificación lingüística nos centros educativos; os seminarios de dinamización lingüística invitaron a expertos e expertas doutras comunidades que trata-

ron a integración lingüística(6). Nas recentes II xornadas de linguas contamos coa presenza da profesora Ruíz Bikandi(7), quizais o referente máis importante da reflexión teórica sobre a integración na didáctica das linguas en España.

Durante este curso escolar, varios equipos de profesores e profesoras de Galicia asumiron o compromiso de experimentar con esta proposta didáctica nos seus centros educativos. Para este fin, deseñamos unha secuencia formativa inspirada na experiencia do equipo de Teresa Ruíz (8) no País Vasco, que nos levou a deseñar pequenos proxectos de integración na didáctica das linguas en primaria e secundaria. O proceso está aínda en marcha, pero xa podemos extraer algunhas apreciacións. E é destas apreciacións das que se nutre o texto deste artigo. Son as que me induciron a afirmar anteriormente que a introdución do TIL nos centros, máis aló do seu obxectivo inicial, produce efectos secundarios - ao xeito dos sucesivos círculos concéntricos que provoca un obxecto ao caer na auga - en dimensións metodolóxicas do ensino das linguas que resultan tan interesantes ou máis aínda que o propio obxectivo inicial.

Estes equipos docentes procederon a cuestionarse a súa práctica desde a posibilidade de integrar, de compartir obxectivos comúns, quizais contidos comúns, ata criterios comúns para a avaliación dos procesos de ensino e aprendizaxe de linguas. Pero como adoita suceder a quen busca respostas, o que atopamos foron máis preguntas. Preguntas e preguntas que supuxeron unha fonda revisión dos fundamentos da nosa práctica docente. Son as preguntas sucesivas que cada equipo atopará cando inicie este enriquecedor proceso. Todo co-

meza cunha primeira - e aparentemente inocente - cuestión:

Que compartimos? Que poderíamos compartir?

Primerio banzo da proposta. O traballo en equipo do profesorado das distintas linguas será beneficioso para o alumnado en canto a coherencia (consenso terminolóxico e metodolóxico na reflexión lingüística), organización (secuencia e estrutura dos contidos; detección de solapamentos e repeticións) e significatividade (as aprendizaxes realizadas nunha lingua poderían repercutir na aprendizaxe das demais). Inspirados na experiencia do equipo de Teresa Ruíz, deseñamos un itinerario de acción:

- Comezamos coa formación dos equipos. Procuramos que tivesen representación das distintas linguas e establecemos unha secuencia de accións formativas para coñecer e analizar os distintos aspectos da proposta.
- A continuación, a análise de procesos e produtos. Este paso pode ser moi produtivo, se se organiza con moito coidado. Son obxectos de análises moi frutíferas: os materiais didácticos (textos, libros, fichas, etc.); os exames; os cadernos de traballo do alumnado; os recursos e ferramentas e - moi especialmente - os criterios de avaliación e mecanismos de corrección que habitualmente utilizamos. Do contraste e o cuestionamento da nosa metodoloxía podemos extraer moitas das conclusións que nos permitirán pasar ao seguinte estadio.
- Para rematar, a revisión das nosas programacións, á luz do anteriormente detecta-

do e analizado. Esta revisión permitiranos pór en marcha estratexias de integración na didáctica das linguas.

Estes foron os pasos seguidos, as etapas dun proceso, os aneis concéntricos que a auga ía debuxando. Efectivamente podemos compartir, e para facelo temos que definir os diferentes planos ou niveis en que esta integración é posible. Xorden entón as preguntas que van conformando o proxecto. Podemos compartir o que ensinamos, pero Que ensinamos? Ou aínda mellor Que deberíamos ensinar? Para que ensinamos lingua?, Cal é o obxectivo último do noso labor docente? Son preguntas que cuestionan a nosa práctica, pero que xorden dun xeito natural. Dalgunha forma, o feito de preguntarnos o que podemos compartir, lévanos a reflexionar acerca do que é importante, do que resulta clave, esencial. E tras estas preguntas chega a máis importante, a que pecha o círculo e dá sentido ás anteriores: Como facelo?, Como aprenden?, Como ensinamos linguas?

¿Para que ensinamos lingua? Primeiro anel

A resposta a esta pregunta non é tan obvia como podería parecer. Para contestala convén acudir ás fontes: aos currículos das nosas áreas. Do seu contido, o que resulta especialmente significativo é a lectura dos criterios de avaliación de cada área lingüística, porque neles se condensa o obxecto do noso traballo; estes criterios delimitan e aclaran o que habemos de conseguir que os nosos alumnos e alumnas sexan capaces de facer. Son practicamente idénticos no caso do galego e do castelán e moi semellantes para o inglés e o francés. E isto é así porque comparten unha referencia: a



competencia comunicativa. Este concepto hase de converter no eixo da nosa construción. Nel conflúen os planos e as arestas da planificación lingüística.

Non é obxecto deste artigo a definición exhaustiva do concepto de competencia en comunicación lingüística, competencia referida a todas as linguas do currículo, pero este concepto pode proporcionarnos unhas cantas das ideas fundamentais sobre o motivo, a finalidade dos nosos esforzos:

- A competencia comunicativa vai máis aló dunha competencia lingüística, pois inclúe tamén - e nunha medida equivalente - capacidades, saberes e actitudes referidas ao modo, á forma, ao contexto e á finalidade de cada acto comunicativo.
- O seu carácter competencial implica varias cuestións metodolóxicas, tales como: a delimitación de saberes imprescindibles, básicos (lingüísticos, sociolingüís-

ticos e pragmáticos); unha formulación interdisciplinar ou integrada das actividades de aprendizaxe e, unha orientación práctica, unha contextualización das mesmas.

- Os estudos realizados en comunidades bilingües demostran a existencia dunha serie de capacidades, de destrezas comunicativas comúns e compartidas que se denominou competencia subxacente común (9). Este concepto e as orientacións metodolóxicas precisas para desenvolvelo convenientemente en individuos bilingües han de ser obxecto de estudo e revisión para o profesorado inmerso nun plan de tratamento integrado.

Que debemos ensinar? Segundo anel

Dacordo coas reflexións mencionadas anteriormente, xorde a necesidade de reformularse os

contidos da nosa área. E non tanto desde a improbable ilusión de cambialos por outros distintos, ou de rebaixar o seu nivel de esixencia, canto desde a necesidade de tratalos desde outro punto de vista. O que precisamos é un cambio de enfoque, unha modificación da nosa metodoloxía.

As ciencias da linguaxe chegaron ás nosas disciplinas multitude de constructos de singular utilidade para o ensino e a aprendizaxe das linguas. É preciso revisar estas achegas para revitalizar a nosa práctica. A psicolingüística, a sociolingüística, a pragmática e a lingüística do texto son as fontes das que extraer nocións fundamentais para reorientar as propostas de aula. Algunhas foron fundamentais para os nosos proxectos:

1. As linguas apréndense na interacción.
2. A interacción comunicativa realízase en contextos variados, en situación.
3. Os diferentes usos lingüísticos réxense polo sentido, polo significado e a intención.
4. A comunicación realízase en forma de textos, de diferentes tipos.

Como ensinamos? Como aprenden? Terceiro anel

Os catro aspectos anteriores desbordan o achegamento tradicional á lingua, baseado na descrición, a análise e a corrección puramente lingüística, ademais dun achegamento tamén descriptivo, diacrónico e memorístico ás literaturas nacionais. Estas catro consideracións sobre a didáctica das linguas debuxan outras tantas consecuencias metodolóxicas:

1. Se as linguas se aprenden en interacción, se a súa adquisición depende do uso, da actualización na práctica, entón debemos proporcionar ao alumnado ocasións para practicar. Haberemos de deseñar actividades que favorezan a interacción oral e escrita dos alumnos e alumnas.
2. A importancia do contexto, da situación e das normas sociais que rexen os actos comunicativos deberían proporcionar ideas para a planificación de actividades e - sobre todo - para a selección dos textos. Teremos que introducir a variable do contexto nas tarefas de comprensión e expresión.
3. A intencionalidade dos textos, a construción dun sentido, é outro dos procesos con frecuencia esquecido nas prácticas docentes. Na realidade non adoitamos comunicarnos sen unha intención. Falamos, lemos e escribimos con obxectivos concretos, para informar ou informarnos, para preguntar ou responder, para convencer, emocionar, solicitar, gozar... xa que logo haberemos de procurar que as actividades de ensino e aprendizaxe das linguas participen deste carácter funcional se queremos que sexan auténticas.
4. Se a comunicación se realiza a base de textos, estes han de ser o centro de atención nas clases de linguas. Textos que habemos de entender no sentido en que os trata a lingüística textual, é dicir: unidades comunicativas, que non dependen da súa extensión ou formato, senón do seu carácter comunicativo unitario. Evitaremos

no posible os fragmentos e traballaremos con textos completos. Haberá que desprazar a atención desde a palabra e a oración (tradicional unidades de análise) cara aos textos, sexan estes orais ou escritos, como obxecto de estudo.

En fin, non hai unha única resposta para esta pregunta pero haberá que tratar de contestala. A nosa opción foi a de compartir pequenos proxectos de escritura. Esta proposta nos permitía compartir o obxecto de aprendizaxe para todas as linguas (habitualmente un mesmo tipo de texto), actualizado en diferentes xéneros textuais para as diferentes linguas. Os alumnos e alumnas, formando pequenos grupos, enfrontan tarefas de interacción oral e escrita de textos auténticos (da contorna próxima, dos medios de comunicación, da rede...). Os inicios son moi ilusionantes. Os procesos en marcha, apaixoantes.

O cuarto anel

Todas as reflexións previas dan conta da experiencia de varios grupos de profesores.⁽¹⁰⁾ na que teño o privilexio de participar como asesor de formación. E como asesor, ou o que é o mesmo, observador participante e alentador das mesmas, podería esbozar - a modo de conclusión - algunhas apreciacións:

- A posibilidade de compartir xerou en todos os grupos procesos profundos de reflexión sobre os obxectivos e contidos das áreas lingüísticas. Os profesores e profesoras, buscando os elementos comúns, aproximáronse ás cuestións esenciais, imprescindibles, básicas.

- Cuestionaron a metodoloxía, as actividades que propoñen ao alumnado e as decisións organizativas que as rodean. Reflexionaron sobre a necesidade de unificar criterios, léxico, intencións; permeabilizaron os límites departamentais; sentiron a necesidade de sincronizar os contidos, de facer significativos e compartidos moitos deles. Albiscaron a potencia didáctica do reforzo recíproco, da transferencia, da reflexión interlingüística e da universalidade das tipoloxías textuais.
- Estas iniciativas implican necesariamente traballo en equipo, o que supón novas estratexias tanto para alumnos e alumnas como para profesores e profesoras. Xurdiu espontaneamente a necesidade de coñecer estratexias de aprendizaxe cooperativa.
- Outro aspecto sinalado é de índole actitudinal. E é que en todos os casos, da man da análise da realidade, da asunción da complexidade propia do plurilingüismo, xurdiron "as outras linguas". Porque nos centros cada vez hai máis "outras linguas". Son as linguas dos alumnos e alumnas que proceden doutras culturas e que - máis aló de ser consideradas un problema - convértense desde esta óptica en oportunidades de aprendizaxe para o conxunto da aula.

E en canto ás linguas, á súa didáctica, chegamos a unha conclusión fundamental: que habemos de ir máis aló de ensinar e aprender linguas. O verdadeiramente produtivo é proporcionar aos nosos alumnos e alumnas si-

tuacións e actividades interesantes de carácter lingüístico.

E en canto ao profesorado, ás súas necesidades e desexos, detectamos procesos realmente ilusionantes que van máis aló da innovación e a revisión das nosas tarefas: elevamos a tensión intelectual; aumentamos a dignidade e o interese do noso traballo; desbotamos o tedio; cuestionamos o que parecía obvio, aceptando retos e collendo o timón das nosas tarefas. Daquela comprendemos que a cuestión lingüística nos atinxe dun xeito moi especial e que podemos asumilo. Xa vai ben de sermos convidadas e convidados de pedra no debate lingüístico.

(*) *profesores e profesoras de lingua galega, de lingua castelá, de inglés e francés, doutras linguas; tamén o profesorado de matemáticas, ciencias, filosofía, historia, tecnoloxía, ed. física... todos e todas somos profesores de linguas na escola.*

Notas

(1) Decreto 124/2007, do 28 de xuño, polo que se regula o uso e a promoción do galego no sistema educativo. DOG núm. 125, do 29 de xuño de 2007.

(2) AICLE (Aprendizaxe integrada de contidos e linguas estranxeiras. Tamén é habitual a forma CLIL, en inglés Content and language integrated learning). Máis información na web: <http://www.edu.xunta.es/linguasestranxeiras>

(3) Área de normalización lingüística. Universidade de Vigo. Interesantes reflexións a respecto do plurilingüismo: <http://webs.uvigo.es/plurilinguismo/index.html>

(4) Cummins, J. Lenguaje, poder y pedagogía. Ed. Morata. 2000

(5) Silva Valdivia, B. Gallego, castellano y lenguas extranjeras en el contexto escolar

de Galicia. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura* nº47. Graó. 2008.

(6) *Os recentes seminarios para a formación das persoas que coordinan os equipos de normalización e dinamización lingüística nos centros educativos contaron coa presenza de Montserrat Ferrer e Artur Noguero, que trataron da integración das linguas nos proxectos lingüísticos.*

(7) *A profesora Ruíz Bikandi, da Universidade de Bilbao impartiu unha conferencia sobre o tratamento integrado das linguas. Tamén coordinou dous obradoiros sobre os aspectos lingüísticos comúns entre as linguas curriculares.*

(8) *A nosa aventura inspírase na experiencia do equipo da Berritzegune Nagusia liderado por Teresa Ruíz. Contamos desde o primeiro intre con Teresa e as súas colaboradoras Inmaculada Marcos e Rakel Arrizabalaga para guiarnos neste proceso formativo. Podes coñecer a súa experiencia en:*

Ruiz Pérez, T. El tratamiento integrado de las lenguas. Construir una programación conjunta. Textos de didáctica de la lengua y la literatura nº 47. Graó. 2000.

Ou consultando o seu blogue: <http://tratamientointegrado.wordpress.com>

(9) *Ruiz Bikandi, U. Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria. Síntesis. 2000 (páx. 64).*

(10) *Estas reflexións proceden da experiencia compartida co profesorado de varios centros da provincia de Pontevedra (CEIP de Chancelas, CEIP de Nantes, CPI Alfonso VII de Caldas de Reis e CPI A.M. Rei G. de Cuntis). Coñecín -este ano- un proxecto semellante en A Coruña (IES Ramón Menéndez Pidal - Zalaeta).*

Este proxecto enmárcase no Plan de Formación do CFR de Pontevedra. É unha iniciativa conxunta das asesorías de linguas (galega e castelá) e linguas estranxeiras. Publicamos un blogue <http://tilgalicia.blogspot.com> no que imos achegando toda a información de interese relativa a estas actividades.



**SOBRE PEDAGOXÍA E
POLÍTICA EDUCATIVA**

CRÓNICA SERODIA DUN TEMPO PERDIDO

Miguel Vázquez Freire

Nestes últimos anos ten proliferado un discurso antipedagoxista que, segundo eu entendo, vén actuando como aliado obxectivo das políticas educativas da dereita e parapeto ideolóxico tras o cal se descualifican sumariamente as políticas de esquerda. Este dobre xogo ten acadado entre nós (Galicia, España) un notable éxito, especialmente visible na batalla arredor da fracasada LOXSE, e ameaza con facer perder en pouco tempo conquistas educativas progresistas que levaron moitos anos obter. Contra isto, debería ser obvio que facer política de esquerdas non implica impor un determinado e exclusivo modelo pedagóxico (e se cadra os ideólogos da LOXSE nalgún intre caeron neste erro).

Pero igualmente obvio é que non calquera modelo pedagóxico é aceptable para un pensamento político de esquerdas aínda que, certamente, hai varios modelos que poden ser tan aceptables para esquerdas como para dereitas (e permitiráseme que, complementariamente, aquí dea por descontado que a maioría dos lectores comparten a miña opinión de que, despois de tantos anos de querernos facer aceptar a "fin das ideoloxías" e mesmo, máis recentemente, a "fin da historia", segue a ser abondo clara e pertinente a distinción dereita/esquerda). Por iso a importancia de repensar, desde unha perspectiva política, a cuestión pedagóxica para distinguir debidamente que decisións políticas deberían implicar determinadas decisións pedagóxicas, así como evitar confundir algunhas desas decisións con determinadas opcións políticas, identificando o hipotético fracaso dun modelo pedagóxico co fracaso dunha determinada orientación política.

Para debullar estas ideas, propoño comezar por facer unha lectura en paralelo de dous textos: un, da autoría dun dos máis influentes impulsores da deostada LOXSE, o psicólogo educativo Álvaro Marchesi (*Qué será de nosotros, los malos alumnos*); o outro (*Panfleto antipedagógico*), seguramente a obra que mellor soubo expresar a reacción antipedagoxista que a implantación da LOXSE xerou entre boa parte do profesorado español. Marchesi salienta que o sistema educativo contempla unha "finalidade expresa", a formación da totalidade do alumnado, e outra "inconfesada": a selección dos mellores, o que implica naturalmente a penalización dos "peores". Dalgún xeito, cabería dicir que o discurso antipedagóxico contribúe a unha vella pretensión da dereita: que a finalidade inconfesada poida non só confesarse abertamente,

senón mesmo ser reivindicada. Advírtase o que significa optar por unha ou a outra opción: a primeira –a progresista, que se foi abrindo camiño con notable dificultade - pon o acento en que o sistema educativo ten a responsabilidade de proporcionar unha formación suficiente á totalidade da poboación, que ninguén pode ser excluído; a segunda –a conservadora, que desde os anos sesenta estaba a perder claramente a batalla das ideas- concibe a escola fundamentalmente como formadora de elites, segregadora. É, en definitiva, a oposición que na actualidade se expresa mediante os conceptos contrarios de educación comprensiva e segregada. A primeira tende a retrasar o momento en que o alumnado é escindido entre aqueles aos que se lles permite seguir progresando e aqueles que son separados como "atrasados" e finalmente acaban por ser expulsados do sistema. A segunda incorpora desde o primeiro momento, ou moi pronto, redes separadoras e considera non só inevitable, senón un obxectivo do sistema, a selección dos "mellores" e a penalización dos "peores", os "malos alumnos" dos que fala Marchesi.

Ricardo Moreno Castillo, o autor do *Panfleto antipedagógico*, opta sen disimulo polo modelo segregado, desbotando como supostas falacias os obxectivos do ensino igualitario, desfigurando a miúdo eses obxectivos para mellor encaixar os seus argumentos. Así, a igualdade de oportunidades fica reducida a unha rebaixa do nivel de esixencia; a pretensión de proporcionar unha formación básica á totalidade do alumnado é ridiculizada como a posta en marcha dun "complicadísimo mecanismo cuxa principal función non é ensinar, senón impedir que ninguén destaque, non vaia ser que se caia no elitismo"; e o fracaso escolar é interpretado como o simple resultado da

falta de vontade do alumnado. En definitiva, a mesma análise que soste a Lei de Calidade do PP, segundo a cal os problemas da educación se facían recaer, practicamente en exclusiva, sobre o propio alumnado (os que "non queren estudar") e sobre unha reforma educativa que tería instaurado o abandono da "cultura do esforzo". En canto á alternativa, é todo un programa regresivo: un ensino "rigoroso, esixente e disciplinado" que retorne a un bacharelato de 6 anos "sólido e rigoroso", a recuperación da autoridade do profesor entendida como volta aos "buenos modales" e mesmo a oportuna aplicación dunha "labazada a tempo". Lendo a Moreno Castillo un crería que a existencia dunha escola autoritaria, aquela da "letra que con sangue entra", é unha invención da inxenua e irresponsable propaganda progresista, tanto como a reiterada denuncia, avallada polos estudos estatísticos da socioloxía da educación, segundo a cal a operación selectiva do sistema educativo segregado non favorece en conxunto ao alumnado "máis intelixente" senón que tende a reproducir a división de clases. Nisto, Castillo non fai outra cousa que seguir o punto de vista do desaparecido polemista francés Jean-François Revel (*El conocimiento inútil*, cap. 11: "La traición de los profes", Planeta 1989), un dos principais propagandistas do neoliberalismo e martelo de esquerdistas.

Dixen neoliberalismo e, en efecto, é disto do que cómpre falar. Porque o inusitado eco e éxito mediáticos que esta defensa da escola "de sempre" está a obter só pode ser entendido como parte dun amplo programa de propaganda ideolóxica que a dereita puxo en marcha, xa desde finais dos anos setenta, para contrarrestar a superioridade intelectual do discurso de esquer-



das. A revolución estudantil do 68 fracasara politicamente pero, en certo xeito, as súas ideas tiñan triunfado socialmente. Non é casualidade que, corenta anos despois, o presidente Sarkozy se sinta obrigado a proclamar que cómpre soterrar definitivamente o espírito do 68. Esa proclama é, en certo xeito, a certificación, por parte da dereita, de que a batalla das ideas por fin a consideran gañada. Primeiro foi no terreo económico: o *reaganismo* e o *thatcherismo* non só supuxeron a aplicación de programas económicos declaradamente neoliberais, que pecharon as veleidades *keynesianas* e socialdemócratas dos anos de posguerra; tamén trouxeron consigo a aberta reivindicación de prácticas que ata entón o capitalismo aplicaba con máis disimulo que fachenda: a privatización dos servizos públicos, a retirada dos subsidios aos sectores sociais desfavorecidos, a loanza da competencia máis feroz como mecanismo tan

inevitable como desexable dun darwinismo social cego, a deslexitimación, en fin, do Estado de benestar. Nese programa, a escola tiña tamén o seu lugar e así vimos aparecer o lema do "retorno ao básico" nos Estados Unidos, coa estrangulación de todos os proxectos educativos máis innovadores, e unha vaga xeneralizada de privatizacións e restricións á escola pública.

O estudo dos franceses Laval e Weber (2002) constitúe unha documentada advertencia sobre a vixencia deste programa. Sallientan a converxencia, a partir dos anos 80, dun discurso que, iniciado no Banco Mundial, é finalmente adoptado pola OCDE e polas institucións europeas ata se trocar na continuidade, no eido educativo, do "pensamento único" neoliberal en materia económica. Os conceptos de "capital humano" e "capital social", centrais nese discurso, mesmo chegarán a ser recibidos favo-

rablemente desde sectores de esquerda, en tanto que supoñen un recoñecemento de que os investimentos educativos son determinantes para o crecemento e benestar das sociedades. Pero Laval e Weber denuncian que, no esencial, responden á mesma concepción economicista. Nesta concepción, a educación deixa de ser considerada como un ben público e un dereito democrático dos cidadáns, para ser reinterpretada como unha mercadoría, "un útil ao servizo da economía e da súa competitividade" integrado nos procesos de globalización. Así, por unha banda, os programas de axuda do Banco Mundial aparecen orientados a reproducir a división internacional do traballo, nos termos concibidos desde as grandes potencias occidentais (as axudas aos países do Terceiro Mundo apenas contemplan a extensión do ensino básico, quedando o ensino secundario e universitario reservado practicamente en exclusiva para os países desenvolvidos); por outra, os planos europeos de converxencia arredor da "sociedade do coñecemento", ademais de reservar para Europa un lugar privilexiado naquela división internacional (o que supón concibir o desenvolvemento económico desde un enfoque estreitamente competitivo, que despreza o papel da solidariedade), móvense na dirección de impor un "mercado común" da educación. Mesmo os famosos estudos comparativos sobre os sistemas educativos (os PISA, un programa promovido pola OCDE) deben ser vistos baixo esta mesma óptica, como un instrumento informativo, imprescindible para a constitución dese mercado, xa non europeo, senón universal.

Ninguén pode negar (tam pouco Laval e Weber) a importancia de tomar en conta a necesaria adaptación do sistema educativo ao contexto econó-

mico. O rexeitable é que esa "adaptación" adopte a forma dun sometemento dos sistemas educativos á lóxica estrita do capital. E iso é o que está a suceder e é iso o que se silencia. Pero tamén é neste punto onde xorde unha consideración a tomar en conta polos defensores da renovación pedagóxica. Laval e Weber apenas lle dedican unha atención incidental (falan da alianza entre a lóxica "managériale" e a pedagogía nova) pero constitúe a tese central do texto do filósofo Jean-Claude Michéa. Poderíamos resumila así: o desenvolvemento tecnolóxico promovido polo capitalismo conduce a unha sociedade futura na que "dúas décimas partes da poboación activa abundarían para manter a actividade da economía mundial". Isto supón que nos anos vindeiros o principal problema pasaría a ser como garantir a gobernabilidade desa inmensa "poboación sobrante" segundo a lóxica do capitalismo liberal. Pois ben, é aquí onde, segundo a tese de Michéa, interviría a "nova pedagogía": o seu papel sería formar un exército de consumidores domesticados nunha "escola da ignorancia", convertida nunha "gardería cidadá" na que o profesorado debería abandonar o seu status de "suxeitos aos que se lles supón un saber" para trocarse en "animadores de diferentes actividades de valores ou transversais, de saídas pedagóxicas ou de foros de discusión", concibidos segundo o modelo dos "programas de debate televisivos". Curiosamente, Michéa, que se reconece nas ringleiras dos sucesores do movemento situacionista, nacido ao calor do 68, vén coincidir con Sarkozy en culpar ao antiautoritarismo da rebelión estudantil de ter posto en marcha esta deriva dexeneradora da escola tradicional.

Non dispoño aquí de espazo para analizar debidamente esta perturbadora tese. Só direi que, na miña opinión, hai nela máis de enxeñosa e brillante dialéctica que de argumentación rigorosa. Pero, como anticipaba antes, si é certo que debería obrigar aos seguidores dos movementos de renovación pedagóxica a tomar en consideración un aspecto que pode ser esquecido con demasiada facilidade. Podería dicirse que, en certa medida, a batalla igualitaria da esquerda -xusta en si mesma- está a producir desviacións non desexadas que se fai necesario corrixir. Non se trata de aceptar a falsificación da realidade de quen pretenden convencernos de que a LOXSE (en España) e os movementos de reforma pedagóxica (en xeral, en todo o mundo occidental), son responsables da degradación do ensino público. Como moi ben teñen posto de relevo os redactores do Manifesto *No es verdad*, no caso español esa afirmación implica unha dobre falsificación: a dunha escola idealizada no pasado que nunca existiu, e a dunha transformación xeral das prácticas pedagóxicas a partir da LOXSE que tampouco tivo nunca lugar. Do que se trata é de revisar debidamente en que medida o necesario acento na atención aos desfavorecidos (aos "malos alumnos" de que fala Marchesi), nun contexto en que a cultura do espectáculo dominante nos *mass media* está a promover valores consumistas e dun hedonismo superficial, pode trocarse nunha perda do sentido da responsabilidade, e da capacidade para valorar a excelencia cultural, por parte dunha boa parte do alumnado. É aplicable aquí unha analoxía co cambio de valores na familia: o paso dunha familia patriarcal autoritaria a modelos de familias diversos e non autoritarias tamén está a xerar fenómenos non desexados, como o coñecido co nome de "síndro-

me do emperador" (os fillos que rexeitan toda autoridade de pais e nais e acaban sometendoos a unha auténtica explotación e abuso). O fenómeno equivalente na escola é o do alumnado que só se considera suxeito de dereitos e non de deberes. Que sexa falsa a derivación causal simple segundo a cal este fenómeno sería efecto da "nova pedagogía", non debería impedir que os defensores das prácticas pedagóxicas renovadoras revisásemos en que medida unha parte desas prácticas poden estar nalgunha medida favorecendo ou, sobre todo, que tipo de modificacións cómpre incorporar para combatalo. Pero isto xa deberá ser, en todo caso, tema doutro artigo.

Referencias:

Christian Laval e Louis Weber (2002). *Le nouvel ordre éducatif mondial*. OMC, Banque mondiale, OCDE, Commission européenne. París: Éditions Syllepse.

Álvaro Marchesi (2004). *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Madrid: Alianza Editorial.

Jean-Claude Michéa (2002). *La escuela de la ignorancia*. Madrid: Acuarela Libros.

Ricardo Moreno Castillo (2006). *Panfleto antipedagógico*. Barcelona: Leqtor.

O Manifesto "No es verdad" pode consultarse en: www.orientaeduc.com/.../manifesto-pedagogico-no-es-verdad/ Un vivo debate arredor do seu contido tivo lugar no sitio web *rebelión*: <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=85968> <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=86036> <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=86562>

III SEMINARIO INTERNACIONAL: UNIVERSIDADE E SOCIEDADE DO COÑECEMENTO. DESAFÍOS E TENDENCIAS SANTIAGO DE COMPOSTELA 9 E 10 XULLO 2009



Adriana Gewerc
Universidade de Santiago

A REDE UNISIC (Universidade e Sociedade da Información e o Coñecemento) organiza cada ano desde a súa creación, un seminario internacional aberto e gratuito a todo o público interesado na universidade como obxecto de estudo. Esta rede nace da unión dun grupo de universidades iberoamericanas preocupadas e ocupadas no desafío de enfrontarse á chamada sociedade do coñecemento. Coa coordinación da Universidade de Santiago de Compostela, **UNISIC** está composta por: Universidade dos Lagos (Chile); Universidade San Francisco Xavier de Chuquisaca (Sucre, Bolivia); Universidade Nacional de Córdoba (Arxentina) e Universidade Autónoma Juan Misael Saracho (Tarija, Bolivia). E está a ampliarse coa participación dun maior número de universidades tanto de Latinoamérica como do Estado Español.

O conxunto de profesionais que se agrupan nela entenden que son insuficientes as respostas que se están dando ás demandas que proveñen das condicións económicas e sociais do presente século, na maior parte das institucións públicas. Estas respostas, en xeral, están atravesadas pola inclusión dunha variante virtual nos ensinos que veñen desenvolvendo, ou na adopción dalgún sistema de educación a distancia coa utilización das tecnoloxías da Información e a Comunicación (TIC). Pártese da idea de que ambos tipos de respostas son parciais, na medida en que enfrontarse aos retos impostos pola continua aceleración dos cambios sociais require repensar as propostas de formación que se desenvolven nas institucións de educación superior e adaptar a súa organización e ensino ás novas contornas. En función disto viuse a necesidade de crear unha plataforma unificada de traballo académico que ins-

pire unha proposta integral, cuxa base está dada nun proxecto do tipo onde todos gañan.

UNISIC foi creada co apoio da AECID e está activa desde o ano 2006. No seu seo desenvolvéronse proxectos de investigación e propostas de acción nas diferentes universidades participantes. É nese contexto que, ademais da reunión anual de **UNISIC**, se organizan seminarios abertos e gratuítos nesa sede. O 1º seminario internacional tivo lugar na Universidade Misael Saracho, na cidade de Tarija (Bolivia) en novembro do 2007 e o 2º, na Universidade San Francisco Xavier, de

Sucre (Bolivia) en 2008. Este ano, a Universidade de Santiago de Compostela foi sede da reunión da REDE e, polo tanto, encomendóuselle e tivo a responsabilidade de organizar o III Seminario Internacional: Universidade e Sociedade do Coñecemento. Desafíos e Tendencias.

Os propósitos do seminario estiveron centrados en:

1- Abrir un debate no contexto das Universidades Iberoamericanas sobre os desafíos que implica a nova orde socio-económico no que nos atopamos.

2- Identificar liñas de investigación sobre estas temáticas que axuden a comprender, avaliar e tomar decisións sobre o papel da universidade nestes comezos de século.

3- Profundar nas relacións entre políticas, investigacións e prácticas educativas no contexto universitario.

4- Analizar as demandas formativas que xorden nestas condicións e visualizar a súa concreción no currículo universitario.

O programa integrou achegas de membros da Rede que



expuxeron as recentes investigacións que se están desenvolvendo en cada ámbito específico e tamén a achega de relatores externos.

O Seminario, foi provocador para a análise da situación na que nos atopamos hoxe nas institucións universitarias. Púidose observar que a realidade expón con crueza a necesaria transformación desa vella institución. Xustamente, os relatorios do seminario, así como as discusións que se realizaron a posteriori, mostran que os desafíos son moitos e que se poden visualizar algunhas tendencias loitando entre si co propósito de hexemonizar a forma que a universidade terá ao finalizar este momento un tanto revulsivo. As demandas proveñen das forzas sociais, e polo tanto as políticas univer-

sitarias, están a tomar o mando para re-direccionar as funcións, as propostas formativas e o tipo de traballo que se realiza no seo da institución. Hai un contexto internacional-global que é texto destas políticas, pero tamén en cada lugar, en cada comunidade, realízanse lecturas propias e apropiadas para dar respostas ás propias necesidades. Desde esta óptica non podemos pensar que as influencias globais son directas e mecánicas, senón que se van modificando no proceso de apropiación por parte dos actores implicados. Estas políticas teñen influencia e terán visibilidade en toda a vida da universidade: dende a definición das súas titulacións, ata a maneira en que se organizan os estudos e as formas en que profesorado e alumnado se integran nela.

Os membros de UNISIC expuxeron un resumo da investigación máis recente na que está involucrada, centrada sobre todo na descrición e comprensión das respostas que se están dando dende as diferentes institucións participantes ás demandas que proveñen da economía do coñecemento.

En xeral, nótase, que as institucións fixeron un esforzo económico bastante grande en dotación de *hardware*, pero produciuse sen un estudo estratéxico da dirección que isto tiña nin o seu sentido para os axentes sociais implicados (docentes e alumnado).

Os relatores convidados son todos expertos na temática que nos ocupa e de gran relevancia mundial, neste caso concreto tivemos a honra de contar coa presenza dos Dres. Ronald Barnett, Imanol Ordorika e Jurjo Torres.

O Dr. Ronald Barnett fixo una presentación histórica das formas que adoptou a universidade a través da súa existencia: metafísica, investigadora e emprendedora. Analizou cada unha delas en función da súa relación coa sociedade, o coñecemento e o tipo de curriculum que propuxo. Esta análise histórica serviu para visualizar os modos en que a universidade se vai transformando en función do momento histórico, e comprender os vaivéns nos que vivimos. O xogo das tres formas, segundo o Dr. Barnett, convive na universidade de hoxe, e é necesario ser valentes para dar un paso a unha cuarta forma que posibilite o cambio necesario que a universidade necesita. Convidou aos participantes do seminario a ser poetas para pensar e imaxinar unha universidade que se penetre cos problemas sociais, que comparta as regras e condicións do sécu-



lo no que vive, e que ao mesmo tempo non perda a súa esencia. Esta nova idea, que chamou ecolóxica, está incipiente no seo das institucións, pero aínda non é dominante. É unha universidade que se toma en serio as súas redes e esténdese para cumprir as súas responsabilidades e axuda a producir un mundo mellor. É consciente da súa posición nun mundo global interdependente e das posibilidades que se abren. Busca promover o entendemento social, levalo a toda a sociedade.

O profesor Jurjo Torres realizou unha análise crítica da reforma que se suscita na universidade neste momento. Segundo a súa perspectiva, hai un discurso subxacente na linguaxe sobre as competencias que xa vén dándose en todas as demais etapas educativas, e que se estende á universidade. Fundamentalmente, as reformas estanse realizando sen un diagnóstico fiable e con escaseza de análises rigorosas do que está sucedendo. Na súa orixe, a crise do sistema educativo non ten base no propio sistema, senón no mundo financeiro, e de alí é onde xorde a proposta cara a un modelo baseado en competencias. O título da súa conferencia é clarificador en canto á perspectiva desde a que aborda a súa análise do momento actual dos cambios na universidade: "Obviando o debate sobre a cultura non sistema educativo: ¿Como ser competentes sen coñecementos?" A súa formulación baséase na idea de que o discurso de competencias pode correr o risco de ser unha nova versión da perspectiva da pedagogía por obxectivos. Nun mundo onde se están producindo doce revolucións ao mesmo tempo, unha perspectiva de competencias baleirada de contido é un paradoxo que terá moitas consecuencias no sistema educativo no seu conxunto.

O Dr. Ordorika realizou unha análise socio-política do estado da educación superior e dende ese lugar, acentuou a necesidade de comprender a universidade como institución política da sociedade. Nese sentido, expuxo con claridade o sentido que lle atribuíu a esta dimensión, avogando para que sexa a propia universidade a que constrúa un modelo contra-hexemónico, ofrecendo pontes válidas coa sociedade.

A análise da situación da universidade centrou nun eixo que atravesa os problemas actuais e que acompañou á propia institución ao longo da historia: a tensión público-privado. Este eixo obsérvase en aspectos que son cruciais para a situación das universidades hoxe en día:

- acceso;
- os usos do coñecemento e
- o financiamento.

O acceso, mostrando o conflito histórico da universidade acerca da súa arancelamento e o dereito do conxunto dos cidadáns a acceder á formación superior. Os usos do coñecemento fan referencia á función da universidade en canto ao seu carácter de produtora de credenciais e as condicións que á súa mesma organización isto impón. E por último, a cuestión do financiamento, que non poucas tensións políticas ocasionou nos últimos vinte anos nas universidades iberoamericanas e fai alusión non só a como se consegue, senón tamén á maneira como se distribúe no seo da mesma organización: que áreas ou departamentos se privilexian, cales quedan marxinalizados, etc.

O Dr. Ordorika chama a atención sobre os perigos que comporta a homoxeneización da



universidade cara a un único modelo baseado principalmente no mundo universitario anglosaxón e que estaría en contradición coas características histórico-sociais que asumiu a universidade, fundamentalmente en Latinoamérica, e desde esta idea sostivo que a universidade, como unha institución valiosa para a sociedade, necesita construír pontes con ela. Nun diálogo cos problemas sociais que, neste momento histórico, a universidade pública sería a única institución capaz de manter.

A ARQUITECTURA POPULAR NA EDUCACIÓN

Carme Pernas Bermúdez
Profesora de E. Secundario
Terra Chá, 2009



En demasiadas ocasións o ámbito educativo cínguese ao currículo que marca a lexislación sen mirar máis alá, pasando desapercibidas as enormes potencialidades que ten o contorno do centro educativo. Debemos aproveitar máis esas posibilidades que nos ofrece o contorno e estudalas, para coñecer de preto a realidade que nos rodea. Nin profesores nin rapaces nos fixamos na cantidade de cousas valiosas que nos rodean. Isto acontece de cotío, pois a miúdo non reparamos no que temos ao noso carón.

Sirva esta reflexión como introdución ao tema que aquí me interesa desenvolver: a arquitectura popular, que constitúe unha desas potencialidades do contorno das que estamos a falar, e que desgraciadamente se está perdendo a ritmo acelerado nas últimas décadas.

Non é aquí o momento de enumerar todas as causas que interviñeron na **degradación e paulatina desaparición da arquitectura popular galega**, pero si convén pararse nalgunha delas. Dende logo tivo moito que ver o **cambio socioeconómico** producido nos anos sesenta e setenta do pasado século co proceso de industrialización-urbanización-terciarización que provocou profundos cambios no rural, cun éxodo masivo ás vilas e cidades galegas ou de fóra de Galicia na procura de expectativas laborais e de maior calidade de vida.

Ademais, os gobernos sucesivamente esqueceron o mundo rural e as potencialidades da nosa agricultura e gandaría, e iso acelerou o proceso de abandono no que quedaron sumidas as nosas aldeas. A isto hai que sumar a mentalidade *urbanita* e *exótica* dunha parte dos emigrantes retornados, que no canto de amañar a súa casa natal, vella pero

digna, construíron edificacións que rompen co contorno, que lembran a arquitectura da zona na que estiveron emigrados, por considerala máis digna e simbolizar a riqueza e o poderío que alcanzaron. O perigo desta forma de pensar é que se reforza a des-autoestima do ser galego. Chegados a este punto engadíria unhas palabras do profesor Manuel Caamaño, que din:

"(..) Todo isto, nun país desprovisto dunha forte conciencia colectiva e, polo tanto, moi vulnerable á adopción de modelos alleos á súa cultura, leva a que os seus habitantes asuman cegamente esas pautas de comportamento que, con teimosía certa, contribúen a degradar os sinais de identidade de Galicia.

Acontece nas construcións o mesmo que no idioma, pois a identificación do galego con pobreza e marxinação reproducense na arquitectura popular preindustrial, que se asocia polos seus usuarios coa miseria e os traballos de sol a sol".(1)

A arquitectura e o urbanismo son dous elementos clave que configuran o noso territorio, ao que está intimamente ligada a identidade territorial. E nesta **identidade colectiva** xoga un papel crucial a nosa arquitectura popular, esa *arquitectura sen arquitectos* construída con materiais do contorno que se adapta ao territorio que a crea, onde cada elemento construtivo cumpre a súa función práctica e onde entra en xogo a cooperación veciñal. Dela podemos extraer numerosas ensinanzas, que temos que poñer en valor nas aulas. Como afirma un dos grandes estudosos da arquitectura popular galega, o arquitecto Pedro de Llano, trátase de analizar:

"(..) unhas edificacións intimamente vinculadas a unhas

xentes que, século tras século, foron capaces de construílas sen máis experiencia que a tradición, nin máis axuda que a da propia comunidade. Unhas edificacións que parecían nacer como unha prolongación da paisaxe e do carácter do home que as habitaba, dando lugar a unha arquitectura que pola súa identificación con cada lugar e as máis inmediatas necesidades dos seus habitantes habería de constituír un dos máis destacados sinais de identidade de cada pobo".(2)

Temos unha realidade diante nosa: o proceso imparabile de degradación da nosa arquitectura popular e a **anarquía construtiva e urbanística das últimas décadas en Galicia**. Si, é certo que a través das institucións se deron unha serie de pasos no camiño da ordenación territorial e da protección do patrimonio cultural, fundamentalmente a través de normas e leis e de subvencións para rehabilitación de casas de labranza, pazos, casas reitorais, hórreos, palleiras, etc... pero isto non chegou. Desta realidade téñense feito eco os medios de comunicación social, cando falan do "feísmo" e do impacto visual que provocan as reformas e construcións con novos materiais: ladrillo, cemento, uralita, bloque, aluminio, etc... Pero bótase a culpa á xente e á sociedade, cando a culpa tívola en primeiro lugar a propia administración por non controlar esta realidade. Neste sentido repárese na seguinte cita:

"A voráxine construtiva das últimas décadas en Galicia converteuse en destrutora imparabile da nosa paisaxe e do noso patrimonio, debido ao descontrol e á especulación do solo, ante a pasividade das administracións e dos diversos axentes que deberían intervir para conquistar unha adecuada ordenación do noso territorio. As consecuencias ven-



Muiño do porto



Casa-vivenda



Hórreo de Cosristanco

se no territorio galego, completamente desordenado, na paisaxe, fortemente agredida e nas cidades e vilas, berces de auténticos despropósitos urbanísticos. Por suposto, non se lle pode botar a culpa á xente, senón á ausencia de políticas serias e eficaces de ordenación territorial”.(3)

Todos somos conscientes desta “voráxine construtiva” dos últimos tempos, e son moitas as investigacións que o testemuñan. Para o caso da Terra Chá e, en concreto, do concello de Vilalba, publicouse hai un par de anos un interesante catálogo no que se constata a evolución, ou



Antes entrada de Vilalba



Despois, entrada de Vilalba

máis ben *involución* urbanística da vila⁽⁴⁾. Nel reflectíase a través de fotografías a Vilalba de onte, dos anos sesenta, e a Vilalba de hoxe. Con este traballo revélase a enorme valía que ten a fotografía no campo da investigación do patrimonio cultural e, en xeral, da historia e antropoloxía. Mirade para estas fotos e darédesvos conta desta anarquía construtiva da que falamos.

E qué papel pode ter a escola diante desta realidade? Dende logo, non podemos desligar a escola da realidade social e, en consecuencia, pode cumprir un **papel importante no camiño da sensibilización dos rapaces** para que entre todos poñamos en valor o patrimonio etnográfico material e inmaterial sempre esquecido. Temos que contribuír a través do estudo e da investigación na escola, ao coñecemento da nosa terra e á valorización dos nosos sinais de identidade como pobo cunha historia de seu.

Todos coñecemos o **Proxecto Terra**, experiencia pedagóxica pioneira que naceu hai uns anos no seo do Colexio Oficial de Arquitectos de Galicia con apoio institucional, que ten como obxectivo “*contribuír a mellorar o coñecemento que os escolares de Galicia deben ter da nosa arquitectura e da nosa identidade territorial*”⁽⁵⁾. O material didáctico elaborado chegou a todos os Institutos galegos de Ensino Secundario, pero isto non foi suficiente, xa que é imprescindible a implicación do profesorado para desenvolver o traballo que se contempla a través deste Proxecto, xa que se non queda esquecido nos caixóns dos Departamentos e os obxectivos do proxecto non se conseguen.

Os **Departamentos de Ciencias Sociais, Filosofía e afíns** son os laboratorios de traballo deste Proxecto de posta en valor do

noso patrimonio arquitectónico tradicional. Consequindo a implicación dun grupo de profesores e profesoras conscientes da necesidade de pór en marcha proxectos de sensibilización patrimonial entre os rapaces, xa temos o primeiro chanzo da escaleira do proxecto. E logo vén o resto.

Pois ben, a través deste modesto artigo só pretendo facer unha reflexión sobre estes proxectos que cada vez son máis necesarios nas nosas escolas, para encheas de creatividade e de ilusión, tan necesarias nos mundos que corren.

Tomando como base a **posta en valor do patrimonio etnográfico** –xa sexa material ou inmaterial– temos un campo de traballo inmenso, no que nunca nos cansaríamos de innovar e de aprender novos coñecementos da intrahistoria local, parroquial ou municipal. O nivel educativo para o que propoño realizar este tipo de actividades é Secundaria, xa que se trata de traballos de investigación etnográfica a partir da realización de saídas ao campo, fotografías, enquisas de campo e **recollida da memoria oral dos nosos vellos**. Con este tipo de investigacións, fomentamos na aula o traballo en equipo, a lectura e investigación, a reflexión sobre o noso pobo e o brusco cambio social dos últimos decenios, e favorecemos o **intercambio interxeracional**, así como actitudes de respecto e cohesión dos rapaces cos maiores da casa, da familia ou da veciñanza. Estamos de acordo coa profesora M^a Helena Zapico cando afirma:

“Os vellos e vellas teñen tras de si un camiño percorrido que non deberíamos obviar, pois moito podería ensinarnos. Atesouran na súa memoria unha parte valiosísima da historia dos nosos pobos. Erixense en pezas clave na preservación do patrimonio cul-

tural e etnográfico dunha comunidade. E albergan os recordos, as pegadas dun tempo pasado que nos axuda a comprender o presente e a afrontar o futuro...

(...) a preservar as raíces do pobo, e a protexer eses sinais de identidade que, doutro xeito, imos perdendo paseniño...".(6)

Os **obxectivos** que perseguimos coa realización de proxectos de posta en valor do patrimonio etnográfico e, en concreto, da arquitectura popular son os seguintes:

a) sensibilizar aos rapaces da importancia de preservar a nosa arquitectura tradicional,

b) coñecer as diversas edificacións e tipoloxías da arquitectura popular do contorno do centro educativo,

c) aprender a observar a paisaxe e o territorio que nos rodea,

d) fomentar o intercambio interxeracional,

e) favorecer o traballo coordinado e en equipo así como a autonomía na procura de información e na investigación,

f) concienciar da necesidade de elaboración dun inventario da arquitectura popular do contorno, mesmo facendo unha petición por escrito ao Concello e asociacións culturais e de veciños do contorno.

De entre as moitas **actividades** que se poden propoñer, sempre dependendo do interese mostrado polos rapaces e do avance do currículo educativo, estarían as seguintes:

- Proxección dos vídeos do Proxecto Terra e elaboración das actividades propostas para o alumnado polo COAG, como unha primeira

toma de contacto coas características xerais da arquitectura popular galega.

- Busca de bibliografía sobre a xeografía, a historia e o patrimonio do concello ou parroquia a estudar, consultando fondos na biblioteca e a través de internet.

- Saídas ao campo de varios días para coñecer a ordenación do territorio e valorar o estado de conservación da arquitectura vernácula da zona, facendo fotografías e tomando anotacións.

- Elaboración de enquisas de campo para realizar entrevistas aos avós, pais e parentes ou veciños de maior idade de cada alumno ou alumna. Nelas indagarase sobre a época de construción da casa, os materiais empregados en muros, cuberta e ventás, o nome dos construtores (canteiros, carpinteiros...) -se se coñecen-, a procedencia dos materiais da casa (canteiras ou pedreiras, caleiras, madeira...), a planta da edificación, o espazo exterior e as construcións adxectivas (palleira, hórreo, aira, pozo, forno...), o aspecto exterior da casa-vivenda (recebado, caleado, pintado, caleado xeométrico, encintado, pedra á vista...), a distribución do espazo interior e a función de cada espazo, a denominación das construcións auxiliares, a súa función, o estado de conservación (ruína, semiabandonado, restaurado, rehabilitado...), etc... A gravadora convértese nun aparello útil para a recollida de toda esta información.

- Indagar os nomes cos que se coñecen as casas que in-



Antiga fumeira



Peches

vestiga cada equipo de traballo.

- Conseguir -se as houbese-fotos antigas das diversas casas ou familias propietarias e escanealas para devolvelas canto antes ao seu dono. Débennos interesar sobre todo aquelas fotos nas que aparezan referencias arquitectónicas e territoriais: a casa ou as construcións adxectivas, a paisaxe de fondo, etc...



Caleado xeométrico

- Unha vez recompilado todo este material, ordenalo e elaborar un informe sobre o estado de conservación da arquitectura da zona e unha clasificación das diferentes tipoloxías de edificacións e construcións auxiliares con que nos atopamos. Para iso elaboraremos esquemas e esbozos ou plantas das construcións, e poñeremos en común a información.
- O mencionado informe publícase a través dos medios de comunicación locais, empregando a prensa, a TV e a radio para iso, na que participará o propio alumnado. En función dos resultados dese informe, reclamar a atención do Concello e das institucións para poñer en valor, conservar e inventariar os elementos da arquitectura local preindustrial.

- Como actividade final, organización dunha exposición coas fotografías e material recompilado e publicación dun monográfico sobre a arquitectura popular desa parroquia ou Concello.

Para levar cabo este proxecto é necesaria a coordinación e colaboración dun equipo de profesoras e profesores que o poñan en marcha en diferentes cursos do mesmo nivel educativo ao longo do curso. Por exemplo: 2º ou 3º de ESO. Segundo as posibilidades de traballo ou a marcha do curso, as actividades poderían verse reducidas, pero o obxectivo principal do proxecto seguiría aí: a sensibilización dos rapaces sobre a importancia de preservar o patrimonio etnográfico inmovible.

A **avaliación** do proxecto faríase a través da observación do traballo que cada equipo vai realizando, valorando os resultados finais

e a participación do alumnado nos medios de comunicación.

O proxecto ata aquí desenvolvido é unha proposta de traballo que se pode materializar en calquera centro educativo do noso país, exactamente igual que acontece con outro tipo de actividades, como excursións, obras de teatro, Letras galegas, etc... Non se elabora nun mes, nin tampouco baixo a coordinación dun só profesor. O **traballo en equipo entre o profesorado** convértese en imprescindible para pór en marcha proxectos como este. A proposta é ambiciosa pero pódese ir artellando con pequenas cousas que se converten en grandes cando consegues entusiasmar e ilusionar aos rapaces, e con eles, ás súas familias.

Notas

(1) Caamaño Suárez, M. (2004). Consideracións sobre a valoración e situación do patrimonio das construcións populares galegas. *I Congreso de Patrimonio Etnográfico Galego. In memoria Xaquín Lorenzo Fernández*. 49-62.

(2) Llano, P. de (2004). As construcións vernáculas como esencial lección de racionalidade para unha innovadora arquitectura. *I Congreso de Patrimonio Etnográfico Galego. In memoria Xaquín Lorenzo Fernández*. 33-48.

(3) Pernas Bermúdez, C. (2006). *Itinerarios de arquitectura popular pola Terra Chá*. Instituto de Estudios Chairegos.

(4) Gómez Osa, C. (2007). *Testemuñas de cambio*. Instituto de Estudios Chairegos

(5) VV.AA. (2004). *Proxecto Terra*. COAG-Consellería de Política Territorial, Obras Públicas e Vivenda de Xunta de Galicia. DVD e CD-Rom.

(6) Zapico Barbeito, M.H. (2006). Os nosos vellos e vellas na familia. *Revista Galega de Educación*, 36, 57-59.



FALTAN A CLASE: QUE FACER?

Intervención socioeducativa no barrio de Fontiñas de Santiago de Compostela

M^a Dolores Sanz Lobo.
Departamento de Orientación.
IES "A. Fraguas Fraguas"
Grupo de investigación Stellae

Eva M^a González Santiago
M^a Jesús Viqueira Pérez
Beatriz Sixto Solar.
Traballadoras Sociais da UTS Fontiñas
(Servizos Sociais Comunitarios do Concello de
Santiago de Compostela).

Coro González Garrido
Fundación Secretariado Xitano

O presente artigo pretende dar conta dunha situación que aínda que non ten unha incidencia moi alta, non sempre presenta unha solución doada. Ninguén nestes momentos se negaría a recoñecer o dereito á educación como un logro social decisivo, e o absentismo é unha grave conculcación do mesmo, que pode ter consecuencias graves no futuro en canto á falta de desenvolvemento persoal, social e laboral, e polo tanto propiciar situacións de exclusión.

O contexto

O barrio compostelán de Fontiñas caracterízase pola diversidade e a xuventude dos seus habitantes. Así, a pirámide de poboación deste barrio amosa que está garantido o reemprego xeracional (o 21,75 % dos seus veciños son menores de idade, mentres que o 7,55 % pertencen ao colectivo de persoas maiores), cun elevado índice de densidade poboacional, se conxugamos esta análise coa superficie do seu territorio. Débese sinalar ademais que 1.333 menores se atopan en idade obrigatoria de escolarización (idades comprendidas entre os 6 e os 16 anos, e que representan o 13,02 % da poboación de dereito).

A heteroxeneidade é un trazo característico do barrio, polo que a diversidade se manifesta nas diferentes culturas, etnias, situacións laborais e económicas, variedade de tipoloxía e de réxime de aloxamento, etc..., aspectos que, de por si, non teñen connotacións negativas, pero que se non reciben un tratamento axeitado poden estar na base da incidencia da problemática do absentismo escolar e doutras situacións de risco ou desprotección social.

Podemos falar de Fontiñas como dunha "vila en pequeno", con máis de 10.000 habitantes e perfectamente delimitada e dotada dos servizos básicos a nivel educativo, sanitario e social. É precisamente esta peculiaridade a que esixe un traballo distinto, ademais de asistencial (que non se pode obviar), preventivo e comunitario; porque falamos de integración non no sentido de asimilación, senón de convivencia, dende o respecto á diferenza. Por iso, queremos sinalar que a xuventude dos moradores do barrio de Fontiñas e a heteroxeneidade social que caracteriza a zona, non son consideradas polas profesionais que subscriben este artigo como unha problemática, senón como unha potencialidade; falemos entón de futuro, con visións positivas; fagamos unha aposta pola xente, coa xente. Con estas premisas e co obxecto de acadar o cambio xeracional, nacían a finais da década dos noventa "as xuntanzas de barrio de Fontiñas".

Comezamos a reunirnos por aquelas datas, de forma periódica, coa intención de favorecer a fluidez das canles comunicativas, facilitar a cooperación, axilizar actuacións e rendibilizar, ao máximo, os recursos comunitarios (mellorando a capacidade de xestión dos recursos humanos e institucionais da zona), pero respectando as peculiaridades e achegas de cada quen, conformando así un tramado social en rede¹ capaz de promover un servizo á poboación, eficaz e eficiente, coordinado, que trate de evitar a duplicidade de recursos e de accións.

Como vimos sinalando, a xuventude e a heteroxeneidade de Fontiñas e a conxugación con outros factores² fan que dende os distintos servizos públicos e entidades de iniciativa social da zona, se preste especial atención á intervención co grupo de menores e adolescentes (e, por extensión, ás súas familias) que presentan problemas na súa escolarización ou que se atopan en situación de risco ou desprotección social.

Partimos dunha postura firme baseada na convicción de que na intervención sobre o absentismo escolar moitos temos competencias. Os Servizos Sociais e os centros educativos somos conscientes desa corresponsabilidade e sumamos esforzos coas restantes entidades sociais do barrio, para diminuír a prevalencia desta problemática na Ensinanza Obrigatoria (Primaria e Secundaria) e intervir pronto, na que xurda no ámbito de Educación Infantil (aínda que non teña carácter obrigatorio), cun claro enfoque preventivo cara ao futuro.

A nosa proposta

Falemos agora de obxectivos. A nivel xeral, podemos sinalar o noso desexo de considerar sempre unha intervención conxunta, dirixida a facer real e efectivo o dereito constitucional que ten todo menor á escolarización. Ademais, queremos reducir ao máximo a incidencia da problemática do absentismo, favorecendo o achegamento das familias aos centros educativos, ofertando os recursos do barrio, concienciándoos ao mesmo tempo da importancia da escolarización e da educación para o seu futuro. En definitiva, previr situacións de risco, desamparo ou de exclusión.

A primeira dificultade que atopamos para poder intervir é a falta dunha definición clara e específica, que non dese lugar a ningún tipo de interpretación subxectiva e que fose igualitaria en toda a Comunidade Autónoma. Ante a carencia desta definición e ante a necesidade dun punto de partida, os centros educativos do barrio (CEIP Fontiñas e IES Antonio

Fraguas Fraguas) e os Servizos Sociais da zona acordamos considerar que un menor presenta absentismo escolar cando ten un 20 % ou mais de faltas inxustificadas ao centro escolar.

Conxugando a aplicación do protocolo de actuación en materia de absentismo escolar (elaborado hai anos pola Comisión Técnica Interinstitucional do Menor de A Coruña) co traballo en rede que se está a realizar na zona de Fontiñas, o desenvolvemento deste proxecto é o que imos presentar de seguido.

1.- Desenvolvemento no ámbito escolar.

As actuacións neste ámbito, pasan por ter presentes tres eixes fundamentais: prevención, detección e intervención. De forma breve, presentaremos algunhas liñas de actuación en cada unha delas.

Traballo preventivo:

O traballo preventivo abrangue a toda a comunidade escolar, dado que o profesorado debe ser partícipe da importancia desta problemática, pero vai tamén dirixido ao alumnado e ás familias. É fundamental a información e o coñecemento expreso da Normativa oficial e das formas de actuación dos centros en canto ás faltas de asistencia. Nese sentido, a detección precoz e a transparencia das informacións transmitidas lonxitudinalmente dende Infantil a Primaria e a Secundaria é básica e forma parte da acción preventiva. As xornadas de acollida no IES do alumnado de Primaria ou as propias xuntanzas de barrio, por exemplo, emerxen como ferramentas altamente eficaces.

O enfoque intercultural é outro dos aspectos fundamentais: facer efectiva a presenza das diferentes identidades e favorecer a visibilidade das mesmas no centro e no currículo. Isto desenvolve o sentimento de pertenza e permite ir traballando na dirección de acadar non só unha escola integradora senón ademais inclusiva, que trata de respectar as diferenzas culturais sen asimilalas, sen máis, á cultura maioritaria, sempre tendo como marco de traballo a garantía dos dereitos e deberes fundamentais.

Pero, ademais, é preciso que dentro da institución escolar se vexan favorecidas as xestións baseadas na colaboración, no traballo en equipo e na transparencia, para evitar solapamentos ou duplicar xestións. Se non fose así, poderíamos intervir parte das instancias implicadas sen conexión e transmitindo unha mensaxe de falta de coherencia e de traballo en equipo. No traballo preventivo resulta fundamental que esta coordinación (dentro da institución escolar) vaia da

man e fortemente vinculada a un traballo en rede co contorno: barrio, cidade... Nese sentido, é absolutamente básico un modelo de escola aberta ao contexto. O labor dos Departamentos de orientación é con frecuencia un elemento substancial que aglutina dinámicas e accións de dentro e fóra da escola.

A mediación é tamén un ingrediente necesario. Contar coa colaboración de entidades (Fundación Secretariado Xitano, Galicia Acolle, Asemblea de cooperación pola paz, etc...) que traballan nesa liña pode servir para anticiparse (e actuar cando aparecen) as situacións de absentismo.

Finalmente, cómpre falar de programas que favorecen a prevención do absentismo, algúns deles propios dos centros (Plan de Acción Titorial, Plan de Atención á Diversidade, seminarios permanentes, grupos de traballo sobre interculturalidade, convivencia, etc...) outros promovidos pola Administración educativa (PROA, Acompañamento Escolar, etc...) ou ben os realizados nos centros, en colaboración con entidades do barrio ou locais. Referímonos a proxectos como os *Graffiti sobre a SIDA*, (UMAD e Fundación Secretariado Xitano, traballo publicado polo Concello no 2005) a Exposición *"Xitanos Hoxe: cultura para compartir"* (Fundación Secretariado Xitano), o programa *"De bo rollo"* (UMAD), *Escolasen racismo* (Asemblea de Cooperación pola paz), o programa *"Traballando estereotipos"* (Galicia Acolle), todos eles cunha clara finalidade de evitar situacións de exclusión e de favorecer a integración e o sentimento de pertenza.

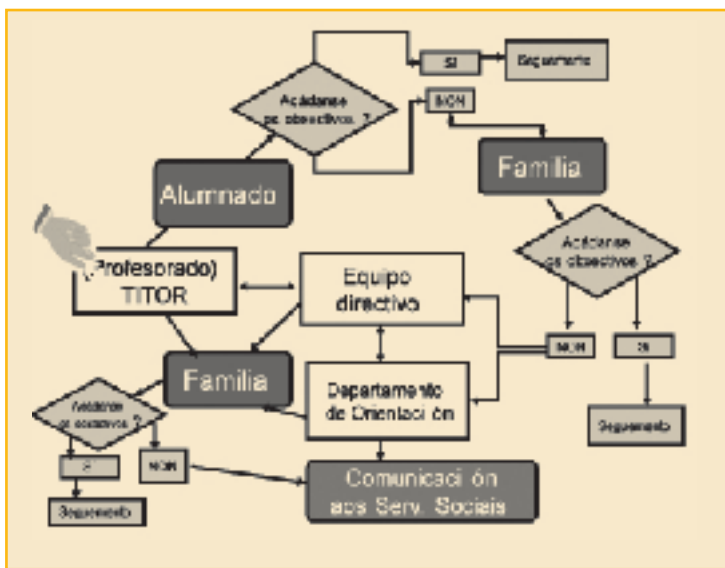
Non cabe dúbida, ademais, de que todas estas intervencións e colaboracións (das que só citamos algunhas), fortemente tecidas e integradas na vida dos centros de Fontiñas, levan tempo formando parte da nosa convivencia, dándolle -pensamos- un carácter innovador, e moito antes, dende logo, de que os actuais Plans de Convivencia así o propuxeran.

Traballo de detección e intervención

Unha vez detectada unha situación de faltas reiteradas do alumnado, controladas a través dos rexistros oportunos (XADE, "partes de faltas", etc...) iníciase a intervención do titor ou titora, que trata de abordar o caso de forma individual e analizando as causas e factores que poden estar incidindo na problemática (persoais, académicos, familiares, culturais, etc...) mediante accións ou pasos sucesivos: entrevista co alumnado, comunicación formal ás familias (comunicación inmediata en casos urxentes), e entrevista coa familia para conseguir a súa implicación (se é posible). Cando non se acadan resultados ou non se cumpren os compromisos, interveñen o

Departamento de Orientación e o Equipo Directivo do centro educativo (especialmente a Xefatura de Estudos) que, en xeral, abordan a xestión de maneira coordinada e colaborativa, empregando unha ferramenta moi útil: as entrevistas en equipo. Cando non se logran as melloras previstas, solicítase a axuda a outras entidades alleas ao centro.

Este proceso múltiple e dinámico iníciase co titor que aborda intervencións inmediatas co alumnado e coa familia tal e como se ve no fluxograma. As distintas situacións de logros ou non de obxectivos, van marcando os pasos seguintes. Destacamos a intervención coordinada de titor, o Departamento de Orientación e a Xefatura de Estudos en entrevistas en equipo cando de xeito individual e secuencial non se obtiveron resultados. Polo xeral, soen ter éxito.



Fonte: Departamento de Orientación do IES Antonio Fraguas Fraguas; elaboración propia, 2003-2009.

Nos centros educativos (CEIP Fontiñas e IES Antonio Fraguas) é onde se detectan inicialmente os casos de absentismo escolar. Como vemos, son moitas as persoas que xa dende o primeiro momento inciden no tratamento do absentismo: o equipo docente, o titor, o Departamento de Orientación e o Equipo directivo. No caso de non acadar os obxectivos propostos, informan aos Servizos Sociais a través do dispositivo de zona: a Unidade de Traballo Social de Fontiñas, sobre a problemática detectada, as accións levadas a cabo e os resultados acadados, co obxecto de promover a intervención deste servizo, xa dende os primeiros pasos infrutuosos.

2.- Desenvolvemento no ámbito comunitario.

Dende a Unidade de Traballo Social de Fontiñas, despois de ter constancia da problemática de absentismo escolar, procédeuse a realizar unha análise pormenorizada do seu contido, citando, posteriormente, aos pais dos menores para estudar a problemática sociofamiliar, dende un enfoque sistémico.

Se os pais acoden á entrevista (que terá un carácter intensivo, focalizado e profundo), observarase o grao de asistencia do menor en meses posteriores, realizándose dende esta UTS o correspondente seguimento, contando coa colaboración dos centros educativos, que remiten mensualmente o número de faltas de asistencia.

No caso de que os pais non acudan ou que non se observen cambios significativos no grao de asistencia ao centro escolar dos menores, procédeuse á realización de visitas domiciliarias, co obxecto de tratar novamente a problemática de absentismo escolar. Tamén se pode estudar a posibilidade de identificar a outros referentes para a unidade de convivencia (dentro da súa familia extensa, grupos de iguais, outros profesionais vinculados aos mesmos, etc...), co obxecto de que reforcen o deseño e a aplicación dun itinerario de inserción social. Adóptase en todo momento un enfoque do traballo social centrado no grupo.

Unha vez aplicada esta intervención, obsérvase novamente o grao de asistencia do menor ao centro escolar no seguinte mes da intervención. Se se acadan resultados, mantense o seguimento do menor dende a UTS. En caso contrario, redefínese a intervención, axustándose ao seguinte:

- Detección do grupo de iguais dos menores, para o que é necesario contar coa colaboración doutros profesionais ou líderes comunitarios do barrio.
- Entrevistas individualizadas cos menores ou en grupo (incidindo no círculo de amizades), para analizar a situación e traballar a motivación persoal co obxecto de acadar a plena escolarización.
- A obtención de novos datos vai determinar que se poida realizar unha valoración técnica mais profunda sobre cada unha das situacións familiares e elabórase o correspondente itinerario de inserción social.
- Dende a Unidade de Traballo Social de Fontiñas deséñase un tratamento específico de cada

unha das problemáticas de absentismo escolar, utilizando entrevistas profundas, abertas e intensivas, co obxecto de acadar a:

- o Estimulación das capacidades persoais de cada un dos integrantes das unidades de convivencia, sobre todo, daqueles máis vinculados ao rol educativo dos menores.
- o Mobilización de actitudes, habilidades e dinámicas relacionais positivas dos menores e dos seus proxenitores.
- o Información sobre os recursos existentes (tanto no ámbito dos Servizos Sociais Comunitarios, como noutros servizos públicos e entidades de iniciativa social) para facer fronte á problemática familiar que estea sustentando o absentismo escolar. Canalización aos mesmos, respectando o principio ético de autodeterminación, pero conxugado este cos preceptos legais na materia.
- o Asesoramento, orientación e tratamento sobre cada unha das situacións conflitivas que poidan estar vivindo os menores ou as súas unidades de convivencia.
- Asemade, e dependendo da casuística das problemáticas intrafamiliares coas que se estea traballando dende o ámbito da UTS, poderase solicitar a colaboración e o tratamento espe-

cífico da situación dende distintos programas ou proxectos que se estean a desenvolver na comunidade: Unidade municipal de atención ás familias, Atención a familias monoparentais "Abeiro" (Cáritas Parroquial das Fontiñas), *Kamelamos guinar* (Fundación Secretariado Xitano en colaboración coa UMAD), Educación de rúa, Galicia Acolle, entre outros.

Unha vez posta en práctica cada unha das fases desta intervención, dende a Unidade de Traballo Social de Fontiñas, en coordinación cos restantes dispositivos da zona (relacionados coa aplicación dos proxectos de intervención), valorárase se se acadaron obxectivos ou se, pola contra, resulta necesario derivar o caso aos Servizos Sociais Especializados na materia (Equipo Técnico de Menores de A Coruña).

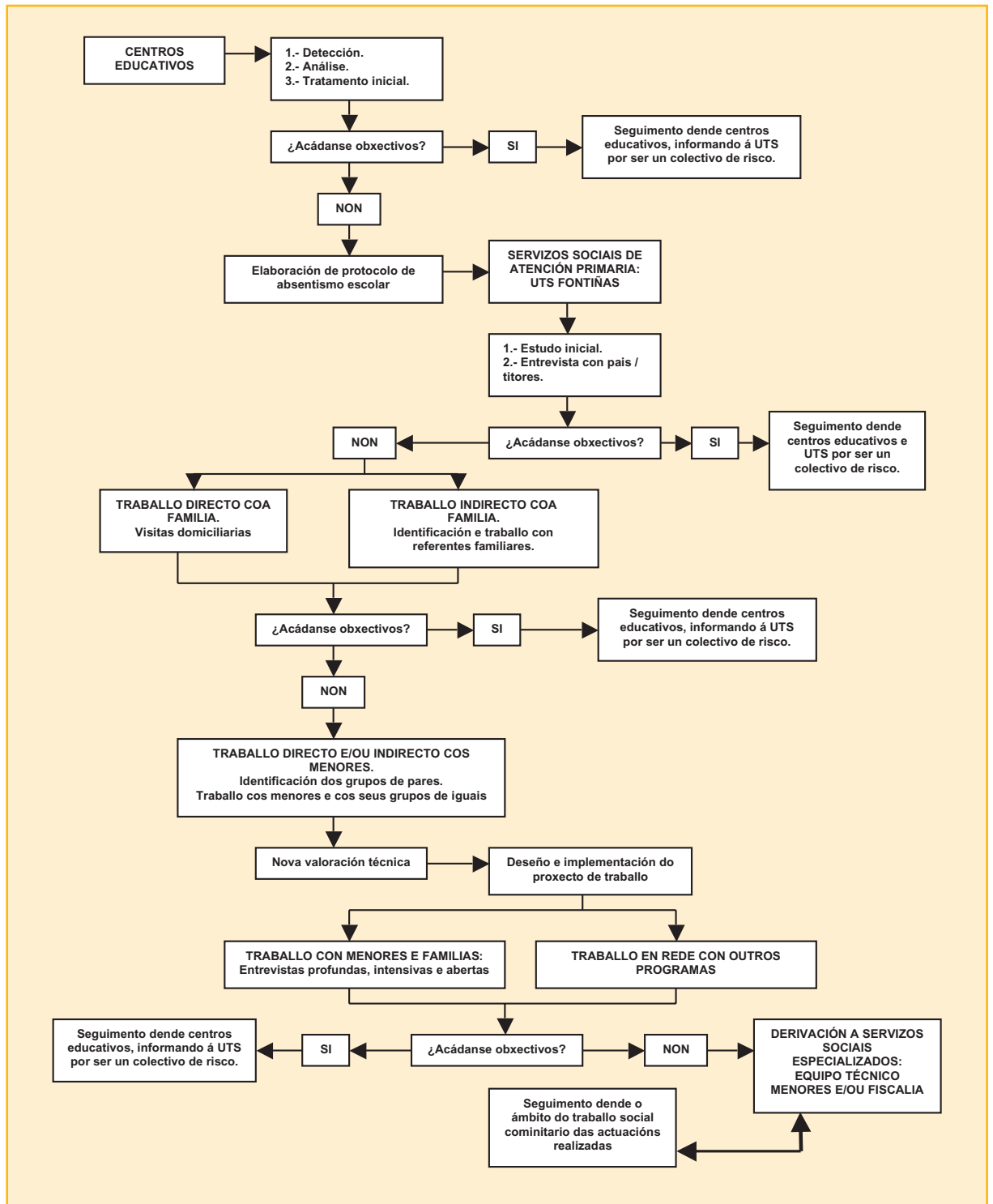
No caso de optar por esta última decisión, dende esta UTS elaborárase o correspondente informe social, no que se reflectirán: os datos identificativos dos menores e dos membros das súas unidades de convivencia, a descrición da situación na que viven (historia familiar, situación económica, datos de saúde, datos sobre a vivenda e o contorno social, datos sobre a escolarización dos menores e sobre o nivel formativo cultural da familia, etc...), o diagnóstico profesional, unha síntese do proxecto de intervención realizado (valorando cada unha das actuacións e os resultados con elas acadados), e a valoración técnica da problemática familiar, establecendo tamén a proposta de intervención que se debería realizar



coa familia, dende a perspectiva do traballo en rede das diferentes institucións da comunidade. Xunto co informe social, achéganse informes doutros técnicos que estean a participar na intervención coa familia: Servizos Sociais Comunitarios (Unidade de atención ás familias, Educación de rúa), UMAD, Abeiro, Fundación Secretariado Xitano e centros educativos (CEIP Fontiñas e IES Antonio Fraguas).

En síntese, o proxecto de intervención dende o ámbito desta UTS pódese concretar no seguinte fluxograma:

Unha acción específica a desenvolver nos últimos meses de cada un dos cursos académicos consiste en preparar o cambio dos menores que participen neste proxecto de centro e nivel educativo; isto é, o



Fontiñas (Servizos Sociais Comunitarios do Concello de Santiago de Compostela); elaboración propia, maio 2009.

paso de Educación Primaria á Secundaria. Para isto, prográmanse xuntanzas cos propios menores e cos seus proxenitores, que son levadas a cabo dende a Unidade de Traballo Social de Fontiñas, o Departamento de Orientación do IES Antonio Fraguas e a Fundación Secretariado Xitano. Estas xuntanzas só son posibles, previo traballo social individualizado con cada unha das unidades de convivencia, e co reforzo de líderes comunitarios pertencentes ás familias extensas ou aos grupos de iguais.

Algúns resultados / algúns problemas

Co noso traballo a nivel local, a pé de obra, e falamos sempre dende a proximidade ao menor e á súa familia, e dende o ámbito dos centros educativos, dos Servizos Sociais, e doutras entidades colaboradoras, temos unha evolución positiva, cunha redución da prevalencia da problemática do 69 % entre o curso 2003-2004 e o 2007-2008; esta porcentaxe é mesmo superior se temos en conta os datos dos dous primeiros trimestres do curso 2008-2009. Vexamos así a seguinte gráfica evolutiva:

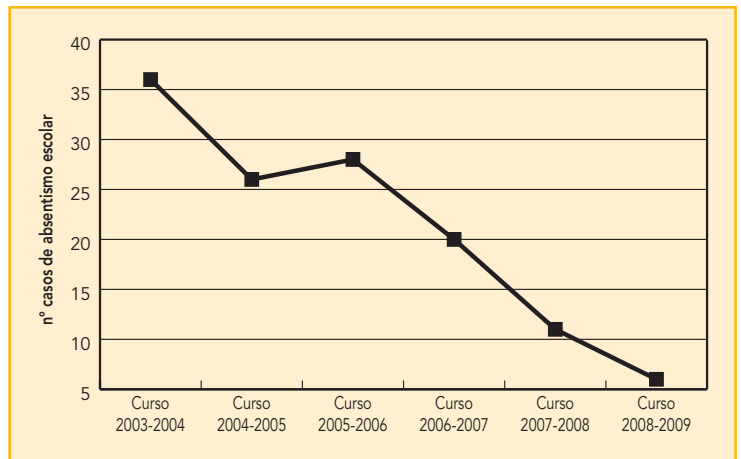
O traballo conxunto dos casos, cunha intervención escolar, familiar e social fortemente tecida, baseada nunha única voz, está incidindo na consecución de obxectivos. Así, se falamos en termos xerais e comparamos porcentualmente os casos de menores coa problemática de absentismo escolar cos que non a presentan, os resultados son de por si reveladores:

Pero, durante este longo período de tempo, foron moitas as dificultades coas que nos atopamos:

- A situación da comunidade xitana no ámbito da educación e en termos xerais, a pesar dos sensibles avances dos últimos anos, dista moito de poder equipararse ao do resto dos cidadáns españois. É especialmente na etapa de Secundaria Obrigatoria onde seguen existindo grandes problemas de absentismo, baixo rendemento escolar e abandono prematuro (só o 20% do alumnado xitano que inicia 1º de Educación Secundaria Obrigatoria – ESO, consegue rematar os seus estudos en 4º da ESO). Dato moi preocupante se temos en conta que aínda hoxe algo máis dun 70 % da poboación xitana adulta non rematou os estudos primarios, e só un 6,3 % dos adultos e adultas xitanos teñen estudos de segundo grao ou superiores fronte ao 61,6 % da poboación xeral 3.

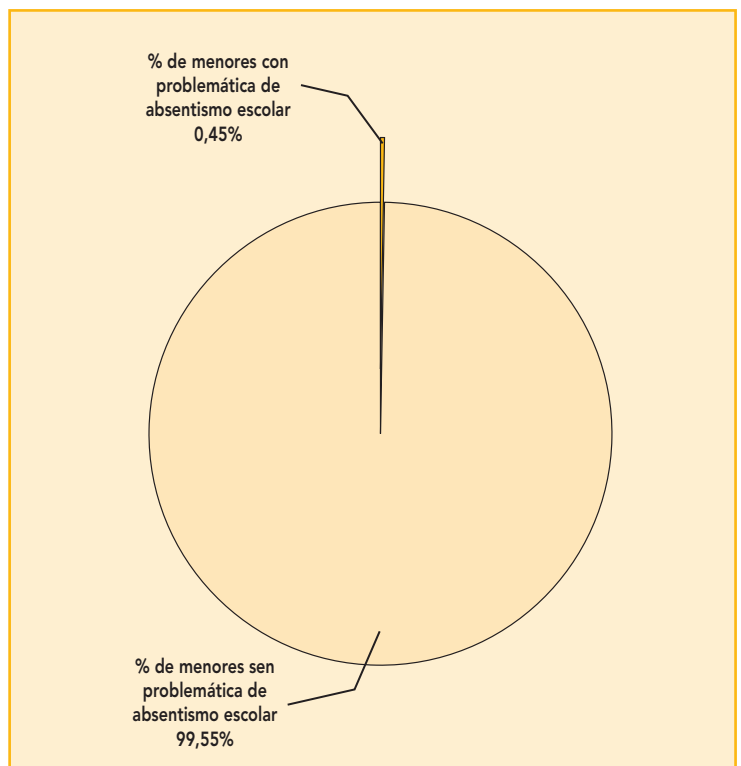
Afastámonos da idea (e rexeitámola) de que o absentismo escolar é unha cuestión cultural; o que si incide de forma negativa na normalización educativa

Gráfico nº 1:
Evolución do absentismo escolar no barrio de Fontiñas; período temporal 2003-2009

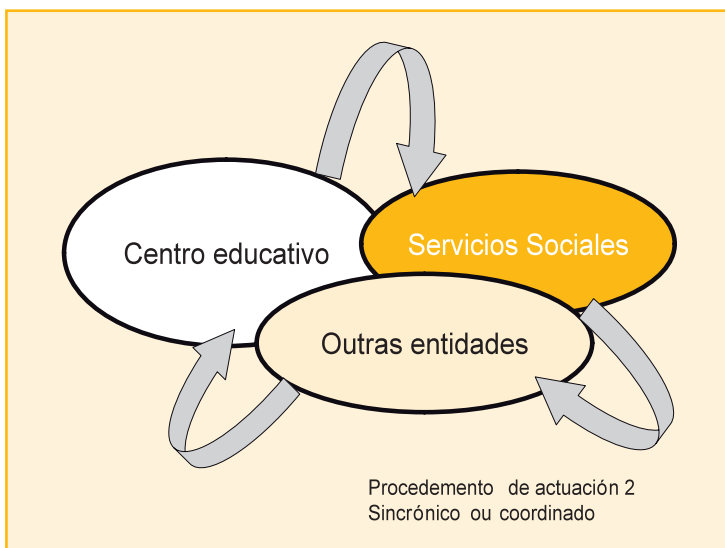
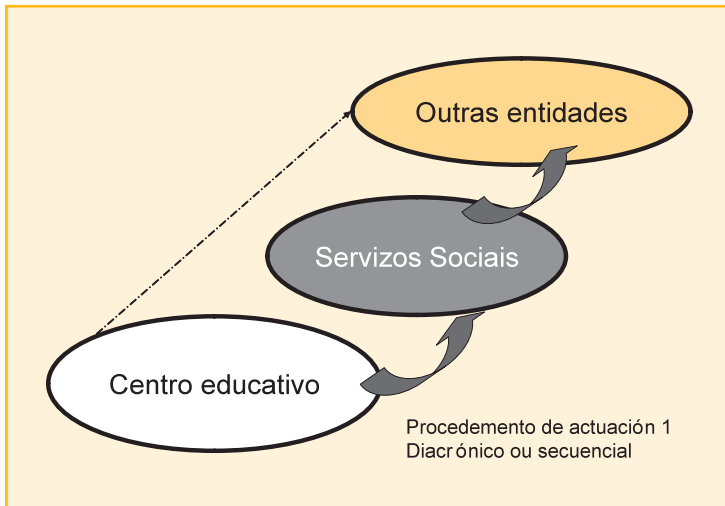


Fonte: Datos extraídos da información facilitada dende o CEIP Fontiñas e o IES Antonio Fraguas Fraguas, e tratados pola UTS

Gráfico nº 2:
Incidencia do absentismo escolar no barrio de Fontiñas



Fonte: Datos extraídos da información facilitada dende o CEIP Fontiñas e o IES Antonio Fraguas Fraguas, e tratados pola UTS Fontiñas (Servizos Sociais Comunitarios do Concello de Santiago de Compostela); elaboración propia, maio 2009.



Fonte: Departamento de Orientación do IES Antonio Fraguas; elaboración propia (2003-2009)

é a presenza de determinados factores comúns na realidade na que intervimos no barrio:

A continuidade educativa está en relación cun factor socioeconómico, é dicir, que a familia non se atope en situación de marxinalidade, tanto no referido á vivenda como ao emprego. Por outra banda, tamén hai que ter en conta a relación familia-escola, o que está vinculado ao nivel de identificación das familias cos centros: a ausencia de referentes educativos na propia familia, a escasa presenza da cultura xitana nos currículos escolares así como o rol da

muller inciden nesta relación. As nenas que abandonan a escolarización de forma prematura, por termo medio aos doce anos, non o fan para casar. A idade de matrimonio sitúase entre os dezaioito e os vinte anos; polo tanto, primeiro prodúcese o abandono escolar e posteriormente a intención de matrimonio. As pequenas e adolescentes xitanas que teñen liberdade para elixir, queren continuar coa súa formación e reclaman unha educación que non signifique renunciar á súa identidade, nin aos seus costumes nin á formación dunha familia; pero aínda que o rol da muller está sufrindo un forte proceso de cambio (entendendo este cambio como un claro avance na promoción persoal) dentro da comunidade xitana esta realidade segue a ser un factor que incide na participación normalizada das familias cara á educación dos menores. Por todo isto, nos últimos cursos estase realizando un traballo intensivo e coordinado entre o IES "A. Fraguas Fraguas" e a Unidade de Traballo Social de Fontiñas, coa colaboración da Fundación Secretariado Xitano (como axente mediador), co obxecto de asegurar o paso efectivo de Primaria a Secundaria das adolescentes xitanas, obtendo a presenza e a asistencia regular de sete menores no presente curso académico, que son todas as que corresponde.

- Seguimos sen unha definición e sen un marco legislativo que regule a problemática do absentismo escolar e que estableza se estamos ante unha situación de risco ou de desamparo.
- Deducimos que o compromiso entre as entidades competentes na materia é feble, con déficits na coordinación, con conflito de competencias e sen existir a axilidade necesaria na xestión e na intervención.

En definitiva, o traballo en rede, evidentemente, desprende resultados positivos en toda intervención social, o que anima e segue mobilizando aos profesionais que apostan por estas liñas de actuación dende hai anos. Gustaríanos que a esta forma de intervención, que estamos sendo quen de levar a cabo na base, tivese continuidade noutras instancias e nas actuacións doutros técnicos ou responsables na materia.

Polo de agora, amósase como eficaz un modelo que xa dende o primeiro momento trata de activar todos os recursos existentes, sen esperar a esgotar as medidas escolares, para pasar ás municipais ou ás doutras institucións. Propugnamos polo tanto un modelo de actuación sincrónico ou coordinado (nº 2) que é a nosa forma habitual de funcionamento fronte a un modelo secuencial e diacrónico (nº 1):

cada instancia exporta o problema á seguinte, sen contacto e sen conexión.

Todos nós debemos seguir sendo pezas dun crebacabezas, todas diferentes, todas necesarias, pero que encaixan perfectamente, para dar contido a ese dereito constitucional que asiste a todo menor á escolarización.

Rexeitando visións negativas, traballando pola autonomía, reforzando as potencialidades sinaladas (xuventude e diversidade), apostando polo cambio xeracional e traballando pola convivencia positiva, dende o respecto á diferenza. Niso estamos as entidades sociais e educativas do barrio de Fontiñas, das cales hoxe, as profesionais que asinamos este artigo somos a súa voz.

Bibliografía

Delgado D'Antonio, A. e Alvarez Alcázar, J. A. (2004) "Absentismo escolar: un problema social" en *Revista digital: Investigación y educación*, Sevilla.

http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_sevilla/archivos/revistaense/n7v1/Absentismo.PDF

Fundación Secretariado Gitano (2002) "Estudio Sociológico: Presentación de la evaluación de la normalización educativa del alumnado gitano en educación primaria"

<http://www.gitanos.org/educacion/Socrates06ESO/index.html>: material desarrollado dentro del proyecto "Minorías étnicas y educación secundaria: el alumnado gitano", financiado con el apoyo de la Comisión Europea en el marco del programa Sócrates, convocatoria 2003.

García Gracia, M. (2009) "El absentismo escolar: algunas claves para el desarrollo de intervenciones integradas en el marco de una escuela inclusiva y del territorio" en *Revista Escuela: absentismo y abandono escolar; políticas y buenas prácticas*, Madrid.

Martínez Martínez, M. et al. (2003) *Interculturalidad en la escuela*, Madrid, EOS. Talleres Educativos,

- Morales Puertas, M. (2000) *Convivencia, tolerancia y multilingüismo. Educación Intercultural en secundaria*, Madrid, Narcea.

Montero, L. e Sanz Lobo, Mª D. (2008) "Entre la realidad y el deseo: Una visión del asesoramiento" en *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado*.



<http://www.ugr.es/~recfpro/rev121COL3.pdf>

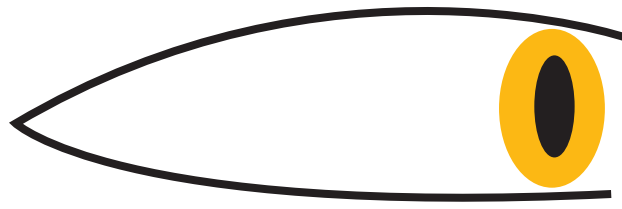
Prieto, Mª J. e Gamonal, A. (2006) *Fenómenos desde el ámbito social. Absentismo Escolar*. Proyecto Atlántida, Ámbito Social. Gobierno de Canarias. <http://www.edebedigital.com/proyectos/adjunts/8866/80769/04%20Ambito%20Social%20Absentismo%20y%20%20Drogadiccion.pdf>

Notas

1 Entidades: Concellaría de Benestar Social: Unidade de Traballo Social de Fontiñas (Servizos Sociais Comunitarios); os centros educativos: CEIP Fontiñas e IES Antonio Fraguas Fraguas; Fundación Secretariado Xitano; UMAD; Cruz Vermella; Cáritas Parroquial das Fontiñas; Programa de atención a familias monoparentais "Abeiro"; Policía de barrio; Policía autonómica; Centro de Saúde de Fontiñas; Unidade de Traballo Social; Centro Sociocultural das Fontiñas; Centro de día Arela; Galicia Acolle. Dende aquí, queremos lembrar a Chavós (Asociación para o desenvolvemento sociopedagóxico do colectivo xitano), desaparecida na actualidade, pero que estivo na súa orixe, e que levou a cabo importantes actuacións para a escolarización dos nenos e nenas pertencentes a familias xitanas.

2 A existencia de menores con problemática de absentismo escolar, a análise dos colectivos poboacionais aos que pertencen, a repercusión no grao de integración social, os conflitos xerados polos mesmos no eido comunitario, as condutas sociais e disruptivas, os lazos de dependencia institucional que van amosar a medio prazo, etc...

3 Datos extraídos da avaliación socioeducativa "El acceso de la población infantil gitana a la enseñanza secundaria", coordinado pola Fundación Secretariado Gitano (duración: 2003-2005).



**As imaxes
desta experiencia
teñen pouca resolución**

**Esta clase é unha
selva... de números**

Teresa Fernández Blanco
Departamento de Didáctica das Ciencias Experimentais
Universidade de Santiago de Compostela

Laura Vidal Romero
Mestra en Educación Infantil

Introdución

Neste traballo amósase unha proposta didáctica baseada na utilización dos libros de lectura relacionados coas matemáticas como recurso didáctico e interdisciplinar nunha aula de Educación Infantil. Esta proposta incorpora unha serie de actividades que xorden do propio libro e outras orixinais que reflicten un uso individualizado e particular do mesmo. O obxectivo fundamental da experiencia pódese centrar en pór de manifesto a importancia da creación de marcos globais que nos permitan encadrar e relacionar diferentes áreas de contido.

Os recursos didácticos representan un dos principios núcleos de traballo na formación do profesorado e, no caso concreto da experiencia que se recolle neste documento, son un contido específico da materia optativa "Estratexias e recursos en Educación Matemática". Dentro da variedade de recursos e materiais susceptibles de seren empregados no ensino das matemáticas, nos últimos anos estase a producir un incremento considerable da utilización da literatura, como se pode ver nalgúnhas publicacións recentes: De Andrés Alonso, M; Álvarez García, R. A. E outros, (2005), Casás Fereño, (2006) e De la Fuente Martínez (2006).

O principal obxectivo deste traballo é amosar que é posible traballar de xeito conxunto diferentes áreas de contido, no noso caso Lingua, Matemáticas e Música, empregando como instrumento globalizador un exemplo desta literatura. Un segundo obxectivo que se deriva do anterior, pero que non debe considerarse por iso menos importante, é o de promover e incentivar a lectura dende o espazo educativo dedicado ás matemáticas.

Sumándonos á proposta que integra esta literatura como recurso educativo, dende o marco da formación de mestres, traballamos con diversos libros realizando, da man dos mesmos, un percorrido que nos levou polas distintas etapas educativas, dende Educación Infantil ata Bacharelato. Esta análise permitiunos ver que libros achegan propostas que poden ser interesantes para o traballo na aula e cales non. Outra faceta da análise consistiu en enmarcar cada libro dentro dunha etapa educativa, tarefa que resultou bastante difícil nalgúns casos, pois dependería do uso que o profesor queira facer do mesmo. Incidindo nesta última apreciación, a proposta didáctica que presentamos corresponde a un libro recomendado pola editorial que o tirou, como lectura para nenos e nenas de oito anos en diante, mentres que, facendo as adaptacións oportunas, impleméntase a súa aplicación nunha aula de Infantil con actividades axeitadas a este nivel.

Proposta didáctica

O desenvolvemento desta experiencia consistiu na realización dunha serie de actividades baseadas nunha versión persoal en galego, adaptada para nenos de 5 anos, da novela infantil **La Selva de los números** (Gómez, 2000) que o propio autor nos resume como segue: "Hai xa moito tempo, unha sabia e vella tartaruga descubriu algo sorprendente que servía entre outras cousas, para pór orde na remota Selva na que habitaba: os números. Decidida a compartir a súa sabedoría, foi amosando o seu invento a diversos animais, e estes utilizárono para os máis tolos e sorprendentes fins".

A profesora narra o conto ao longo de tres xornadas matinais, de xeito que no primeiro día cóntase a parte na que a tartaruga Tuga visita aos elefantes, no segundo a súa estancia cos abellas, e na última, o seu encontro cos monos. Antes de comezar coa narración, téntase espertar o interese e a curiosidade dos nenos anunciándolles que o próximo día terá unha sorpresa: que van ir á selva. Mantense a motivación do alumnado dun día para outro dicíndolles que á súa amiga a tartaruga aínda lle quedan novas aventuras por vivir. Para que non perdan o fío da historia, a narración é acompañada de preguntas do tipo: Recordades que lle ocorreu a Tuga a última vez que falamos dela?, con quen estivo?, que lles ensinou?, etc.

Os espazos nos que se realizarán as diferentes actividades desta proposta serán a aula do grupo-clase de referencia, a aula de música, a aula de informática e a pista pavimentada exterior. En canto ao equipamento necesario, empregaranse tanto materiais específicos elaborados persoalmente como outros recursos xa existentes no propio colexio. A organización do alumnado variará en función do tipo de actividade a realizar, contemplando a reunión en gran grupo, o traballo en equipos de 4, 5 ou 6 alumnos, e mesmo traballo individual.

- Auto-encadrarse nun grupo atendendo a distintas consignas.
- Comparar a cantidade de integrantes dun grupo coa doutros grupos (a cardinalidade de dous ou máis conxuntos).
- Encontrar e empregar sistemas de medida que permitan comparar diferentes magnitudes, principalmente alturas e distancias.
- Progresar na interiorización da grafía e concepto dos primeiros números cardinais e ordinais.

- Ordenar de menor a maior un conxunto de elementos.

De cara a acadar os devanditos obxectivos, propoñemos a realización dunha secuencia de actividades que se poden distribuír en seis grupos:

1. Actividade introdutoria: asemblea inicial coa que se procura tanto unha motivación cara á proposta como unha primeira recollida de información sobre as ideas previas dos nenos e nenas en relación coa selva e cos números.
2. Actividades vinculadas á estancia de Tuga cos elefantes.
3. Actividades relacionadas coas aventuras que viviu a tartaruga coas abellas.
4. Actividades centradas na visita de Tuga aos monos.
5. Xogos de mesa e computador que se poderán desenvolver en diferentes momentos da secuencia didáctica.
6. Actividades de síntese, nas que se realiza un pequeno resumo da secuencia da historia, así como unha asemblea final.

As actividades foron deseñadas de xeito que fose posible diferenciar por unha banda, aquelas que nos permiten analizar a comprensión do texto por parte dos nenos, as cales se recollen nas *preguntas indagatorias* e, por outra banda, as que son extraídas do texto para traballar especificamente conceptos matemáticos. Dentro destas últimas incluímos as actividades que imprimen un carácter persoal ao traballo, deixando lugar á creatividade da persoa responsable do emprego deste recurso didáctico.

Preguntas indagatorias

Denominamos preguntas indagatorias a unha batería de cuestións que teñen como obxectivo avaliar o grao de atención e de comprensión do alumnado en relación á narración. Formularanse oralmente ao final de cada unha das sesións ou ben ao finalizar a lectura completa do conto, como un sistema de reforzo e exercitación da memoria. Este tipo de preguntas recóllense na táboa seguinte:

Descrición das actividades

No momento de deseñar as actividades, tentouse que estas fosen variadas, procurando manter a atención dos nenos e evitar que perdesen interese pola

historia. Por outra banda, na procura de non perder conexión co libro en ningún momento, tanto no enunciado como na aplicación da maior parte delas, empregamos como protagonistas das actividades os personaxes que aparecen no conto, como poderemos comprobar na descrición dalgunhas delas.

Atendendo á clasificación das actividades en seis grupos descrita con anterioridade, a relación das actividades propostas queda como segue:

<p>Durante moito tempo, Tuga dedicouse a pensar encerrada en:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O oco dunha árbore. • Un ascensor. • Unha cova subterránea.
<p>Como se desprazaba Tuga?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Moi rápido. • Amodiño. • Dando pinchacarneiros.
<p>Que lle pasaba ao león?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estaba moi interesado no que Tuga lle contaba. • Tiña moita présa e non puido escoitar a Tuga. • Non entendía os números e aburriase escoitando a Tuga.
<p>Quen ensinou a Tuga cousas sobre as circunferencias e as elipses?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os elefantes. • As abellas. • Os monos.
<p>Que inventou Tuga a partir das circunferencias?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un novo xogo: "o corro da pataca". • Uns obxectos circulares aos que chamou rodas. • Un reloxo.
<p>Como recibiron os monos a Tuga?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Colocándoa nun ramallo alto. • Cunha gran festa na que todos comeron e bailaron ata fartarse. • Pousándoa enriba de pedra puntiaguda dun cantil.
<p>Que fixo Tuga polos monos?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Limpou o bosque no que vivían e proporcionoulles cantidades inmensas de comida. • Ensinoulles algúns números, ritmos musicais e varios xogos. • Ensinoulles a cantar e bailar utilizando os números.
<p>Ao final da historia, que fixeron os monos e os elefantes?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os monos cantaban e os elefantes acompañaban as cancións con ritmos instrumentais. • Os elefantes cantaban e desfilaban e os monos acompañaban as cancións con ritmos instrumentais. • Elefantes e monos non chegaron nunca a entenderse.

- ACT 1. *Asemblea inicial*
- ACT 2. *Desfile de "elefantes"*
- ACT 3. *Construíndo rabaños de elefantes*
- ACT 4. *Fichas dos elefantes*
- ACT 5. *Quebracabezas do elefante*
- ACT 6. *Distancias e medidas no aula*
- ACT 7. *Xogo de cartas: Buscando parellas*
- ACT 8. *Dominó da selva*
- ACT 9. *Busca as abellas da túa colmea*
- ACT 10. *Facendo números*
- ACT 11. *Percorrido polos números*
- ACT 12. *Atentos á música*

- ACT 13. *Cara de mono*
- ACT 14. *Facemos ritmos*
- ACT 15. *Imitando ao mono xefe*
- ACT 16. *Xogos de computador*
- ACT 17. *Secuencia do conto*
- ACT 18. *Asemblea Final*

A *assemblea inicial* propónse como un primeiro achegamento aos nenos e nenas, así como aos seus coñecementos xerais sobre a selva: que animais podemos atopar nela e as súas características. Trátase dunha posta en común en gran grupo para recoller información e para motivalos de cara ás seguintes experiencias arredor do conto. A continuación, tomando como punto de partida este primeiro contacto, describiremos brevemente algunhas das actividades realizadas.

ACT 2: *Desfile de "elefantes"*

Imitando o comportamento dos elefantes do conto, os nenos reúnen en grupos de cinco ou seis para desfilar do mesmo xeito que eles. Para facelo deberán ordenarse do máis baixo ao máis alto, de xeito que o máis baixo de cada grupo sexa o primeiro e o máis alto o último.

ACT 3: *Construíndo rabaños de elefantes*

Trátase de que os nenos formen rabaños de elefantes atendendo a diferentes criterios cada vez:

1. Elefantes con lentes—Elefantes sen lentes.
2. Elefantes con tenis--- Elefantes con zapatos—Elefantes con botas.
3. Elefantes machos—Elefantes femias.
4. Elefantes con pantalón de chándal—Elefantes con pantalón vaqueiro--- Elefantes con saia.

Ao mesmo tempo vaise cambiando a consigna que deben seguir ao desfilar:

1. Desfila o rabaño con menos elefantes.
2. O rabaño con sete elefantes.
3. Os que primeiro descubran cantos son no seu rabaño.
4. O rabaño con menos elefantes.

ACT 8: *Dominó da selva*

Construímos un dominó con figuras que representen nunha parte aos personaxes do conto e noutra as cifras que representen as veces que aparece cada animal, e repártense as pezas en cada grupo de catro seguindo as regras dun dominó usual. Abre o xogo un neno elixido ao azar colocando unha das pezas sobre a mesa, segue o que se atopa á súa dereita, de maneira que debe colocar unha das súas fichas facendo coincidir a cifra da súa ficha co número de animais da do seu compañeiro ou viceversa. Gaña o xogador que coloque antes todas as súas pezas na mesa.

ACT 9: *Busca as abellas da túa colmea*

Nesta actividade, os nenos colócanse sentados no chan, e pedímoslles que pechen os ollos mentres a profesora lles vai pegando gomets na fronte de diferentes formas: cadrados, rectángulos, elipses e círculos. Logo dicímoslles que imaxinen que son abellas, e que unha vez que abran os ollos deberán buscar ás súas compañeiras, ás que poderán recoñecer porque teñen un adhesivo idéntico ao seu na fronte para todas xuntas formar unha colmea.

ACT 10 e 11: *Facendo e percorrendo números*

Lémbrales aos nenos a parte da historia na que Tuga ensinaba ás abellas a escribir cifras, para posteriormente, seguindo a trama da historia, encargámos ás abellas das colmeas de cadrados e rectángulos que debuxen no chan, empregando xices de cores, oitos xigantes, mentres que a colmea dos círculos e elipses deberá debuxar noves xigantes. Cos números rematados, o seguinte paso será facer o percorrido camiñando sobre as liñas que os forman, como podemos ver na seguinte imaxe.

ACT 12: *Atentos á música*

Para realizar esta actividade, os nenos móvense ao son da música imaxinando que son abellas que deben ir na procura de flores para recoller o seu pole. Cando a música se detén, deben interpretalo como un sinal que indica que deben volver cada un á súa colmea (o interior do número que pintaran anteriormente), unhas veces para fabricar mel, outras a durmir, outras para protexer o mel dos osos, etc.

ACT 14: *Facemos ritmos*

Na actividade 14 os nenos pintaron unhas caretas de mono para celebraren a *fiesta dos monos*, que terá lugar na aula de música. Ao chegaren á devandita aula, os nenos e nenas séntanse formando un círculo e repártenselles diversos instrumentos: pandeiretas, maracas, caixas chinesas e cascabeis.

Dáselles un tempo suficiente para se familiarizaren cada un co seu instrumento. Pasada esta introdución, comezamos facendo ritmos sinxelos que eles teñen que imitar, para posteriormente acompañar con números as percusións no pandeiro: váiselles dicindo o número á vez que se golpea o instrumento, primeiro faino a mestra e despois os nenos repíteno cada un co seu instrumento. A actividade continúa cunha pequena modificación: un alumno sitúase no medio do círculo, toca un ritmo e os demais o imitan. Isto vaise combinando con desfiles, por dentro e fóra do círculo, dos diferentes grupos de monos, primeiro os das pandeiretas, logo os das maracas, caixas chinesas e para rematar os dos cascabeis. A "festa" remata cun desfile xeral de toda a clase.

ACT 16: Xogos de computador

Para o desenvolvemento desta actividade foi necesario dividir a clase en dous grupos, circunstancia obrigada polo número de ordenadores dispoñibles no centro. Mentres unha metade acudiu á aula de informática, o outro grupo queda realizando a actividade *Secuencia do conto*, na que se representan tres escenas de Tuga.

Amosaremos como exemplos desta actividade tres xogos diferentes que permiten traballar os contidos programados por medio do computador:

1. *Cantos hai?* Aquí os alumnos teñen que contar o número de animais de cada diapositiva e picar co rato o número correspondente.
2. *Ordena.* O obxectivo deste xogo consiste en ir ordenando os elefantes de menor a maior. Para iso hai que ir picando co rato no elefante máis pequeno, logo no que é un pouco máis grande e así sucesivamente ata chegar ao maior.
3. *Velocidade.* Para a realización desta actividade os alumnos deben reflexionar sobre o animal (tartaruga ou león) que é máis lento e cál máis rápido.

Reflexións dende a práctica

A posta en práctica da experiencia na aula amosounos a necesidade de facer algunhas modificacións sobre a planificación e desenvolvemento previsto para as actividades. Esta interactividade entre planificación e práctica vese motivada por numerosos factores que provocan xiros inesperados na secuencia educativa, accións de improvisación e con-

flitos cognitivos tanto para o alumnado como para o docente.

Seguindo a Kamii (1986, pp.37-77) procurouse en todo momento "animar ao neno a pensar sobre os números e as cantidades de obxectos cando teñen significado para el". Seguindo esta premisa, o neno tivo que establecer relacións entre distintos obxectos, manipular obxectos e intercambiar ideas cos seus compañeiros como ocorreu en *rabaño de elefantes* e *desfile de elefantes*, onde deberon pensar e discutir sobre cantidades para chegar á consolidación dos grupos. Consideramos que estas dúas actividades foron as máis produtivas dende o punto de vista matemático, ao traballar o número, as cantidades e os conxuntos. Ademais, durante a súa realización os nenos tiveron que enfrontarse a diferentes conflitos cognitivos, o que supuxo un verdadeiro avance na súa aprendizaxe. A incorporación de fichas como as que traballaban sobre os elefantes considerouse oportuna en certas situacións para conectar coa dinámica de traballo á que os nenos e nenas estaban afeitos. Nalgunhas actividades, *facendo números*, *percorrido polos números*, o centro do traballo foi a grafía do número e o feito de que os nenos asociasen dita grafía cun conxunto de elementos, o que supón un traballo do número considerado como coñecemento social e físico.

En canto aos contidos musicais traballados, observamos que antes de practicar ritmos é importante asentar unha base máis sólida que permita ao alumnado diferenciar o son do silencio e os sons curtos dos longos. Aínda así, sen contar con este traballo previo, a utilización de números para producir ritmos sinxelos proporcionou unha vía efectiva para a execución das actividades relacionadas con este concepto.

Conclusión

Nesta unidade didáctica foron traballados sobre todo aspectos matemáticos e musicais, a pesar do que, dada a globalidade característica da educación infantil, fóronse presentando ao longo da experiencia outros elementos como son: a coordinación óculo-manual, a coordinación dinámica xeneral, a exploración e aceptación das características propias, o coñecemento da contorna física, as condutas sociais, a lectoescritura e a expresión plástica.

Dende outra perspectiva, podemos considerar esta proposta didáctica como un exemplo máis da conexión que se pode establecer entre a formación teórica dende a Facultade e a práctica que se concreta coa aplicación real nun aula de Educación Infantil.

Bibliografía

Casás Fereño, N (2006). "El curioso incidente entre las Matemáticas y la Literatura". *Revista Suma*, 53, 13-18.

De Andrés Alonso, M; Álvarez García, R. A. y otros (2005): "El diablo de los números". *Revista Suma*, 49, 47-52.

De la Fuente Martínez, C (2006). "Pasión por los primos". *Revista Suma*, 53, 113-118.

Fernández Blanco, M.; Lago Lago, D.; Navarro Román, S. Vidal Romero L. (2006). Matelibros. Matemáticas en los libros...libros en las matemáticas. *Actas do III congreso de AGAPEMA* (pp.92-95). Lugo. Agapema.

Fernández Blanco, M.; Rodríguez Taboada, J. (2006). *Cuentos Geométricos*. Granada. Ed. Proyecto Sur.

Gómez R. (2000): *La selva de los números*. Madrid. Alfaguara.

Kamii, C. (1986): *El número en la educación preescolar*. Madrid. Visor.

Magnus Enzensberger, H. (1997): *El diablo de los números*. Madrid. Ed. Siruela, S.A.

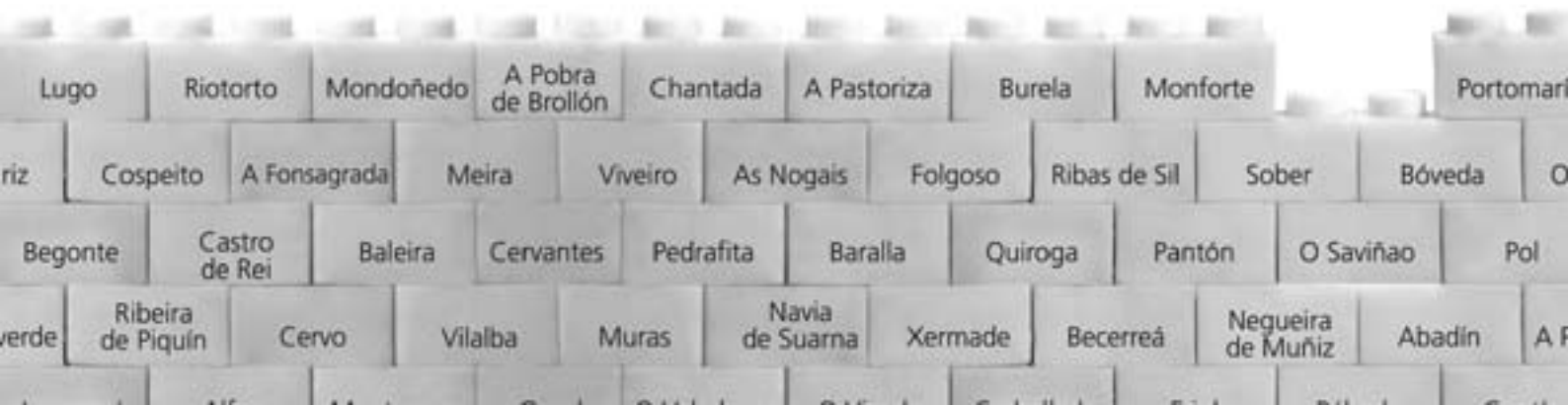
Piaget, J. (1967). *La génesis del número en el niño*. Buenos Aires. Guadalupe.



DEPUTACIÓN DE LUGO
VICEPRESIDENCIA PRIMEIRA



CONSTRUÍNDO GALIZA DESDE OS CONCELLOS





Recursos do contorno

Comedor

Centro de educación ambiental As Corcerizas

Araceli Serantes Pazos
Universidade da Coruña

Nome: As Corceiras

Propietario: Comunidade do Monte Veciñal en man-común de Arnúide

Xestor: Asociación Ecoloxista Amigos da Terra

Enderezo: Pista forestal Arnúide-San Mamede. Km. 10. (Vilar de Barrio-Ourense)

Contacto: Capitán Eloi, 20-2º esq. 32003 Ourense

Tel: 988 302 403 ou 988 374 318

Fax: 988 511 020

Período de apertura: Todo o ano

Destinatarios/as

Grupos organizados, familias e visitantes en xeral.

Grupos: Existe unha ampla oferta de actividades, que responden a programas dirixidos a diferentes destinatarios, tanto para visitantes ocasionais que se achegan para coñecer o lugar como para grupos organizados que previamente solicitan unha actividade, que é adaptada ás características do grupo e á duración da estadía, como para alumnado de cursos específicos.

Prezo: En función das actividades contratadas e da duración da estadía

Correo-e: info@amigosdaterra.net

Páx. Web: www.amigosdaterra.net

Características das instalacións: Situado no Concello de Vilar de Barrio, nun afastado espazo forestal que permite a inmersión na montaña galega e na xestión do monte comunitario, no corazón da Serra de San Mamede.

O centro conta con 3 edificios diferenciados, un exclusivamente para o afastamento das persoas visitantes, outro de aulas e o terceiro co servizo de comedor e usos múltiples.

O albergue conta con 36 prazas distribuídas en 2 habitacións grandes (de 18 e 14 prazas) e outra máis pequena (de 4 prazas, adaptada para persoas con mobilidade reducida).

O centro conta ademais con outras construcións que se usan con fins didácticos: mini-central hidroeléctrica, edificio coa caldeira de biomasa, a caldeira eléctrica, o panel de control e as baterías estacionarias, etc.). As instalacións responden a técnicas de bioconstrución (cun xardín nos tellados do edificio), e todas as infraestruturas de produción enerxética (solar, eólica, hidráulica, biomasa...) están integradadas.

Ademais, existe un amplo espazo forestal entre os edificios, pechado, para uso educativo e recreativo. Todo o contorno é utilizado co mesmo fin: río, sendeiros, infraestruturas de produción etc.

Actividades: 1. Actividades para grupos escolares que son adaptadas segundo a duración da estancia, idades e preferencias do grupo. Na actualidade estase a ofrecer 6 posibilidades dentro do programa "Sentir, coñecer, actuar":

- Rutas interpretativas: arredor de tres núcleos temáticos, a Serra de San Mamede, o cambio climático e a bioconstrución.
- Visitas interpretativas ás instalacións centradas nas técnicas de bioconstrución e o aproveitamento enerxético.
- Actividades prácticas no campo para coñecer o espazo natural da Serra de San Mamede desde o punto de vista ecolóxico e natural.
- Visitas e actividades etnográficas centrada na vida rural nas aldeas de montaña da Serra, visitando construcións tradicionais e coñecendo oficios, instrumentos e tradicións.
- Obradoiros ambientais, de alimentación e consumo ou de traballos manuais de contido ambiental.
- Actividades de lecer e tempo libre con contido ambiental.

2. Campamentos, campos de traballo e intercambios, cunha programación propia dependendo da entidade convocadora coa que se organiza conxun-



Actividades co sol



Actividades con escolares



Museo etnográfico



Vista xeral do comedor e aulas



Dormitorios

Parque das enerxías alternativas

tamente ou o programa no que se inscribe (Comunidade Europea, Xunta de Galicia...)

3. Cursos, Xornadas e programas formativos: dirixidos a diferentes sectores da sociedade e con carácter monográfico, abarcando temas como as enerxías renovables, os transxénicos, a agrogandería ecolóxica, cooperación e desenvolvemento, cambio climático, formación de monitores...

4. Actividades puntuais: dando resposta a efemérides ou a campañas concretas, como a Semana da Ciencia, o día do medio ambiente, o programa Naturalmente Galicia.

5. Fins de semana alternativas: oferta de actividades dirixidas a grupos en xeral e persoas individuais a desenvolver en fins de semana, con programas de actividades diversas, dende rutas de montaña e orientación a obradoiros de ioga e relaxación.

Valoración:

Galicia é pioneira na xestión de centros de educación ambiental a través de asociacións de distinta índole. O compromiso destas asociacións é visible na xestión e proposta de actividades.

O programa de actividades é coherente e moi variado, adaptado por un equipo de persoas profesionais e entusiastas, capaces de transmitir coherencia e compromiso.

O espazo e contorno e as instalacións son realmente axeitadas para os fins que se perseguen, sendo desde moitos puntos de vista innovadoras e demostrativas, trasladables a outros contextos (escolar, doméstico, institucional...).

O peor son os accesos, xa que se trata dun camiño forestal que ás veces non está nas mellores condicións, o mesmo que as sinalizacións, inconvenientes que son facilmente solucionables.

Os menús no comedor tamén axústanse á filosofía da Asociación, constituíndo un elemento educativo e de coherencia máis.



pais e nais

Demasiado texto para unha páxina e pouco para dúas

A inspección educativa

CONFAPA-GALICIA

Definición da Inspección Educativa segundo a Consellería de Educación: A Inspección Educativa é a organización integrada na Consellería de Educación e Ordenación Universitaria á que se lle atribúe a inspección sobre todos os centros docentes, servizos, programas e actividades que integran o sistema educativo de Galicia, tanto de titularidade pública como privada, en todos os niveis educativos, co fin de asegurar o cumprimento das leis, contribuír á mellora do sistema educativo, á calidade do ensino, así como á garantía dos dereitos e á observancia dos deberes de cantos participan nos procesos de ensino e aprendizaxe.

De acordo con esta definición e repasando as funcións recollidas na LOCE poderíamos pensar que a Inspección Educativa é un dos principais instrumentos de que dispón a Administración para consolidar nos centros os procesos de modernización e innovación educativas.

Con todo, non hai máis que botar unha ollada a un Documento de Organización de Centro (DOC) para asegurar que a función da inspección é meramente de control e vixilancia de que se cumpran as normativas no que se refire aos horarios do profesorado, número de alumnos por clase, libros de texto utilizados, saídas escolares, peticións de días de libre disposición, etc; polo que na nosa opinión actualmente os inspectores son administrativos de cadeira de brazos.

A inspección, porén, debe recuperar funcións perdidas como a participación na formación do profesorado, a supervisión dos servizos complementarios, a negociación co persoal docente, coas APAs, cos Concellos, o deseño do mapa escolar. A Administración debe ademais potenciar a súa participación na planificación, a organización e a avaliación dos centros. Para iso os inspectores/as deben pertencer aos Consellos Escolares de Centro, municipais e autonómicos e formar parte do observatorio de convivencia dos centros; deben ter un papel relevante nas avaliacións nacionais e internacionais do noso sistema educativo, e servir de asesoramento aos centros docentes (como exemplo de compromiso profesional e moral coa Comunidade educativa e coa Administración).

Por último, recollemos e subscribimos a opinión do Consello Escolar do Estado sobre o papel da Inspección Educativa:

“O Consello Escolar do Estado considera moi relevante o papel da Inspección Educativa á hora de garantir un sistema educativo de calidade. Con todo, coa súa organización actual está moito máis centrada na supervisión e control que no apoio, información e asesoramento dos diferentes compoñentes deste sistema, función realmente importante para ter un sistema educativo de calidade.

A Inspección debe basear o seu traballo en toda a comunidade educativa, dándose unha interacción real. Ten que ir máis aló da burocracia e ser o referente válido e directo para toda a comunidade educativa.

Este Consello Escolar do Estado insta ao Ministerio de Educación a que regule unha nova normativa básica para o funcionamento da Inspección Educativa que permita algo máis que o mero control e que independice este Corpo do poder político, de forma que os seus expedientes de actuación teñan valor por si mesmos e non dependan das decisións políticas de turno. As Administracións educativas deberían garantir os suficientes recursos humanos e a mellora das condicións salariais e laborais, moi diferentes xa segundo que CCAA, ademais dos medios postos á súa disposición”.



Xoguetainas e brinquetainas

Unha panda especial e
escasamente taurina:

O toooro!!! da terra de Melide

Manuel Rodríguez Vázquez, *Charrancas*
Asociación Galega do Xogo Popular e Tradicional

Toooro!!! Non, non é unha expresión taurina. Trátase dun xogo de panda moi sinxelo pero cun aquel de enxeño e picardía. Elíxese unha panda ao chou (*pinto pinto...*) e despois píntase un círculo de máis ou menos 2 m de diámetro, ou máis grande, segundo sexa a afluencia de xogadores.

A panda –o xogador elixido–ponse cunha perna para un lado da liña do círculo e outra para o outro. O xogo non ten tanta dificultade física como poderían ter, por exemplo, a *panda de Melide*, a *de naipe*, a *panda corrida*, etc., todos eles xogos xenuíños de Melide –e de Galicia enteira– que xa iremos debullando en vindeiros artigos. O xogo é mais de coñecemento que de habilidade saltarina, aínda que ten unha compoñente de axilidade e de atención. A saber.

Elíxese unha orde de salto, como sempre ao chou. Unha vez establecida a orde o primeiro –o *rei*– ordena, por exemplo, *Nomes de paxaros!* e el di, poñamos por caso, *xílgaro!*. O seguinte, *xirín!*, o terceiro, *paporrubio!*... e así até que rematan de saltar todos. Cando se salta hai que permanecer quedos no sitio no que cada un caia –sempre dentro do círculo– e de aí a importancia de ter un bo salto.

Na segunda parte do xogo, a panda ten que procurar tocar a alguén cando se oe a palabra *TORO!!!*, pronunciada polo primeiro que saltou; neste momento, os que están no círculo teñen que saír del para que a panda non lles toque.

Ninguén se pode mover sen escoitar enteiramente a palabra *toro*, pois o *rei* –o primeiro en saltar– ten a potestade de poder enganar dicindo, por exemplo, *tooo...rito!!!*, ou *tooo...rero!!!*, ou calquera forma semellan-

te. Aquel que se move, panda na seguinte partida, pero tamén aquel a quen a panda lle toque –enganada á súa vez polo berro falso do rei- queda librada.

Nin que dicir ten que nas partidas de antano, todos andabamos pendentes de saber marcas de coches, reis de España –os que estudabamos- razas de cans, nomes de árbores, de paxaros, provincias, etc. Lémbrome dalgunha anécdota como cando a min me tocaba ser rei e poñía nomes de rúas e prazas da Coruña –pois eu pasaba alí os veráns- eu aos meus amigos dicíalles *rúa da estrela*, a outro *rúa do sol*, a outro

rúa da lúa..., e sempre había algún listiño desconfiado que dicía *Si ho, agora rúa de de Marte ou de Saturno!!!*; e eu contestáballe todo fachendoso, *Pois si, tamén hai campo de Marte!!!* –tamén Campo Volante-. Entón establecíase unha pequena discusión que ficaba zanzada pola morea de datos que aportaba.

En fin, era unha maneira de aprendizaxe de nomes de cousas, de escola da vida cotiá, que coído interesante que probedes cos vosos cativos e cativas.



ESTUDIO TEÓRICO CONCEPTUAL
DA SÍNDROME X-FRÁXIL:

A SÚA ABORDAXE PEDAGÓXICA NA ESCOLA

Argüelles Botana, Gemma

Dávila Barba, Virginia

Centro de Formación e Recursos de Ferrol e
CEIP Joaquín Rodríguez Otero

RESUMO

É moi probable que a poboación non relacionada co ámbito educativo non escoitara falar en ningún momento acerca da síndrome que imos abordar a través deste artigo: "a Síndrome X-Fráxil". As pretensións globais deste traballo serán realizar unha aproximación a este trastorno desde un enfoque teórico-conceptual pero, ao mesmo tempo, cunha abordaxe práctica e sinxela.

O noso obxectivo fundamental será que se comprendan de forma elemental as características e a sintomatoloxía da persoa con Síndrome X-Fráxil, así como seu transcurso vital ata converterse nun membro activo, responsable e integral para a sociedade, desde a súa infancia ata a etapa adulta.

Palabras clave: síndrome, abordaxe, intervención, comunicación, conduta, escola.

1.- INTRODUCCIÓN

1.1.- Aproximación á síndrome.

A síndrome X fráxil é unha enfermidade xenética rara, debida a un defecto hereditario no cromosoma X.

Cada persoa posúe 23 pares de cromosomas. Unha destas parellas determina o sexo co que se nace, adoptando o nome de "cromosomas sexuais". Pola súa forma identifícanse os cromosomas sexuais femininos como XX, e a parella de cromosomas masculinos como XY. Polo tanto, as mulleres poden ter esta anomalía en calquera dos dous cromosomas sexuais X, mentres que os homes poden padecelo só no único cromosoma sexual X que posúen.

A anomalía é debida a unha mutación xenética do ADN que afecta tanto ás células sexuais como aos outros tipos de células do noso organismo.

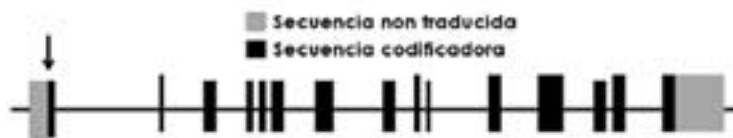
Concretamente, a Síndrome X-Fráxil (SFX), descrita en 1943 por Martín e Bell, é a forma máis común de deficiencia mental hereditaria e segunda cromosopatía despois da síndrome de Down, sendo como dixemos antes unha gran descoñecida por parte da poboación en xeral. En 1991, descubriuse cal era o xene que provocaba esta síndrome: o xene FMR1.

Especificamente, prodúcese por unha mutación total no xene citado, o que provoca a imposibilidade de proporcionar a proteína que normalmente fabrica, de modo que non organiza o código desde o punto de vista xenético para que se fagan as conexións necesarias.

Ademais, esta síndrome pode estar presente en persoas que non presenten os síntomas, é dicir, que son portadoras posto que teñen unha premutación ou un pequeno defecto no xene FMR1. Desta forma, a premutación ou pequeno defecto no xene FMR1 pode transmitirse durante xeracións antes de que se produza o primeiro caso nunha familia. Ademais, esta doenza ocorre con máis frecuencia e gravidade en homes que en mulleres.

En España non existe unha estatística de casos como ocorre noutras cromosopatías, sen embargo en estudos non oficiais estímase que a súa frecuencia é de 1 individuo afectado por cada 4.000 nacementos, unha portadora por cada 800 e un portador por cada 5.000.

Distribución de exóns en FMR1

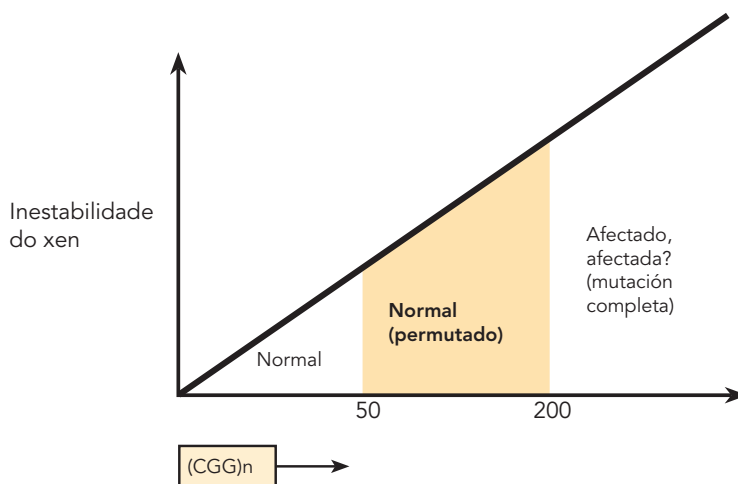


Distribución de exóns no xene FMR1, e posición do triplete (CGG)_n (sinalado pola frecha). A repetición sobreabundante deste trinucleótido impide a codificación da proteína FMRP, o que ocasiona o SXF

1.2.- Sintomatoloxía

As persoas afectadas pola Síndrome X-Fráxil teñen como trazos máis característicos unha dismorfia¹ cranio facial, con cara alongada e estreita, mandíbula inferior prominente, orellas grandes, pés planos, laxitude articular, especialmente nos dedos das mans, macroxenitalismo², estrabismo³ e prolapso⁴ da válvula mitral.

Facendo referencia aos aspectos diferenciais, as persoas coa Síndrome X-Fráxil están afectadas con deficiencia mental de grado variable, aínda que soe ser leve con dificultades de aprendizaxe.



Neste gráfico tomado da tese doutoral de Fernández Carvajal, explícase como a amplificación do triplete CGG leva da situación normal á de risco para a descendencia (premutación) e á deficiencia mental obrigada (mutación completa en varóns) ou cun alto risco (un terzo a un medio das mulleres coa mutación completa teñen algún grao de deficiencia mental)

Ao mesmo tempo, presentan problemas de conduta como a hiperactividade e a falta de atención, xeralmente acompañadas de ansiedade e humor inestable. Así mesmo, describíense neles trazos autistas como o mantemento escaso da mirada, os *aleteos*, a repetición da mesma frase constantemente, aversión a ser tocado ou abrazado, morderse as mans... Porén, as mulleres afectadas pola Síndrome adoitan presentar unha leve deficiencia mental e problemas de atención, pero normalmente sen hiperactividade.

En relación á linguaxe e fala da poboación afectada con esta Síndrome, encóntranse sempre afectadas, así como a súa adquisición. Adóitase observar unha mala articulación, unha gran velocidade, ritmo irregular, dispraxia verbal e incluso verborrea. Trátase dunha linguaxe desordenada e repetitiva, cunha pobre capacidade de manter un tema e os pensamentos expresados de forma incomprendible. A miúdo, a comprensión adoita ser boa aínda que presentan problemas para contestar as preguntas. Con frecuencia estas persoas teñen habilidades para a imitación, a memoria visual, o humor e son prácticas á hora de resolver un problema e aprender. A debilidade máis común é a incapacidade para organizar a información e actuar sobre ela dunha forma efectiva. Tendo en conta isto, os nenos X-Frágil, necesitan apoio nunhas áreas determinadas:

- Atención, hiperactividade e impulsividade.
- Aprendizaxe.
- Fala e linguaxe.



Trazos da síndrome de X- Frágil (esq.) xunto a un neno normal (Imaxe P. Hammond)

- Incapacidade para procesar a información sensorial de forma efectiva e habilidades motoras escasamente desenvolvidas.
- Problemas de comportamento.

Obsérvanse grandes dificultades no proceso auditivo, procesos secuenciais, razoamento abstracto e habilidades aritméticas. A xeneralización é difícil e moitas veces unha tarefa ou un concepto ten que ser ensinado de varias formas para que o neno verdadeiramente poida aprendelo e sexa capaz de manexar a información con sentido.

Normalmente os nenos coa Síndrome X-Frágil son cariñosos, aínda que os trazos autistas interfiran coa relación normal.

2.- OBXECTIVOS.

Os obxectivos da nosa proposta de intervención pedagóxica fórmulanse a nivel específico intentando responder as necesidades educativas especiais afíns do alumnado que presenta esta sintomatoloxía. Por iso, ao longo deste traballo imos centrarnos basicamente en dous aspectos imprescindibles para o desenvolvemento cognitivo do ser humano, a linguaxe e a relación co seu contorno, que se manifestan na súa conduta.

Por iso os obxectivos a traballar serían:

- Potenciar ao máximo os seus procesos cognitivos básicos : atención, percepción e memoria. Posto que as súas capacidades de concentración son mínimas, será preciso partir de estímulos que lles resulten especialmente atractivos para empezar a traballar e ir aumentando progresivamente os tempos de atención. En canto aos estímulos iranse engadindo progresivamente estímulos novos que engadiremos aos máis coñecidos e motivadores.
- Ensinarlles a reter a información, especialmente a de tipo verbal, apoiándonos en material gráfico (debuxos, pictogramas, obxectos en miniatura, fotografías, obxectos reais..) que permanecen no tempo e no espazo como un instrumento básico.
- Aumentar os períodos de atención e concentración a través de exercicios previos de integración sensorial abarcando tanto actividades de motricidade grossa nas que o neno participe activamente como de motricidade fina, desprazando obxectos, manipulando obxectos e a tra-

vés doutras actividades nas que sexa suxeito receptivo (masaxes, presión das articulacións,...).

- Potenciar a súa capacidade para planificar actividades, brindarlles un ambiente estruturado e predicible, anticipando o que vai ocorrer, facendo menos probable o seu rexeitamento ás actividades que lles propoñamos.
- Potenciar ao máximo contextos facilitadores da comunicación dos desexos e as necesidades do propio individuo, independentemente da capacidade verbal que posúa, respondendo prontamente aos seus sinais e intencións comunicativas.
- Organizar e entender os estímulos do mundo externo, sexan auditivos, táctiles ou visuais, aprender a controlar os estímulos aos que se ve sometido, luces, contacto físico, especialmente a aqueles que resulten novidade na súa rutina diaria.
- Establecer e manter contacto ocular cara a estímulos sensoriais e, nalgúns casos, como un factor para o acceso á aprendizaxe, non se debe atacar de forma directa, esixindo ao neno a mirar aos ollos, senón máis ben indirectamente con xogos interactivos e/ou actividades motivadoras.
- Observar e analizar detalladamente os movementos estereotipados de cada neno buscando a relación cos contextos nos que se producen e co estado de ansiedade para poder diminuílas á vez que se van potenciando actividades funcionais e motivadoras.

3.- MATERIAL E MÉTODO

3.1.- Análise previa.

Na actualidade, non existe ningunha cura para a Síndrome X-Frágil, aínda que se están desenvolvendo experimentos baseados tanto en terapia xenética como en enxeñería xenética consistentes en reproducir a carencia da proteína causante da enfermidade. Na maioría dos casos, será conveniente realizar un seguimento médico que permita abordar o tratamento dos múltiples síntomas que adoitan aparecer nesta síndrome, entre eles: otite, padal fendido, hernias, anomalías cardíacas, dificultade respiratoria, hiperactividade, hipotonía e atraso motor. Moitos destes síntomas trátanse de xeito efectivo con fármacos, aliviando e permitindo en moitos casos levar unha vida familiar e social máis normalizadora.

Para intentar minimizar as alteracións cognitivas provocadas pola síndrome nos individuos afectados, pódese seguir un programa de estimulación precoz que permitirá desenvolver e ampliar as súas capacidades e habilidades ao máximo. Para que sexan eficaces deben iniciarse nos primeiros anos de vida. Este tipo de enfoque terapéutico pode levarse a cabo de xeito coordinado coa familia, que pode realizar un labor importante na estimulación precoz do individuo afectado.

Con respecto ao traballo na aula co alumnado con Síndrome X-Frágil, a atención dentro e fóra dela ha de ser individualizada, presentando especial importancia na aprendizaxe das áreas instrumentais, a lecto-escritura e do cálculo, realizándose sempre de forma adaptada ao estilo de aprendizaxe global. É moi significativa a atención logopédica e logofoniatría debido aos problemas da linguaxe que presentan; outro ámbito a desenvolver é a procura e instauración de sistemas alternativos e aumentativos da comunicación. Ademais, poden ser de utilidade a terapia de integración sensorial, a terapia condutual na aula, realizada polo orientador/a do centro, o adestramento en habilidades sociais e a terapia ocupacional, que traballa tanto o ámbito escolar como as actividades da vida diaria no fogar, as técnicas de autocontrol...

Deste xeito, unha educación adecuada e planificada cobrará vital importancia no proceso de desenvolvemento, que determinará a vida futura, o benestar, o impulso a mellorar, e a posterior inserción na vida social.

3.2.- Intervención.

3.2.1.- Programa de intervención na conduta.

Algúns dous trastornos de conduta do neno con S.X.F. débense principalmente ás dificultades que teñen para manter a atención e á súa hiperactividade, por iso a liña ou pauta para o método que hai que establecer presenta unha dobre vertente:

a)En primeiro lugar teremos que distinguir entre diferentes tipos de condutas:

- Condutas perturbadoras: Molestan e agríden aos demais.
- Condutas a adquirir: As propias que corresponden á idade e non se fan.
- Condutas a aumentar: As que deberían realizar mais a miúdo.

- Condutas inapropiadas: As que non se realizan no momento ou no lugar axeitado.

A maioría destas condutas relacionadas cos trastornos de atención e de hiperactividade non son preocupantes en si mesmas pero éo a súa intensidade e a súa frecuencia e por suposto o contexto no aparecen.

A lista das máis comúns podería ser: desobediencia, impulsividade, dificultades de aprendizaxe e de relación.

b) En segundo lugar debemos establecer as pautas a seguir na intervención condutual, é dicir: Cómo ensinar a obedecer?

As pautas deben ser :

ESTABLES: Se non cumpre unha pauta sempre terá unha consecuencia, en caso de cumprila terá outra contraria ou diferente.

CONSCIENTES: Se lle dixemos que non poderá realizar unha acción determinada (xogar no computador, ver a televisión,...) ata que non acabe unha tarefa ou execute unha orde, non podemos modificar a pauta.

EXPLÍCITAS: As pautas téñense que expresar en termos concretos.

PREDICTIBLE: Facilitándolle ao neno a comprensión do que se espera del antes de que o faga.

3.2.2.- Programa de intervención na comunicación e na linguaxe.

Outra área do desenvolvemento deficitaria neste caso e cuxa estimulación é fundamental, é a área da linguaxe e a comunicación. A estimulación da linguaxe é imprescindible para o desenvolvemento intelectual do neno con SXF. A adquisición do sistema lingüístico supón a reorganización de todos os procesos mentais do neno. A adquisición do fala pode ser dispráxica ou presentar ausencia de linguaxe expresivo, sen embargo, existen outras formas de expresión que poden usar se se lles crea a necesidade de comunicación de forma precoz.

Posteriormente, unha vez establecida a linguaxe expresiva este adoita ser característica da síndrome, taquilálica ou rápida, perseverante, con falta da entoación axeitada, sempre máis evidentes nos rapaces que nas rapazas. A voz é tamén característica, soe ser grossa e rouca. Perante estas características expoñeremos en pri-

meiro lugar cales son as necesidades que presentan este tipo de alumnado e a resposta que podemos ofrecer.

Ademais das mencionadas anteriormente poderíanse sinalar:

- Dificultades de diversa consideración no desenvolvemento da fala.
- Planificación da secuencia de sons para formar palabras e frases (control oro-motor voluntario)
- Problemas na mobilidade e tonicidade dos músculos oro-faciais.
- Problemas coas sensacións orais: morder a propia man ou calquera obxecto, babeo, defensa táctil, etc.
- Pobre intelixibilidade da fala que inclúe erros fonolóxicos, dispraxia, dificultades na prosodia e unha calidade de voz moi especial.

Tendo en conta todas estas dificultades podemos propoñer como resposta unha intervención que entre outros aspectos considere:

- Presentar a información de forma visual ou xestual, ademais de verbalmente, permitíndolles que utilicen todos estes medios para iniciar, manter e recuperar as súas interaccións (aproximación multisensorial á comunicación)
- Realizar tarefas de ritmo e imitación de movementos con todo o corpo, acompañándoos de sílabas ou palabras.
- Marcar graficamente a correcta sucesión dos sons nas palabras.
- Axudar a emitir a secuencia completa a unha velocidade axeitada facendo "trens gráficos de palabras".
- Axudar a regular a rapidez e a aumentar a fluidez da súa fala.
- Dirixir a estimulación oral a normalizar os movementos e a funcionalidade das estruturas orais, que inclúen la mandíbula, meixelas, beizos, lingua e dentes.
- Mellorar o ton muscular e facilitar patróns motores normais.

- Utilizar axudas visuais para que o neno poida resaltar os movementos articulatorios de seriación en palabras multisilábicas ou en frases estruturadas.
- Utilizar música e movemento para mellorar a intelixibilidade.
- Procurar un ambiente o máis estruturado posible no que o neno saiba o que vai suceder ou o que se espera del.

4.- CONCLUSIÓN

O ensino formal faise necesaria para os neno/as con esta patoloxía, onde o seu mestre/a será o seu compañeiro/a da clase. Concorrer á escola posibilita abrirse ao ámbito extrafamiliar. A escola será o ámbito propicio en que atopará o seu grupo de iguais, aqueles cos que compartirá as súas vivencias, isto axudará tamén a que se separe gradualmente da súa familia e empece a tomar as súas propias decisións.

É certo que as persoas con Síndrome X-Frágil teñen dificultades pero de ningunha maneira se pode dicir que as persoas con esta patoloxía sexan incapaces de aprender. Temos que ter en conta que nos facemos intelixentes desde que o sistema familiar ou escolar nos dá a oportunidade de poder demostrar, assimilar e desenvolver esa capacidade.

É necesario intentar desde todos os ámbitos posibles potenciar a súa integración, para acadar a súa inclusión na sociedade actual que aínda os rexeita. Para conseguir isto é precisa a implicación de moitos profesionais, dos familiares e da poboación en xeral, xa que é imprescindible conseguir que se conciencien e se identifiquen co problema, é dicir, que vexan e sintan a necesidade de actuar e de participar nun labor que consideramos común.

Desta forma, non hai que reducir a integración á simple presenza física nos centros educativos ordinarios destes alumnos/as senón que é preciso proporcionar un marco educativo e lexislativo axeitado que posibilite o seu desenvolvemento en función das súas posibilidades e en función das súas capacidades.

Por outra banda, hai que intentar buscar o máximo grao de autonomía nestes nenos/as, o que require a existencia dunha educación integral e cun alto grao de coherencia, que considere e teña en conta a enorme importancia da capacidade psíquica, a re-

solución de problemas, os valores, a comunicación e os seus distintos medios, a motricidade, etc...

5.- BIBLIOGRAFÍA

Artigas Pallarés J, Brun C, Gabau E. Aspectos médicos y psicológicos de Síndrome X frágil. Rev

Neurol 2001; 2 (1): 42- 54.

Artigas J, Brun C, Gabau E, Lahuerta A. Resultado de una encuesta nacional sobre problemas

médicos y neurológicos en el Síndrome X frágil. Rev Neurol 2001; 33(3): 262- 3.

Artigas- Pallarés J, Brun- Gasca C. Tratamiento médico del síndrome X frágil. Rev Neurol 2001; 33

(Supl 1): S41- S50.

Brun-Gasca C, Artigas-Pallarés J. Aspectos psicolingüísticos en el síndrome del cromosoma x frágil.

Rev Neurol 2001; 33 (Supl 1): S29- S31.

Brown WT, Nolin S. (1997): El mosaicismo en el síndrome X frágil. En: Fundación Nacional del X Frágil de Estados Unidos: El síndrome X Frágil. Ramos F (ed.). Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Madrid. Pags: 55-57

Bunge, M (1983): *La investigación científica*. Barcelona: Ariel.

Curfs LMG, Wiegers AM, Fryns JP, (1991): *Intelligence and the FRA(X) syndrome: a review*. Genet Couns 2: 55-62.

Chudley AE, Hagerman RJ, (1987): *Fragile X syndrome (Medical Progress)*. J Pediatr 110: 821-831.

De Diego Otero, Y. y otros (2001): *Síndrome X Frágil y discapacidad mental hereditaria*. Ministerio de Sanidad y Consumo.

De Vries BBA, Mohkamsing S, van den Ouweland AMW y cols. (1999): *Screening for the fragile X syndrome among the mentally retarded: a clinical study*. J Med Genet 36: 467-470.

Fürgang R. (2001): *Language therapy in fragile x syndrome*. Rev Neurol 33 (supl 1):S 82-S 87.

Gillberg G. y Wahlstrom J. (1985): *Chromosome abnormalities in infantile autism and other chil psycho-*

ses: a population study of 66 cases. *Develop Med Chil Neurol* 27: 293-304.

Hagerman RJ. Physical and behavioral phenotype. En Hagerman RJ, Cronister A, ed. *Fragile X*

syndrome: diagnosis, treatment and research. 2ªed. Baltimore: Ed. Johns Hopkins University Press;

p. 3- 87.

Lejeune J. (1982): *Is fragile X syndrome amenable to treatment?*. *Lancet* I: 273-274.

López, G., Monsalve C. y Abad, J.(1999): *Necesidades educativas en el Síndrome X Frágil*. Comunidad de Madrid. Dirección General de Promoción Educativa.

Ministerio de Sanidad y Consumo (1991): *Guía para la detección precoz de las deficiencias del recién nacido y del niño en Atención Primaria*.

Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Secretaria General de Asuntos Sociales. (1999): *El Síndrome X Frágil. Material educativo de la Fundación Nacional del X Frágil de Estados Unidos*. Colección Rehabilitación.

Ramos F. (1997): *Fundación Nacional del X Frágil de Estados Unidos: El síndrome X Frágil*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Madrid.

Ramos F. (1997): *Deficiencia mental de origen genético*. *An Esp Pediatr* 47: 121-125.

Ramos-Fuentes FJ. Nuevos métodos de diagnóstico del síndrome x frágil: estudio de la FMRP en

sangre y pelo. *Rev Neurol* 33 (Supl 1): S9- S13.

Ribacoba Montero R, Salas Puig J, Fernández Toral J, Fernández Martínez JM, Moral Rato M. (1995): *Síndrome X frágil y epilepsia*. *Neurología* 10: 70-75.

Rodríguez de la Rúa y cols. (1986): *El retraso mental y la fragilidad del cromosoma X*. *An Esp Pediatr* 25: 329-334.

5.1.- Enlaces.

Asociación Síndrome X Frágil de la Comunidad Valenciana

Foro de la Asociación Síndrome X Frágil de Madrid para orientar, asesorar, promocionar la investigación, colaborar en áreas educativas y centros de personas o profesionales dedicados al estudio del Síndrome X Frágil y sus afectados.

En MedlinePlus puede encontrar más información sobre Síndrome X frágil

En Medline hay más información sobre Síndrome X frágil (en inglés)

www.euskalnet.net/axfrav/ Asociación X Frágil del País Vasco.

www.sindromexfragil.com.ar Agrupación Síndrome X Frágil de Argentina.

Notas

1 Forma defectuosa dun aparato ou órgano.

2 Órganos xenitais externos agrandados.

3 Desviación dun dos ollos da súa dirección normal, polo que os eixes visuais non poden dirixirse nun mesmo tempo ao mesmo punto.

4 Descenso de parte do órgano, por relaxación dos seus medios de fixación.

A RGE, UNHA PORTA SEMPRE ABERTA A TI

A Revista Galega de Educación (RGE) ten as súas páxinas abertas a todas aquelas persoas que desexen publicar as súas colaboracións.

O Consello de Redacción dará preferencia aos artigos dirixidos á sección "Prácticas e experiencias", que acolle traballos de todos os niveis do ensino non universitario.

AS COLABORACIÓNS deberán axustarse, OBRIGADAMENTE, ás normas seguintes:

1. Colaboracións:

- Que sexan inéditas.
- Poderán estar dirixidas ás seguintes seccións da RGE e deberán axustarse, obrigatoriamente, á extensión sinalada:
 - **Prácticas e experiencias:** 5.428 caracteres con espaciado incluído.
 - **Proposta de unidade didáctica:** 32.300 caracteres con espaciado incluído.
 - **Reflexións, resultados investigacións, etc.:** 5.428 caracteres con espaciado incluído.
 - **Escríbenos:** 2.127 caracteres con espaciado incluído.

Para calquera suxestión, comentario, proposta, etc., sobre estas ou outras seccións da RGE, por favor, poñédevos en contacto co Consello de Redacción (correo electrónico: rge.redaccion@mun-do-r.com). Todas as aportacións deberán ser redactadas na fonte de letra **Times New Roman**, tamaño 12 e con interlineado simple, e remitidas por medio de calquera dos seguintes medios:

- a) En soporte informático (disquete ou cd), acompañadas sempre dunha impresión en papel tamaño DIN A4.
- b) Por correo electrónico a: rge.redaccion@mun-do-r.com

2. Na cabeceira do artigo figurarán: o título, o nome do autor/a ou autores/as, a profesión e o lugar ou centro de traballo. E ó final do mesmo, o enderezo postal, o/s teléfono/s de contacto e o enderezo de correo electrónico.

3. Nas referencias e citas bibliográficas de libros procederase de acordo co seguinte modelo: apelidos; nome ou inicial, con punto, do autor; paréntese para o ano de publicación; punto; título do libro en cursiva, punto, lugar de edición; dous puntos, editorial; punto.

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

Se houberse varios traballos publicados por un mesmo autor ou autora no mesmo ano, despois do ano parase coma e, logo: a, b, c...

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

Vázquez Freire, M. (1992,b). *O currículum*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.

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

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

5. As explicacións correspondentes ás notas, numeradas no texto correlativamente sempre entre parénteses ou con grafía saltada (ex: ⁽¹⁾ ⁽²⁾ ⁽³⁾...), deben incluírse ao remate do traballo. A continuación das notas pode facerse unha lista bibliográfica ordenada alfabeticamente, seguindo os criterios anteriores.

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

(Fernández Paz, 1992)

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

(Fernández Paz, 1992: 32)

7. No caso das citas tomadas de Internet, poderase seguir, en liñas xerais, a seguinte proposta:

Serra, A. Las redes ciudadanas, ¿una vía para los países en desarrollo?, WEB: <http://bcnet.upc.es> e <http://bcnet.upc.es>

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

- Se a frase textual, ocupa menos de dúas liñas redactarase de corrido no texto, entre comiñas.
- De ocupar maior extensión, escribirase á parte, precedida de dous puntos e sangrada na marxe esquerda, podendo empregar outro tamaño de letra e reducir o espazo interlineal.

9. As colaboracións poderanse acompañar das ilustracións (fotografías, imaxes, gráficos, figuras, cadros...) que se consideren necesarias, sinalándose claramente no texto, mediante acotación entre parénteses, o lugar onde deben reproducirse:

(INSERTAR IMAXE: "aula_natureza.jpg").

Sería altamente recomendable que as colaboracións referidas ao aparta-

do "prácticas e experiencias" fosen achegadas con material gráfico ilustrativo da experiencia.

Poderán enviarse as fotografías ou imaxes en formato impreso ou ben en formato dixital (disquete, CD, correo-e) cunha resolución mínima de 300 ppp (puntos por pulgada), en formato JPG ou TIFF.

10. No caso de dar conta dunha proposta ou experiencia pedagóxica práctica pódese empregar o seguinte esquema referencial (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.

11. Agradecemos o envío de información e documentos para a Sección de Panoraula

12. Os traballos deberán estar escritos en lingua galega, segundo a normativa vixente aprobada pola Real Academia Galega. A Redacción resérvase o dereito de elixir os títulos e subtítulos que considere máis oportunos para a publicación da colaboración, como tamén o de facer pequenas correccións para manter o estilo da RGE.

13. Por cada colaboración o autor/a recibirá un exemplar do número da RGE onde apareza o seu traballo.

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

Enviar a:

Xesús Rodríguez Rodríguez
Director da Revista Galega de Educación
Facultade CC. da Educación
Campus Sur
15.782 - Santiago de Compostela (A Coruña)

PANORAMA

Xosé Ramos Rodríguez
Antón Costa Rico
Nova Escola Galega

DECISIONS, ACTUACIÓN, DEBATES

Neste verán, acabado de rematar e iniciada unha nova lexislatura coa Xunta do PP e co Presidente Feixóo (así sería o máis correcto e educador), a actualidade política deu de si, no campo educativo, sobre todo negacións:

- Por exemplo, a consolidación das **subvencións públicas aos colexios privados** que separan nenos e nenas nos seus centros, sen aplicar así a normativa da propia Xunta, nin a LOE.
- A **redución das prazas de profesorado de pedagogía terapéutica** e de audición e linguaxe, que houbo que subsanar parcialmente e sobre a marcha.
- A redución de actividades didácticas nas **Escolas de Idiomas**, con eliminación de postos docentes, que abriu un conflito con todas as Escolas de Idiomas de Galicia, que arestora se mantén.
- A redución dos equipos de profesores formadores dos **Centros de Formación e Recursos**, coa eliminación dos postos ou asesorías para os programas de educación en valores. Así como a substitución caprichosa e irregular dalgúns dos directores. Todo feito sen respecto á legalidade e sen transparencia, o que motivou mesmo a interposición de recursos polos sindicatos e polos propios interesados.
- A toma de medidas precarias para segregación nos centros escolares de secundaria ao **alumnado con condutas disruptivas** (aqueles que non deixan "dar" clase), sen abordar o que debe ser a atención máis complexa á diversidade, para o que, en efecto, non se podería proceder, como se fai, aos recortes de profesorado.
- Cómpre referirse á insuficiencia de recursos humanos e das solucións (?), con que actualmente se aborda a cuestión do crecente **alumnado inmigrante**. Nos espazos de maior concentración deste alumnado, habería que crear puntos de inmersión lingüística para apoiar a súa integración?
- A negación tamén das **Galescolas**, isto é, da súa procura galeguizadora, botando polo medio tinta de lura ("politización, ideologización") para non recoñecer, porén, o traballo nelas desenvolvido en canto a infraestruturas, medios didácticos e preparación do profesorado e outros recursos humanos. Chegaron así as **Galiñas Azuis**, aínda que sen as pencas vermellas do conto orixinal, que

servirán –**dixit** a Conselleira de Traballo, Beatriz Mato- para formar “librepensadores”; nada menos. Únese a esta medida tramposa a de paralizar ou retardar a creación de novas escolas, o que pon de manifesto o desinterese real polo desenvolvemento desta etapa educativa.

- Negación da universalidade da **gratuidade dos libros de texto**, segundo estaba regulado administrativamente, ao substituíla polo programa de “gratuidade solidaria”, limitando a gratuidade total a rendas moi baixas, e que oculta que o programa anterior conseguía esa gratuidade co préstamo, cunha duración do material de catro cursos. Ou sexa, tratan de diferenciarse a toda costa do goberno bipartito, que neste caso se limitara a acelerar unha medida continuísta do anterior goberno do propio PP. Esta medida emprendeuse con indebida improvisación, suscitando a contrariedade tanto do PSdG-PSOE como do BNG, e das direccións dos centros escolares aos que se lles encomendou a tramitación de axudas. Por iso entendemos a resposta das Direccións: “non somos a pelota de ping-pong do goberno de quenda”. En efecto, é a resposta ao cansazo, á improvisación, á encomenda de tarefas que non corresponden, á falta de participación e consulta. E non é de recibo acusar aos Directores de comportamentos pouco responsables, nin de politización, como tamén fixo o Conselleiro de Educación.
- Elimináronse **contidos propios** de Galicia nos ciclos de formación profesional, os chamados módulos de síntese, que por outra banda constituían un esforzo de aplicabilidade dos coñecementos cun indubidable interese pedagóxico.
- E aínda está a cuestión da **lingua galega**, a carencia de recursos para as Universidades, a escuridade na toma de decisións para a operativización do **Máster** de Formación do Profesorado de Educación **secundaria**, entre outros asuntos, que teñen levado á preocupación social e política e a interrogarse: hai retroceso e algún desmantelamento do ensino público?

E ALGO MÁIS

- Este curso que acaba de comezar é o da culminación da posta en marcha das **reformas estruturais prevista pola LOE (2006)**, ao implantarse os novos ensinos de 5º e 6º de Primaria e de 2º de Bacharelato. Tamén en xuño de 2010 se desenvolverán novos exames de selectividade para a entrada nas Universidades.

- 7.5 millóns de alumnos de réxime xeral compoñerán a matriculación prevista en toda España, baixo a atención de 665.000 mestres e profesores. Case 317.000 alumnos e alumnas destes en Galicia, algo máis de 46.000 na etapa infantil e algo máis de 33.000 no bacharelato. E no total de España 800.000 alumnos fillos de inmigrantes.
- Hai que facer notar o considerable aumento rexistrado na **matriculación en Formación Profesional** en Galicia; 31.500 alumnos; isto é, 3.355 alumnos máis que o pasado curso, que accederán a un total de 22 ciclos formativos de grao medio e superior.
- Este curso entran tamén en vigor novos criterios de agrupamento do alumnado en educación infantil e en primaria, segundo acordo entre a Consellería e os sindicatos, agás a CIG-Ensin, con escalas e toques de agrupamento de 14, 12 e 10 alumnos segundo os casos.

LINGUA GALEGA E ENSINO

- A actualidade dende xuño pasado estivo marcada polas constantes chamadas do PP e de Galicia Bilingüe á **liberdade lingüística**, que se pode entender ben como abandono do galego, e pola **enquisa**. Dende a capital do Reino Luís María Ansón, con grao groso e sen miramentos cara ás posicións distintas escribía o pasado mes de maio (22.05): “sin contemplaciones, defender el castellano”, que aquí ecoaba: ...“si wuana, lo que Ud. mande”. Xa o 23 de Maio **Faro de Vigo**, que coa **Voz de Galicia**, se apuntou no plano informativo e impudoradamente á campaña, titulaba “El Conselleiro Vázquez plantea al ministro que garantice el uso del castellano en Galicia” (?!), ao tempo de avogar polo “bilingüismo armónico” (que non se debe confundir co “bilingüismo harmônico”):
- A Xunta procedeu a retirar o programa de inmersión en galego para nenos de infantil que habitan en contornos castelán-falantes, ademais de suprimir a obrigatoriedade de facer un exame en galego nas oposicións para traballar como funcionario da Xunta de Galicia.
- Arredor da enquisa viuse bastante información e opinión publicada ben impúdica. Moito “feísmo”, mesmo por parte de quen falou de “feísmo” arquitectónico, como se se puidera desligar un dou outro, e como se aprender en galego fose impedimento para aprender inglés (!!). Os resultados da enquisa parece que non nos dixeron nada que non soubéramos; ou sí? Se cadra, dixéronnos

que, a pesares de todo, hai unha parte consistente da opinión que di que hai que mellorar a casa, pero non derrubala. Era esta a resposta agardada polos conservadores?.

Foi todo isto motivo dun interesante columnismo. Fronte ao “desparpajo” continuado de Roberto Blanco Valdés, puidemos ver as opinións e textos, entre outros, de Manuel Bragado, “Profecía cumprida” (Faro, 7.VI.2009): “difícilmente esta consulta vai axudar a recuperar o consenso sobre cal debe ser o modelo de plurilingüismo); de Barreiro Rivas, “Las gallinas azules y los delfines colorados” (Voz, 20.08: “Las escuelas las politizan por igual la ideologización y la desideologización. Y yo, que no estoy seguro de que los creadores de las galescolas tuviesen detrás un plan ideologizador, no tengo en cambio ninguna duda de que la mano que mece la cuna de las galiñas azuis tiene un programa desideologizador que no se lo salta un galgo”); do mesmo Barreiro, “¿Puedo opinar sobre la lengua gallega?” (Voz, 3.08: “Feijoo, en vez de asumir que Galicia tiene una lengua propia y gobernar ese patrimonio con todas las consecuencias, ha reducido el hecho lingüístico a una cuestión instrumental... Es una cuestión de país”). De Manolo Bragado, “O dano está feito” (Faro 2.08) pedindo “artellar un novo discurso que amplíe o perímetro da apreta do idioma galego e restaure un grande consenso sobre o seu

futuro, como causa nobre a que estamos convocados”; Manuel Rivas (El País, 19.VI) chegaría a falar do “Programa de Goberno do desandar lingüístico” e do estragamento da lingua, sinalando que, porén, o idioma galego é unha pertenza de todos, tamén dos que non o falan. Como o parque do Xurés, ou as Fragas do Eume... “Que pensaríamos se un goberno lexislase para achicalos?. Ademais, son valores que pertencen á humanidade. E o idioma galego é unha pertenza da humanidade”; terzou, así mesmo, Henrique Monteagudo (El País, 4.09) co seu: “Unha consulta para esquecer?”, referíndose a anormalidade lingüística, que o país debería ter o maior interese en superar, gañando a complicidade da maioría social, para facer do galego “un tesouro de todos (tamén dos que non o falan), un activo intanxible de valor imponderable para o benestar colectivo”.

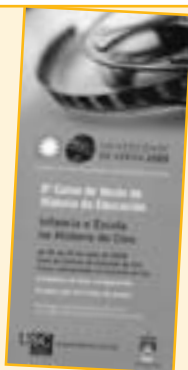
Por isto, tampouco se haberían de eliminar, como se vén de facer, as axudas públicas ás traducións de textos literarios, que son tan necesarios para as lecturas de todos e a mesma renovación constante do galego.

- Arredor da problemática suscitada pola normalización do galego hai que sinalar que houbo varios documentos moi examinados e que seguen a ser de referencia:
 - a. “A cuestión lingüística”, dado á luz por Nova Escola Galega, no contexto da súa serie: “Nova Escola Galega Opina”. Xuño 09.
 - b. “Nacionalismo y libertad lingüística: Galicia bilingüe y la ofensiva contra la normalización de la lengua gallega”, preparado polo profesor Xosé L. Regueira, e
 - c. “Unha lingua para todos”, un importante comunicado do Plenario da Real Academia Galega, con ocasión do pasado Día das Letras Galegas.
- ... e unha noticia feliz: A Galipedia chega aos 50.000 artigos en galego, co que se supera á presenza en vasco, aínda que estamos á distancia do catalán (192.000 artigos), do castelán (503.000 artigos), e do inglés, con case 3 millóns. En todo caso, hai en portugués 500.443 artigos, o que debemos igualmente considerar.



CURSOS E CONGRESOS E INICIATIVAS

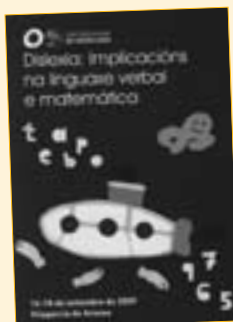
No pasado mes de xuño celebrouse a XV programación de radio **"Ponte...nas ondas"**, dándose cita 60 centros educativos de Galicia, Portugal e América, que centraron a xornada de comunicación nos "Tesouros vivos do patrimonio". Magnífica experiencia.



Celebrouse en Foz en xullo o 8º Curso de Verán de **Historia da Educación**, que dirixe o profesor Uxío Otero Urtaza, e que se centrou nesta ocasión nas imaxes e historias da infancia e das escolas na historia do cine. Foi tamén posible ver imaxes internacionais quizais nunca vistas entre nós.

Tamén en Melide se celebrou o 1º Curso de formación sobre o **patrimonio lúdico**, por convocatoria conxunta de Nova Escola Galega e a Asociación Galega do Xogo Popular e Tradicional.

En setembro, en Vilagarcía, celebrouse o curso de Verán **"Dislexia: implicacións na linguaxe verbal e matemática"**, que coordinaron a profesora da USC Paula Outón Oviedo e o profesor Andrés Suárez Yañez.



Nova Escola Galega convocou en setembro as VII Xornadas de **Ciencia e Territorio**, atendendo agora á temática: "Os procesos glaciares e periglaciares en Galicia: o exemplo das serras suborientais", polo que os reunidos celebraron as súas actividades en Melide, os Ancares e Viana do Bolo.



Como é habitual, no pasado mes de setembro, a Asociación Socio-Pedagóxica Galega en colaboración coa CIG-Ensino convocou distintas **Xornadas** e Encontros nas cidades galegas.

Tamén en Melide se celebrou o 1º Curso de formación sobre o **patrimonio lúdico**, por convocatoria conxunta de Nova Escola Galega e a Asociación Galega do Xogo Popular e Tradicional.

En xullo tivo a súa realización en Santiago o curso **"Educación e vida saudable: servizos, programas e iniciativas para a inclusión social"**, que dirixiron os profesores da USC, José A. Caride Gómez e Rita Gradaille Pernas.

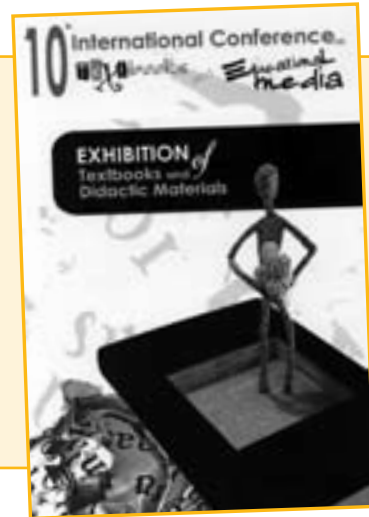


En xullo, igualmente, tivo lugar nas Escolas Proval de Gondomar a celebración do Congreso **"Emigración e educación (1900-1936)"**, organizado con ocasión do 1º Centenario destas Escolas, que foron unhas das primeiras e unha das de máis avanzada pedagogía, entre as fundadas polos emigrantes galegos. O Congreso, que contou cun notable número de conferenciantes tivo aos profesores Carlos Meixome e Xosé M. Malheiro como motores fundamentais de organización e dirección.

En xullo, celebrouse en Lalín o curso de verán **"Novas fronteiras na igualdade de oportunidades. Estado de benestar e xénero"**, baixo a coordinación da profesora da USC Rita Radl.



En Santiago, en setembro, tivo lugar a “10 International Conference on Textbooks and Educational Media”, un espazo de debate e de formulación de propostas arredor dos **materiais didácticos curriculares**, co exame de políticas educativas e de edición internacionais. Foi ocasión tamén para a “internacionalización” de Galicia neste ámbito. Este Congreso, que tivo como motor ao profesor Xesús Rodríguez Rodríguez, foi tamén o escenario para unha notable Exposición de Libros, materiais e recursos editados ben desde as empresas editoras, ou desde as institucións públicas e os movementos de renovación pedagóxica.



PARA SALIENTAR

No pasado mes de xuño concedéuse-lle o Premio Ramón Otero Pedrayo, convocado

PREMIO OTERO PEDRAYO

polas Deputacións Galegas, ao profesor **Marcos Valcarcel**, na cidade de Ourense. Marcos Valcarcel ten unha densa obra escrita cunha tonalidade didáctica excepcional. As súas páxinas históricas confúndense cunha fermosa escrita literaria nos seus moitos libros e no seu *blog* “As uvas na solaina”.



A magnífica **Web do Servizo de Normalización Lingüística** do Concello de **Vigo**. Unha mancha de recursos e indicacións para todo o mundo, para as organizacións sociais, para os pais, para os profesores e para os centros de educación; **todo pola Lingua**. Cun clic e xá está. <http://snl.vigo.org/>

2009 e o ano no que celebramos o 150 aniversario da obra de Darwin **A orixe das especies**, mostrándonos o camiño do evolucionismo biolóxico, explicado cientificamente. A partir diso xa nada sería igual en canto á consideración da natureza humana, e particularmente no que respecta á natureza infantil. Os estudos de psicoloxía evolutiva e os estudos fisiolóxicos serían en diante unha das tarefas que máis farían modificar os modos de intervención psico-pedagóxica.

E como hai cousas que mudan, somos gratamente sorprendidos coa noticia de que a nai de familia e profesora viguesa María José Alonso tomou as rendas de dirección do Colexio Apóstol Santiago dos xesuítas de Vigo.

Está na rede un censo de 14000 represaliados políticos de Galicia como consecuencia da Ditadura pasada, respondendo a un importante empeño investigador, **“As vítimas, os nomes, as voces”**, que ven dirixindo o profesor da Facultade de Historia da USC Lourenzo Fernández Prieto. Grazas polo tesón.

2009 é tamén o ano do segundo centenario do nacemento de **Louis Braille**, o creador do sistema de lectura táctil para persoas cegas, unha vez que logrou simplificar o método creado previamente por Charles Barbier (1767-1841). A metodoloxía de Braille foi dada a coñecer en 1829 e con moi poucas modificacións é o que hoxe se utiliza.

TEXTOS E MATERIAIS

RIAL SÁNCHEZ, A., LORENZO MOLEDO, M. (Coords.) (2009), *A formación para o traballo en Galicia: da ensinanza obreira á profesional*, Santiago de Compostela, Xunta de Galicia/MUPEGA.



Unha das exposicións realizadas no Museo Pedagóxico de Galicia centrou a súa atención nas transformacións vividas nos estudos e centros de formación profesional en España e en Galicia. Complementariamente, realizouse unha publicación próxima ás 450 pp. con distintas contribucións. Entre elas sinalamos especificamente: unha ampla anotación sobre a evolución legislativa e normativa española sobre a formación profesional desde 1924, ano de aprobación do “Estatuto de Enseñanza Industrial”, ata a actualidade (pp. 11-85), e unha recollida seleccionada de fontes bibliográficas para a historia da formación para o traballo en Galicia (pp. 331-441), confeccionada por Luís Valle Regueiro, e na que se revisa un período anterior entre 1750 y 1923, para seguir logo todo o tempo do XX, facendo destacar as diversas e de cada vez máis numerosas fontes, sobre todo logo da aprobación da LGE de 1970.

Na obra hai tamén textos sobre a orientación na FP, a organización e dirección de centros de FP en Galicia, os corpos e especialidades do profesorado na historia española da FP, a interrelación dos sistemas de FP en Galicia, a presenza da muller, a FP marítimo-pesqueira, ou a educación especial en relación á FP, compoñendo en conxunto un volume de interesante lectura.

CID, Xosé Manuel (2009), *Rosa Pons i Fábregas, unha mestra europea en parada de Sil. Conversas co seu fillo*, Nova Escola Galega/Concello de Parada de Sil, 133 pp.



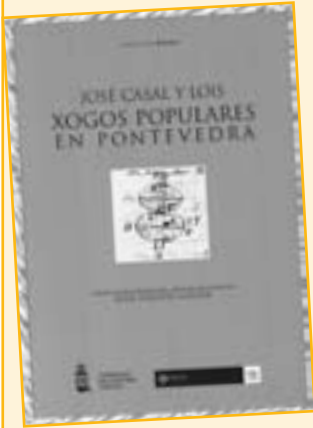
Outra achega no marco da historia local da educación, que nos presenta Xosé Manuel Cid Fernández, poñendo de manifesto as non infrecuentes interrelacións entre os contextos rurais da España e da Galicia dos anos vinte e as orientacións renovadoras experimentadas en contextos urbanos transitados pola forza das correntes internacionais.

Parada de Sil era naqueles anos unha pequena parroquia, sita na provincia de Ourense, bañada, coma hoxe, polo Sil. Foi a tal lugar a onde chegou para exercer como mestra a catalá Rosa Pons, logo de pasar por Barcelona e de entrar en contacto coa pedagogía da Escola Nova. En Parada foi mestra entre os anos de 1925 e 1933, antes de volver a Barcelona onde exerceu ata 1967, volvendo logo a vivir a Parada, onde sería unha importante animadora socio-cultural no teleclub “Ouro do Sil”, que chegou a recibir o primeiro premio español polas súas actividades.

Como mestra Rosa Pons promovía unha didáctica próxima á decrolyana, a través dos centros de interese, dos paseos de estudo, da correspondencia e de algúns exercicios de imprenta escolar. Favoreceu a graduación e a coeducación, fomentou o asociacionismo e a celebración de misións pedagóxicas.

A súa biografía e traxectoria profesional, o seu substrato catalanista, así como as actividades didácticas escolares e de educación social, son recollidas nesta monografía, co acompañamento de diversos anexos que reproducen, entre outros, algúns dos traballos escolares.

CASAL Y LOIS, J. (2008), *Xogos populares en Pontevedra* (edición, estudio introdutorio, transcripción e notas por Xosé Fuentes Alende), Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega.



O folclorista e etnógrafo pontevedrés José Casal y Lois (1845-1912), que viviu naquel ambiente e preocupacións da Sociedade Arqueolóxica da cidade, emprendeu entre 1909 e 1911 unha extensa recollida dos considerados xogos populares de aquel tempo; como en tantos outros casos, pacientemente foi tomando en varios centos de cuartillas notas manuscritas, acompañadas de oportunos debuxos indicativos (obxectos, posicións dos xogadores,...), conxuntando unha documentación que, como noutros casos, permaneceu entre os “papeis

varios” e que afortunadamente, polo menos, se conservou no Museo de Pontevedra, ata o noso tempo en que tales papeis foron rescatados, estudados, analizados e ordenados por Xosé Fuentes Alende, gran coñecedor das fermosuras que o Museo contén. Xosé Fuentes procedeu en estudo introdutorio a presentarnos a José Casal, a realizar o estudo dos manuscritos, e a ofrecernos un tan oportuno como esixente percorrido pola bibliografía histórica e actual de Galicia (desde os tempos do Padre Sarmiento) en derredor dos xogos infantís tradicionais. Os textos de Casal teñen un neto sabor etnográfico e aparecen sempre acompañados de cuidadas nota de rodapé, que Xosé Fuentes incorporou.

SNOW, C.P., (2009), *As dúas culturas*, Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega.

Charles P. Snow coa súa conferencia de 1959 sobre as dúas culturas (“ciencias”, “letras”) en relación coa revolución científica deu lugar a unha viva controversia cultural que aínda latexa nos nosos días. Snow fala aquí do abismo entre as dúas culturas que está patente en non pouca xente que se considera culta, e do que isto supón negativamente.

O Consello da Cultura dános a tradución ao galego deste e outro texto complementario, arrequecendo, así, o noso patrimonio de ideas.



GABRIEL, N. De (2008), *Elisa e Marcela. Alén dos homes*, Vigo: Nigratreia, 2008.

A reconstrución da vida de dúas mestras de Galicia, que se moveron entre Dumbria e A Coruña entre os finais do século XIX e os comezos de XX, chegando a lograr formar un matrimonio legalmente recoñecido, antes de que ante as diversas presións procuraran a busca da liberdade en América. Historia de vida no campo do maxisterio, que leva ao profesor Narciso de Gabriel a interesarse polas claves interpretativas, examinando historicamente o que teñen sido e como foron considerados o hermafroditismo, o travestismo, o lesbianismo e o feminismo, compoñendo, así, unha inusual e crítica achega histórica.



GARCÍA PORRAL, X.C. (2008), *Rodeiro. Unha terra con historia*, Pontevedra: Deputación Provincial.

Como noutras ocasións facemos aflorar nestas páxinas, estudos e libros pertencentes ao que poden ser os estudos locais, que por abordar distintos temas de contido local se converten en notables depósitos de información, de interese certo para o desenvolvemento logo de textos didácticos de uso escolar.

O presente libro recolle notas históricas, xeográficas, artísticas e socio-culturais sobre a terra de Rodeiro. Achega informacións que, sen dúbida, serán particularmente consideradas polo profesorado da zona, e máis xenericamente polos estudosos do país.



RODRÍGUEZ BOUZAS e CID BORRAJO, *Recursos didácticos en Allariz: O liño, elaboración e tecido; o curtido da pel; os muíños de auga*. Allariz: Parque etnográfico do Río Arnoia.

Son algúns dos materiais didácticos ben pensados que dende hai anos se veñen preparando desde o Concello de Allariz, para acompañar aos sempre numerosos grupos de escolares que cos seus profesores visitan esta vila ourensá. Materiais cos que preparar a visita e cos que continuar logo o traballo de aula, alí onde sexa. Todos o agradecemos.



SIMÓN FERNÁNDEZ, X., PRADO ORBÁN, X. (Eds.) (2006), *Cultura tradicional e desenvolvemento rural*, Vigo: Universidade de Vigo.

Pasou desapercibida esta densa obra colectiva de case 300 páxinas na que se pasa revista ao que representa o noso patrimonio cultural etnográfico, tanto o palpable como o inmaterial, ás tradicións orais galego-portuguesas, aos axentes relacionados co patrimonio inmaterial, ás múltiples manifestacións deste (cosmovisión, universo artesán, universo lúdico, prácticas textuais), á súa transmisión e ao territorio que o sostén.

Con experiencias e reflexións saídas de moitas xentes de toda Galicia e de toda a nosa xeografía. Necesario.



CABALLO VILLAR, M^a. B. (coord.) (2009), *O Eixo Atlántico: un territorio educador, unha comunidade educativa*. Vigo: Eixo Atlántico, 240 pp.

O primeiro ensaio-informe de aproximación sobre as realidades educacionais que promoven as cidades do Eixo Atlántico a unha e outra beira do Miño e do Douro. Unha valiosa contribución no que interveñen, baixo a coordinación da profesora Belén Caballo, da Universidade de Santiago de Compostela, os profesores João Paulo Ferreira Delgado, Américo Nunes e Ana Paula Marques dende a parte portuguesa, e José A. Caride Gómez, Pablo Montero Souto e Héctor Pose Porto, dende Galicia. Catro apartados o compoñen. Abre o texto unha ben construída reflexión sobre o territorio e as cidades como escenarios educativos na perspectiva das cidades educadoras, e tomando en consideración as correntes internacionais actuais; segue unha apreciación e información precisa sobre as competencias municipais en educación e o marco normativo, tanto en Galicia, como en Portugal; no terceiro apartado débúxanse os trazos de maior importancia definitiva sobre o Eixo Atlántico, como contexto educativo, e dáse paso, finalmente, a un extenso capítulo sobre realidades, programas e experiencias que nestes momentos están en proceso de realización no conxunto das cidades do Eixo, o que inclúe numerosos cadros informativos e múltiples referencias sobre accesibilidade electrónica a estes programas e realidades. Tanto as perspectivas como as conclusións permiten albiscar un campo aberto de intercambio e de proxeccións, que fan do Eixo Atlántico unha Eurorexión educativa con profunda identidade cultural.



A MADALENA. ESCOLA INFANTIL DE AMES (2009), *Por un sorriso un doce*. Curso 2007-08, Ames: Concello de Ames.

Un fermosísimo libro, materializado polas profesoras Pilar Otero e Sandra Dios, que da conta da experiencia por elas promovida na Escola Infantil A Madalena. A posta en práctica dun traballo de dinamización lingüística que veu dar nun libro fermoso, con debuxos infantís e textos, sobre receitas de cociña de doces. Un libro feito

por moitas mans, as delas, as dun profesor universitario, as dos nenos e as nenas que fixeron os doces coas axudas das nais, as do alcalde e outros membros do Concello; e por fin, un libro que se le con gusto por todos os veciños deste dinámico Concello. Saboroso.



PARA TOMAR NOTA:

BOLTON, G. (2009), *A expresión dramática na educación*. Vigo: Galáxia.

ALVARELLOS CASAS, C. (2009), *O xornal na clase de matemáticas. E outros recursos para aprender cos números*. Santiago: Alvarellos.



Clásicos da literatura infantil en lingua galega

Miguel Vázquez Freire

Edgar Allan Poe: O Lado escuro da Razón

Hai un tipo de lector actual, o lector de ficcións policiais. Ese lector ten sido –ese lector atópase en todos os países do mundo e cóntanse por millóns- xerado por Edgar Allan Poe.

Jorge Luis Borges: O conto policial.



A comezos deste ano conmemorábase o bicentenario do nacemento de Edgar Allan Poe. Tomando como materia a mesma que alimentara a imaxinación dos románticos, Poe creou dúas modalidades literarias plenamente modernas, o relato de misterio e terror e o relato policial, que moi cedo se converterán en xéneros populares (isto é, de lectores

masivos) e, polo mesmo, favoritos dos lectores mozos. Estes –os lectores mozos como o lector popular masivo- caracterízanse por non procurar nos libros ningún especial valor “estético” senón o simple gozar cunha boa historia, ese gozo elemental que unifica radicalmente ao lector moderno de relatos

literarios co “oidor” de contos que existiu en todas as culturas e persiste aínda nas civilizacións que manteñen viva a tradición oral. E todos eles proseguirán co espectador dos relatos cinematográficos e televisivos populares, desde os que asinaba Ford ata Spielberg, ou desde *Bonanza* a *CSI*. E si, non é casualidade que os nomes citados sexan todos de estadounidenses porque é nos EEUU onde nace a moderna cultura popular. E Poe é un dos seus indiscutibles pais, como moi ben apunta Borges na cita coa que encabezo este artigo.

Poe, que eu saiba, non escribiu nunca pensando nun lector neno ou adolescente. A súa vocación primeira, que nunca abandonou, foi a de poeta pero diso, nin hoxe nin daquela (o século XIX americano da conquista do oeste, a construción do ferrocarril e a orgullosa formación dun novo país), era doado vivir. E Poe non era rico. Aínda que adoptado por un matrimonio acomodado despois da súa pronta orfandade, as malas relacións co seu pai adoptivo así como a súa conduta rebelde (expulsado da universidade, primeiro, logo da academia militar de West Point) e a decidida vocación literaria, condúceno a procurar a independencia económica na pluma. Isto só era posible escribindo relatos curtos para as novas revistas que pretendían alimentar a necesidade de historias dos habitantes das cidades. Como tamén ocorrería anos máis tarde con outro gran contador de historias, Jack London, Poe manda contos a estas revistas, que en ocasións ofrecían importantes premios económicos. Pronto se converterá nun escritor solicitado e chegará a ser redactor e mesmo director dalgunhas das máis difundidas. De feito, o éxito dos seus relatos contribuirá decididamente a esa difusión aínda que non o sacará da pobreza.

Malia o seu éxito, a figura de Poe arrastrará case desde o inicio unha sonda de escritor maldito, en parte merecida. Os seus problemas co alcohol e a experimentación con outras drogas, a súa convulsa vida sentimental, pero tamén o seu labor crítico, inmisericorde cos escritos dos demais, non fai doada a súa aceptación social. Con todo, cando morre, nun hospital de Whashington en pleno *delirium tremens*, despois duns estraños días deambulando só pola cidade de Baltimore, Poe é xa un escritor de sonda e o seu poema *The raven* (*O corvo*) popularísimo. Deste poema hai unha preciosa (a reprodución dos gravados do gran Doré son un magnífico agasallo) edición bilingüe na pequena editora Urco, con versión galega a cargo de Tomás González Ahola, quen fai un loable esforzo de atopar na nosa lingua un equivalente da sonoridade rítmica do orixinal. Esa que desprezaba Borges ("non é un dos seus bos poemas", chega a dicir antes de dedicarlle unha retranqueira análise) pero aínda segue engaiolando aos vellos rockeiros que, como Lou Reed, ten incorporado o poema ao seu repertorio. Antes fixérao The Alan Parson Project, nun memorable disco dos anos oitenta enteiraamente dedicado a recrear o universo de Poe. Velaí un atractivo xeito de conectar a Poe coa mocidade de hoxe e unha oportunidade para traballar nas aulas de inglés, combinando o recitado do poema, a análise das desacougantes imaxes de Doré e a escoita das recreacións en clave de rock sinfónico (Alan Parson) ou vangardista (Lou Reed).

Pero Poe non precisa complexas estratexias para atraer aos lectores novos. Non é casualidade que un dos xéneros cinematográficos máis populares entre a mocidade, o terror, teña procurado nos seus contos constante inspiración. Por desgraza, a maioría das numerosas películas directamente baseadas nas súas obras non están á altura. Cítanse sobre todo as que lle dedicou nos anos 60 o prolífico Roger Corman, protagonizadas polo magnético actor Vincent Price, a primeira *A caída da casa Usher* (1960). E. Pérez Morán, nun recente artigo en CLIJ, destaca unhas versións experimentais deste mesmo relato a cargo de dous grandes directores, Jean Epstein (en 1928) e o checo Jan Svankmajer (en cine de animación, 1981), que eu non vin e non son doadamente accesibles. En todo caso, coincido con Pérez Morán en que o espírito de Poe revive en películas de directores como Tim Burton, que tamén é claramente debedor do autor d'*O corvo* nos seus poemas e contos crueis. Destes hai unha versión en castelán, (non en galego que eu saiba) co título *La melancólica muerte de Chico Ostra*. Os contos de Burton, como moitas das súas películas, son protagonizados por adorables monstros, dotados dunha extrema sensibilidade, que sofren incompreensión e marxinalidade por parte dunha sociedade que non acepta

a singularidade. Isto é o que retrata con toda crueza Poe en *Hot frogs* (editado por OQO, nun álbum ilustrado que erroneamente podería restrinxir a súa lectura en exclusiva a un lector infantil), a violentísima historia da vinganza dun bufón contrafeito contra as bromas dun monarca insensíbel e a súa corte. Cantos adolescentes non se teñen sentido igual algunha vez?

A modernidade de Poe advírtese ben nesa dobre faciana da que falei ao principio. Se nos seus contos de misterio e terror nos sitúa diante da radical imprevisibilidade do mundo –tanto do físico como do social–, da que a fráxil fronteira entre vida e morte é a proba definitiva, nos seus relatos policiais semella ofrecernos a súa absoluta antítese aínda que, como veremos, só aparentemente. Con *Os crimes da rúa Morgue* e o personaxe de Arsenio Dupin, Poe crea a figura do detective privado que, coa soa forza do seu raciocinio, é quen de resolver os misterios máis inescrutables. Para a mente puramente dedutiva de Dupin (como, logo, para o Sherlock Holmes de Conan Doyle) calquera acontecer é resultado inexorable dunha concatenación de causas e efectos e, xa que logo, nada hai que non poida ser racionalmente explicado.

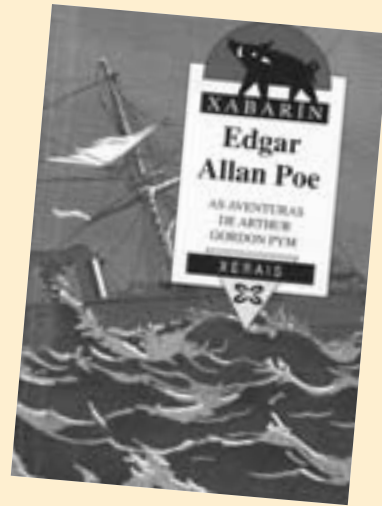
Toda a modernidade pode ser contemplada como a tensión entre eses dous extremos: nun lado, a confianza ilimitada da capacidade da razón para dar conta de todo; do outro, a convición de que sempre haberá un lado escuro que a razón non poderá iluminar. Hai un conto de Poe, titulado *O trasno da perversidade* (incluído na selección editada por Tris-Tram), onde o escritor americano resume esta dualidade nun perfecto xogo paradoxal. Algunha vez, a ciencia (que esta no conto aparece representada pola hoxe esquecida e deostada frenoloxía, non é senón unha volta de rosca máis que o tempo engadiu ao xogo paradoxal) deberá admitir a existencia dun principio da conduta humana que, a falta dun nome mellor, podemos chamar "perversidade", e que consiste nun

"mobile sen motivo, un motivo non motivado. Baixo os seus ditados, nós actuamos sen un obxectivo comprensible ou, se isto se entende coma unha contradición de termos, podemos modificar a proposición dicindo que, baixo os seus ditados, actuamos segundo



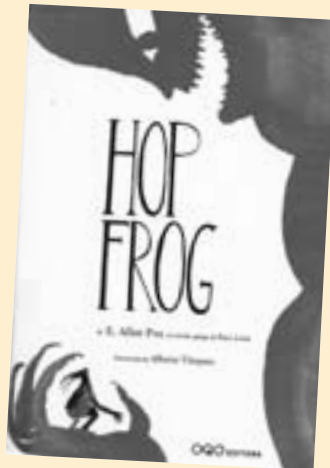
a razón de que non deberíamos facelo. En teoría, ningunha razón pode ser menos razoable, pero, de feito, non hai ningunha máis forte."

Velaquí, insuperablemente expresada, a imposible sutura da razón moderna. Cando a razón quere acadar o último extremo da razoabilidade, verase obrigada a recoñecer que a razón máis forte pode chegar a ser... a sen razón. Esta dualidade é a que percorre todos os contos de Poe, tanto os aparentemente "irracionais", de terror fantástico, como os analíticos de estrita racionalidade dedutiva. Esta dualidade é a que o fai tan absolutamente "actual" e tan próximo aos gustos dos lectores mozos.



OBRAS DE EDGAR ALLAN POE TRADUCIDAS AO GALEGO:

O escarabello de ouro e outros contos. Selección, tradución, introdución e notas de Alberto Avendaño. Con ilustracións de Harry Clarke, Aubrey Beardsley e Arthur Rackham. Edicións Xerais de Galicia, Colección Xabarín. Vigo, 1985.



Contos. Selección e tradución: Equipo Tris Tram. Prólogo de Carlos Casanova. Ilustracións de Lomarti. Editorial TrisTram. A Coruña, 1996

As aventuras de Arthur Gordon Pym. Tradución, introdución e notas de Alberto Avendaño. Edicións Xerais de Galicia, Colección Xabarín. Vigo, 1997

O corvo. Edición bilingüe. Tradución de Tomás González Ahola. Ilustracións de Gustav Doré. Urco Editora. Santiago de Compostela, 2007

Hop Frog. Versión galega de Paco Liván, ilustracións de Alberto Vázquez. OQO Editora. Pontevedra, 2008

O escaravello de ouro. Tradución de Susana Rodríguez Barcia. Ilustracións de Fino Lorenzo. Edicións Do Cumio. 2009

Os crimes da rúa Morgue. Tradución de Susana Rodríguez Barcia. Ilustracións de Fino Lorenzo. Edicións Do Cumio. 2009

A verdade sobre o caso Valdemar. Tradución de Susana Rodríguez Barcia e María Lado. Ilustracións de Fino Lorenzo. Edicións Do Cumio. 2009

OUTRAS REFERENCIAS:

Revista CLIJ. Monográficos dedicados a Edgar Allan Poe: números de novembro de 1999 e xullo/agosto de 2009.

Jorge Luis Borges: "El cuento policial", en *Borges oral* (1979). "EDGAR ALLAN POE, de Edward Shanks", en *Textos cautivos* (1986). Pólogo a *Cuentos de Edgar Allan Poe*, en *Biblioteca personal. Prólogos* (1988). En *Obras completas*, vol. II. RBA – Instituto Cervantes, Madrid 2005.

Tin Burton: *La melancólica muerte de Chico Ostra.* Editorial Anagrama, Madrid 1999.



NONONEYRA.**Narrativa dirixida á infancia.****O cubil do xabarín.**

Ilustracións de Quintana Martelo.

Ed. Edelvives, 1991.

Gorgorín e Cabezón.

Ilustracións de Quintana Martelo e Vázquez.

Ed. Edelvives, 1992.

Ilda, o lobo, o corzo e o xabarín.

Ilustracións de Manuel Uhía.

Ed. Edelvives, 1998.

Estes títulos ofrécennos os únicos libros de carácter narrativo de Uxío Novoneyra e tamén as súas únicas obras dirixidas aos lectores e lectoras infantís. Aínda que publicados de forma independente, en realidade forman parte dun máis amplo conxunto de contos que o autor comezara a escribir na época na que residía en Madrid. A súa intención era crear un libro galego ao estilo de *Platero y yo* de Juan Ramón Jiménez; despois foi pouco a pouco diferindo este proxecto que parece que abandonou cando ía polo conto número seis. Sen restarlle valor individual a cada un dos títulos, esta circunstancia déixase notar no seu conxunto, pois os tres participan dunhas características semellantes, como son a forza narrativa de cada un, a riqueza de linguaxe e a envoltura poética, o ambiente poético (non podería ser doutra maneira) que os rodea, un ambiente arraigado na terra, na paisaxe natural na que se adiviña o Courel alá no fondo, na tradición cultural popular e lendaria de Galicia.

En *O cubil do xabarín*, Uxío Novoneyra conta a exploración do cubil do xabarín, alá na alta serra, realizada por un inxenuo grupo de rapaces que se cren moi avezados naquelas aventuras pero que en realidade non saben onde se meten e, por descoñecemento do medio no que se introducen, acaban poñendo temerariamente en perigo as súas propias vidas, perigo do que os saca o seu medo natural, como último recurso de supervivencia e o seu propio instinto de conservación: "o medo salvounos", di o autor. Por outra parte, tamén se pon de manifesto unha visión crítica fronte a todos aqueles que non senten a necesidade do respecto á Natureza. Nun poema co que remata este conto, o autor advírtenos de que non se poden profanar coas propias pisadas aqueles espazos sagrados que a propia Natureza nos ofrece: "Respectar esa última distancia",

dinos o narrador, conformarse con mirar. "Tamén se vai só en soños e cos ollos. Mirar é ir. Non se achega máis quen non para ata que pisa." Esta postura crítica tamén se dirixía aos postulados educativos de certas organizacións xuvenís doutras épocas, hoxe xa desaparecidas.

Literariamente, neste conto sobresaie o seu ritmo narrativo, rápido, visual, con suspense. Un ritmo cinematográfico cunha cámara que narra os feitos e describe todos os detalles, cunha linguaxe rica e suxestiva, capaz de envolvernos cunha admirable ambientación telúrica e de transportarnos en soños ao mesmo lugar dos feitos.

Gorgorín e Cabezón amosa a recreación duns personaxes da cultura tradicional: os "homes do saco", tan antigos que xa se cría que non existían, pero recordándonos que, acomodados á sociedade actual, poden aparecer hoxe disimulados cos novos disfraces. É como un toque de atención no desenvolvemento educativo para o recoñecemento e autodefensa ante perigos que lle afectan á infancia e xuventude da sociedade actual.

Literariamente, neste conto destaca a caracterización dos personaxes e un desenvolvemento narrativo semellante ao título anterior.

Ilda, o lobo, o corzo e o xabarín é unha historia narrada ao xeito dunha lenda tradicional, situada na Torre e nos montes do Courel. É a historia de cómo unha moza, Ilda, rompe a soidade na que medrara desde nena na Torre do Courel, facendo un pacto co lobo, co corzo e co xabarín.

A diferenza cos contos anteriores, este desenvólvese cun ritmo pausado, coa demora coa que pasan os días en soidade, que parecen non acabar nunca.

Hai que aclarar que a morfoloxía lingüística orixinal destes contos é a que o autor utilizaba en por si nas súas publicacións. As lixeiras variacións nestas





publicacións débense á necesaria adaptación á normativa oficial para facilitar que estes libros puideran ser utilizados como lectura na escola.

Finalmente, tamén hai que sinalar que estes contos son a mostra escrita do natural talento narrativo de Uxío Novoneyra, un talento narrativo que se facía patente escoitando as súas verbas. As súas conversas eran engaiolantes. As horas parecían instantes escoitando as súas palabras, reflexionando sobre as mesmas e admirando a súa grande creatividade. Todo isto sexa dito en recordo e en honor da persoa de Uxío Novoneyra a quen queremos homenaxear neste próximo ano.

Xulio Cobas Brenlla

FALTA A RECENSIÓN 2ª DE Pilar Sampedro

1 Pulga, 5 amigos e 1 tándem

Autora: Fina Casalderrey

Ilustracións: Manuel Uhía

Edita: Concello de Pontevedra, 2009

Este “bo relato didáctico” da coñecida escritora Fina Casalderrey nárranos unha historia que pretende educar nas normas básicas de circulación e introducir na educación viaria a un grupo de cinco amigos, que sofren no seu corpo dun xeito moi duro, sobre todo Lorena, a protagonista, e o seu mellor amigo David, as consecuencias de non se teren cumprido estritamente as normas viarias. Publicouse dentro dunha campaña que forma parte do Plan de Seguridade Vial promovido polo Concello de Pontevedra, dirixida aos escolares, en colaboración coa ONCE, polo que conta cunha versión en braille.

Ambientada nunha vila mariñeira, esta historia de intriga céntrase en como uns rapaces queren descubrir o que ocorre nun vello faro abandonado, de onde saen unhas misteriosas pompas de luz branca que soben cara ao ceo. As aventuras para resolveren o misterio dan pé á aprendizaxe das normas básicas de circulación e o tándem resulta ser o símbolo da amizade.

A verosimilitude do texto adobíase cunha serie de elementos fantásticos como son o “malo malísimo” Belial Viario, un agoiro das cousas malas, que incumpre obstinadamente todas as normas. A autora buscou a alguén ruín ruín ruín que faga todo o contrario do que se debe facer. Belial (nome dun demo da

mitoloxía hebrea) comete todas as barbaridades posibles relacionadas coa seguridade vial e ademais incita a que os outros tamén o fagan todo mal. Os lectores e as lectoras non van querer parecerse a el, pois é feo feísimo e cheira mal.

Pulga, a cadeliña de Lorena, é un “bichón maltés”, aqueles cans que antano vivían nas zonas portuarias das cidades marítimas do Mediterráneo para cazaren as ratas e ratos que se acumulaban nos barcos e nos almacéns dos portos. É moi pequeniña, case unha pulga, de aí o seu nome, pero está moi concienciada de que, na rúa, hai que cumprir as normas de circulación.

Aínda que a historia vai dirixida ao público infantil, e resulta de fácil lectura para nenos e nenas, como lectura para adultos é agradable polo seu didactismo. Moi entretida e moi útil para a escola, toca temas como o poder dos cartos, a afluencia excesiva do turismo, as crenzas tradicionais, o poder das fontes... As ilustracións de Manuel Uhía son moi vistosas e acáidas ao texto.

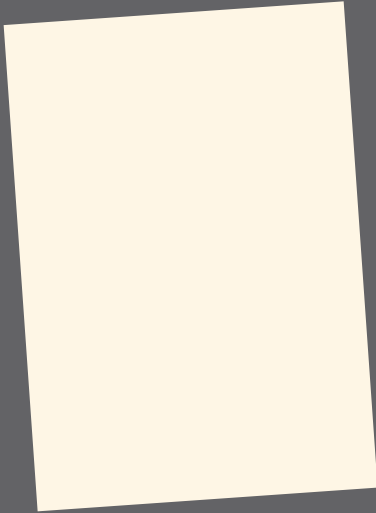
Sen dubidalo, este conto resulta de obrigada lectura se queremos que os nosos peques aprendan seguridade vial divertíndose.

Mercedes Espiño Amil

A Praia Dos Afogados

Autor: Domingo Villar

Editorial: GALAXIA



Encontramos de novo ao noso par de policía de *Ollos de auga*, o enigmático Leo Caldas e o maño irascible Rafael Estévez, en Panxón, na ría de Vigo, para resolveren xuntos o que inicialmente aparenta o suicidio dun mariñeiro, pero que resulta un planificado asasinato.

Neste segundo libro, Domingo Villar fornécenos máis datos da vida persoal de Leo Caldas. *Ollos de auga* só insinúa. *A praia dos afogados* aprofunda: a orfandade, o pai, a importancia do tío, Alba... , até o mangallón de Rafael Estévez anda namoriscado.

O entorno vital da vítima, a nai, a irmá, os poucos amigos, o peirao, a lonxa, o bar dos mariñeiros... resultan interesantes e son fiel reflexo das vilas mariñeiras galegas, dos decadentes portos de baixura....

Na primeira metade do libro, a acción transcorre moi lenta, o autor esténdese moito pero a historia non avanza, pero en certo momento comezan as constantes suposicións, o cambio de sospeitoso, de móbil, polo que a segunda metade resulta moito máis áxil, dinámica e interesante.

Agrada moito a detallada descrición dos lugares, que permite que a cabeza se traslade aos cenarios dos feitos sen necesidade de moito esforzo. Algúns dos xestos dos personaxes repítense ao longo da novela, co que se chega a ter unha familiaridade especial con eles, que permite que a historia sexa máis cercana, por exemplo Leo Caldas ao entrar no coche sempre pecha os ollos e abre a ventanilla. Estes pequenos detalles son de agradecer, xa que noutras novelas só se fai a descrición dos feitos e non tanto unha descrición case xestual dos personaxes.

A pesar de quedaren soltos moitos cabos (a reaparición do "Xurelo"; as razóns polas que os

habitantes da vila cren que o capitán Sousa volveu do mundo dos mortos; o rapaz que se citara con Caldas à saída do programa de radio...), a novela resulta entretida e moi recomendable... Ah!!! E tamén é recomendable escoitar "A canción de Solveig", preciosa música que engarza a moi distintos personaxes e que realmente é unha melodía que moi ben podería ser galega.

Matías Miguez Gonzalez
Alba Itziar Santos Orge

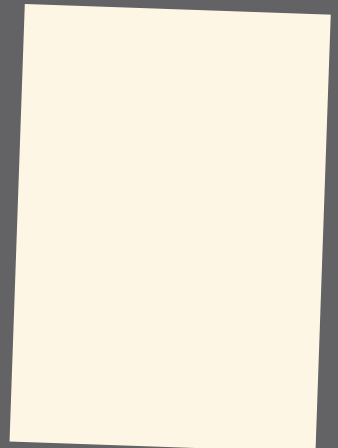
(Alumnos de 1º de Bach no IES Eduardo Pondal de Santiago de Compostela)

Ollos de Auga

Autor: Domingo Villar

Editorial: GALAXIA

Grazas á carismática parella de policía formada por Leo Caldas e Rafael Estévez, o escritor Domingo Villar introdúcenos, con *Ollos de auga*, nunha trama áxil, oscura e entretida, situada nunha, descrita con todo detalle, cidade de Vigo, que permite o desenvolvemento dunha historia realista e verosímil que se torna aditiva desde as primeiras páxinas.



Todos os personaxes da novela atópanse lonxe de seren planos, desenvolvidos con coidado e con características propias que lles outorgan "vida" e exclusividade, destacando a complexa psicoloxía dos protagonistas e a humanidade de todos os seus actos. A través de todas as persoas que aparecen na novela, o escritor fai un retrato da sociedade e do comportamento galego excelentemente logrados, sumando a isto a complexidade do entendemento deste para aqueles que non o coñecen nin o dominan. Os toques humorísticos aportados na súa meirande parte

polo irascible axente Estévez amenizan a lectura e o misterio do caso que a parella protagonista se propón resolver.

A historia ambiéntase na cidade de Vigo e é doado decatarse dun matiz crítico á hora de falar de construción e destrución das costas: o altísimo edificio da Illa de Toralla, que será ademais o lugar onde atopan o cadáver que iniciará a investigación policiaca. As completas descrições da paisaxe permiten a fácil ubicación da acción na cabeza e a ubicación na cidade real. Domingo Villar conseguiu realizar unha boa e encuberta crítica ao feísmo e unha alabanza á paisaxe natural galega.

En canto á trama, desenvólvese con axilidade polo que a lectura é doada e non se fai pesada. A novela non deixa cabos soltos máis aló de detalles da vida pasada do enigmático protagonista,

Leo Caldas, os cales iremos deducindo paseniñamente ao longo do libro. O autor conseguiu dotar á historia dun alto nivel de realismo debido a que outorga unha vida aos personaxes máis aló de vivir unicamente polo caso e polo argumento.

Consérvase o misterio e a sospeita do culpábel do asasinato ata certo momento, sen embargo non se logra manter ata o final, xa que a solución se fai obvia chegados a un punto avanzado da historia, pero que podería ter sido máis tarde.

Ollos de auga é unha novela moi recomendábel e, se che gusta a novela negra, non hai dúbida de que é a túa historia.

Rodrigo Alonso Montes Villalba
(Alumno de 1º de Bach no IES Eduardo Pondal de Santiago de Compostela)

NOTA

Abrimos unha subsección de reseñas redactadas por alumnado dos centros escolares. Convidamos a todo o profesorado a enviarnos novas reseñas realizadas polo seu alumnado, de calquera nivel educativo. Como únicas condicións, as reseñas deben ser feitas a partir de libros escritos en lingua galega, preferentemente de edición recente, e estar correctamente redactadas.

REVISTAGALEGA DE EDUCACIÓN

Subscrições

Se desexa subscribirse á Revista Galega de Educación cubra o boletín e envíeo ao seguinte enderezo:

NOVA ESCOLA GALEGA (Revista Galega de Educación)
Apdo. 586 - 15700 Santiago de Compostela (A Coruña)

Envíos por fax: 981 562 577
Subscrições por correo-e: rge.subscricions@mun-do-r.com

Se desexa algún número atrasado da Revista Galega de Educación, solicíteo enviando un correo electrónico a: rge.redaccion@mun-do-r.com

puntos de venda da revista galega de educación

POBOACIÓN	LIBRERÍA	ENDEREZO	TELÉFONO	CORREO-e
A Coruña	Librería LUME	Fernando Macías, 3 -15004,	981.263.408	info@lumelibros.com
A Coruña	Librería DIDACTA	Avda Rubine, 13-15 -15004,	981.278.991	librariadidacta@mundo-r.com
A Coruña	Librería XIADA	Avda Finisterre, 76-78 - 15004,	981.276.950	xiada@ctv.es
A Guarda	Librería ATLÁNTICA	Rúa Concepción Arenal,10	986.613.431	
Burela	Comercial AUMA	Rúa da Igrexa, nº 13 - 27880	982.580.879	
Burela	Librería CADERNOS	Rúa Álvaro Cunqueiro, nº 6 - 27880	982.586.081	
Ferrol	Librería CAMPUS	Avda de Esteiro, 30-32 -15403	981.364.027	libreriacampus@verial.es
Lugo	Librería AGUIRRE	R/ Bispo Aguirre 8, baixo- 27002	982.220.336	
Lugo	Librería BIBLOS	Doutor Fleming, 1,	982.224.201	
Lugo	Librería TRAMA	Avda. de A Coruña, 21 - 27003	982.254.063	libreriagrama@mundo-r.com
Melide	Librería PARRADO	Moa, 3	981.505.039	
Ourense	Livraría TORGA	Rúa da Paz, 12 - 32002		
Ourense	Librería TANCO	Rúa Cardenal Quevedo, 22,		
Pontevedra	Librería MICHELENA	Rúa Michelena, 22 - 36002	986.858.746	info@libreriamichelena.com
Santiago	Librería COUCEIRO	Praza Cervantes, 6 -15704	981.586.237	libreriacouceiro@autonomos-ata.com
Santiago	Librería FOLLAS NOVAS	Rúa Montero Ríos, 37 -15706	981.594.406	follasnovas@follasnovas.es
Santiago	Librería ABRAXAS	Rúa Montero Ríos, 50 -15706	981.580.377	grialibros2@infonegocio.com
Tui	Librería IRIS	Rúa Calvo Sotelo, 25 - 36700	986.601.946	
Vigo	Librería CARTABÓN	R/ Urzáiz, 125 - 36205	986.37.28.83	lcartabon@verial.es
Vigo	Librería ANDEL	Rúa Pintor Lugrís, 10 - 36211	986.239.000	andel@andelvirtual.com
Vigo	Librería MAÑÁN	R/Cadaval nº21	986.226.167	libreriamaanan@mundo-r.com
Vigo	Librería LIBROURO	R/ Eduardo Iglesias, 12-36202	986 226 317 986 221 439	librouro@arrakis.es
Vilagarcía	Librería AROUSA	Rúa Edelmiro Trillo, nº19 -36600	986.501.475	
Vilalba	Librería PERGAMINO	Rúa Campo de Puente, 26 - 27800	982.511.302	lpergamino@terra.es
Vilalba	Librería PERGAMINO-2	Rúa de Galicia, 89 Baixo - 27800	982.512.932	pergaminodous@yahoo.es
Vilalba	Librería SEGREL	Av. Pravia, 13	982 510 040	

boletín de subscrición

Si, desexo subscribirme á REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN, tres números ao ano, polo prezo de 25 euros.
Subscribome desde o número 45.

DATOS DO/A SUBSCRITOR/A

Apelidos e nome:	NIF:
Enderezo:	
Localidade:	Provincia:
Teléfono:	E-mail:

FORMA DE PAGAMENTO (sinalar cun "X" e completar)

Domiciliación bancaria en conta

(Faga constar os 20 díxitos que compoñen o C.C.C.)

Titular da conta

Cheque a favor de Nova Escola Galega

Transferencia bancaria contra prestación de factura

Reembolso (25 euros máis gastos)

-----, de ----- de 2009

Sinatura



Formación integral:

O éxito da formación marca a inserción laboral e o posterior desenvolvemento profesional dos alumnos. Unha formación que integra o mundo laboral e o docente, a práctica e a teoría, o alumnado co profesorado, as técnicas de xestión empresarial e a operativa diaria do negocio, un proxecto profesional no modo de vida persoal. A formación integral é o fundamento sobre o que se asenta unha carreira orientada o éxito laboral.



CERTIFICADO DE ELABORACIÓN E XESTIÓN EN COCIÑA

1º CURSO - Xestión I e Cociña I
2º CURSO - Xestión II e Cociña II

SAIDA PROFESIONAL: Xefe de Cociña de Hotel, Restaurante ou Cátering
Restaurador independente.

REQUISITOS DE ACCESO: 2º Bacharelato, Ciclos Formativos Superiores ou estudos equivalentes aos anteriores e probas de acceso propias.



DIPLOMA DE XESTIÓN DE EMPRESAS HOSALEIRAS

1º CURSO - Xestión I e Servizos I
2º CURSO - Xestión II e Cociña
3º CURSO - Xestión III e Aloxamento

SAIDA PROFESIONAL: Postos directivos en hoteles.

REQUISITOS DE ACCESO: 2º Bacharelato mais P.A.U.U., Ciclos Formativos Superiores ou estudos equivalentes aos anteriores e probas de acceso propias.



GRAN DIPLOMA DE XESTIÓN E DIRECCIÓN DE EMPRESAS HOSALEIRAS

4º CURSO - Dirección I
5º CURSO - Dirección II

SAIDA PROFESIONAL: Incorporarse ás centrais das grandes empresas turísticas e cadeas hoteleiras internacionais.

REQUISITOS DE ACCESO: Estar en posesión do Diploma de Xestión de Empresas Hostaleiras.

ABERTO PERÍODO DE INSCRIPCIÓN

Próximas probas de acceso curso 09/10:

Luns 7 de Setembro 2009

Mércores 23 de Setembro 2009



Centro Superior
de Hostelería de Galicia

MÁS INFORMACIÓN NA NOSA WEB:
www.cshg.es