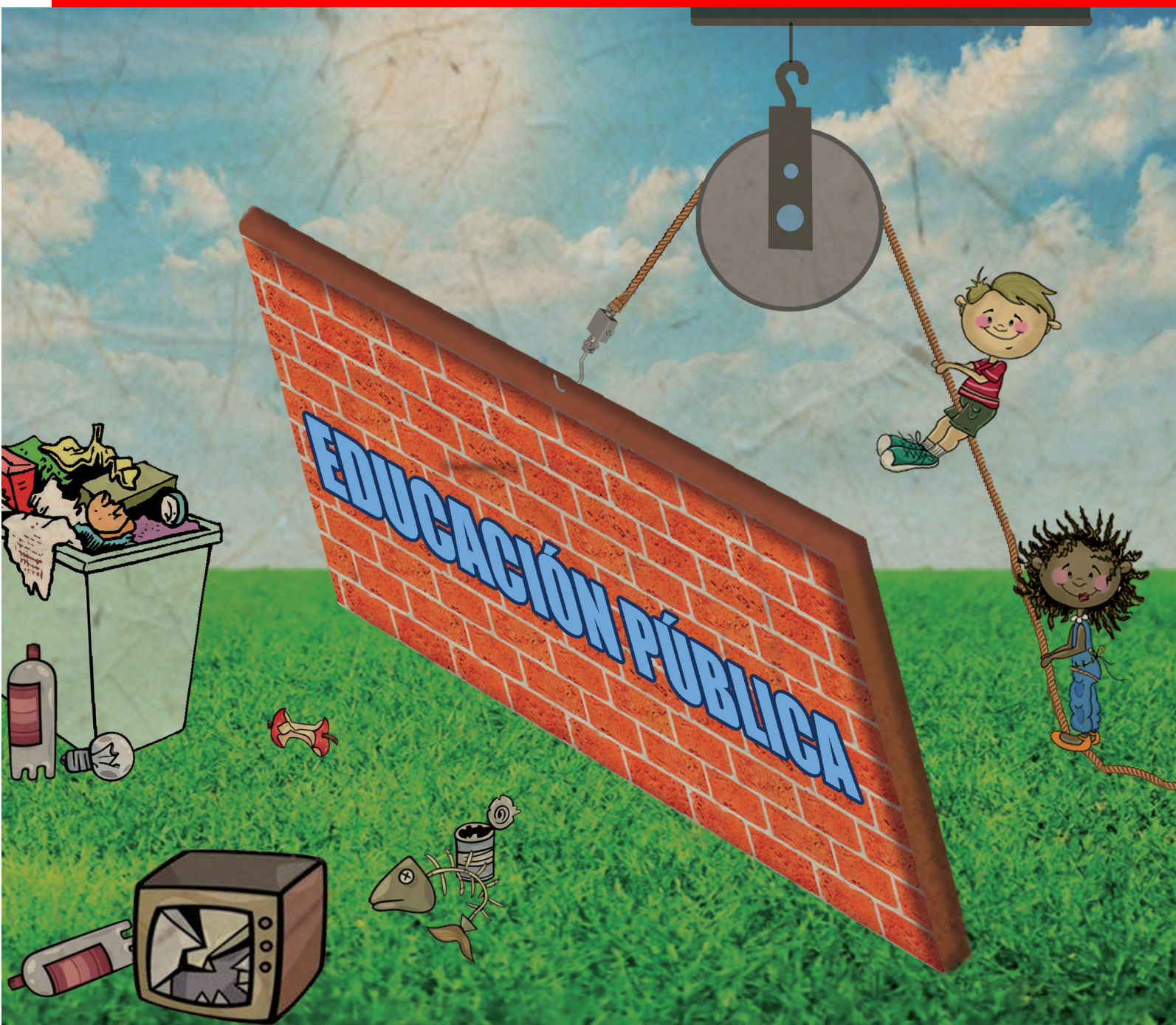


REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN

PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA



AFIRMANDO A ESCOLA PÚBLICA



Abrimos máis dunha porta ao futuro

DOBRE GRAO

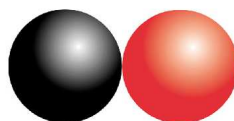
GRAO EN CIENCIAS EMPRESARIAIS + GRAO EN TURISMO

A **UDC** e o **CENP** pon ao teu alcance a posibilidade de obter **dúas titulacións en 5 anos**.

Ensino de **calidade** con amplos programas de mobilidade e **prácticas** en España e no estranxeiro.



Facultade de
Economía e Empresa
UNIVERSIDADE DA CORUÑA



**CENTRO
ESPAÑOL
DE NUEVAS
PROFESIONES**



+ INFORMACIÓN:

www.economicas.udc.es · www.cenpcoruna.es · galicia@cenp.com

Avenida da Habana 6-7 · 15011 A Coruña
Teléfono: **981 16 02 76** · Fax: **981 14 54 82**

GINER DE LOS RÍOS, MARÍA BARBEITO E JEROME BRUNER... OU O MINISTRO WERT E O GOBERNO

A elección non presenta dúbidas, pero deberemos argumentalo. No recente mes de febreiro cúmpriáanse 100 anos da morte do guieiro da *Institución Libre de Enseñanza* (ILE), creada en 1876 en España. O profesor Giner de los Ríos fora preso, expulsado da súa cátedra de Universidade e desterrado, ademais de abrírselle expediente por parte do goberno conservador en 1875, por se manifestar ardente defensor da liberdade de cátedra. Meses máis tarde impulsaba a ILE, aquela extraordinaria panca de renovación social, pedagóxica e didáctica que fixo posible nos tempos posteriores a posta en marcha de diversas iniciativas públicas de formación pedagóxica favorables á xeración de escolas novas, laicas e activas, e a cualificación da escola pública en España, redundando nas decididas medidas reformistas impulsadas durante o primeiro bienio republicano en España. Mesmo Giner, na compañía de Manuel Bartolomé Cossío, apadriñaría ese diamante fulcral da nosa pedagogía e educación en Galicia que foi Johán Vicente Viqueira, o autor, entre outros valiosos documentos, do que pode ser considerado o mellor texto programático educativo do galeguismo do primeiro terzo do século XX.

Nesta onda de renovación pedagóxica e de proclamación da centralidade política da escola pública, unha escola laboriosa, inclusiva, espazo laico e de cooperación escolar e social se situou a nosa grande pedagoga galega María Barbeito e Cerviño, a profesora e directora das recoñecidas Escolas da Guarda da Coruña, ata que en 1936 as novas autoridades decidiron perseguila e apartala. A María Barbeito recuperada no presente a través da magnífica obra preparada sobre ela por parte da profesora Ana Romero Masiá. Quen, entre tantas e tantas páxinas escritas, sobre todo para dirixirse a outros profesores e profesoras, podía escribir e dicir en 1933:

A natureza activa do neno ama o traballo se non se lle impón como coacción; obsérvese a baixa inclinación do neno a seguir o traballo imposto, e en cambio non dubida en aumentar as dificultades naqueles outros que el toma polo só gusto de vencelas.

Claro que hai que combater a súa tendencia a deixar sen terminar unha obra, polo que é preciso encanar a súa realización someténdoa a un plan e a un interese definido, aplicado especialmente a cousas arduas, penosas e desagradables, e dándolle suxestións para conducir os intereses a traballos precisos cara aos que non sintan natural impulso.

Relaciónese, pois, liberdade e disciplina, non antagónicas; cultívese a responsabilidade pola liberdade; a escola activa loita contra dúas tendencias contraditorias e que aspira a harmonizar: liberdade e orde, e esta é a loita universal en toda orde de cousas.

E falamos con gratitude tamén de Jerome Bruner que neste 2015 cumpre cen anos. Bruner, fundamental iniciador da psicoloxía cognitiva na estela piagetiana, adoptou unha firme posición intelectual contra do condutismo e da aprendizaxe memorística, que arestora e baixo capa modernizadora se reivindica desde as esferas do Poder, e a favor do desenvolvemento das potencialidades intelectuais dos estudantes, con libros como *O proceso da educación* de forte influencia entre o profesorado, coas súas teses sobre a aprendizaxe por descubrimento, o diálogo como mediación de aprendizaxe, a atención aos formatos estruturais adecuados de información didáctica e o currículo en espiral, traballando periodicamente os mesmos contidos, cada vez con máis profundidade a fin de que os estudantes poidan perfeccionar as súas representacións mentais.

Tres figuras con propostas que se suman para servir á necesaria educación do noso tempo. Figuras de onte e de hoxe ás que é imposible achegarllas os nomes do ministro Wert, da secretaria de Estado de educación Monserrat Gomendio, nin dos conselleiros que se van. Simplemente antitéticos, como antitético é o labor reflexivo e comprometido que tantas educadoras e tantos educadores desenvolven no día a día nas aulas en comparanza co espírito, a letra e as normativas que pretenden desenvolver a LOMCE.

Non é recuando como se poderá avanzar cara á educación de calidade, para todos e todas, pública, democrática, laica e galega. ■



6 O tema

8 Resumos / Resúmenes / Abstracts

12 O dobre poder da escola pública

Jaume Carbonell Sebarroja

15 Laicismo e Neoliberalismo. Ou de como o onnipotente mercado tamén cre en deus

Miguel Vázquez Freire

20 A escola: non só un "servizo público" senón tamén unha "institución" esencial en toda democracia

Phillippe Meirieu

26 Sobre a libre elección na educación obrigatoria: a elección como distinción

José Luís San Fabián Maroto

29 A LOMCE, fábrica do suxeito competidor

Juan Carlos Pardo e Alfonso García

36 A sociedade galega fronte á LOMCE

Elisa Álvarez

39 A escola pública galega: unha óptica parlamentaria

Carne Adán

43 En branco e negro

Guillermo Meijón Couselo

REVISTA
GALEGA
DE EDUCACIÓN

Num. 61
Abril 2015

D.L.: C-22/1986
ISSN: 1132-8932

Deseño: Lois Rodríguez (Acordar)

Maquetación e deseño de cuberta:

Xiana Lastra Pernas

Impresión: Rodi Artes Gráficas

Lugar de edición: Nova Escola Galega
(R/ das Hedras, 4-2ºO. 15895 Ames)

Redacción: rge.redaccion@mundo-r.com

Publicidade: rge.publicidade@mundo-r.com

Subscricións: rge.subscricions@mundo-r.com

Revisión e tradución de textos ao inglés:

Ana Patricia García Varela

Revisión lingüística: Mónica Martínez Baleirón

Comité Científico:

Joxé Mari Auzmendi (Dtor. Hic Hasi)

Jaume M. Bonafé (Univ. de Valencia)

Jaume Carbonell (Univ. de Vic)

Giancarlo Cavinato (MCE, Italia)

Miquel À. Essomba (Dtor.de

Perspectiva Escolar/UB)

Pilar Fontevedra

Moacir Gadotti (Univ. de São Paulo)

Francesc Imbernon (Dtor de Guix / UB)

Philippe Meirieu (Univ. de Lyon-2, Francia)

Antón Santamarina (USC, RAG)

Mercedes Suárez (UVigo)

Francesco Tonucci (Istituto de Psicologia do CNR, Roma)

Antoni Zabala (Dtor. Aula de Innovación Educativa/UB)

Philippe Watrelot (IUFM, Paris)

52 Entrevista

Andrés Suárez

Paula Outón

58 A lingua

Despois da lectura dos datos do IGE sobre o uso do galego no 2013

Carolina Pérez Capelo

62 Educación social e escola

Educadores Sociais en contextos escolares: un exemplo de acción en Estremadura

David Galán

66 Investigación

Foron para América e volveron as fillas. A investigación sobre o 'retorno' de mulleres de América latina a Galicia: formación e satisfacción laboral

Antonio F. Rial Sánchez, Laura Rego Agraso, Raquel Mariño Fernández, Pilar Carnota Carneiro e Margot Valcarce Fernández

70 Pensar o ensino

Odio á pedagogía. Educar en tempos de crise

Miguel Vázquez Freire

76 Experiencias

Programa de estimulación multifuncional asistido con asnos para persoas con discapacidade física, psíquica e/ou social

Elsa Pérez

86 Novas tecnoloxías

A recuperación e a descuberta de escritoras de literatura infantil e xuvenil a través das TIC

Montse Pena Presas

89 Panoraula

Xosé Ramos Rodríguez e Antón Costa Rico

98 Recensións

Jules Verne ou a aventura como educación científica

Miguel Vázquez Freire

Outras lecturas

A cidade dos nenos

Belén Caballo Villar

Penúltimas tendencias

Rosalía Fernández Rial

A Revista Galega de Educación (RGE) é desde 1986 unha publicación pedagóxica de carácter teórico-práctico, tamén atenta á actualidade educativa, escrita en galego e dirixida ao profesorado dos diferentes niveis educativos.

De periodicidade cuatrimestral, a revista admite e presenta traballos orixinais de investigación, temáticas monográficas, experiencias de aula, textos de ensaio, reportaxes, entrevistas, notas bibliográficas e de actualidade. Os traballos de investigación e os que compoñen as temáticas monográficas son avaliados de modo anónimo por revisores externos especializados.

A publicación está editada polo movemento de renovación pedagóxica Nova Escola Galega e os seus Consellos de Redacción, Editorial e Científico están compostos por profesionais de recoñecida relevancia académica no ámbito da educación. É a única revista galega de educación en formato impreso e realiza intercambios científicos con outras publicacións pedagóxicas europeas e americanas.

INDEXADA EN:

- *Latindex Catálogo (características cumpridas 26/33)*
- *Latindex Directorio*
- *Dialnet*
- *Rebium*

Director:

Xesús Rodríguez Rodríguez (USC)

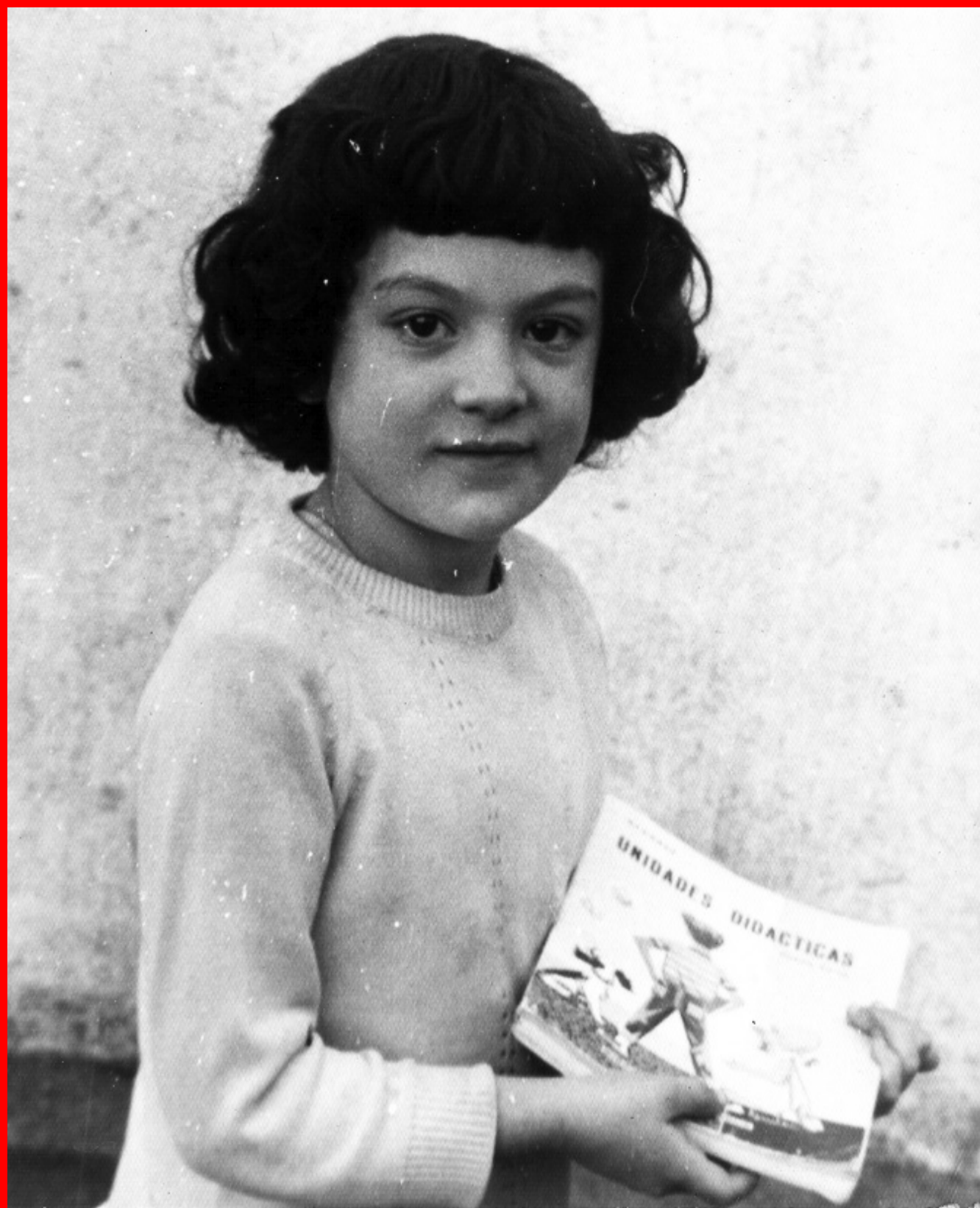
Consello de Redacción:

Antón Costa Rico (USC)
Rosalía Fernández Rial (USC)
Xiana Lastra Pernas (Nova Escola Galega)
Ana Mª Pose Blanco (USC)
Xosé Ramos Rodríguez (UDC)
Miguel Vázquez Freire (IES Eduardo Pondal)
Francisco Veiga García (IES de Melide)
Mª Helena Zapico Barbeito (UDC)

Consello Editorial:

Xosé Álvarez Castro (profesor ensino secundario)
Manuel Bragado Rodríguez (Director Edicións Xerais de Galicia)
María Dolores Candedo Gunturiz (UDC)
Francisco Xosé Candia Durán (USC)
Montserrat Castro Rodríguez (UDC)
Xosé Manuel Cid Fernández (UVigo)
Carmen Díaz Simón (profesora ensino secundario)
Agustín Fernández Paz (escritor)
Lois Ferradás Blanco (USC)
Valentina Formoso Gosende (IES Felix Muriel)
Narciso de Gabriel Fernández (UDC)
Emilio González Legaspi (IES Marqués de Sargadelos)

Xosé Lastra Muruais (mestre)
Laura Lodeiro Enjo (Pontificia Universidad, Rep. Dominicana)
Ramón López Facal (USC)
Xosé Manuel Malheiro Gutiérrez (UDC)
Xosé M. Rodríguez Abella (Concello Santiago de Compostela)
Belén Rodríguez Silva (Orientadora IES)
Victor Santidrián Arias (profesor IES, USC)
Araceli Serantes Pazos (UDC)
Bieito Silva Valdivia (USC)
Alexandre Sotelino Losada (UVigo)
Yesica Teijeiro Boo (USC)
Mercedes Vázquez Vázquez (Orientadora IES)
Manuel Vieites García (UVigo)



Resumos

Resúmenes

Abstracts

O porvir da Escola Pública librase ao propio tempo no escenario da macropolítica educativa, onde se visualiza o protagonismo do Estado, e no da micropolítica, onde se percibe a implicación da comunidade educativa.

The future of the Public School is to be developed, at the same time, within the realm of educational macropolitics, where the prominence of the State becomes visible, and within the realm of micropolitics, where the implication of the educational community is perceived.

A alianza entre a dereita neoliberal e a dereita relixiosa pretende aproveitar a crise económica para impoñer un modelo educativo incompatible co ideal da laicidade. En particular, en España a presión da igrexa católica leva anos influíndo na lexislación educativa e impedindo un necesario pacto escolar. Mais o ideal laicista é inseparable dunha concepción democrática da educación e indispensable nas sociedades multiculturais contemporáneas.

The alliance between the neoliberal right-wing and the religious right-wing attempts to take advantage of the economic crisis to impose an educational model which is incompatible with the ideal of laicism. In particular, the pressure of the Catholic Church in Spain has influenced the educational legislation for years, preventing a necessary school pact. But the lay ideal is inseparable from a democratic conception of education and essential in contemporary multicultural societies.



O dobre poder da Escola Pública

REVISTA GALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 12-14

Jaume Carbonell Sebarroja

Exdirector de *Cuadernos de Pedagogía*

jaume-carbonell@hotmail.com

Cales foron os avances experimentados pola educación pública dende a transición e a restauración democrática? Que ameazas recaen sobre ela? A partir de que premisas pode fortalecerse e consolidarse desde a óptica da equidade, a democracia e a innovación pedagóxica? O seu porvir líbrase ao propio tempo no escenario da macropolítica educativa, onde se visualiza o protagonismo do Estado, e no da micropolítica, onde se percibe a implicación da comunidade educativa.

O PODER DO ESTADO

En moitos países europeos —e de maneira máis nítida nos es-

candinavos— a construción do estado do benestar tras a Segunda Guerra Mundial supuxo unha inxección sen precedentes para as políticas sociais e para a consolidación cuantitativa e cualitativa do dereito á educación dentro dunha rede de ensino maioritario ou case totalmente pública. En España este proceso, debido á política de desidia e abandono por parte do franquismo, atrasase ata a restauración democrática pero cun condicionante inalterable: o recoñecemento e a regulación legal da dobre rede pública-privada concertada, primeiro no artigo 27 da Constitución e posteriormente na LODE (Lei or-

gánica do dereito á educación). Un panorama que lonxe de modificarse reforzou algúns dos privilexios ancestrais dos poderes eclesiásticos –o mantemento da materia de Relixión é un dos máis vergoñentos–, así como o discurso da liberdade de ensino restrinxido ás clases medias e acomodadas.

Malia iso hai que recoñecer o logro que supuxo a extensión do dereito á educación e a democratización do ensino no transcurso das dúas últimas décadas do século XX. Na etapa obligatoria non hai un só neno sen escola, cunha cobertura crecente na escola infantil e nas taxas de matriculación universitaria, aínda que máis modestas no bacharelato.

Foron anos de conciencia, reivindicación e asentamiento do modelo de escola pública. Todo empezou na Transición con sólidos manifestos e alternativas que a reivindicaban, as amplas mobilizacións do sector do ensino e doutros movementos sociais e co apoio dos nacentes concellos democráticos. E, con posterioridade, as leis educativas: a LODE –coas restricións antes sinaladas– e a LOXSE, así como as políticas educativas promovidas dende os diversas administracións –central, autonómica e municipal– arroupan este modelo escolar.

A partir dos anos oitenta e ata comezos do presente século –aínda que os tempos e logros varían nos distintos lugares– a socialdemocracia e outros partidos de centro e esquerda tratan de reforzar o papel do Estado como garante do servizo público do ensino e do dereito a unha educación equitativa, inclusiva e de calidade. Proba diso son o impulso das políticas de compensación das desigualdades educativas –ou de discriminación positiva–, de ampliación de bolsas de estudo e de comedor escolar entre outras, a lei de integración do alumna-

do discapacitado, a aposta pola educación comprensiva para evitar a segregación e a división prematura do alumnado da ESO (educación secundaria obrigatoria) en dous itinerarios, a xestión democrática dos centros, as elevadas partidas orzamentarias dedicadas á formación permanente do profesorado, a incorporación de novos servizos educativos, o aumento dos salarios e a mellora das condicións de traballo dos docentes, a diminución das ratios nas aulas, etc.

Este poder e protagonismo do Estado vai minguando nos últimos anos debido, fundamentalmente, a tres factores.

O primeiro e máis relevante é a introdución das políticas neoliberais que salientan o papel da iniciativa privada en detrimento da acción dos poderes públicos, triunfando as teses de Hayek fronte ás de Keynes do máis mercado e menos Estado. Velaquí algunhas mostras da política neoliberal e conservadora do Partido Popular que terá á Comunidade de Madrid como banco de probas e que coa LOMCE quixeron darlle o pulo legal xeneralizado: a ampliación das subvencións ao ensino privado, o cheque familiar, a privatización das escolas infantís municipais e de diversos servizos educativos, os itinerarios segregadores prematuros, o uso de solo público para a construción de centros privados, o aumento das universidades privadas, os mecanismos de xestión empresarial nas institucións educativas, a obsesión pola educación financeira mentres se discriminan as artes e outras ensinanzas humanísticas, o mito da excelencia e dos emprendedores, etc.

O segundo factor é o da xestión da crise e a política de recortes. Non imos entrar en máis detalle porque as súas medidas e consecuencias –que afectan sobre todo á poboación escolar máis vulnerable e que supoñen un incremento das desigualdades

e da exclusión social– son ben coñecidas. Pero si cómpre dicir que teñen moito que ver co punto anterior, pois coa crise atopouse a coartada perfecta para xustificar o menor protagonismo do Estado á hora de garantir os servizos e dereitos básicos da cidadanía.

E o terceiro factor reside na debilidade dos partidos de esquerda e dos movementos sociais para promover outras alternativas educativas. A iso contribúe por unha banda o declive dunha socialdemocracia adormecida e esvaecida –en España coma no conxunto da Unión Europea– e a presenza dunhas mareas docentes moi combativas pero demasiado intermitentes e orfas dun proxecto sólido de transformación da escola. O futuro dirá ata que punto outros discursos e outras prácticas sociais emergentes logran modificar a actual correlación de forzas e recuperar o pulso democrático da escola pública.

O PODER DA COMUNIDADE

O porvir do ensino público non se libra unicamente no campo da macropolítica, no que faga ou deixe facer o Estado e no que regulen as leis educativas, senón que opera tamén no terreiro da micropolítica: en como se pensan e organizan os centros, no que fai de forma cotiá o profesorado dentro da aula e na implicación dos diversos actores sociais que interveñen nas institucións educativas e no territorio. É evidente que as reformas e políticas progresistas lanzan mensaxes sobre os fins e valores que se priorizan e que xeran mellores condicións para obter os logros antes sinalados, pero son realmente as intervencións docentes as que enchén de contido estes contornos, as que lle imprimen alma ao corpo legal.

Son numerosos os exemplos de reformas educativas progresistas que se frustraron ou queda-

ron no medio do camiño debido ás reservas e á oposición dun amplo sector do profesorado –a non aplicación do ensino comprensivo na ESO é un dos máis ilustrativos–. E tamén sucedeu á inversa: a docencia comprometida coa innovación pedagóxica deixou obsoletas algunhas leis educativas: ocorreu coa Lei xeral de 1970 e seguramente sucederá en boa medida coa aplicación da LOMCE, unha das leis máis regresivas. Si, con demasiada frecuencia a andadura das reformas non se corresponde coa vida cotiá nas aulas.

Ao Estado hai que esixirlle só o que lle corresponde como Estado Social de Dereito pero este non pode regular polo miúdo, nin moito menos garantir, que os centros dispoñan dun proxecto educativo sólido que se vai revisando e actualizando de forma cooperativa e colectiva, ou que se conecten coa contorna e aproveiten o seu enorme capital cultural; o modo en que se orga-

niza a atención á diversidade en clave equitativa; as estratexias metodolóxicas que se utilizan para o logro dunha aprendizaxe máis comprensiva e significativa; os outros mecanismos de comunicación e participación democrática que convén fixar máis aló dos algo obsoletos consellos escolares; os compromisos que cómpre tomar para enriquecer o traballo en equipo e para que o profesorado se vaia formando e actualizando de forma continua; e, en definitiva, a forma en que os diversos actores educativos e sociais controlan a necesaria saúde democrática, equidade e calidade da escola pública.

Este último punto suscítanos unha cuestión de enorme calado: de quen é a escola pública e, xa que logo, quen toma as rendas do seu futuro? O Estado ou a comunidade? É máis pertinente falar de escola pública estatal ou de escola pública comunitaria? Sen abordar este debate –imposible por razóns

de espazo– si poderíamos concluir que o seu presente e futuro depende da acción combinada do Estado e da comunidade. En conclusión, as políticas sociais de progreso adultéranse ou ésvaense cando os actores sociais –sobre todo o profesorado– antepoñen os intereses particulares e corporativos aos da infancia e adolescencia. Vaia, que o do ben común depende tanto de principios e ideas coma de actitudes e compromisos. ■

PUBLICIDADE



Que é aprender?



Abrir os ollos
Mirar todo con curiosidade
Descubrir o mundo
Axudar aos demais
Traballar en equipo
Levar unha vida saudable
Coidar o medio ambiente



APRENDER É CRECER

- Competencias e estándares de aprendizaxe
- Educación en valores
- Intelixencias múltiples
- Aprendizaxe cooperativa
- Tecnoloxías da información e da comunicación



Laicismo e Neoliberalismo. Ou de como o onnipotente mercado tamén cre en deus



REVISTA GALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 15-18

A CRISE

A crise económica está a ser utilizada polos defensores do sometemento da política ao imperio das leis do mercado para impoñer recortes nos orzamentos destinados á educación e, paralelamente, un determinado modelo pedagóxico que ameaza con botar por terra moitas das conquistas que, en materia de mellora da escolarización e de xeneralización dos saberes, se obtiveran nos últimos cincuenta anos. Estes cambios son defendidos baixo a bandeira do eficientismo e da mellora da calidade, nunha evidente translación de conceptos empresariais

ao ámbito educativo. Mais, en contradición con este discurso, en España (e non só) esa esixencia de “eficiencia” e “excelencia” faise coincidir cunha alianza cos intereses de sectores relixiosos que non só en nada contribúen a calquera tipo de eficiencia ou excelencia, senón que ademais poñen en grave perigo o carácter aconfesional ou laico propio dos Estados democráticos.

A alianza entre o neoliberalismo ultracapitalista, que defende a adaptación instrumental do sistema educativo ás esixencias do mercado, e sectores relixiosos integristas, pode verse como a

Miguel Vázquez Freire

Nova Escola Galega

arno@mundo-r.com

última manifestación dunha difícil convivencia de intereses dentro dos grupos sociais conservadores, que se leva arrastrando desde os inicios do desenvolvemento industrial capitalista. Mais, se xa desde o inicio a converxencia entre a teoloxía puritana e o capitalismo (Max Weber) non estivo exenta de tensións, contemporaneamente estas tensións adquiren unha nova e irresoluble dimensión, cando menos por dúas razóns: a primeira, pola incompatibilidade cos valores puramente racionais que impón o modelo científico-técnico ao que cada vez aparece máis estreitamente asociado o desenvolvemento capitalista; a segunda, pola extrema mobilidade dos grupos humanos derivada da globalización, o que desbarata calquera intento de conformar cidadanías homoxeneamente relixiosas, como aínda era posible nos Estados protocapitalistas. As gravísimas consecuencias para a concepción da democracia que se derivan da pretensión de forzar esa homoxeneidade obsérvanse ben nas teses do politólogo Samuel Huntington na súa moi citada obra *O choque de civilizacións*: que as relixións constitúen a cerna dos grupos civilizatorios, que estes son esencialmente incompatibles entre si e por iso acabarán "chocando" (isto é, entrando en guerra) e que só nas civilizacións que teñen o cristianismo como base se pode aspirar a instaurar réximes democráticos.

O CONTEXTO ESPAÑOL

Fronte a esta concepción, que renuncia ao ideal de universalidade (para todos os cidadáns con independencia do seu sexo, raza, crenza relixiosa ou condición social, mais tamén para todos os pobos e países do mundo) inscrito na concepción orixinaria da moderna democracia, é evidente o papel esencial que xoga a laicidade. Non pode haber auténtica democracia se

a cidadanía non é educada nos principios de tolerancia, aceptación e respecto polo "outro". Por iso de ningún xeito se pode sostener a idea, ao xeito de Huntington, dunha conexión "esencial" entre Estado democrático e unha determinada concepción relixiosa. Moi ao contrario, afirmar a tal cousa implica desvirtuar por completo o ideal democrático. Por esta razón, Henri Peña-Ruiz poderá dicir: "A laicidade é ese principio que estipula que a *Cidade non pode ser unha senón sendo de todos...* Require que o poder público sexa realmente conforme ao seu concepto, é dicir, común a todos. República e laicidade reclámanse reciprocamente...".

Hai quen pretende establecer unha distinción entre o laicismo da República francesa (e certamente non é errado dicir que é en Francia onde o programa laico se aplica co máximo rigor e coherencia) e a "aconfesionalidade" que se recolle na Constitución da monarquía democrática española. Abonda con consultar calquera dicionario para comprobar que non hai distinción entre os significados de "laicismo" e "aconfesionalidade". Outra cousa é advertir certas inconsistencias na redacción do documento constitucional que sen dúbida poñen de relevo o difícil labor de consenso entre os redactores. Así, a mención explícita á confesión católica no artigo 16.e, tras establecer que "*Ningunha confesión terá carácter estatal*", ou o controvertido artigo 27.3, ao que se adoita recorrer para xustificar o suposto dereito constitucional, xa non para impartir e recibir ensinanzas relixiosas nun centro privado expresamente confesional (iso ninguén o nega), senón para obrigar á administración do Estado a incluír a relixión confesional nos centros públicos, ou para negar a lexitimidade de materias como Educación para a Cidadanía.

Estas incoherencias do texto constitucional só poden entenderse como produto do temor, por parte das forzas progresistas, á repetición do fracaso da 2ª República, atribuído en parte a un laicismo agresivo que en ocasións acadou formas de violencia anticlericalismo. Temor ben aproveitado pola igrexa e os seus aliados. Así, nos sucesivos procesos de reforma educativa a cuestión relixiosa foi sempre un motivo de confronto. No cadro que amosamos de seguido pode comprobarse a constante modificación do estatuto do ensino confesional no sistema educativo español (ver Táboa 1)

Ningún goberno do período democrático ten cuestionado os artigos do Concordato que establecen que os contidos curriculares da materia de Relixión Católica sexan directamente deseñados pola autoridade eclesiástica, que é tamén a que se encarga da selección do profesorado (pagado polo Estado). A única modificación consistiu en que este privilexio da igrexa católica se ten feito extensivo ás outras confesións relixiosas, en lóxica e inevitable aplicación do principio constitucional de liberdade relixiosa. Torpe maneira de entender a imprescindible incorporación á cidadanía dos valores de tolerancia e respecto cara ás outras crenzas: recluindo en guetos particularistas cada grupo relixioso!

Paralelamente, a xerarquía católica vén esixindo medidas de reforzamento do estatuto académico da materia de Relixión, acompañada dunha materia alternativa. A experiencia indica que se o alumnado dispón da posibilidade de optar entre a materia de Relixión ou nada (como aconteceu durante un breve período de tempo do primeiro goberno socialista) tende a desertar masivamente. Mesmo coa imposición dunha alternativa, obsérvase unha diminución ano tras ano das por-

centaxes de alumnado que opta pola materia de Relixión. Co que se fai evidente a circularidade do argumento: esíxese unha materia de Relixión Católica de oferta obrigatoria en todos os centros públicos porque a maioría da poboación española é católica e así o demanda; pero simultaneamente reclámanse medidas complementarias dirixidas a evitar a deserción dese alumnado... que sería o mesmo que está a esixir a materia.

A LOMCE

Mais se, como estamos a constatar, todos os gobernos democráticos de calquera cor ideolóxica tenden a ceder á chantaxe da igrexa, é indubidable que os de dereita o fan con maior intensidade e probada compracencia, como se pon de manifesto coa LOMCE, a Lei que o goberno actual se propón aplicar a partir do curso vindeiro. A influencia que a igrexa ten exercido sobre a nova Lei non só se advirte na mellora do status académico da materia de Relixión no currículo escolar senón ta-

mén en medidas que favorecen o ensino privado (onde, como é sabido, os centros relixiosos son maioritarios). Medidas que acadan aspectos tan escandalosos como o engadido ao artigo 84, concesión a un sector moi minoritario –e exclusivo, no sentido máis elitista da palabra– de centros privados vinculados a unha determinada orde relixiosa, ata o de agora excluídos dos concertos por seleccionar ao alumnado en función do sexo. No devandito artigo establécese que nos centros concertados *"En ningún caso haberá discriminación por razón de nacemento, raza, sexo, relixión, opinión ou calquera outra condición ou circunstancia persoal ou social"*. Polo engadido autorízase a subscribir os concertos aos *"centros de educación diferenciada por sexos"*, coa única condición de que *"a ensinanza que impartan se desenvolva conforme ao disposto no artigo 2 da Convención relativa á loita contra as discriminacións"*, aprobada pola UNESCO. Abonda con substituír "sexos" por "razas",

por exemplo, para decatarse do absurdo deste chapuceiro engadido. Discriminen vostedes por sexo, raza ou o que queiran mais, iso si, non deixen de ensinar ao seu selecto alumnado que está moi mal discriminar...

Que dicir, para concluír, do feito de converter a Relixión confesional nunha materia optativa e avaliable en bacharelato, situada ao mesmo nivel que Tecnoloxías da Información e a Comunicación, Historia da Filosofía ou Ciencias da Terra e o Medio Ambiente? Dificilmente ninguén poderá defender que con estes cambios se persegue a mellora de ningún tipo de competencia que poida incrementar a calidade do ensino impartido e da formación recibida. Resulta, ben ao contrario, manifesto que só poden estar xustificadas por motivos abertamente ideolóxicos. Mais o grave é que se trata dunha ideoloxía dificilmente compatible cos principios democráticos máis básicos, e directamente incompatible coa educación dunha cidadanía que

Táboa 1

Ano	Goberno	Medida legislativa
1976	Goberno posfranquista presidido por Adolfo Suárez	Sinatura en Roma dos Acordos co Vaticano que renovaban e reformaban o Concordato de 1953.
1978	UCD	Sinatura de 4 novos Acordos co Vaticano (Concordato) que completan o asinado dous anos antes.
1979	UCD	Introdución da materia de Ética como alternativa á Relixión. As notas contaban igual ca as das outras materias.
1990	PSOE	LOXSE. Eliminación da alternativa á Relixión. Ética, materia obrigatoria. A nota de Relixión non conta. Introdución posterior de alternativas non avaliables con contidos que incluían historia das relixións.
2002	PP	LOCE. A alternativa á materia de Relixión inclúe contidos relacionados coa Hª das Relixións. Avaliables. A Lei non se chega a aplicar.
2004	PSOE	Paralización da aplicación da LOCE. Restáurase a situación precedente.
2006	PSOE	LOE. Relixión con alternativa sen contidos definidos ("Atención educativa"). Non avaliables. Introdución de Educación para a Cidadanía (2º ESO) e Ética e Dereitos Humanos (4º ESO).
2013	PP	LOMCE. Relixión con alternativa de "Valores Sociais e Culturais" (Primaria) e "Valores Éticos" (Secundaria). Avaliables. Relixión con carácter optativo en 2º de bacharelato tamén avaliable. Eliminación das materias de Educación para a Cidadanía (2º ESO) e Ética (4º ESO)

haberá de vivir en sociedades multiculturais nas que conviven diversidade de credos relixiosos e mesmo cidadáns que teñen abandonado calquera crenza relixiosa.

CARA A ONDE IMOS (OU PODERIAMOS IR)

A superación da permanente conflitividade no ámbito da política educativa en España ten alimentado a petición dun Pacto de Estado que acertase a situar a educación fóra das disputas partidistas. A confluencia coa crise económica e a súa instrumentalización oportunista por parte da dereita neoliberal engadiu un novo factor de dificultade de cara a ese desexable pacto. Como se dixo no inicio deste artigo, malia a obxectiva contradición entre os intereses declarados dos dous sectores da dereita conservadora —a neoliberal, que asegura perseguir en exclusiva a eficiencia e a excelencia; a tradicionalista, que pretende preservar os valores relixiosos—, tal como ocorre tamén noutros países (nomeadamente nos Estados Unidos, marco referencial dos experimentos neoconservadores), en España obvian as súas diferencias para chegar a acordos que fan aínda máis difícil calquera pacto que procurase como obxecto, xa non a ampliación das conquistas en materia de xeneralización do ensino público e comprensividade igualitaria, senón a conservación dos conquistados. O punto de converxencia entre neoliberais e tradicionalistas atópase obviamente na defensa da privatización. Se os primeiros abrazan este obxectivo como peza clave na súa estratexia de conversión dos procesos educativos en simples relacións mercantís, cos educandos trocados en consumidores de produtos (os centros de ensino) que compiten entre si; os segundos ven nel a máis segura garantía de continuar exercendo sobre sectores amplos da poboación

a súa función de control sobre as conciencias e de difusores de valores.

Se cadra a viabilidade do Pacto de Estado podería pasar por desfacer esta alianza, en varios sentidos *contra natura*, salientando os seus riscos contraditorios. Os primeiros pasos do pontificado do papa Francisco alimentan algunha tímida esperanza de que a igrexa católica por fin pode estar a cambiar nunha dirección máis combativa con respecto aos poderes económicos que están detrás da axenda neoliberal. Mais en todo caso esa esperanza veríase defraudada se pretendese exercer ese combate atribuíndose unha vez máis o papel de xuíz supremo dos valores que debe adoptar a sociedade civil. O que debe aceptar a igrexa católica, e con ela todas as demais relixións, é que nunha sociedade democrática a cidadanía non pode admitir tutelas heterónomas. A igrexa católica (como calquera outra institución relixiosa) está obrigada a renunciar a exercer o papel de autoridade moral última. Ao contrario, é a afirmación ilustrada dunha ética autónoma a que fai posible a construción dunha cidadanía tolerante, capaz de construír nexos de solidariedade compartida á marxe das crenzas. O laicismo é un elemento constitutivo esencial deses nexos. É o ideal democrático que permite construír unhas condicións sociais, xurídicas e políticas capaces de garantir o exercicio da liberdade de pensar de todo cidadán. Estar a favor do laicismo non implica, logo, estar a favor desta convicción relixiosa ou destouta, nin tampouco en contra (o laicismo non é ateísmo); implica comprometerse en asegurar que todas as relixións sen excepción poidan ser practicadas sen que ningunha se atribúa ningún tipo de privilexio sobre as outras.

É o xogo dialéctico entre a esfera privada, libre sen restricións, e a esfera pública, autolimitada co obxecto de garantir as liberdades privadas, o que resulta polémico e é frecuentemente utilizado polo clero relixioso para atacar o laicismo e intentar recuperar antigos espazos de poder. Pero para comprender debidamente o risco que se corre ao prestar oído a estas reclamacións demagóxicas agora disfrazadas de “esixencias democráticas” (reclamacións do tipo: se os europeos somos maioritariamente cristiáns, non debemos incluír na Constitución europea un recoñecemento explícito da “herdanza cristiá”?; se os españois somos maioritariamente católicos, non é xusto que a igrexa católica reciba unha atención preferente por parte dos poderes públicos?), debería abondar con botar unha ollada á historia. Lembrar, por exemplo, os séculos de guerras de relixión que foron traxicamente necesarios para alimentar a xénese do laicismo.■

- MASSIMO BORGHESI (2006): *Secularización y nihilismo. Cristianismo y cultura contemporánea*. Madrid, Encuentro.

- LUIS MARÍA CIFUENTES (2005): *¿Qué es el laicismo?* Madrid, Laberinto.

- JAVIER LÓPEZ FACAL (2013): *El declive del imperio vaticano*. Madrid, Catarata.

- HENRI PEÑA-RUIZ (2001): *La emancipación laica. Filosofía de la laicidad*. Madrid, Laberinto.

- MAX WEBER (2012): *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Madrid, Alianza.

UNIVERSIDADE
~~IMPOSIBLE~~
~~INSOSTIBLE~~
~~INACCESIBLE~~
~~INALCANZABLE~~
PÚBLICA
POSIBLE.

1989
2014



UNIVERSIDADE
DA CORUÑA

www.udc.gal



A escola: non só un "servizo público" senón tamén unha "institución" esencial en toda democracia

REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 20-24

Philippe Meirieu

Profesor emérito de Ciencias da Educación
na Universidade Lumière- Lyon 2

<http://www.meirieu.com>

As nosas sociedades occidentais pretenden despregar actualmente sobre a súa institución escolar unha vaga liberal sen precedentes: véxase como chegou case a ser de sentido común que as nosas escolas deben ser sometidas á concorrencia e á "xestión por resultados". Fronte a esta evolución, moitos ensinantes resisten, oportunamente, e defenden a idea de que a escola debe ser un "servizo público". Porén, a expresión "servizo público" é ambigua: porque, para moitos dos nosos concidadáns, un "servizo" é "o que presta servizos". É un organismo, un centro, unha empresa que 'serve' aos usuarios e

fornece prestacións coas que se pode estar máis ou menos satisfeito. Deste xeito, o servizo posvenda duns grandes almacéns é valorado de acordo coa rapidez, a eficacia e a amabilidade do seu persoal; se non se queda satisfeito, hai o dereito de protestar... e, sobre todo, pódese cambiar de comercio.

A especificidade esencial dun "servizo público" é o de ser sostido polo Estado: é este quen garante a calidade dos servizos prestados ao conxunto dos usuarios. Nun "servizo público" nós non temos a posibilidade de cambiar de provedor caso de non estar satisfeitos, xa que,

para empezar, non hai ningún organismo concorrente coas escolas, e que, ademais, en tanto que cidadáns, nós participamos no control do bo funcionamento deste servizo e podemos, en tanto que tales, influír sobre o seu funcionamento e a súa evolución. É isto o que marca a diferenza entre unha empresa privada e un servizo público: a calidade dos servizos dunha empresa privada vén garantida mediante a concorrencia que mantén con outras empresas e a posibilidade que os clientes teñen de mudar de provedor. No sector privado, os servizos son inevitablemente diferentes dun provedor a outro e esta diferenza non é considerada unha anomalía; é, pola contra, o motor necesario do bo funcionamento do mercado e satisfacción de todos. A ningún lle interesaría que todas as empresas prestasen exactamente os mesmos servizos. Secomasí, se se instituíron os “servizos públicos” á beira do sector concorrencia é porque se considerou que existen espazos nos que os cidadáns deberían ter todos acceso aos mesmos dereitos e, particularmente, á educación.

A este respecto, a Escola presta servizos e debe prestalos absolutamente de modo equitativo para todo o mundo. Por isto, dálle a todos os pais o servizo de acollemento dos seus fillos un certo número de horas cada día a fin de que eles poidan, durante ese tempo, atender ás súas actividades de adultos. Desempeña igualmente un rol – con servizos ben apreciados – en materia de ordenación de territorio e por mor de ser un “servizo público” debe estar presente no conxunto do país, aínda mesmo alí onde se podería considerar ‘pouco rendible’. Presta servizos aos ensinantes que emprega, pois garántelles un traballo e un salario; e a este respecto, en tanto que servizo público, débelle un tratamento equitativo, que controlan lexitimamente

os sindicatos. Pero xa nos decatamos de que a eficacia da gardería escolar, a necesidade dunha boa distribución territorial e o feito de atender adecuadamente a corporación dos ensinantes non nos permite en por si comprender o que lle dá o verdadeiro sentido á Escola. Podemos debater sobre as horas de apertura das escolas e as datas das vacacións, é dicir, sobre as facilidades que ofrece o sistema escolar en materia de gardería... Pódese loitar polo mantemento dunha escola rural para evitar a depresión rural ... Podemos militar a prol dun mellor recoñecemento social e pola mellora salarial dos ensinantes, en nome da dignidade da súa función... Todo iso podería ser ben acadado... sen que, porén, o sentido da Escola exista verdadeiramente.

Daquela podería dicirse que a verdadeira misión da escola é fácil de definir: trátase de facer posible que todos os nenos aprendan a ler, escribir e contar e a facerse donos dos programas escolares necesarios para o seu desenvolvemento persoal, a súa integración social e o seu éxito profesional. Non será máis complicado? Aceptaríamos unha escola na que os nenos estivesen baixo a disciplina dun gurú todopoderoso que lles transmitise os saberes mediante un meigallo? Que diríamos se todos os adolescentes obtivesen o bacharelato aos dezaseis anos mediante a absorción de drogas que os fixesen, todos á vez, dóciles e intelectualmente ‘eficaces’? Non somos capaces de aceptar a visión desta escola saída dos peores universos de ciencia ficción. Sabemos que incluso nos teríamos que opoñer a perspectiva, se acontecese por aventura, de que uns pais demandasen, ou esixisen, tales métodos para os seus fillos...

Non é posible reducir a escola a un simple “servizo”, por

máis que sexa “público”, destinado a distribuír, poida que o máis equitativamente posible, os coñecementos. A escola non é –non pode ser– unha máquina de ensinar e de aprender. Non se pode reducir a unha lóxica de “servizo público”. É expoñente de algo distinto da simple eficacia das funcións sociais. Remítenos a valores ou, con máis precisión, a principios.

Noutras palabras, a calidade dunha escola non pode medirse só a través da satisfacción do alumnado, das familias e dos ensinantes. Sen dúbida, é preferible que uns e os outros estean satisfeitos... Pero esta posible satisfacción non é dabondo en ningún caso nin debe ser obtida baixo calquera condición. Non se pode valorar a calidade da Escola segundo a satisfacción dos seus usuarios e do seu persoal do mesmo xeito que non se pode valorar a calidade da xustiza segundo a satisfacción dos axustizados e dos maxistrados. A calidade dun sistema xudicial deriva do feito de que encarna os principios fundamentais da Xustiza: o respecto dos dereitos da persoa, o feito de que ningún pode facer xustiza sobre si mesmo ou ser á vez xuíz e parte, que se presume a inocencia de todo individuo ata que non se proba a súa culpabilidade, que a pena non pode ser relativa ao status do culpable, etc... Certamente, podemos discutir sobre se estes principios son “naturais” e se se impoñen en todas as colectividades humanas, ou ben se son construcións históricas continxentes... Mais isto non cambia o estatuto destes principios desde o punto de vista da institución xudicial: pola contra, danlle base. No sentido propio do termo, institúena.

Así tamén a Escola debe ser instituída. Existe o dereito, certamente, –mesmo o deber– de querer mellorar o funcionamento do “servizo público da educación” en todos os dominios,

desde a calidade das construcións ata a organización dos tempos escolares, desde a utilización das tecnoloxías ata a xestión dos seus recursos humanos. Débese traballar para que as condicións de escolarización sexan o máis equitativas posibles, que todos os nenos poidan beneficiarse realmente das boas escolas e dos bos docentes... Mais todo iso debe ser sempre referido aos principios fundadores da "institución Escola". Para facela progresar, cómpre saber como "facer Escola". E o profesor que "fai escola" debe, simultaneamente, "instituír a Escola".

A ESCOLA NON É SÓ UN "SERVIZO PÚBLICO"; É TAMÉN UNHA INSTITUCIÓN FUNDADORA DA DEMOCRACIA

Desde que a Escola non é só un servizo, senón tamén unha institución, preséntase a cuestión de saber quen define os principios. Non hai dúbida de que os "usuarios", en tanto que tales, poden contribuír á mellora da maneira en que a escola lles presta os seus servizos: as familias poden pedir a modificación de horarios ou das datas de vacacións para facelas máis compatibles coas súas actividades profesionais, as empresas poden solicitarlle á institución escolar que este ou estoutro saber-facer poida ser máis sistematicamente desenvolvido nas aulas tendo presente as esixencias de emprego, os ensinantes poden desexar que se melloren as súas condicións de traballo... Todo iso é perfectamente lexítimo. Pero todo iso non constitúe unha verdadeira "política escolar". Todo iso sinalado pode contribuír a que evolucionen favorablemente as *modalidades* de escola, pero non permite definir as *finalidades*.

Agora ben, a distinción entre "modalidades" e "finalidades" de escola é esencial: así, por exemplo, unha clase tal como a

coñecemos hoxe, con nenos ou adolescentes de idades e niveis de coñecementos semellantes, non é máis ca unha modalidade de organización das institucións escolares que para nada é substancial coa súa existencia, algo que pode ser discutido ou mesmo posto en causa como tal. Na historia foron moi diferentes as modalidades de organización e agrupamento escolar: con mozos e adultos de niveis distintos que aproveitaban, cada un deles a súa maneira, as leccións do mestre e da experiencia doutros alumnos. Só moi a modo se foi introducindo a agrupación sobre a base da homoxeneidade do seu nivel, impondo desigualdade o criterio da idade para chegar ao sistema que hoxe coñecemos. Un sistema extremadamente rixido, aínda moi debedor do taylorismo industrial, onde o entrecruzamento do criterio de nivel e do criterio da idade só deixa escasa marxe de manobra. Noutras palabras, a "clase", tal como a coñecemos, non é de ningún xeito un "principio" fundador da Escola e non só iso senón que podemos ver como chegou a ser hoxe, segundo o noso punto de vista, un obstáculo para a renovación das finalidades fundadoras da institución.

Sendo así, onde é preciso ir buscar estas finalidades? Nun réxime teocrático esta cuestión non se formula. As finalidades están no Ceo. É Deus ou o Partido quen as impón. A Verdade para os homes preexiste aos homes e ás mulleres, que deben someterse a ela. Todas as grandes utopías literarias describen sociedades nas que a educación é organizada a partir de principios indiscutibles; hai que levar os nenos a que cheguen a ser o que a orde social imposta decidiu para eles. De Tomé Moro a Orwell, lévase a cabo o mesmo proceso: os mozos son educados no nome dun "ben superior" sobre o que nin os seus pais nin eles mesmos teñen

nin terán nunca a menor capacidade de decisión. Desde este punto de vista, as sociedades totalitarias non son máis que utopías, que tratan de facerse realidade para a nosa desgraza: na Unión Soviética dos pasados anos 60 ou no Irán do aiatolá Khomeyni, quen discutira as finalidades da educación era un disidente ou un herético; era inmediatamente detido e separado dos seus nenos ou dos seus alumnos sen ningunha consideración. Porén, hoxe precisamente, a característica fundamental, a conquista inestimable das nosas sociedades democráticas, é que o Ceo –se non se considerar baleiro por todos os nosos contemporáneos– enmudeceu sobre o noso destino colectivo, ou que, cando menos, os que pretenden descifrar as súas consignas non teñen o poder político para podelas aplicar. Tampouco estamos ameazados pola fascinación do "home providencial", aquel que se ofrece como encarnación dun poder-en-sí, en nome dunha lexitimidade incuestionable....É certo que, ante os tanteos e erros do noso funcionamento institucional é grande a tentación para se instalar no Ceo para deixarlle a este gobernar a Terra. Unha tentación tanto máis forte canto ela permite, ao mesmo tempo, abandonar o exercicio de toda responsabilidade e manter o poder de criticar; renunciar ao deber de propor, compracéndose no dereito de denigrar.

Entón, teríamos que asumir nas democracias pluralistas "a insoportable levedade do ser", ao punto de remitirnos, para determinar os fundamentos da nosa Escola, á opinión maioritaria da cidadanía? O risco de facer deste xeito sería grande: dunha parte, en razón da aleatoriedade política inevitable e dos sobresaltos que farían sufrir a unha institución que se desenvolve no tempo longo e con necesidade, por isto, de estabilidade en canto as súas finalidades. Da

outra, porque, se nunha democracia, os intereses individuais son perfectamente lexítimos, o ben común non pode reducirse á suma ou ao conflito entre tales intereses. Por exemplo, todas as enquisas e sondaxes o confirman: os franceses son maioritariamente favorables á libre elección de escola por parte das familias, independentemente dos sectores escolares. Cómpre, por iso, pregarse a esta demanda? Nada é menos seguro. Porque se pode ver ben ás claras o que implicaría: as familias precipitaríanse sobre os centros máis cotizados; estes últimos, ante unha afluencia tan masiva, deberían organizar exames de entrada; a xerarquización resultaría inevitable e favorecería o desenvolvemento de academias privadas que prepararían, durante as vacacións, a alumnos para as probas que lles permiten acceder ás "boas escolas"... A igualdade ante a escola e o acceso aos saberes veríase ferida; o sistema explotaría completamente baixo a presión das estratexias familiares; a selección sería anticipada cada vez máis, ata a organización dun exame de entrada ao Curso preparatorio, que prescindiría, por exemplo, dos alumnos mal lateralizados; a unidade da nación veríase comprometida e a transmisión dos saberes básicos tornaría selectiva, fabricando inevitablemente cidadáns de diversas calidades...

Por iso, por máis paradoxal que poida parecer, nunha democracia os principios fundadores da Escola non dependen da elección dos cidadáns senón, sobre todo, das condicións *a priori* que fan a democracia posible. Escoller a democracia non é darse o dereito de escoller non importa que tipo de escola, é escoller o tipo de Escola cuxos principios permitan precisamente a construción e renovación da democracia. Para falar como Kant existe, sen dúbida, un "imperativo categórico" da Escola

en democracia: *Educación é ensinarlles aos nenos para que eles poidan tomar parte na vida democrática.*

As consecuencias dun tal imperativo poden ser establecidas en relación con diversos rexistros: un rexistro antropolóxico, un rexistro político, un rexistro didáctico e un rexistro pedagóxico.

No plano antropolóxico, a escola debe permitir a descuberta de tres prohibicións fundadoras que, por riba mesmo de toda organización democrática, lle permiten a unha sociedade non perderse no caos: a *prohibición do incesto*, en primeiro lugar,

que proscribe o repregamento sobre a familia xenética ou electiva, limitando os intercambios laterais, impedíndolle en clase a un individuo apropiarse do mestre e forzando ao mestre a non ensinarlles máis que aos seus favoritos. O contrario do incesto é unha "escola aberta", onde as relacións entre as persoas non están fixadas de antemán, onde as identificacións inevitables cos modelos adultos poden ser establecidas e superadas, onde a autoridade non chega a ser nunca unha chantaxe afectiva, onde os grupos poden organizarse arredor de tarefas e de obxectivos comúns, independentemente das súas pertenzas comunita-



rias. A *prohibición da violencia*, deseguido, condiciona a posibilidade de poder comprometerse na palabra: todo pode ser discutido, agás, precisamente o feito de que os problemas deben ser discutidos e que hai que facer todos os esforzos para que os desacordos poidan tratarse na interargumentación recíproca e non mediante a forza física, a intimidación ou a chantaxe. A prohibición da violencia é unha “escola da non precipitación”, onde se aprende a non precipitarse sobre o outro cando está en desacordo con nós, a non buscar como calalo ou suprimilo, mesmo cando é vivido como unha ameaza; é unha escola onde nos damos os rituais precisos para que cada quen teña un lugar, e desde este lugar poida entrar en relación de xeito construtivo co outro. A *prohibición de prexudicar*, como a única que permite garantir a perennidade de toda institución humana; é a prohibición de poñer en perigo o que foi construído colectivamente ou aquilo do que a colectividade fai uso, a prohibición de destruír aquilo sen o que o grupo non podería subsistir, desenvolver os seus labores, acadar os seus obxectivos. A prohibición de prexudicar é a “escola do respecto”, respecto dos outros e das cousas, respecto dos locais e do material, respecto dos bens persoais e colectivos sen os que ningún traballo colectivo é posible.

No *plano político*, o imperativo categórico da institución escolar é o de garantir a existencia da *polis*, de construír o “contedor” dentro do que se poderán recoñecer os individuos e os grupos como socios dunha aventura común. Sen este continente nada se pode considerar como “aglutinante” dun colectivo solidario; cada suxeito, cada familia, cada tribo ou escola de pensamento pode confundir a parte coa totalidade e pretender rexer a vida dos seus semellantes. Sen este continente, non hai conti-

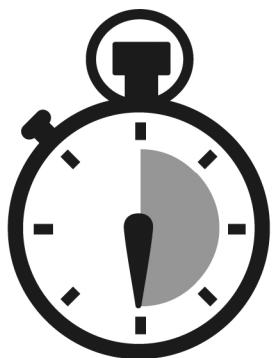
nuidade temporal ou espacial, senón unha dispersión inevitable e, deseguida, confrontacións permanentes. É así polo que a Escola, nunha democracia, debe ser unha “escola que une”, unha escola que funda un colectivo no seo do cal poderán expresarse as diferenzas sen por iso dinamitalo. Unha escola que faga da descuberta do que une un dos principios fundadores, fundador mesmo da posibilidade de expresar, a continuación, serenamente, aquilo que diferencia e separa.

No plano didáctico, a escola, nunha democracia, debe permitir a cada cidadán comprender o mundo que o rodea e poder tomar parte nos debates que decidan o seu porvir. Iso comeza, evidentemente, polo dominio das linguaxes fundamentais, sen o que ningunha comunicación é posible, co que cada un pode tratar de acceder á intelixibilidade do mundo. E isto prossegue a través do acceso aos coñecementos necesarios para comprender os retos das nosas historias individuais e da nosa historia colectiva, para anticipar as consecuencias posibles dos nosos actos e poder facer eleccións razoadas. Isto ten que ver necesariamente coa formación dun pensamento crítico capaz de discernir o “saber” do “crer”, os feitos obxectivos dos xuízos que sobre eles se poden facer, os problemas concretos que emerxen das proposicións para resolvelos, que deben ser o obxecto de debates democráticos. É por todo isto polo que, nunha democracia, a escola debe ser unha “escola que resiste” contra toda a forza das opinións. Unha escola que estabiliza xustamente “obxectos de saber” sobre os que poderán expresarse lexitimamente as diversas opinións. Sen saberes non hai expresión posible; sen obxectos de saber, non hai debate posible.

No *plano pedagóxico*, finalmente, a Escola da democracia é aquela que consegue, ao mesmo tempo e no mesmo acto, “domesticar” e “emancipar”. Domesticar para permitir entrar na *domus*, a casa que existe antes da chegada de cada neno e que ten xa a súa propia historia, hábitos e códigos. A casa sen a cal ninguén pode sobrevivir. A casa na que deberá integrarse... a reserva da que un día partirá. E a emancipación, incluída a de todos os que interveñen na educación, é a condición do exercicio da democracia. Sen esta emancipación non hai liberdade posible, nin historia: sería unha asignación de posición, a obriga de reproducir o pasado, a prohibición de entrar no porvir. Non é isto o que queremos. ■

XADREZ NAS ESCOLAS

PROGRAMAS EDUCATIVOS MUNICIPAIS DO CONCELLO DE FERROL



CURSO 2012-2013

Promóvese, desde o Concello o seu paso a **ACTIVIDADE COMPLEMENTARIA**, en horario lectivo, na que participan os 21 centros educativos que imparten Educación Infantil e Educación Primaria, dirixida ao alumnado de 6º de Educación Infantil, 1º e 2º de Educación Primaria.



CURSO 2002-2003

Comeza a súa andaina como **ACTIVIDADE EXTRAESCOLAR**, na que participan 8 centros de ensino.

FERROL
Cidade Educadora



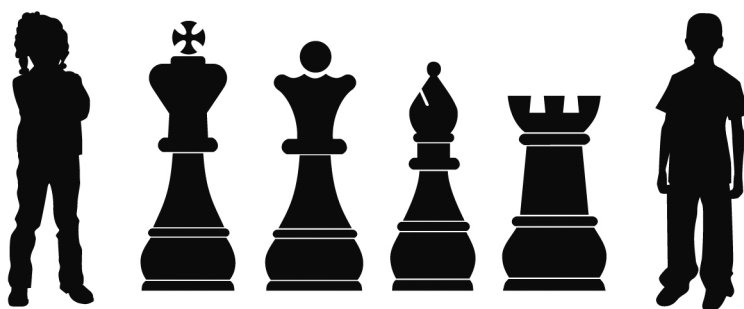
www.ferrol.es/educacion

FERROL

PROGRAMAS EDUCATIVOS MUNICIPAIS 2015-2016

ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS

XADREZ NAS ESCOLAS



Para tódolos Centros de Educación Infantil e Primaria
do Concello de Ferrol (10 CEIP e 11 CPR)

Financiado pola Concellería de Educación
do Concello de Ferrol

Imparte: Círculo Ferrolán de Xadrez



FERROL

FERROL
Cidade Educadora



www.ferrol.es/educacion





Sobre a *libre elección* na educación obrigatoria: a elección como distinción

REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 26-28

José Luis San Fabián Maroto

Universidad de Oviedo

jlsanfa@uniovi.es

A Constitución do 78 estableceu estas liberdades básicas da educación: liberdade de cátedra ou de ensino, de elección da formación relixiosa e moral e de creación de centros docentes, todas elas enmarcadas no dereito á participación dos sectores afectados. Con todo, no ámbito educativo a Constitución debe ir evolucionando sen modificar o seu articulado, grazas aos pactos dos diferentes gobernos, á sinatura de tratados internacionais e ás sentenzas do Tribunal Constitucional que crearon xurisprudencia. Debido a iso, a definición inicial daquelas liberdades expandiu o seu significado e a

súa aplicación. Así, da liberdade de elección da formación moral e relixiosa pasouse á liberdade de elección de centro, e da liberdade de creación de centros ao seu case automático financiamento por parte das administracións. Non en van España, despois de Bélxica, é o país europeo con maior proporción de ensino privado subvencionado, coa peculiaridade engadida de que este financiamento se estende a etapas non obrigatorias e recae maioritariamente en institucións de iniciativa confesional. Terá algo que ver este feito diferencial cos problemas seculares que arrastra o noso sistema escolar? O historiador

M. Puelles Benítez sostén que en España non existe un, senón dous ministerios de educación: o do Goberno e a Conferencia Episcopal.

Inicialmente a oferta dos centros privados financiábase se existían necesidades educativas, é dicir, alí onde non chegaba ou non era dabondo a oferta pública. Actualmente a libre elección das familias é suficiente para xustificar o seu financiamento, sen referencia ás necesidades dos sectores máis vulnerables, invertíndose o principio subsidiario da privada respecto da pública. O dilema “pluralismo dentro da escola” fronte a “pluralismo de escolas” decantouse politicamente por esta segunda opción. Aínda que o noso sistema educativo mantén certo pluralismo dentro dos centros -máis patente na rede pública que na privada, homoxeneizada polo poder adquisitivo das familias que elixen-, o pluralismo de centros é hoxe un principio da política educativa que xustifica a suposta variedade de opcións para as familias, que, deste xeito, xa non elixen só formación moral e relixiosa senón tamén centro.

ELECCIÓN DE CENTRO: CALIDADE OU DISTINCIÓN SOCIAL?

O dereito a elixir centro baséase no concepto de consumidor/cliente, que no contexto anglosaxón se define como “elixir por pés”: se non che gusta un centro podes ir a outro. Con todo, a gran maioría das familias non adoita modificar a súa primeira elección. O sistema educativo é visto como un supermercado no que as familias elixen entre varios “produtos”, algo que non só corrompe o sentido da educación obrigatoria, senón que, como ocorre no mercado, os produtos ofertados non están ao alcance de todos por igual. En realidade, a elección de centro é un dereito imposible de garantir universalmente, é dis-

criminatorio -a diversidade da oferta é maior para unhas zonas ca para outras- e xera inequidade: as familias con máis medios teñen máis opcións de elección. A elección de centro abre a educación ao mundo dos negocios, que busca atraer os clientes de maior poder adquisitivo. Proba diso é o interese de fondos internacionais de capital risco por adquirir cadeas de escolas privadas, como os Colexios Laude ou o Grupo NACE.

Un bo sistema educativo é aquel que garante un alto nivel de calidade en todas as súas institucións para permitir que as familias leven os seus fillos e fillas á escola máis próxima, a do seu pobo ou barrio. Desprezar diariamente as criaturas varios quilómetros para acudir á escola primaria, ademais de pouco sostible ecoloxicamente, tamén o é educativa e socialmente, pois actúa como mecanismo de desigualdade: o lugar de residencia, o poder adquisitivo e o capital cultural das familias mutila a súa suposta libre elección e crea guetos escolares. Particularmente no noso sistema educativo, existen poucas diferenzas significativas nos resultados académicos entre centros públicos e privados concertados, por exemplo, medidos en resultados PISA, se se controla a variable socioeconómica. Hai varios factores que modulan as posibles diferenzas. Os centros privados poden ter unha ratio maior e unha menor dotación de persoal especializado, pero a cambio matriculan menos alumnado con NEE ou pertencentes a colectivos desfavorecidos. En todo caso, calquera desvantaxe inicial compénsana atraendo as familias de maior nivel socioeconómico, que engaden ao seu capital cultural unha maior achega económica á educación escolar dos seus fillos, algo que a LOMCE legaliza de feito. Á marxe da elección de centro, a Constitución introduce unha estratexia máis sensata nas etapas

obrigatorias para “elixir” a educación que as familias desexan: intervir directamente nesa educación colaborando cos centros escolares.

A posibilidade de elección curricular na educación obrigatoria, por moito que se intente xustificar pedagogicamente, adoita derivar en estratexias segregadoras e nunha discriminación encuberta. O que se presenta como decisións estritamente curriculares, por exemplo, elixir unha modalidade de ensino bilingüe, pode utilizarse na práctica para seleccionar os alumnos, conducindo a itinerarios irreversibles ou á renuncia a competencias ou a niveis básicos.

A elección das familias utilízase como pretexto para facer da escola un instrumento de distinción social dende as súas primeiras etapas. Como constata A. Viñao (2001:81), na práctica “pese ás declaracións e principios teóricos mantidos, a liberdade de elección de centros non existe nin se pretende que exista. O que se busca, máis ben, é a libre elección ou selección de alumnos polos centros docentes, en especial polos privados”. En reforzo desta liberdade de elección dalgúns centros, a LOMCE incorpora a “demanda social” para programar a rede de centros e propón potenciar o “carácter propio” destes a través da “especialización curricular” e das “accións de calidade”. Afóndase dese xeito na creba dun sistema escolar dividido en función do nivel económico e cultural das familias. A propia OCDE, no seu informe “Equidade e Calidade na Educación”, advirte dos perigos que implica a liberdade de elección de centro, ao “contribuír á segregación de estudantes segundo as súas capacidades e antecedentes socioeconómicos”.

O capital privado, cultural e económico, busca sumarse e impoñerse ao capital público non só fóra, que xa o fai, senón

tamén dentro da escola. As familias que dispoñen dun capital superior queren facelo valer na escola apropiándose de parcelas do currículo no seu propio beneficio. Algúns gobernos ven a educación privada como un investimento rendible para as súas políticas orzamentarias, á conta do interese xeral: a extensión da educación concertada implica, a priori, unha redución do gasto público e mais un aumento do esforzo económico que deben facer as familias, promovendo a concentración do alumnado segundo a súa orixe socioeconómica e o aumento da desigualdade (Rogero-García e Andrés-Candeas, 2014). Nun contexto de fraude fiscal consentida ou legalizada, isto provoca unha “revolta fiscal das clases acomodadas, que, apoiándose no dereito a elixir para os seus fillos o tipo de educación que desexen, non están dispostas a seguir pagando os centros privados que elixiron e piden que o Estado lles dea cartos a través de subvencións, do bono ou cheque escolar ou de exencións fiscais” (Viñao, 2001:84).

Enténdese que un tramo da educación é obrigatorio porque se considera necesario para toda a cidadanía, independentemente da súa orixe social, adscrición relixiosa, etc. Entón, que xustifica a posibilidade de elección na educación obrigatoria? Diferentes ideoloxías e formas de entender a educación ou máis ben a procura precoz de privilexios? “Elixir para destacar sobre outros” é algo que pode parecer lexítimo pero que non o é tanto nunha etapa da educación obrigatoria. Loxicamente, as familias queren o mellor para os seus fillos, o que non é xusto é que o queiran a expensas dos fillos e fillas dos demais. O caso é que a educación pública non é só un mecanismo para a promoción individual, é tamén un instrumento para a convivencia, a cohesión e a xustiza social,

necesario para vivir en colectividade. E. Díez Gutiérrez (2013) sinala que “é responsabilidade dos gobernos crear e desenvolver unha rede de centros públicos que ofrezan a mellor educación e coa máxima calidade para todos os nenos e nenas, sen discriminación en función da capacidade ou dos recursos das súas familias para seleccionar determinados centros”. Por que a educación obrigatoria ten que converterse nun instrumento de distinción social?

Se a educación obrigatoria non ten só unha función de promoción individual senón de adquisición dunhas aprendizaxes e valores compartidos, debemos chegar a un consenso sobre o que é importante ensinar nesta etapa. A educación obrigatoria é un ben común do que debe beneficiarse toda a sociedade, á marxe do mercado e das diferenzas socioeconómicas. É máis, debe contribuír a compensar estas diferenzas e devolverlle á comunidade o seu investimento en calidade e equidade. Ou alcanzamos un acordo sobre os fins da educación e o que deben aprender os pequenos cidadáns en idade escolar, ou poñeremos en risco esa conquista social e histórica que é a educación obrigatoria, gratuíta e en condicións de igualdade. ■

- Díez Gutiérrez, Enrique Javier (2013). “Libertad de elección o selección educativa” *Mundo Obrero*. <http://www.mundoobrero.es/pl.php?id=3002>

- Rogero-García, Jesús e Andrés-Candelas, Mario (2014). “Gasto público y de las familias en educación en España: diferencias entre centros públicos y concertados”. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 147: pp. 121-132. <http://dx.doi.org/10.5477/cis/reis.147.121>

- Viñao Frago, Antonio (2001). “El concepto neoliberal de calidad de la enseñanza: su aplicación en España (1996-1999)”. *TEMPORA*, 4; pp. 63-87. Pódese consultar o artigo nesta ligazón: [http://publica.webs.ull.es/upload/REV%20TEMPORA/04%20-%202001/03%20\(Antonio%20Vi%C3%B1ao%20Frago\).pdf](http://publica.webs.ull.es/upload/REV%20TEMPORA/04%20-%202001/03%20(Antonio%20Vi%C3%B1ao%20Frago).pdf).

A LOMCE, fábrica do suxeito competidor



REVISTA GALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 29-35

A LOMCE, como calquera outra norma lexislativa, ten unha natureza recursiva porque forma parte dun corpus xurídico e porque responde (ou debe responder) a un marco socio-cultural determinado. Son estas dimensións as que lle outorgan sentido. Aquí interéstanos a segunda dimensión, é dicir, a súa raíz social. Toda lei, e de forma singular unha lei educativa, debe responder ás necesidades dunha sociedade concreta e ás circunstancias histórico-culturais que lle son propias. Adoita ir precedida dunha diagnose dos problemas que se queren abordar, dos factores implicados e das propostas de acción política

coas que se pretenden resolver. É razoable que esta análise se presente á cidadanía en forma de “libro branco” para sometela a escrutinio e debate público. Este principio cumpíuse coa Lei Xeral de Educación de 1970 e coa Lei orgánica de ordenación xeral do sistema educativo de 1990 (LOGSE), pero non foi así no caso da LOCE (2001), nin da LOE (2004), nin da LOMCE (2013).

A precipitación coa que cada unha destas leis substituíu a anterior sen un diagnóstico previo que a fundamentase podería ser interpretada como mera urxencia por cambiar visións políticas

Juan Carlos Pardo Pérez

Alfonso García Tobío

juancarlos.pardo@usc.es

que, nalgún aspecto, parecen ser incomensurables. Hai, non obstante, unha segunda interpretación. Nun tempo de globalización neoliberal, os poderes públicos renuncian a idear proxectos políticos porque xa se encargan de facelo organizacións con poder global. En educación, os organismos multilaterais (de modo especial o Banco Mundial), foros económicos (como a OCDE ou a OMC), e incluso a propia UNESCO, ocúpanse de crear proxectos globais ao servizo dunha economía global neoliberal e, polo tanto, consonantes cos intereses das elites corporativas. Polo poder de persuasión que exercen sobre a Comisión Europea e sobre os gobernos nacionais, non son menos relevantes os informes sobre educación que elaboran lobbies empresariais supranacionais (por exemplo, a *European Round Table*) e nacionais (como, no caso de España, a Fundación CyD ou o Círculo de Empresarios). A lóxica globalizadora, de inspiración neoliberal, que asumen e propagan incondicionalmente estes organismos, explica que as “orientacións” e “recomendacións” que lles impoñen aos diferentes países sexan únicas, uniformes, estandarizadas e aplicadas de forma universal por gobernos de diferente cor política.

Emir Sader (2014) rememora a última tentativa de desenvolver unha política socialdemócrata en Europa. Refírese a Mitterrand, quen, en 1981, aplicou un programa de nacionalizacións de bancos e industrias, de elevación de impostos, de crecemento de dereitos sociais e dos servizos públicos. En 1984 a política socialista francesa virou, dobregouse e adheriuse á hexemonía neoliberal, asumindo, de facto, a célebre consigna de M. Thatcher: *There is no alternative*. Dous anos antes, en España, Felipe González preferiu aforrar esta curta viaxe. A esquerda perdeu a súa “voz ideolóxica”,

conducíndonos aos tempos do que Zizek (2008) denomina a post-política, porque delega nos “expertos” que trocan política por xestión empresarial. O socialismo no goberno aceptou entón a idea da orde natural do mercado, a cuxas leis queda supeditado o ser humano. Non hai outro mundo posible; non hai máis que un modo de pensalo; e non hai outro modo de gobernalo que unha tecnocracia ocupada na mera xestión económica. No caso da educación, os proxectos da dereita e da esquerda terminan por coincidir, precisamente, no punto de supeditar a formación do suxeito á orde económica neoliberal, considerando que as escolas deben aliñarse coas necesidades empresariais.

O noso interese radica, precisamente, en examinar a LOMCE como instrumento dos intereses corporativos. Desde este punto de vista, a lei abraza a narrativa construída durante anos polos organismos multilaterais. Servímonos como exemplo do informe do Banco Mundial de 1995, titulado “Prioridades y estrategias para la educación”. O resumo do citado informe inciábase do seguinte modo:

“A EDUCACION é crucial para o crecemento económico e a redución da pobreza. A evolución da tecnoloxía e as reformas económicas están provocando cambios extraordinarios na estrutura das economías, as industrias e os mercados de traballo de todo o mundo. O rápido aumento dos coñecementos e o ritmo de cambio da tecnoloxía ofrecen a posibilidade de lograr un crecemento económico sostido con cambios de emprego máis frecuentes durante a vida das persoas. Esas circunstancias determinaron dúas prioridades fundamentais para a educación: esta debe atender á crecente demanda por parte das economías de traballadores adaptables capaces de ad-

quirir sen dificultade novos coñecementos e debe contribuír á constante expansión do saber”. (Banco Mundial, 1995: 1)

Esta mesma narrativa aparecía formulada, de forma exemplar, no primeiro parágrafo do “Anteproxecto de lei orgánica para a mellora da calidade educativa”, que se presentaba en setembro de 2012:

“A educación é o motor que promove a competitividade da economía e o nivel de prosperidade dun país. O nivel educativo dun país determina a súa capacidade de competir con éxito na área internacional e de afrontar os desafíos que se proxecten no futuro. Mellorar o nivel educativo dos cidadáns supón abrírlles as portas a postos de traballo de alta cualificación, o que representa unha aposta polo crecemento económico e por conseguir vantaxes competitivas no mercado global”.

As críticas desatadas por esta visión da educación como mero instrumento da produtividade económica foi, en aparencia, atemperada pola distribución dos enunciados económicos ao longo do Preámbulo da lei. Da súa lectura podemos extraer a seguinte estrutura narrativa: 1) Vivimos nunha sociedade aberta, global e do coñecemento, favorecido polas novas tecnoloxías. 2) Posto que é a educación a que nos permitirá enfrontarnos aos profundos cambios aos que está sometida a sociedade, a que nos permitirá competir con éxito no ámbito do panorama internacional, debemos situala no centro da sociedade e da economía. 3) Os problemas do sistema educativo actual son un lastre para a equidade social, para a competitividade do país e para a empregabilidade de mozos e mozas. 4) Necesitamos, en consecuencia, unha reforma educativa que encamiñe ao alumnado cara ás traxectorias

máis adecuadas ás súas capacidades, de forma que poidan facer realidade as súas aspiracións e se convertan en rutas que faciliten a empregabilidade e estimulen o espírito emprendedor. 5) É preciso que a educación promova novos perfís de cidadáns e traballadores capaces de crear valor individual e colectivo. Para este fin xa non abundan as habilidades cognitivas senón que o alumnado ha de adquirir “competencias transversais”. 6) Hoxe, o proceso de aprendizaxe non remata no sistema educativo, senón que se proxecta ao longo da vida da persoa.

Esta sucesión tramada de enunciados está constituída por conceptos que forman parte da ideoloxía neoliberal, pero non só sobre o modo en como o neoliberalismo concibe a economía, senón tamén, e sobre todo, con respecto ao modo en como concibe o suxeito, a sociedade, e a relación entre suxeito e sociedade. Naturalmente que na práctica neoliberal as dúas concepcións —a económica e a social— están entretrecidas. Pero un modelo económico inhumano que, entre outras cousas, desarma o Estado do benestar, que desmantela servizos públicos esenciais, que liquida regulacións protectoras do traballo para favorecer a inseguridade permanente, a precariedade laboral e a pobreza, que debilita as redes de protección dos máis débiles en favor dos intereses corporativos, ten que esforzarse no espazo da sociedade civil para lograr a “hexemonía”, que Gramsci (1963) definira como o consenso ‘espontáneo’ que as grandes masas lle outorgan á directriz que o grupo dominante fixa para a vida social. O proceso de conquista deste “consenso espontáneo” non se logra operando só sobre elementos económicos, senón sobre a conciencia social, para que a xente se apropie de novas formas de ver o mundo. En 1947, Hayek percibiuno de modo perspicaz,

afirmando que a batalla polas ideas era determinante (Harvey, 2005). Margaret Thatcher asumirá esta idea como parte da súa estratexia política, afirmando que “a economía é o método, pero o obxectivo é cambiar a alma” (Harvey, 2005: 29). No núcleo desta estratexia figurou a decidida determinación de gañar para a súa causa a medios empresariais, políticos, intelectuais, medios de comunicación, “think tanks”, universidades e, por suposto, o sistema educativo, como espazos, todos eles, desde os que fabricar un novo tipo de suxeito consoante coa racionalidade neoliberal.

Precisamente é aquí onde veremos centrar a nosa atención, pero limitando a reflexión e a análise á educación escolar, que segue sendo, na nosa opinión, un privilexiado campo de xogo no que se constrúe o consenso sobre a concepción do mundo e os valores característicos da sociedade de mercado. Non é casual que desde principios dos oitenta Gran Bretaña e EUA, os países nos que se inicia a progresiva reconfiguración económica, política e social representada polo neoliberalismo, poñan a educación escolar no punto de mira das urxencias políticas. A diagnose e as reformas educativas que se acometeron desde posicións políticas distintas, coincidiron en presentar unha visión de quebra social xeneralizada, atribuída, en boa medida, ao declive da escola e, con menos matices dos esperados, coincidiron tamén nos remedios que unha situación de emerxencia nacional requiría: control máis estrito do currículo e do traballo do profesorado; volta ao básico —con especial acento na ensinanza-aprendizaxe da lingua, das matemáticas, das ciencias, da tecnoloxía e da alfabetización dixital— e enaltecemento da auto-disciplina e do esforzo a través da educación moral e do carácter; incitación á competitividade entre escolas

e, para propiciar que pais-nais “clientes” tivesen criterio para a “libre elección de centro”, utilización de ránkings baseados nos resultados obtidos en probas estandarizadas; polo tanto, e derivado do anterior, a posta en funcionamento dun sistema de rendición de contas que intensificou de forma dura o traballo do profesorado; por último, coa escusa de que os países se enfrontan competitivamente no contexto dunha economía global, de que o crecemento económico e os empregos dependen das competencias das que dispoñan as persoas, supeditouse a instrución escolar ás necesidades empresariais (Apple, 1993; Bloomfield, 2012).

De todas estas prescricións —semellantes ás que defende a LOMCE—, a última das citadas ten importancia singular para a nosa análise polo sentido do que enuncia: a base de todo o edificio económico, a riqueza e o benestar do país depende das competencias das persoas, que son as que fan competitivas ás empresas, e son as escolas as que deben satisfacer dun modo efectivo a necesidade de proveer ás empresas suxeitos competentes. Dito doutro modo: o “valor capital” da escola deriva —e, polo tanto, é mero instrumento— da súa capacidade para colocar no mercado competencias xeradoras de competitividade empresarial. Neste cadro, a “empresa” convértese en fonte privilexiada da elaboración curricular, porque a súa prevalencia como organización na sociedade de mercado presiona e forza a selección de determinados elementos curriculares (obxectivos, contidos e desempeños), e do mesmo modo en que a “lóxica das competencias” é na empresa, segundo Durand, un dos piares do novo “rexime de mobilización dos traballadores asalariados” (Durand, 2004: 90), na escola funciona como un dispositivo de

gobierno do traballo do profesorado e do alumnado.

A maior parte dos traballos educativos sobre as competencias adoitan facer un uso neutro do concepto, negando por omisión o contexto socio-histórico que lle da sentido. Se para o neoliberalismo a competencia é a forma organizadora do mercado (cf. Foucault, 2004), e a sociedade está sendo definida como "de mercado" en razón de que toda actividade humana ten que ser gobernada por principios da economía de mercado, entón, no ámbito escolar, non cabe outra interpretación da noción de "competencias" que os "talentos" (Preámbulo da LOMCE), e só aqueles que fagan competitivos aos individuos, ás empresas e, subordinadamente, aos países. Polo tanto, tendo en conta esta precedencia económica, é comprensible que a "lóxica das competencias" migre da empresa á escola. É na empresa onde se orquestra para funcionar tanto como unha "tecnoloxía de goberno", que substitúe a tecnoloxía de goberno característica do *fordismo*, como unha "tecnoloxía do eu". Boltanski e

Chiapello relatan con minuciosidade este proceso, sobre o que, por razóns de espazo, nos limitaremos a facer tres breves apuntamentos: 1) As condicións laborais propias do Estado do benestar son reforzadas, entre 1969-1973, como forma de resolver os conflitos laborais e de responder ás críticas sobre as condicións de traballo e sobre o modo de exercer a autoridade. As melloras lógranse como unha conquista colectiva -que estes autores entenden como a materialización dun enfoque de xustiza social-, e son facultadas por unha "gran política contractual" (Boltanski/ Chiapello, 1999: 264), que recoñece aos asalariados maior seguridade no traballo e outros dereitos laborais notables. 2) Esta política revélase custosa para a patronal, non dá os resultados que espera e incita aos empresarios a recuperar a iniciativa e o control sobre as empresas. François Ceyrac, que en 1978 era presidente do *Conseil National du Patronat Français*, afirma que hai que reformar as estruturas para dar maior liberdade á empresa e facela máis flexible. 3) A partir dos

anos 80, iníciase o proceso de flexibilización e de individualización das condicións de traballo e das retribucións, trasladando a incerteza e os riscos empresariais aos asalariados. Danse pasos para diminuír a protección e a seguridade dos traballadores, con medidas como a deslocalización da produción; a externalización e subcontratación de fases e partes do proceso de fabricación; a propagación da automatización, a robotización e a informatización no desenvolvemento produtivo; novas formas de organización empresarial, que tanto intensifican o traballo como o reducen, que impoñen a mobilidade do persoal, a polivalencia, a autonomía, a auto-responsabilidade, a capacidade de auto-organizarse e que vinculan os salarios a obxectivos. Boltanski e Chiapello cualifican este proceso como "deconstrución do mundo do traballo" (Boltanski/ Chiapello, 1999: 299), construto que cobra sentido cando se describen as consecuencias desta nova orde laboral: paro estrutural; precarización do emprego (traballo informal, traballo a tempo



parcial, rotación cada vez máis rápida nos postos de traballo); dualización e fragmentación dos traballadores entre un grupo cada vez máis reducido de persoal estable polo seu nivel de cualificación e unha masa, cada vez maior, de persoal traballador eventual descualificado condenado ao subemprego ou á asistencia pública; unha repartición de beneficios cada vez máis favorable para as rendas do capital, debido ao descenso continuado dos salarios.

Para que funcione un modelo de organización empresarial que desarma o ordenamento xurídico protector do traballo e provoca as profundas desigualdades de renda -en parte causantes da crise económica de 2008- debe ser capaz de gobernar aos suxeitos. Foucault (1988) proporciónanos as categorías analíticas que nos permiten comprender o modo en que a gobernamentalidade neoliberal exercita o poder sobre as persoas (tecnoloxías de poder) e, ao mesmo tempo, como o dominio é interiorizado e, deste modo, pode ser exercido por un mesmo (tecnoloxías do eu). Como parte do réxime de mobilización ou de coacción dos traballadores, a "xestión por competencias" é tanto unha tecnoloxía de poder como unha tecnoloxía do eu. Nun traballo que aínda temos en proceso de elaboración, este marco analítico serviunos para derivar catro funcións que a linguaxe das competencias cumpre ao servizo do que Rosanvallon (2011) denomina a "sociedade da competencia xeneralizada". A concepción educativa defendida pola LOMCE e determinadas disposicións que se prescriben no seu Preámbulo e no seu articulado oriéntanse na dirección destas funcións.

En primeiro lugar, como parte das tecnoloxías de goberno, a "xestión das competencias" funciona como un dispositivo

ideolóxico e como un dispositivo tecnocrático que, para Boltanski e Chiapello (1999), converte as persoas en mercancías. Poderíase dicir que crea un "mercado das competencias". Como dispositivo ideolóxico a "xestión por competencias" define como natural un mercado no que as persoas non teñen máis alternativa que loitar unhas contra outras por traballo escaso. Esta consideración debe ser examinada á luz das teses de autores que defenden a fin do traballo ou, nun sentido menos perturbador, a crise do traballo asalariado. Hoxe, como en ningún outro momento histórico, contamos co maior número de persoas con máis tempo e nivel de formación. Non obstante, a cada vez máis intensa automatización produtiva, a propagación da robótica, a informatización e as novas formas de xestión empresarial ocasionan destrución masiva de empregos e procesos acelerados de descualificación e, como consecuencia, precariedade laboral e expulsión do denominado "mercado de traballo". A "xestión por competencias" é tamén un "dispositivo tecnocrático" porque administra o "mercado das competencias", poñendo á disposición do empresariado información do "fondo" de destrezas, habilidades, actitudes, disposicións persoais, etc., que, identificadas, estandarizadas e xerarquizadas mediante procedementos homologados, lle permite seleccionar o persoal. Nun "sistema mundial pan-económico" (Panikkar, 1990: 39), que subordina todas as insitucións a finalidades económicas, a escola queda capturada como institución ao servizo da competencia global, e asígnaselle a función de producir un tipo singular de mercancía: o "capital humano", os recursos humanos con competencias "útiles" que as empresas afirman necesitar para competir no mercado global. De aí que, co engano da empregabilidade,

as administracións educativas elaboren currículos sensibles ás "necesidades" empresariais. O caso da LOMCE é paradigmático, porque pon o acento nas linguas, nas matemáticas, nas ciencias e na tecnoloxía, e fai da cultura empresarial e o "espírito emprendedor" un contido transversal de todas as materias, tal como reclamaron documentos empresariais pioneiros, como *Education and European Competence* (1989) da ERT e o Informe *Skills and Tasks for Jobs* (1992) da Secretaría de Traballo dos EUA, elaborado principalmente por empresarios.

En segundo lugar, o "enfoque de competencias" é un "dispositivo panóptico" que ten como fin modelar os suxeitos conforme os intereses económicos. Nun marco de crise do traballo e de degradación de dereitos e de garantías laborais, o enfoque de competencias actúa como un dispositivo disciplinario que, administrando a ameaza da inseguridade e inestabilidade permanentes no emprego e a ameaza continua de quedar á deriva, fai das persoas traballadores dóciles e útiles, que aceptan de forma "voluntaria" as novas e corrosivas condicións de traballo (cf. Sennett, 1998). Polo tanto, desde a perspectiva da nosa análise, a lóxica das competencias nace, sobre todo, como un instrumento de vixilancia permanente do comportamento constantemente adaptable e flexible dos traballadores, e como un instrumento disciplinario que forza a implicación dos traballadores na dirección dos obxectivos da empresa (Durand, 2004). A escola, como responsable de proporcionar a educación que a LOMCE concibe como "motor" da "capacidade de competir con éxito no [...] panorama internacional" (Preámbulo, I), é un espazo privilexiado de vixilancia e de disciplina que se exercen, primeiro, despoñendo ao profesorado do control do currículo e, a

continuación, sometendo o seu traballo á verificación mediante probas de avaliación, tanto nacionais como internacionais, cuxos resultados, pretendidamente, indicarían o “nivel de produtividade” da escola e do seu profesorado, o grao en que determinadas competencias foron adquiridas polo alumnado e, a altura competitiva do país no escenario global.

En terceiro lugar, o “enfoque por competencias” é un dispositivo que persegue a “individualización das relacións laborais”. A xestión por competencias foi unha iniciativa empresarial para transformar a “cultura” das empresas en liña co capitalismo globalizado; pero non só da empresa, porque a patronal francesa, MEDEF, e outras patronais europeas consideraron que había que cambiar tamén as regras de funcionamento da escola, a súa cultura, as súas normas e a forma de certificar a aprendizaxe (Collectif Anti Hiérarchie, 2011). O cambio cultural que busca a patronal pasa por romper as estruturas colectivas de organización dos traballadores, demoler os vínculos solidarios e colocar a cada empregado en disposición de negociar individualmente o salario, o estatus e as condicións de traballo. O mecanismo para facelo é a avaliación das competencias, que se presenta como unha ferramenta técnica, neutra, derivada do coñecemento de expertos, de *managers* (Tanguy, 2001), que promete revelar as diferenzas nas características e propiedades dos traballadores de forma “obxectiva” e, deste modo, facer asumible o tratamento diferenciado dos empregados, e de aceptar, incluso, o despedimento e a exclusión temporal ou permanente como efecto dunha sorte de déficit de empregabilidade, de responsabilidade propia. Nese fío condutor que se perfila entre empresa e escola, o que se require das escolas é que participen na con-

formación de representacións mentais relativas a competencias individuais. Este é un dos sentidos nos que cabe interpretar a defensa que a LOMCE fai, na quinta parte do Preámbulo, da “rendición de contas” individualizante e favorecedora de competitividade entre o alumnado, o profesorado e os centros, nunha travesía minada de probas —internas e externas— “homologables” internacionalmente, desde a educación primaria ata o bacharelato. Na ESO e no bacharelato deberán ser superadas para obter as titulacións correspondentes, constituirán o mecanismo determinante da selección do alumnado e seguramente de incentivación do profesorado e de clasificación dos centros que, de acordo coa lei, poderán especializarse en función dos resultados. É interesante advertir que hai nos EUA un movemento entre o profesorado en contra do modelo de avaliacións estandarizadas (véxase, por exemplo, Neill e Guisbond, 2014) por medir de forma estreita a aprendizaxe do alumnado, por ter nesgos considerables de clase e de procedencia étnica e por orientar o traballo do profesorado cara á resolución das probas.

Por último, o “enfoque das competencias” é un dispositivo de “regulación da desigualdade e da exclusión”. Para boa parte dos autores do liberalismo clásico e para os que hoxe cualificamos de neoliberais, a desigualdade xustifícase como causa e como consecuencia da orde natural do mercado. Entenden que a desigualdade de cualidades, de virtudes, de talentos, de capacidades, de destrezas, de disposicións, etc. é natural e constitúe a enerxía creadora do mercado que non debe ser perturbada por ningunha medida compensatoria. Por medio da competencia, o mercado recompensa o mérito de cada un e, como xuíz imperturbable, asigna de forma obxectiva o lu-

gar que a cada un lle corresponde na orde social. Nas actuais circunstancias de intensa destrución de emprego —particularmente de emprego cualificado— e de desresponsabilización do estado dos problemas dos individuos, a “xestión de competencias” preséntase, en primeiro lugar, como unha providencial estrutura ideolóxica que lexitima a “enorme tarefa de selección dos asalariados” (Boltanski / Chiapello, 1999: 327), que se inicia coa externalización, prosegue coa precarización e termina coa expulsión “dos menos competentes, os máis fráxiles física e psiquicamente, os menos maleables...” (páx. 326), e opera conforme a criterios de idade, de orixe nacional e de sexo, de cualidades médico-psicolóxicas e de disposicións, tales como competencias de diversa natureza, capacidades de implicación e de adaptación, compromiso persoal, etc., dándolles ás empresas a oportunidade de descartar “...os menos «móviles», os menos «adaptables», os menos «diplomados», os «demasiados vellos», os «demasiado mozos» [...] etc. ...” (páx. 342). En segundo lugar, a “xestión de competencias” actúa como un marco simbólico que naturaliza un concepto controvertido como o de “competencias” (cf. Westera, 2001) e a correspondente tecnoloxía de avaliación, cos seus instrumentos, criterios, indicadores, valoracións e xuízos, xerarquías, etc.; precisamente por esta operación de xerarquía, converte diferenzas en desigualdades; abstrae o individuo de todo contexto socio-cultural para facelo responsable de si e do seu destino, e encobre as asimétricas relacións de poder entre a empresa e o traballador. Este relato da desigualdade natural late na trama conceptual da LOMCE, quizais como reminiscencia do pensamento que, sobre este tema, defendera hai trinta anos o actual presidente de Goberno

(Rajoy, 1983, 1984). No Preámbulo, a LOMCE naturaliza os “talentos” e as diferenzas entre “talentos”. Veñen dados, outorgados como herdanza que o alumnado trae á escola. Polo redactado na lei, non se considera que a escola teña responsabilidade en axudar a construílos, senón tan só en “recoñecelos”, “potenciarlos” e derivar o alumnado a diferentes traxectorias, a encauzalos conforme as súas capacidades, a crear “rutas de empregabilidade”. Pola continua “avaliación das competencias”, a escola produce, mediante a operación de clasificar, suxeitos clasificados e constantemente clasificables; mediante a operación de selección, produce suxeitos seleccionados e constantemente seleccionables. E por estas operacións de “clasificación” e de “selección”, a escola coloca o alumnado en traxectorias en persistente fluxo de inclusión e de exclusión, anticipando a orde dun sentido laboral en continuo proceso de degradación, que manipula a inclusión e a exclusión do denominado “mercado laboral” como un mecanismo para disciplinar a forza laboral. ■

- Anteproyecto de ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), setembro 2012. http://www.stecyl.es/borralex/LOMCE/Anteproyecto_LOMCE_septiembre2012.pdf [Acceso o 23 de novembro de 2014].

- APPLE, M.W. (1993) *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona: Paidós. Edición castelá 1996.

- Banco Mundial (1995) *Prioridades y estrategias para la educación. Examen del Banco Mundial*. Washington: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial.

- BOLTANSKI, L. e CHIAPELLO, E. (1999) *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Akal. Edición castelá 2002.

- BLOOMFIELD, D.C. (Ed.) (2012), *No Child Left Behind Reauthorization: Congressional and Administration Proposals and the Post-Election Landscape*. Nova York: Education Law Association. <http://www.davidcbloomfield.com/wp-content/uploads/2012/11/No-Child-Left-Behind-Reauthorization-Education-Law-Assn.-Conference-Paper2.pdf> [Acceso o 7 de novembro de 2014].

- Collectif Anti Hiérarchie (2011) *La compétence comme modèle de la production de subjectivité au travail dans la société de contrôle*. Mille Babords, 26 maio, <http://www.millebabords.org/spip.php?article17566> [Acceso o 12 de xuño de 2012].

- DURAND, J.P. (2004) *La cadena invisible. Flujo tenso y servidumbre voluntaria*. México: Fondo de Cultura Económica. Edición castelá 2011.

- FOUCAULT, M. (1988) *Tecnologías del yo. Y otros textos afines*. Barcelona: Paidós. Edición castelá 1990.

- FOUCAULT, M. (2004) *El nacimiento de la biopolítica*. Madrid: Akal. Edición castelá 2009.

- GRAMSCI, A. (1963), *La formación de los intelectuales*. México: Grijalbo. Edición castelá 1967.

- HARVEY, D. (2005) *Breve historia del neoliberalismo*. Madrid: Akal. Edición castelá 2007.

- Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (Lei orgánica 8/2013, do 9 de decembro). Boletín Oficial del Estado, nº 295, 2013, 10 decembro.

- NEILL, M. e GUIBOND, L. (2014) *The Testing Resistance and Reform Movement: A FairTest Report*. <http://www.fairtest.org/sites/default/files/Resistance&ReformReport2014.pdf> [Acceso o 14 de novembro de 2014].

- PANIKKAR, R. (1990), *Sobre el diálogo intercultural*. Salamanca: San Esteban.

- RAJOY, M. (1983), Igualdad humana y modelos de sociedad. *Faro de Vigo*, 4 de marzo. <http://www.losgenoveses.net/Rajoy/ideas/Rajoy.Faro%20de%20Vigo%2004.03.83.pdf> [Acceso o 4 de novembro de 2014].

- RAJOY, M. (1984) La envidia igualitaria. *Faro de Vigo*, 24 de xullo. <http://www.losgenoveses.net/Rajoy/ideas/Rajoy.Faro%20de%20Vigo.24.07.84.pdf> [Acceso o 4 de novembro de 2014].

- ROSANVALLON, P. (2011) *La sociedad de los iguales*. Barcelona: RBA. Edición castelá 2012.

- SADER, E. (2014) El socialismo neoliberal francés. *Público*, 7 de decembro. <http://blogs.publico.es/emir-sader/2014/12/07/el-socialismo-neoliberal-frances/> [Acceso o 7 de decembro].

- SENNETT, R. (1998) *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama. Edición castelá 2000.

- TANGUY, L. (2001), De la evaluación de los puestos de trabajo a la de las cualidades de los trabajadores. Definiciones y usos de la noción de competencias. En E. DE LA GARZA y J.C. NEFFA, *El Futuro del Trabajo. El Trabajo del futuro*. Buenos Aires: CLACSO.

- WESTERA, W. (2001) Competences in education: a confusion of tongues. *Journal of Curriculum Studies*, 33 (1): 75-88. http://www.ou.nl/Docs/Faculteiten/OW/Westera_Competenties%20in%20Edu.pdf [Acceso o 13 de abril de 2012].

- ZIZEK, S. (2008) *En defensa de la intolerancia*. Madrid: Sequitur.



A sociedade galega fronte á LOMCE

REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 36-38

Elisa Álvarez

Xornalista en *La voz de Galicia*

elisa.alvarez@lavoze.es

Aínda que houbo leis posteriores, a Lei 14/1986 xeral de sanidade segue a ser unha norma vixente que conforma o núcleo central da sanidade en España. Pasaron gobernos de distintas cores políticas pola Moncloa -hoxe moitos dirán que non tan diferentes-, pero os profesionais e a cidadanía seguen a ter un referente que vai cumprir trinta anos no tocante á súa saúde. Non ocorre así no campo da educación. Semella que cando unha formación política gaña as eleccións xerais sente a necesidade de que os máis novos aprendan conforme os seus valores e á súa ideoloxía. As leis orgánicas de edu-

cación non aguantan. Duraron a LXE e máis a LOXSE, pero algunhas nin chegaron a existir (véxase a LOCE e as famosas protestas nas que se coreaba «que revalide Del Castillo»).

A Lei orgánica para a mellora da calidade educativa (LOMCE), non nace con vocación de futuro. Nace sen pacto, e con avisos da oposición de derroga nada máis chegar ao Goberno. ¿E a sociedade galega aceptou a LOMCE? ¿Foi combativa contra ela?

En xaneiro do 2012, moi pouco despois da vitoria de Mariano Rajoy, o seu ministro de Educación, José Ignacio Wert, anun-

ciaba unha nova lei. Aínda que introducía cambios que despois non se plasmaron na súa totalidade, como un bacharelato de tres anos, por exemplo, tiña unha clara intención de reforma ou contrarreforma. Xa entón, a comunidade educativa galega miraba receosa os anuncios da volta á cultura do esforzo, a liberdade de elección de centro por parte das familias, ou a non sempre ben entendida autonomía para colexios e institutos. Aínda así, non podemos falar da reacción da sociedade galega no seu conxunto. Nin tan sequeira a comunidade educativa se moveu en bloque a favor ou en contra. Cada sector posicionouse claramente, aínda que a nivel individual as opinións varíen.

O estudantado. Foi un dos sectores máis combativos contra esta lei; saíu á rúa en nome dos recortes primeiro, e contra a LOMCE despois. Desde maio de 2012, o alumnado galego, nalgúns casos en solitario e noutros apoiado polos sindicatos, e mesmo asociacións de nais e pais de alumnos, secundaron polo menos oito convocatorias diferentes de folga, a maioría convocadas a nivel estatal. En total, unha vintena de xornadas de paro nas aulas, a última no pasado mes de outubro. No 2012 as protestas non tiñan unha sigla concreta contra a que loitar, polo que as causas eran os recortes en educación e a reforma da LOE. Despois plasmaronse xa nas siglas da LOMCE.

Tanto en outubro de 2012 como no mesmo mes de 2013 acadouse un dos seguimentos máis amplos, xa que pais e profesores apoiaron masivamente aos alumnos. O 9 de maio do 2013, por exemplo, decenas de miles de galegos corearon consignas contra esta lei en distintas cidades e vilas. Aínda que o certo é que nas mareas que percorrían as rúas ás veces tampouco se atopaban motivos moi claros e

argumentados do porqué do non á LOMCE.

Os docentes da pública.

Representados a través dos sindicatos, mostraron sempre un rexeitamento directo: mágoa que non unánime. Pouco despois do anuncio da contrarreforma, constituíanse en Galicia dúas plataformas de sindicatos, partidos políticos, Anpas, movementos de renovación pedagóxica e asociación: unha de corte nacionalista e outra inserida nunha plataforma estatal. Ás veces unha manifestábase pola mañá e outra pola tarde na mesma xornada.

A concertada. A LOMCE tivo a dubidosa virtude non só de acadar na sociedade galega o rexeitamento dos estudantes senon tamén dos docentes do sistema público. Aínda que a concertada foi moi reticente ás folgas, si expresou as súas críticas¹, xa que a nova normativa orgánica recollía un carácter subsidiario da concertada respecto á privada. Mesmo responsables da patronal non miraban con

malos ollos a lei anterior que dicía adeus. Os centros concertados, que en Galicia escolarizan arredor dun terzo do alumnado, si viron de todos os xeitos aspectos positivos nesta lei.

Tamén os representantes das Anpas destes centros se mostraron en todo momento reacios a secundar calquera tipo de paro contra esta reforma educativa, e coincidiron na necesidade dun cambio normativo co argumento dos malos resultados educativos do alumnado español en informes como o PISA, ou ante os datos do aumento do abandono escolar. Neste caso a defensa da LOMCE foi máis ben clara.

Fronte ao rexeitamento, as dúbidas ou os apoios tímidos si houbo un pequeno colectivo na Comunidade, e fóra dela, defensor acérrimo da normativa que se publicou no *Boletín Oficial do Estado* en decembro de 2013. Un colectivo ademais case dependente da súa aprobación. Trátase dos centros concertados que practican a educación diferenciada, e que en Galicia actualmente escolarizan a uns 1.500 alumnos en catro colexios diferentes -había cinco, pero un deles optou desde hai

¹ Álvarez, E. (2013, 9 de maio). "Era precisa unha nova lei. ¿Esta? Iso é outro cantar", Martínez Reboiras, secretario de Escolas Católicas. *La Voz de Galicia*, p. 27



dous anos polo ensino mixto-. Diversas sentenzas do Tribunal Supremo e máis do Tribunal Superior de Xustiza de Galicia invalidaban as axudas das Administracións educativas a estes centros, sobre a base dos artigos da LOE, pero a LOMCE fixo unha defensa clara e contundente desta educación, polo que recuperaron os concertos.

A Igrexa. Tamén foi un estamento defensor da LOMCE. Parecía que a Conferencia Episcopal camiñaba da man do ministro Wert no deseño desta lexislación básica, devolvendo a Relixión á etapa de bacharelato e facéndoa avaliable. O certo é que ao final, entre todos os cambios que se barallaron, na actualidade esta materia non é obrigatoria na etapa final do ensino non universitario, senón que forma parte das optativas. Outra cousa é, evidentemente, se a educación relixiosa cabe nas aulas dun estado aconfesional.

A Administración. E a administración educativa galega, como se posicionou no desenvolvemento e na aplicación da LOMCE? A Xunta de Galicia foi moi clara desde o principio no apoio a esta norma. Hai varios aspectos ademais nos que a defensa foi numantina. A formación profesional básica é un novo modelo ao que se dirixen os alumnos que non son capaces de sacar a ESO, e que antes ían cara aos chamados PCPI². O Goberno de Feijó sempre apoiou este novo modelo, que se estreou este curso.

Tamén abandeirou a Consellería de Educación o argumento de que esta lei orgánica reducirá o fracaso e o abandono escolar ao retomar a cultura do esforzo, e viu con moi bos ollos as xa fa-

mosas reválidas ao rematar a ESO e o bacharelato (en primaria tamén existe, pero non como requisito para superar etapa, senón como proba orientadora de cales son os puntos febles do alumnado). Trátase dunhas reválidas que para recoñecidos expertos educativos rompen a filosofía e o espírito do que debe ser a educación obrigatoria³.

Aínda así, as declaracións provocadoras do ministro Wert fixeron que a Xunta, pese a ser do mesmo partido, matizase en varias ocasións o desenvolvemento e a elaboración da norma, pedindo por exemplo que a lingua galega tivese o mesmo peso e consideración ca a castelá, aínda que ao final non formen parte da mesma categoría (mentres o castelán é troncal, o galego forma parte das materias de libre configuración, pero cun trato análogo).

A elaboración da LOMCE provocou tal confrontación na sociedade, que aínda que outras lexislacións educativas tiveron posturas máis combativas nos sectores afectados (véxase a Lei orgánica de universidades e os encerrros, manifestacións e rexeitamento dos propios reitores), esta creou un clima de debate en toda a sociedade. Ás veces con argumentos nos que nin uns nin outros deron datos fiables, como son as acusacións privatizadoras por un lado ou o aumento do fracaso escolar polo outro.

O único que quedou claro despois de que Zapatero ordenara unha lei educativa tras chegar ao goberno, e Rajoy fixera o mesmo ao vencer as eleccións, é que a sociedade galega, e os rapaces aínda máis, merecen un respecto nas aulas, e non aba-

nearse en función de por onde veñan os ventos. A LOMCE naceu sen consenso, sen apenas diálogo e coa comunidade educativa de costas. Qué futuro lle pode agardar? ■

- HERMIDA, X. (2014, 18 de agosto). "Educación amplía los conciertos con los centros que segregan por sexo". *El País*, http://ccaa.elpais.com/ccaa/2014/08/18/galicia/1408365653_926980.html

[Data de consulta: 23 de decembro de 2014].

- E.Á. R.R. (2012, 20 de decembro). "La reunión de Educación con las autonomías termina sin acuerdo". *La Voz de Galicia*, http://www.lavozdeg Galicia.es/noticia/sociedad/2012/12/20/reunion-educacion-autonomias-termina-acuerdo/0003_201212G20P30995.htm

[Data de consulta: 19 de decembro de 2014].

- CASTILLO, M. (2013, 10 de outubro). "La educación en España: una reforma cada 5,3 años". *Expansión*, <http://www.expansion.com/2013/10/10/economia/politica/1381402000.html>

[Data de consulta: 19 de decembro de 2014].

- CARREIRA, S. (2013, 10 de maio). "Marea estudiantil contra la Lomce". *La Voz de Galicia*, http://www.lavozdeg Galicia.es/noticia/sociedad/2013/05/10/marea-estudiantil-contra-lomce/0003_201305G10P2991.htm

[Data de consulta, 23 de decembro de 2014].

- ÁLVAREZ, E. (2004, 24 de marzo). "La reválida que nunca llegará". *La Voz de Galicia*, <http://www.lavozdeg Galicia.es/hemeroteca/2004/03/24/2536626.shtml>

[Data de consulta, 6 de enero de 2015].

² Os programas de cualificación profesional inicial, en proceso de extinción, dan ao alumno que non remata a educación secundaria obrigatoria unha formación para incorporarse ao mundo laboral e a posibilidade de acadar o graduado na ESO, facendo uns módulos voluntarios.

³ Expertos educativos como Luz López, secretaria de Ensino de CC. OO., ou Felipe Trillo, ex-decano da Facultade de Ciencias da Educación da USC e profesor de Didáctica e Organización Escolar, alertaban nun debate en *La Voz de Galicia* do efecto perverso das reválidas no ensino obrigatorio.

A escola pública galega: unha óptica parlamentaria



"Sería realmente unha ilusión que os oprimidos puidesen esperar que as elites do poder estimulasen un tipo de educación que as desenmascarase, aínda máis, do que xa o fan as contradicións sociais en que están envoltas."

Comezo este artigo coas palabras do grande pensador Paulo Freire. Forman parte dunha das primeiras citas que empreguei nun debate parlamentario sobre educación no ano 2009. Pasaran poucos meses dun cambio de goberno disposto a empregar Galiza como un laboratorio de ensaio das políticas neoliberais, en educación tamén. Atrás ficaba, como ecos dun pasado pedagóxico, falar en termos de escola inclusiva. A linguaxe neoliberal da excelencia, do emprendemento, da mercantilización do saber, da superación de probas... entraba con forza na Consellaría para enchoupar programas e etiquetar

centros, para preparar o asalto definitivo ás aulas coa LOMCE.

Por primeira vez na historia recente da democracia en Galiza a lingua galega sufría un ataque directo e sen tregua por parte da propia administración galega. Nunca esquecerei as palabras do Conselleiro nunha das súas primeiras entrevistas comparando o galego cun filete duro que tes que comer aínda que non queiras. Ademais, a segregación de nenas e nenos volvía ao debate parlamentario, mais o realmente incríbel é que volvía a ser legal. De novo empregando palabras como liberdade ou elección dos pais e

REVISTA GALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 39-42

Carme Adán

Deputada do BNG

maria.carme.adan.villamarin@parlamentodegalicia.es

as nais a Consellaría subvencionaba os colexios ultra-relixiosos que promoven a educación segregada. Eliminábase o programa de préstamo de libros, pechábanse aulas de ensino público, reducíase profesorado e os movementos de renovación pedagóxica perdían as escasas subvencións que tiñan.

Os debates parlamentarios dos últimos anos recollen un sentir nas aulas e na rúa, a preocupación pola posibilidade de perder un dos maiores logros para a redistribución social: a escola pública de calidade. Neste escrito darei unhas pequenas pinceladas desde a óptica de quen creu neles.

LINGUA E COEDUCACIÓN: PRIORIDADES NA DERRUBA NEOLIBERAL

Na primavera de 2009 o tema educativo estivo presente de xeito cotiá no Parlamento galego e na rúa. O Goberno de Núñez Feijó adoptou tres medidas de xeito inmediato ao pouco de gañar as eleccións: derrogar o decreto de promoción do galego no ensino, devolver as subvención públicas aos centros que segregan por xénero e eliminar o programa de préstamo de libros.

Xa durante os meses previos á campaña electoral os conservadores axitaran a pantasma da “imposición do galego”, unha hábil manobra para mobilizar prexuízos e tópicos. Decidiran rachar co consenso do Plan xeral de normalización da lingua galega de 2004 e desacreditar a súa concreción no sistema educativo a través do agora derrogado Decreto 124/2007. Este decreto contaba con todos os informes a favor incluído o ditame do Consello Escolar de Galiza de marzo de 2007.

Co cambio de Goberno iníciase unha campaña institucional de crítica ao decreto vixente. Foron meses moi intensos. Despois de moitas de manifestacións e concentracións, informes en contra do primeiro borrador das bases do novo decreto e todo tipo de argumentacións -algunha como a publicación de “55 mentiras sobre a lingua galega” coa que agasallei o conselleiro nun debate parlamentario- o novo decreto viu a luz baixo o rótulo de plurilingüismo.

O goberno desoíu entre moitos outros organismos e asociacións á Real Academia Galega e o Consello da Cultura Galega que foron contundentes en contra do proxecto. A propia Academia chegou a referirse ao borrador como “inconsistente legalmen-

te”, “confuso e non rigoroso, co perigo de converter a cuestión lingüística nun motivo de permanente conflito na sociedade galega, é insólito desde o rigor pedagóxico e sociolingüístico.” O desprezo que supuxo na práctica desoír os informes da Real Academia e do Consello da Cultura foi un acto de soberbia. Ademais, o pleno do Consello Escolar de Galicia rexeitou por maioría o anteproxecto do decreto. Os membros do Consello aprobaron unha emenda á totalidade impulsada por un total de sete organizacións -CIG-Ensino, FETE-UXT, CC.OO. Ensino e Confapa, entre elas-, con 24 votos a favor e 16 en contra, que esixían a devolución do texto para a súa reelaboración. Tamén foi desoído.

Con rótulos tan tremendos como inconsistente legalmente ou insostíbel dende o rigor pedagóxico e sociolingüístico o novo decreto converteuse nunha perversión normativa. Primeiro pola pretensión de equiparar o ensino das dúas linguas oficiais en Galiza co ensino dunha terceira lingua estranxeira, servindo de coartada para contrapoñer inglés e galego. Segundo, por interpretar a desexábel participación das familias como unha consulta sobre aspectos curriculares como son as competencias lingüísticas. Terceiro, por iniciar a etiquetaxe de centros educativos. A denominación de centros plurilingües sentaba as bases para establecer diferenzas entre centros empregando o dogma da excelencia. En moitas ocasións, foi tamén unha estratexia para incrementar indirectamente as subvencións a determinados centros privados.

Outra cuestión de forte calado ideolóxico que percorreu o debate parlamentario nos últimos seis anos foi a segregación por sexo na escola. Por incríbel que pareza, o PP volveu esgrimir a falacia da libre escolla das familias para xustificar as



Carme Adán nunha das súas intervencións no Parlamento de Galicia.



subvencións con cartos públicos aos colexios relixiosos que rexeitan a coeducación. A LOE, aprobada en 2006, recollía no seu artigo 84.3 a eliminación da discriminación por razón de nacemento, raza, sexo, relixión e opinión para a elección de centro. Facendo causa desta lei e a través dun desenvolvemento normativo propio, o Goberno bipartito eliminara as subvencións aos colexios segregacionistas; Feijóo nada máis chegar ao goberno restaurou estas subvencións.

Moitas foron as horas de debate parlamentar a respecto desta cuestión. Os centros que segregan por sexo incorren nunha clara vulneración dun requisito básico para unha sociedade igualitaria, a escola coeducativa. A teima da dereita en manter con cartos públicos unha escola excluínate baseándose na liberdade de centro tivo nos tribunais a súa clara contestación. En 2013 o Tribunal Superior de

Xustiza de Galiza anulou estes concertos. O TSXG estimou o recurso interposto polo STEG e ditaminou que tanto a LOE coma a Lei de igualdade de 2007 dan cobertura á retirada dos concertos.

A esta vitoria legal seguiu en xuño de 2014 unha nova sentenza, en concreto a do Tribunal Supremo que ratificaba o carácter de fóra da lei dos concertos educativos con centros que segregan o alumnado. Esta sentenza de xuño de 2014, froito do recurso de casación interposto pola CIG-Ensino, afirma con rotundidade que o ensino separado non pode acollerse ao sistema de ensinanza gratuita de centros concertados. De novo, a liña de flotación da Consellaría era torpedeada polos tribunais. Mais para entón a LOMCE era unha realidade lexislativa que daba carta de natureza educativa aos centros segregadores.

Por todo isto, a beizón desde a Administración educativa

galega dun modelo educativo segregador ou a defensa que fixo a propia Secretaría Xeral de Igualdade da decisión de repórter as subvencións porque non vulneran o principio de igualdade non poden ser palabras esquecidas nos diarios de sesións parlamentarias. Son argumentacións que reflicten a vontade política do Goberno e a ideoloxía que a sustenta. As decisións políticas non son azarosas. O modelo educativo é mostra da sociedade que se desexa. Separar nenas e nenos durante a súa formación é contribuír a soste unha sociedade desigual e inxusta.

A LINGUAXE DA EMPRESA ENCHOUPA O SISTEMA EDUCATIVO

Seguramente os expertos en educación sexan quen de explicar mellor ca min cando se abandonou o obxectivo dunha escola pública, inclusiva e formadora de cidadanía e se asu-

miu que a linguaxe da empresa era a variña máxica para mellorar o ensino. Informes PISA, valoracións de diferentes consultoras, normas de calidade e etiquetas para os centros son a plasmación clara de que a escola está vivindo a mesma involución axiolóxica ca a sociedade actual. Un forte individualismo cun claro neodarwinismo social é a pauta dominante no sistema.

No parlamento galego vivimos a creación dun corpus argumentativo a este respecto nos debates tanto en pleno como no trámite de ponencia da que chegaría a ser a *Lei de convivencia e participación da comunidade educativa*, que contou co rexeitamento unánime da oposición. Se os lectores e as lectoras teñen vagar poden acudir ás hemerotecas para comprobar como nun dos momentos no que o profesorado galego vía recortado o seu soldo e ampliada a ratio de alumnado e o horario, o executivo desenvolvía unha campaña de publicidade sobre a necesidade de valorar a figura do profesorado. Durante meses o Goberno declarou a necesidade de que o profesorado fose unha autoridade pública. Con todo, na práctica a norma saíu adiante sen recoller ningún mecanismo real que contribuíra ao incremento da valorización social da función docente.

A declaración da condición da autoridade pública que recolle esta lei só ten efecto para darlle unha presunción de veracidade ás probas existentes nun eventual procedemento sancionador. É obvio que este problema non é o que se vive nos expedientes sancionadores nin esta declaración ten valor en relación coa cualificación como atentado á autoridade a efectos penais se houber agresión no ámbito escolar, ao ser esta unha cuestión que depende da definición que incorpora o Código Penal. Resumindo, trátase dunha mera propaganda nun momento moi di-

fícil para o profesorado que ten poucos medios para facer fronte a situacións cada vez máis complexas ou violentas nas aulas.

Esta norma redactouse desde a filosofía da prohibición e non da educación participativa con todo o que isto implica: recolle basicamente medidas de carácter represor e coercitivo, supoñendo un retroceso de máis de vinte e cinco anos sobre a educación baseada nos valores da negociación, a mediación e a comunicación. Asemade, esquece a diversidade e a riqueza que implica a súa xestión nos centros. Lonxe de mellorar a calidade a través da convivencia, cuestión que implica reducir ratios, dotar de profesorado especialista os centros ou incrementar os procesos de prevención e mediación de conflitos, preparaba o camiño a un importante cambio normativo a nivel do Estado, nomeadamente, a LOMCE.

A lei Wert viría a dar cobertura lexislativa á xerxa mercantilizadora que aniñaba no sistema educativo. Conservadora, clasista, sexista e claramente recentralizadora, a LOMCE desconfía do profesorado e busca nas avaliacións consolidar o modelo educativo de salto de obstáculos. O Goberno popular tamén desoíu informes de especialistas, sindicatos e movementos de renovación pedagóxica. No Parlamento galego recibimos fortes críticas da dereita por opoñernos a este retroceso na escola pública.

A LOMCE obríganos a pensar en Paulo Freire, en Malaguzzi ou en Sócrates. Obríganos a actuar para que a nosa aula sexa un espazo de aprendizaxe, escoita e crítica. Por último, tomando prestadas unhas palabras do grande mestre Agustín Fernández Paz lidas en San Simón no inicio do verán de 2009, e que recoñezo ter empregado en diferentes debates, obríganos a ser: “Como o seixo, como o

pedernal, como os buxos que asombran aí fóra, así podemos ser, así teremos que ser neste tempos difíciles, porque as palabras, non o esquezamos nunca, conteñen na súa cerna a forza necesaria para cambiar a vida e para cambiar o mundo”. Obríganos a seguir traballando desde todos os espazos por unha escola pública galega de calidade para todos e todas. ■

En branco e negro



REVISTA GALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 43-45

Unha mirada nostálxica ben podería considerar o ano 1970 como un ano de certa modernidade e cheo de cor. Nese ano, a misión espacial Apolo XIII partía cara á Lúa e o Jumbo facía o seu primeiro voo comercial. The Beatles sacaban ao mercado o LP "Let it be" e Andrés do Barro triunfaba con "Corpiño xeitoso" (amablemente traducido na carátula do disco como "Cuerpecito gentil").

Comezaba o "boom" da literatura sudamericana con obras de García Márquez e Cortázar, publicábase *Juan Salvador Gaviota* e Astérix e Obélix facían das súas na sección de cómics. E, se

un ía ao cine, podía ver películas como *Tristana*, *Patton* ou *Un home chamado cabalo*.

Pero nese mesmo cine, tamén no ano 1970, o NO-DO, o noticiario do réxime, facía referencia, en branco e negro, á situación do sistema educativo segundo as conclusións do Libro Blanco encargado polo ministro de Educación, Villar Palasí. Había que acabar, dicía a voz do réxime, coa "coexistencia de dous sistemas educativos, un para os fillos de familias acomodadas e outro para os sectores sociais menos favorecidos", e remarcaba o "fracaso dunhas probas e duns sistemas que si-

Guillermo Meijón Couselo

Viceportavoz de Educación do Grupo Socialista no Congreso dos Deputados

Blogs:

www.escoladeferrado.es

www.guillermomeijon.es

túan de cada cen matriculados na ensinanza primaria a vinteseite na ensinanza media e unicamente a tres na universidade”.

Moito andamos dende aquela, pero aínda no ano 1978, o ano da Constitución, en España había un 25% de analfabetos funcionais, un 80% de abandono escolar na EXB e unha ínfima e degradada rede educativa pública, produto de trasvasar a función educativa do Estado á mans de institucións privadas, sobre todo da Igrexa, e dun exíguo investimento, o 3,9% do PIB.

Daquela ata hoxe, fundamentalmente nos períodos de goberno socialista, déronse importantes pasos para crear e consolidar un sistema educativo público merecedor de tal nome. Un grande esforzo investidor, que levou a superar no ano 2010 o 5,2% do PIB e unha lexislación que, salvo a pertinaz negativa do Partido Popular de chegar a acordos, contou con amplos períodos de debate na comunidade educativa e con amplos consensos co resto dos grupos do arco parlamentario.

A equidade é un dos parámetros onde o sistema educativo español logrou recoñecidas cotas de éxito. Distintos informes

internacionais destacaron que España e Finlandia eran os países con mellor índice de equidade no conxunto da OCDE. O Informe PISA-2007 sinalaba que “España é así o país da OCDE no que unha maior porcentaxe de fillos de traballadores manuais entra na educación superior”. Isto é, o sistema educativo público funcionaba como unha institución inclusiva de éxito, como un xerador de maiores cotas de igualdade e de mobilidade social.

En PISA-2011 podíamos ler que España e Corea eran os países coa evolución máis positiva respecto dos resultados dos seus sistemas educativos.

Sabemos que o abandono escolar, aínda evoluíndo daquel 80% ao 23,5% actual, constitúe o verdadeiro talón de Aquiles do noso sistema educativo cunhas cifras inaceptables, cuestión que non debe impedir o recoñecemento dos logros acadados.

O actual Goberno de Rajoy semella pretender acabar coas actuais fortalezas do noso sistema educativo público e incrementar as súas debilidades, sendo afectos á causa importantes cómplices nas comunidades autónomas afíns. Núñez Feijóo, en Galicia, é un bo exemplo de

alumno avantaxado como precursor das actuais políticas educativas do Partido Popular.

En primeiro lugar, determinouse descapitalizar o sistema educativo público mediante unha drástica redución orzamentaria. O propio Rajoy trasladáballes formalmente ás institucións europeas a súa decisión de reducir nun 1,2% a porcentaxe do PIB dedicada á educación, para situarnos no ano 2015 nun 3,9%, cifra semellante á do ano 1978. Supuxo unha minoración de aproximadamente 12.000 millóns de euros.

En xullo de 2014 o ministro de Economía distribuía un informe, “*The Kingdom of Spain’s Economic Policy Strategy and Funding Programme*”, onde comprometéase unha redución de gasto público entre os anos 2015 e 2017 de 40.000 millóns de euros, dos cales 30.000 millóns provirán de aforros en salarios de empregados públicos así como en servizos básicos do Estado. Canto lle corresponderá á educación pública?

Recordemos que, no conxunto do Estado, a redución de persoal levada a cabo no mandato de Rajoy na educación pública supera os 35.000 efectivos, entre docentes e non-docentes e segundo as estatísticas do propio Ministerio de Facenda.

Mais sendo a economía un factor de grande importancia, é nas actuacións no eido lexislativo onde máis claramente queda reflectida a impronta ideolóxica do actual Goberno. E a LOMCE resulta, sen dúbida, o seu mellor expoñente.

Unha lei que troca as avaliacións do sistema en reválidas, que ampara a segregación, que reduce docentes, contra a inclusión e a diversidade, que degrada a Formación Profesional, adoutrinadora, inxusta e ineficaz, centralizadora e homoxeneizadora, que vai contra a democratización e a participación nos centros, que dismantela a



educación como servizo público e fomenta a privatización, que incrementa a desigualdade e permite a selección do alumnado. Unha lei que, coa entrada da FP Básica no CINE-3, busca tan só maquillar o abandono escolar a nivel estatístico.

As rúas enchéronse, en forma de mareas, dunha multitude de nais e pais, alumnado e docentes nun pavoroso clamor da comunidade educativa contra esta lei, pero non conseguiron que o Goberno, *imposible el ademán*, a retirara.

A LOMCE, aprobada unicamente cos votos do Partido Popular, constitúe un atentado en toda regra contra a escola pública, unha regresión ideolóxica ultra-conservadora e un ataque sen parangón contra a equidade que nos retrotrae, nun branco e negro digno do mellor Murnau, a aquel país que amosaba o NO-DO e que creramos ter deixado atrás.

Unha lei que conseguiu un feito histórico no Congreso, o compromiso asinado pola práctica totalidade da oposición (PSOE, CiU, PNV, IU, ICV, CHA, ERC, BNG, CC, Amaiur, GB, Compromís e Equo) de derogar esta lei en canto o PP perda a maioría absoluta.

O Grupo Parlamentario Socialista presentou perante o Tribunal Constitucional un recurso de inconstitucionalidade contra a LOMCE. Síntome moi honrado de poder ter participado na súa confección e creo que é unha das mellores pezas elaboradas polos socialistas, nos últimos anos, en materia educativa. Trátase dun texto que conta cunha rigorosa fundamentación en contra desta lei articulada arredor de cinco eixes: a blindaxe da LOMCE á educación segregada por sexos e á posibilidade de que os centros deste signo poidan ser concertados, a falta de participación da comunidade educativa nos Consellos Escolares, o tratamento da materia de

Relixión e a súa alternativa sobre valores cívicos e sociais, o adianto dos itinerarios académicos que provoca a segregación temperá e a posibilidade de que os centros seleccionen os alumnos en función do seu rendemento académico. (Pódese ver o texto completo na seguinte ligazón: <http://www.escoladeferrado.es/recurso-de-inconstitucionalidade-contra-a-lomce/>)

Tampouco a educación superior, singularmente a universidade pública, podía escapar indemne da cruzada emprendida polo goberno de Rajoy. Estaba sentenciada polos niveis de equidade acadados no acceso do alumnado e pola mobilidade social que provocaba que a mocidade procedente das clases traballadoras puidera acadar postos noutros tempos reservados aos "*fillos da estirpe*".

Afogar as universidades públicas atentando contra a súa suficiencia financeira provocou a redución de notables recursos tanto materiais coma humanos. De nada vale incrementar este ano a cláusula de reposición de persoal do 10% ao 50% cando os reitores se atopan sen recursos económicos para poder contratar.

Moito máis ruíns foron as accións contra o alumnado procedente das clases sociais máis desfavorecidas. Endurecéronse os requisitos para acadar unha bolsa, diminuíu o seu número e máis as cantidades que se ían percibir, creouse unha fórmula que xera incerteza na concesión e retrasáronse os pagos. A bolsa, como dereito, perdeu de facto esta condición. E, ao mesmo tempo, propiciando unha suba das taxas que nalgúns casos superaron o 60%.

Pero as medidas contra a universidade pública continúan producíndose. Retirado o primixenio Informe de Expertos, Wert pretende agora actuar vía decreto.

Resulta relevante a pretensión do Ministerio de deixar á libre

elección das universidades a modificación da actual arquitectura grao-máster (por simplificar, o paso de 4+1 a 3+2 anos), negándose a realizar, como lle solicitan dende a CRUE unha avaliación previa do sistema. A ninguén se lle oculta que Rajoy e Wert non buscan máis que favorecer o crecemento das universidades privadas en detrimento das públicas, ademais dun importante aforro económico para o Estado –un ano menos para o grao- á contra dun alumnado que terá que asumir o custe dun ano máis de duración dos másters.

Queda xa menos dun ano para a convocatoria de eleccións xerais, a conta atrás para reverter os desastres que no sistema educativo público produciron as políticas de Rajoy e Wert está iniciada. Dende o Congreso tentaremos minimizar, na medida do posible, novos ataques contra a educación pública pero, sobre todo, manter a unidade de acción dos grupos progresistas co fin de que sexamos quen de volver a ofrecerlle axiña á sociedade, non só a derogación da LOMCE, senón unha nova lei de educación que conte cunha ampla participación, cun profundo debate e que acade altas cotas de consenso no conxunto do país.

Piketty, autor do libro *O capital no s. XXI*¹, afirmaba recentemente que "a educación é a gran panca contra a desigualdade". En troques, xa no ano 1984, Rajoy escribía: "a igualdade implica sempre despotismo e a desigualdade é froito da liberdade".

Vemos pois, e permítanme esta brincadeira final, que a coherencia de Rajoy queda circunscrita a un elemental siloxismo: "menos educación provoca máis desigualdade e, xa que logo, fainos máis libres". ■

¹ PIKETTY, Th. (2014): *El Capital en el siglo XXI*. Madrid: Fondo de Cultura.

ANPAS E SINDICATOS

Un sentir común

O ensino público é o futuro

Confederación de Anpas Galegas

correo@anpasgalegas.org

A conciencia colectiva, iso que pensamos que “é así porque non pode ser doutro xeito”, ten asumido con naturalidade que existe un ensino público para todas e todos, que ese ensino capacitará toda a infancia e a xuventude na súa formación como individuos, e que lles abundará con el para construír o seu porvir económico, social e persoal; sabemos todos tamén que existe o ensino privado, pero pensamos que é pouco e para uns poucos, e que non retira nominalmente posibilidades aos que non o utilizan, entre outras razóns porque non aporta mellor formación que o público; só ten mellor hostalaría.

Pero esa conciencia é agora mesmo errónea: o ensino público nivelador de desigualdades, oferente de expectativas e garante de posibilidades, está sendo atacado polo actual lexislador, o que aprobou a LOM-CE, en dúas fronte complementarias; dunha banda énchese o sistema educativo de innecesarias barreiras que só poden superarse cunha amplísima formación teórica; e doutra, privaselle de medios económicos e persoais abondos para que poida aportar esa formación ao seu alumnado.

E se o público falla, como se está preparando para que falle, o paso seguinte será pagar pola formación, pagar polo coñecemento, pagar pola oportunidade; e quen non poida pagar quedará fóra e será cidadán de segunda; pero tamén quedarán fóra os demais, porque onde estean non estará toda a sociedade e serán cidadáns incompletos, e ficará morto un sistema baseado na equidade e na inclusión para dar paso a unha sociedade discriminatoria, inxusta e indigna.

A educación é un ben de toda a xente, é a ferramenta para vivir unha vida digna, responsable e consciente, é a formación da persoa individual e a do membro do grupo social. O que pretenden as actuais reformas educativas é privar aos nosos fillos e fillas, e por extensión á sociedade toda, de ser cidadáns galegos formados, críticos e responsábeis. E as familias, que neste caso actuamos como voceiras de todos, somos as primeiras que rexeitamos esa privación, e esiximos un ensino público, equitativo e universal, que forneza o presente da mocidade para garantir o futuro.

A LOMCE, unha lei contra a educación

Anxo Louzao Rodríguez

Secretario Nacional da CIG-Ensino

A LOMCE evidencia que, sen mudar certos artigos da Constitución de 1978, tales como o artigo 27 -que recoñece a “liberdade de ensino” a “liberdade de creación de centros docentes” e o “dereito dos pais a que os seus fillos reciban formación relixiosa”- e o artigo 3 que lle outorga todos os dereitos exclusivamente á lingua española e non así ao galego no seu propio territorio, non será factíbel nin a desaparición dos concertos educativos e a privatización, nin será posíbel un ensino totalmente galeguizado e laico.

A LOMCE lexisla cun afán colonizador para conseguir a total asimilación lingüística. Promove o descoñecemento e o abandono da nosa lingua, pois, se unha alumna ou alumno se mostra insumiso ao ensino en galego, establece a obriga de pagarlle os estudos nun centro privado. Na proposta curricular, o que nos fai galegos e galegas silénciase ou terxivérsase e Galiza amósase sen historia nin cultura de seu. Son currículos alleos a un ensino laico, coeducativo, crítico e liberador.

A LOMCE promove un ensino máis españolizador, privatizador, confesional, sexista, selectivo e clasista. Segrega o alumnado mediante itinerarios, ensinanzas e titulacións distintas no ensino obrigatorio e a creación de diferentes categorías de centros. Impide o acceso das clases populares á educación e desenténdese dos medios e mecanismos necesarios para facer realidade a igualdade de oportunidades. Proxecta un modelo educativo orientado ao éxito escolar do alumnado das clases altas e conduce os demais ao abandono ou ao fracaso escolar. Cuestiona a gratuidade e o dereito universal á educación e nega un ensino galego, científico e laico. É, en esencia, un modelo educativo neoliberal, no que o ensino é unha mercadoría máis ao servizo das clases dominantes, máis pagada polo erario público. Facilita e legaliza os concertos dos centros que segregan o alumnado por razón de xénero e subordina a ordenación do sistema educativo aos intereses e á oferta do ensino privado concertado.

Lamina o que quedaba de participación e xestión democrática nos centros. Impón un modelo de organización e funcionamento unipersoal, xerárquico e empresarial. Concentra todo o poder de decisión na dirección, que non é elixida democraticamente. A confesionalidade do sistema educativo sae reforzada, pois a Relixión pasa a ter a mesma consideración académica que o resto das materias.

Desprézase o traballo do profesorado, que se converte en preparador de reválidas. De nada serve a avaliación continua e a opinión do equipo docente para a obtención da titulación do alumnado. As reválidas supoñen unha nova discriminación social, dado que só se medirán os resultados das materias obxecto de exame, furtándolle así ao alumnado unha educación completa e integral en todas as áreas e competencias.

Diante de todo isto, para a CIG-Ensino, cómpre continuar activos e activas no combate contra a LOMCE, procurando non aplicala, aínda que sexa abeirando a legalidade, nomeadamente naqueles aspectos máis agresivos co ensino público, coa laicidade, a galeguización e a xestión democrática. Necesitamos derrogala e podermos, así, elaborar unha lei galega de educación que parta da defensa inequívoca do ensino público, que estea enraizada na nosa realidade nacional e que procure a total normalización lingüística e galeguización do ensino. Só así o ensino en Galiza estará ao servizo do pobo e contribuirá á transformación social e á educación de persoas libres.

Unha Lei que non pensa na equidade

Luz López

FECCOO Galicia

luzlopez@galicia.ccoo.es

O Partido Popular, baixo o pretexto de mellorar a calidade educativa, tomar en consideración os resultados obtidos nas avaliacións internacionais (PISA) e reducir as altas taxas de fracaso e abandono escolar tempe-rán, diseña un sistema educativo clasista e de elite.

A LOMCE supón un retroceso nos avances conseguidos nas últimas décadas no noso modelo educativo. Sen dúbida, a peor lei educativa da democracia e a máis nociva para a educación pública; incluso compa-rándoa coa última lei da ditadura (Lei Xeral de Educación) sae malparada.

A LOMCE é clasista, segregadora, sexista, centralizadora, privatizadora, mercantilista, autoritaria... o que fai difícil abordar nun artigo unha análise completa. Por este motivo centrarei a análise nas medidas de atención á diversidade.

Europa valoraba o modelo educativo pre-LOMCE como un dos máis equitativos. A LOMCE nega a posibi-lidade da educación como instrumento de mellora das expectativas e da mobilidade social. Selecciona e clasifica en idades moi temperás o alumnado en itinerarios, orientando os grupos sociais máis desfavoreci-dos cara a un itinerario de segunda, eliminando a igualdade de oportunidades. Con tan só 14 anos castiga o alumnado a cursar ciclos de FP básica que non permiten acadar o título de graduado en Secundaria e condénase a estas capas da poboación a ser man de obra barata e escasamente cualificada.

A présa con que se está a desenvolver a LOMCE, e os aspectos que primeiro se desenvolven, demostran o desprezo do Partido Popular pola atención á diversidade. A publicación do RD 1105/2014, que regula os novos Programas de Mellora da Aprendizaxe e do Rendemento (PMAR), substitutivos da actual diver-sificación curricular, revela graves carencias na organización da mesma. O texto diseña as medidas máis excluíntes posibles. Mantén intacto o carácter segregador dos itinerarios e das reválidas, perdendo de novo a oportunidade de atopar una solución educativa aceptable para os alumnos que non as superan.

A finalidade dos PMAR é que o alumnado poida cursar o 4º curso pola vía ordinaria e obteña o título da ESO. Porén, non se concretan os criterios de adaptación ou integración progresiva deste alumnado a un 4º curso da ESO totalmente ordinario, cunhas normas de promoción e de obtención do título que terán o mesmo nivel e grao de exixencia previsto para o alumnado que cursa a ESO sen ningún tipo de adaptación.

Para o alumnado que acabe o programa en 3º e non promocióne a 4º a única opción é repetir 3º. Tendo en conta que a repetición de curso nalgunha etapa é un requisito de acceso a estes programas, podería dicirse que supoñen a institucionalización da repetición como medida de atención á diversidade no noso sistema.

Polo tanto, os PMAR, son en realidade, programas de reforzo para un sector do alumnado que non debería ter dificultades importantes para acabar unha ESO e a súa reválida con normalidade, non unha verdadeira medida de atención á diversidade.

O RD enuncia medidas de atención á diversidade como as adaptacións do currículo, a integración de ma-terias en ámbitos, os agrupamentos flexibles, o apoio en grupos ordinarios, os desdobres de grupo ou os programas de tratamento personalizado para as necesidades específicas de apoio educativo, pero deixa en mans das administracións e dos centros o seu desenvolvemento, sen explicarlles como implantar esas medi-das cos recortes actuais e cun enfoque curricular que estandariza o que se aprende e se avalía, restándolle posibilidades á flexibilidade e ao criterio pedagóxico dos profesionais.

Desobedecer a LOMCE, ata derrogala

Emilio Xosé Insua

Secretariado Nacional do STEG

pontevedra@stegsindicato.org

Parafraseando Marx, xa non toca seguir explicando o pouso reaccionario, involutivo, clasista, segregador, confesional e recentralizador da LOMCE, senón pasar á acción e opoñerlle democrática e pacífica resistencia mediante variadas e concretas accións de desobediencia cívica.

Estamos na hora de obstaculizar a súa devastadora aplicación con medidas factíbeis dentro da legalidade, para minorar o seu perverso efecto sobre o día a día dos centros e das aulas. Trátase de salvagardar os dereitos que esta lei retorce e axudar, cadaquén como considere, a esa mudanza política que sirva, se os partidos opositores do actual arco parlamentario cumpren compromisos publicamente adquiridos, para botar a LOMCE abaixo, derrogándoa, e poder abrir así un proceso de diálogo que conduza a unha nova lei educativa, esta inspirada no ideal da escola pública universal, gratuíta, integradora, laica e de calidade, garantía dunha verdadeira igualdade de oportunidades na sociedade: unha escola de todos/as e para todos/as.

A partir da publicación da LOMCE no BOE (10-12-2013), o STEG, en colaboración coa Confederación de STEs-Intersindical, confeccionou e publicou no seu web (www.steg.gal) e leva repartindo desde hai meses nos centros educativos públicos do país unha *Guía para o funcionamento democrático dos centros e para enfrontarse á aplicación da LOMCE* que recolle en tres grandes apartados un conxunto de 32 medidas, todas elas baixo o amparo da máis estrita legalidade, para evitar que a lei Wert derrube efectivamente as conquistas do sistema educativo público. Medidas que, en esencia, procuran manter o control democrático e a participación da comunidade educativa na xestión dos Centros e salvagardar os dereitos pedagóxicos e profesionais do profesorado e do alumnado.

Son cinco os eixos centrais nos que se basea a nosa proposta de accións concretas: 1) Evitar a aplicación de todas aquelas medidas que tendan á mercantilización e privatización do ensino; 2) Manterlles ao Consello Escolar e ao Claustro as capacidades decisorias e de control democrático; 3) Negarse a entrar na dinámica de “especialización” e “competitividade” entre Centros educativos; 4) Outorgar máxima relevancia á implicación das nais, dos pais e do alumnado no funcionamento global do Centro; 5) Loitar contra as reválidas, os **rankings** e demais medidas segregadoras, defendendo enfoques inclusivos e garantes da igualdade de oportunidades.

Con medidas a impulsar en distintos ámbitos: no Consello Escolar, nos Claustros e na acción das ANPAS. Que acontecerá se toda persoa que se presente á dirección se compromete a acatar as opinións dos órganos colexiados? Que pasará se o Consello Escolar segue sendo na práctica máximo órgano decisorio nas cuestións que lle competen? Que sucederá se un centro comunica á Consellería que non aposta pola especialización curricular contemplada na LOMCE? E se non aplica na reserva de praza o 20% por rendemento académico ou decide non incrementar ratios nas aulas ata un 10%, como a lei lle consente?

Desde as aulas, aínda que a LOMCE se cargase a Educación para a Cidadanía e minorase o tempo para materias filosóficas e artísticas, quen nos impedirá continuar traballando, en todas as áreas, a educación en valores, a igualdade entre homes e mulleres, a educación afectivo-sexual, a convivencia, a expresión artística, a creatividade, a reflexión e o espírito crítico...? E que acontecerá se unha maioría significativa de pais e nais elixen outras optativas en vez de Relixión ou non envían os fillos/as ao centro o día en que estea previsto o exame de reválida en 3º de Primaria? ¿E se defendemos en todas as instancias, chegado o momento, que as cualificacións do noso alumnado de 4º de ESO deben corresponderse coas outorgadas polo seu profesorado, en exercicio da avaliación continua, e non coas da reválida?

Desde o STEG colaboramos con moitos sectores na construción dun movemento de oposición á LOMCE, que contribuíu a crear unha ampla conciencia social de rexeitamento a esta lei e de defensa da escola pública. Agora, mentres se achega a posibilidade da derogación definitiva do nefasto parto legal do ministro Wert, cómpre visualizar no día a día concreto de cada centro, tan masivamente como sexa posíbel, ese rexeitamento. Nesas estamos.

Non á LOMCE; non ao seu desenvolvemento

J.Raúl Gómez Farto

Secretario xeral de FETE-UGT de Galicia

Crea problemas serios nos centros pola precipitación da súa implantación

O currículo da ESO e do BAC, aprobado e publicado polo Ministerio de Educación recentemente non contou co apoio da comunidade educativa, non tivo en conta as recomendacións do Consello Escolar do Estado e tampouco contou co respaldo xeral das Comunidades Autónomas (CCAA) que configuran a Conferencia Sectorial. O ministro tiña unha boa oportunidade para decidir non implantar a súa lei educativa, despois de recoñecer os problemas que está tendo a implantación das etapas de Primaria e FP Básica nos centros. FETE-UGT considera que o goberno debería ter en conta que hai seis recursos presentados ante o Tribunal Constitucional (TC) en contra da LOMCE que recollen o malestar da comunidade educativa e das forzas políticas da oposición contra unha lei regresiva, que racha a equidade e a calidade educativa.

Recentralización que nada aporta

O BOE do xoves 29 de xaneiro publica a orde de integración das competencias nos contidos e nos criterios de avaliación, que resulta de obrigado cumprimento en todo o Estado, segundo establece esta norma no seu preámbulo, prescribindo que ten carácter básico, porque se dita ao amparo do artigo 149.1.30ª da Constitución, que atribúe ao Estado as competencias, para a regulación das condicións de obtención, expedición e homologación de títulos académicos e profesionais e as normas básicas para o desenvolvemento do artigo 27 da Constitución, a fin de garantir o cumprimento das obrigas dos poderes públicos nesta materia.

As 18 follas que forman esta norma resultan un compendio de texto absolutamente farragoso, cuasi inútil, para a súa aplicación nas aulas. Consiste en mencionar as recomendacións do Consello de Europa, da UNESCO, da OCDE, do Parlamento Europeo, etc, que xa son coñecidas polo profesorado, en relación coa integración das competencias nos contidos, obxectivos e criterios de avaliación.

Esta norma, ao noso entender, á parte de resultar innecesaria e invadir a autonomía pedagóxica dos centros, non proporciona estratexias para traballar as competencias nas aulas nin establece a relación adecuada entre as competencias, os obxectivos e os criterios de avaliación nas etapas de Primaria, Secundaria e Bacharelato.

Os seus dous anexos, que deberían concretar as estratexias que servirían de pauta para as programacións, insisten en textos obvios que máis que orientar, desorientan ao profesorado para a elaboración dos seus documentos de concreción curricular.

O proxecto de real decreto de especialidades de Secundaria deteriora a calidade do ensino

FETE-UGT cualificou como positiva a retirada do proxecto de RD de especialidades pero considera que o novo documento presentado é un texto máis ben técnico que descoida aspectos substanciais do ámbito educativo.

Este proxecto, de carácter intersectorial, posto que pretende modificar dous RD que ata o momento afectaban a profesores e profesoras do ensino público e do privado, respectivamente, utilizando criterios de recortes, poderían repercutir negativamente nas condicións laborais dos docentes, levaría consigo perda importante de horas lectivas e como consecuencia, de postos de traballo.

Esiximos, unha vez máis, a retirada dun texto precipitado que entorpecerá o funcionamento dos centros e confundirá, aínda máis, o labor dos docentes. Porén, cóstanos que este proxecto segue o seu trámite no Consello Escolar do Estado, e sen consenso, vaise impoñer por parte do MECD.

Para rematar estas notas críticas, queremos chamar á atención sobre o proceso de preinscrición e matrícula do alumnado para o curso 2015-2016, aberto sen estar elaborados os currículos de Secundaria e Bacharelato para Galicia. Quere isto dicir que as familias e o alumnado non saben a oferta escolar dos centros e teñen que matricularse ás cegas. É unha mostra máis da incompetencia e precipitación das autoridades educativas de Galicia.

A escola democrática

Helena Gómez Vecino

CONFAPA-GALICIA.

helenagvecino@gmail.com

A escola, como organización responsable da educación básica dos individuos que ten como fin último formar cidadáns, debe considerar seriamente cal é o seu papel na sociedade, que debe ensinar e que valores son dignos de ser transmitidos. Deberíamos tomar conciencia de que a escola vén sendo un centro repregado sobre si mesmo, mentres os problemas de que se fala a cotío e os intereses dos alumnos, non son tidos en conta, nin son parte dos contidos escolares.

Neste sentido, unha lei educativa como a LOMCE fará que resulte imposible preparar os alumnos para a vida democrática, para se converter en bos cidadáns e persoas responsables, se na escola a autoridade está exclusivamente en mans do mestre e o alumnado ten que seguir as normas e obedecer.

Do mesmo modo, os docentes non poden promover a autonomía nos alumnos cando eles non a teñen; cando están suxeitos por horarios, programas, contidos escolares que veñen de arriba e nos que eles teñen escasa participación. Os sistemas educativos centralistas non poden promover nin a autonomía nin a democracia. Polo contrario, temos que promover a **democracia** e a **participación** e que a escola se converta nun lugar de cultura, de coñecemento, de intercambio... nun centro social aberto a toda a comunidade na que está inserida. Deberíamos ter escolas moito máis vinculadas ao contorno no que están situadas, de xeito que a escola sexa tamén un espazo para os adultos. Hai que lle dar importancia ao traballo cooperativo e crear un clima de convivencia axeitado entre todos os implicados na educación: alumnado, profesorado, pais, directivos e sociedade en xeral.

Habería, pois, que tratar de vincular os adultos do contorno coa escola e as súas interesantes instalacións, para que veñan aprender e tamén para que veñan ensinar, contar as súas propias experiencias, como realizan o seu traballo, cales son os obstáculos que atopan na súa actividade: charlas e sesións para contárllelas aos nenos.

Hai que contribuír igualmente á formación das familias, ás que moitas veces os profesores ven como problemáticas porque interfíren ou non entenden ben a dinámica escolar. Hai bastantes nais e pais que non recibiron máis que unha pouca formación e, dado que a vida e as relacións cos fillos cambiaron tanto en tan pouco tempo, merecen que se lles fale respecto da aprendizaxe, do desenvolvemento dos seus fillos, das necesidades destes, da súa maneira de entender as cousas. Son por iso cada vez máis necesarias as Escolas para Pais.

A escola debe constituírse, pois, como un foro de discusión cidadá, un lugar de encontros: hai que traer a sociedade á escola e levar a escola á sociedade. E a democracia é unha forma de funcionamento e unha dirección na que a escola debe moverse. Que a escola sexa democrática debe supoñer que a educación obrigatoria se organice de tal xeito que se cren as condicións que garantan o éxito escolar para todo o alumnado. Este éxito escolar supón unha educación de calidade para todo o mundo, e neste sentido os centros escolares democráticos fan unha aposta pola inclusión, o que significa entrar no terreo das desigualdades educativas e a súa conexión cun sistema social que non fai máis que alentelas.

Democratizar a escola significa que a vida escolar debe pivotar en torno á persoa que aprende e non arredor de quen ensina; trátase de que os alumnos sexan protagonistas da súa propia aprendizaxe. E por último, a participación de profesores, alumnos e pais na xestión dos centros escolares públicos debe saír da súa atonía: a participación non se reduce ao mero ritualismo formalista da constitución e sucesivas reunións do consello escolar do centro; vai moito máis aló, buscando fórmulas de implicación do alumnado, de pais e nais, de profesores e de xente do contorno que sobrepasan os límites do establecido na lei.

A única forma de democracia escolar que pode dar pulo a un incremento continuo da democracia política, da democracia cívica e da democracia económica, así como un incremento continuo da liberdade, da igualdade, da xustiza e do autogoberno, é a democracia directa, participativa e de autoxestión. Para estender esta democracia a todo o sistema educativo, é preciso que haxa suficientes protagonistas entre os profesores e os pais, que compartan a convicción profunda de que esta democracia escolar é desexable e posible a longo prazo. E para que xurdan estes protagonistas en número suficiente, débese concibir un debate permanente sobre a democracia escolar nos medios de comunicación, na formación inicial e permanente do profesorado, nos claustros, nas asociacións de nais e pais, nas asociacións de estudantes e en todos os foros onde sexa posible.



ENTREVISTA

REVISTA GALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 52-57

En certo sentido, a túa nenez foi similar á de Balbino, o protagonista de *Memorias dun neno labrego* de Xosé Neira Vilas, un neno de aldea que ten que enfrontarse ás inxustizas da sociedade galega daquela época. Aínda que o contexto familiar foi distinto, naciches nunha familia de mestres; como aqueles anos nunha aldea do interior de Galicia conformaron a túa identidade como galego?

Creo que a consciencia da miña identidade como galego funa formando desde que saín de Galicia, desde os 10 anos (a xente preguntache de onde es, estrañas a túa familia e a túa terra, miras nunha enciclopedia ou nun mapa se vén a túa aldea...). Un feito curioso é que me fixen consciente de que era bilingüe temperán (en castelán e galego) aos corenta e tantos anos cando estudaba cuestións de bilingüismo en Londres ("Velaí! Se eu son bilingüe...!"), quizá un reflexo do asoballamento ao que estivo sometido o galego. Desde a miña volta a Galicia, hai uns 25 anos, unha das miñas afeccións favoritas foi a de visitar os sitios onde vivín ou onde estiveiron os meus pais de mestres e falar coa xente que os coñeceu (Castro, en Lalín; Quindous, nos Ancares; Rañestras, en Dozón; Castrofeito; Cerdido...). Cando fun a algún destes sitios dar algunha charla, emocioname intensamente (ata o fago agora, recordándoo).

Aos 10 anos a túa vida dá un envorco importante. Falece o teu pai e envíante estudar a un colexio de orfos a Madrid, deixando atrás a túa familia e o mundo pechado e subdesenvolvido da Galicia dos anos 40, moi rural e controlado polos sectores eclesiásticos e franquistas. Como marcou ese transo a túa personalidade?

Supoño que moitísimo. Viña a Galicia de vacacións unha vez ao ano. O primeiro principio do ideario do colexio de Madrid



era "estamos no colexio para facérmolos máis homes, máis españois e máis católicos". Tiven a sorte de que á beira do colexio estaba un centro de xesuítas que facían o "practicum" connosco. Sorte porque eran daqueles xesuítas cañeros que traballaban socialmente no extrarradio de Madrid. Empapeime do valor da xustiza social, para min o valor supremo, aínda que puidese ser máis coherente...

Supoño que o feito de nacer nunha familia de mestres influíu na elección da túa carreira profesional. Foi este o motivo ou tiñas xa unha vocación persoal cara ao ensino?

Non. Fixen Maxisterio e oposicións aos 22 anos porque nos obrigaban a iso no colexio.

Tiña Bacharelato Superior pero non o curso de Preuniversitario e non podía elixir outra cousa. Nas milicias universitarias non se *fordaba* cos cordóns de mestre... Pero agora estou orgullo-sísimo de ser mestre (máis que profesor universitario), como os meus pais, as miñas tres irmás, a miña esposa e a miña filla. Calquera cousa á que me dediquei (o deporte, por exemplo) fíxena con paixón (son emotivo, activo e secundario, segundo aqueles tests que nos facían os xesuítas: o tipo *napoleónico*).

Tiveches unha ampla variedade de experiencias como profesor, sendo mestre dunha escola unitaria en Valladolid e tamén dun colexio privado en Madrid, entre outras. Pero, que foi o que te motivou a dar o paso á Pedagogía?

As circunstancias fóronme encarrilando e así estudei Pedagogía, como sección daquela de Filosofía e Letras na Complutense de Madrid... Sempre me esforcei por mellorar, por aprender. Por iso me fun a Londres en 1971, malia que tiña aquí unha situación e perspectivas laborais estupendas.

Nos anos 70 fúcheste ao Instituto Español "Vicente Cañada Blanch" en Londres; que foi o que te impulsou a impartir clase no estranxeiro?, que diferenzas atopaches respecto do ensino en España?, e como se afrontaba o ensino en dous idiomas naquel momento?

Aquí sacaba matriculas en Pedagogía e Psicoloxía, pero tiña

o convencemento de que non sabía nada. Pode soar pedante, pero era o que de verdade sentía. Estudar *Educational Psychology*, no *London Institute of Education*, e *Applied Linguistics* en *Birkbeck College*, con evidente éxito, vivino cunha emoción tremenda (comparaba a miña situación de entón cos meus anos na aldea, remoía como había ter que abrimos o camiño eu só, simultaneando estudo e traballo...).

A diferenza fundamental do ensino é que alí é imposible progresar a base de aprendizaxes memorísticos. O empirismo británico (fronte ao racionalismo máis ou menos idealista conti-

nental) é algo que se palpa. Estabamos de acordo nisto Michel Blanc, un lingüista francés, xefe de departamento en Birkbeck, e eu. Hoxe aínda entendo mellor un texto en inglés que un en castelán ou en galego.

Teño entendido que aproveitaches a túa estancia en Inglaterra para continuar a túa formación, na que participaron profesores de gran prestixio como Paul Meara, Gay Claxton... Que foi o que estudaches e como influíron estas personalidades nas túas ideas posteriores?

Xa dixeran o que estudei, á parte de facer alí a miña tese de doutoramento, con P. Meara. Vían as miñas ganas de aprender, o meu esforzo, e axudábanme moito. Así, recordo a O. Uren,

"Cando voltei a Galicia unha das miñas afeccións favoritas foi a de visitar os sitios onde vivín ou onde estiveron os meus pais de mestres e falar coa xente que os coñeceu"



un espía famoso que tiña pasado uns 30 anos nun cárcere húngaro, creo. Todos os compañeiros do máster xa eran lingüistas, pero eu nin sabía distinguir unha consoante xorda dunha sonora. Uren, cunha paciencia e desinterese enorme, corrixiame todos os exercicios que facía pola miña conta de "ear training" e conseguín aprobar transcripción fonémica e fonética. Claxton (un exquisito humanista, como podemos ver nos seus libros traducidos ao castelán) e Meara influíronme moito. Co segundo continúo unha boa amizade. Débeme un libro que lle emprestei da biografía do Padre Arrupe, co que me asocia, non sei por que! En España fixera a tese de licenciatura co profesor Mariano Yela da Complutense e estaba facendo a tese de doutoramento con Pinillos, o recoñecido autor dos necesarios *Principios de Psicología*, sobre o



tema “Aspectos psicopedagógicos do silencio”.

Como eran os nenos fillos dos emigrantes que recibíades?, algunha diferenza dos fillos de galegos con outros españois?

Idealizaban España, á que coñecían de vacacións; non así os seus pais. Tiñamos no Colexio Español para Emigrantes de Portobello unha clase de Bacharelato con pais e fillos. Aplícaballes o protocolo coñecido como Diferencial Semántico de Osgood e vía que “España” tiña unhas connotacións afectivas distintas para uns e outros. Os fillos da segunda xeración xa eran moi ingleses. Como director do Colexio, cheguei a interesarme o tema de como manter a lingua e cultura a través das xeracións. Púxenme en contacto cos sefardís de Israel e publicáronnos un traballo nun xornal seu.

Logo de 15 anos en Londres regresas a España; que diferenzas atopaches no sistema educativo español?, como cambiara nese tempo?

Aquí, independentemente do currículo oficial, a lexislación, etc., o que encontrei é que o profesor fai na aula o que quere. Non hai que render contas serias a ninguén. No mesmo centro, cos mesmos alumnos, conviven profesores magníficos con outros que non o son tanto.

En todo caso, creo que Maravall, quizá pola influencia que recibiu como profesor no Reino Unido, fixo un gran esforzo por achegar o sistema español á liña da escola comprensiva dos laboristas. Antes, Villar Palasí, con Ángeles Galino, déralle, porén, un bo impulso. A educación non se cambia só con medidas lexislativas. Dóeme que non contemos máis nas reformas cos que vivimos durante anos (non de visita, nin a través de libros...) outras experiencias de primeira man. A resistencia ao cambio por parte dos profesores transparéntase

na expresión “iso xa se fai!”, cando dis, por exemplo, que todas as clases de Ciencias se dan alí no laboratorio en Inglaterra, por exemplo, a pesar de que aquí non se fai.

O seguinte paso na túa carreira foi a túa incorporación como docente á universidade. Fuches profesor de Organización Escolar na Complutense en Madrid. Como influíu a túa experiencia como director no coleio Vicente Cañada Blanch nesta docencia?

A miña obsesión era que os meus estudantes chegasen a ser capaces de poñer en funcionamento un centro educativo de excelencia desde cero; quizais unha aspiración miña insatisfeita. Todo o legal, o edificio, a selección do profesorado, etc. Paréceme que era un xeito práctico de estudar Organización Escolar. Ser director faíste consciente de moitos aspectos da vida dun centro educativo que pasan desapercibidos para grande parte dos profesores.

Finalmente, regresas á túa terra de orixe, Galicia, onde xa terminas a túa carreira profesional. Cando e como foi a túa incorporación á Universidade de Santiago de Compostela?

Incorporeime á USC por casualidade xa nos pasados anos noventa. O Dr. Tejedor, entón Decano da Facultade de Filosofía e Ciencias da Educación da Universidade de Santiago, pero que fora compañeiro meu de colexio en Chamartín, animoume a pedir aquí unha praza ("É a túa terra..."); fíxoo a través dun inspector que foi profesor de Didáctica de moitos de nós, Manuel Rivas Navarro. Penseino moito: volvíñ basicamente por razóns ecolóxicas, aínda que pareza un tanto esotérico (vivir no

Madrid vertical era moi distinto de facelo no Londres horizontal das afóras). Temos en Galicia unha contorna física fantástica. Estiven sen a miña familia ata que saquei a praza de titular.

De todas estas experiencias como docente, desde infantil á universidade, pasando polo ensino no estranxeiro, de cal te sentes especialmente satisfeito?

De todas, da súa variedade e da crecente sensibilidade que me proporcionaron ante aparentemente os mesmos feitos. Gústame volver a Villafuente de Esgueva, dar unha volta por Retamar en Madrid, volver a Greenwich ou a Portobello... Ser director de Portobello, elixido

polos compañeiros, apoiado por alumnos e pais, en contra de todos os partidos políticos, excepto o PCE, e da propia administración, á que nunca lle resultei cómodo..., foi unha experiencia vivida ao extremo. Ata se mobilizaron, sen eu facer absolutamente nada, para que volvese ser director logo de dimitir.

Cando te coñecín eras xa un entusiasta profesor, investigador e didacta sobre as dificultades na aprendizaxe, entusiasmo que trataches de infundir aos que fomos os teus alumnos. Pasaron xa case 20 anos e desde entón dedicaches moitas horas de estudo e reflexión a esta cuestión das dificultades. Como cres que cambiou o campo nestes anos,



se é que cres que cambiou? E como ves o futuro desta área?

Encontro difícil contestar estas preguntas. Creo que o cambio básico foi a consolidación dos construtos *Dificultades na aprendizaxe* e *Dificultades específicas na aprendizaxe* (figuran prominentemente nos currículos oficiais, aparecen con frecuencia na prensa, falan delas os pais).

Respecto ao futuro, só me atrevo a dicir como creo que debe ser. Creo que as dificultades específicas en linguaxe, matemáticas, etc. deberían incorporarse como temas importantes dentro das didácticas correspondentes (de Linguaxe Verbal, de Matemáticas...) que se cursan na formación inicial do profesorado, e deberían impartirse por profesorado especializado en dificultades, para o cal hai que flexibilizar a asignación da docencia (por exemplo, ter un título de licenciado/a en Matemáticas é unha boa base para poder ser especialista en DAM

ten condicionantes sociais, familiares, culturais, que nos momentos actuais poidan estar mostrando incidencia nelas?; se así fose, poderías falar dalgunhas evidencias significativas?, e aínda algo máis, os usos habituais familiares tanto da lingua galega como da castelá, ou unha presenza familiar dun galego "deteriorado" ou dun castelán "deteriorado", poderían incidir na presenza de determinadas dificultades de aprendizaxe nas escolas?; algo non se está facendo ben no ensino?

Os enormes cambios na familia tradicional, os derivados da eclosión das TIC, as novas condicións laborais, as políticas de formación e selección do profesorado, etc, afectan a todos os aspectos educativos, tamén no concenrente ás dificultades na aprendizaxe. Por exemplo, hai moitos recursos que usan as TIC para axudar a escolares etiquetados tradicionalmente como "disléxicos", "discalcúlicos", "disortográficos", etc.

"A miña obsesión era que os meus estudantes chegasen a ser capaces de poñer en funcionamento un centro educativo de excelencia desde cero"

–Dificultades na Aprendizaxe en Matemáticas–, pero non garante por si mesmo selo). No nivel de Máster hai que incluír as Dificultades na Aprendizaxe como un contido autónomo, para formar os especialistas aos que se fixo referencia. Creo, así mesmo, que o enfoque dado á temática de dificultades na aprendizaxe ha de ser integrador, no que tanto insistimos na Facultade de Ciencias da Educación da USC. Ultimamente quizais se insistise demasiado no enfoque cognitivo en detrimento do curricular, centrado este na metodoloxía didáctica do profesor/a.

Á propósito, e falando de dificultades na aprendizaxe, exis-

Os factores que ti mencionas poden modular, dificultar ou facilitar a manifestación e o tratamento preventivo e correctivo das dificultades, pero nas chamadas dificultades "verdadeiras" os factores ambientais sempre interaccionan con factores biolóxicos, probablemente xenéticos. O meu estudo do campo centrouse no tratamento que está baixo o control da escola. Un profesorado ben preparado pode ser moi eficaz.

Os nenos de hoxe naceron no tempo da revolución dixital, rodeados de ordenadores, videoxogos, móbiles..., que lles permiten desenvolver un xeito diferente de pensar e entender

o mundo. Se eles cambiaron, o sistema educativo tamén o debería de facer, adaptándose a esta nova realidade. Neste contexto e con toda a túa bagaxe como docente, cal cres que é o papel do profesor no aula do século XXI?, e cal é a función da tecnoloxía no proceso da aprendizaxe dos chamados "nativos dixitais" por parte de Marc Prensky?

Nas escolas dos meus pais empregábanse pizarrase e pizarríños; plumas, tinteiros e secantes... Hai que incorporar os cambios tecnolóxicos como algo "natural". O que observo con mágoa é que con frecuencia se empregan as novas tecnoloxías para facer o mesmo que antes (por exemplo, para emparellar literatos con obras de literatura). É mellor ler un bo libro aínda que sexa de papel! Os cambios tecnolóxicos chegan a significar cambios en todos os ámbitos (tamén inciden no xeito de pensar). Creo que na formación do profesor hai que conxugar a formación en aspectos básicos (por exemplo, unha boa filosofía ou política da educación) con aspectos máis técnicos (como o uso con solvencia das TICs).

Grazas, Andrés, por compartir cos lectores da Revista Galega de Educación uns retallos da túa vida, por achegarnos, unha vez máis, as túas reflexións sobre as dificultades na aprendizaxe e por ter sido un gran profesor.■

Despois da lectura dos datos do IGE sobre o uso do galego no 2013

*E cando no medio dunha praza escoito un neno
ou unha nena que fala coma min,
teño ganas de abrazala,
de protexela de todo o que está a suceder
antes de que sexa demasiado tarde.*



REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 58-61

Filóloga, USC

carolina.perez.capelo@usc.es

O que se trata nestas páxinas non é para ninguén un tema novo: a delicada situación social da lingua galega. Creo que é, de feito, un tema ben recorrente e do que, cando menos nalgún momento, nos temos sentido todos algo cansos: algúns porque, malia os esforzos, o traballo, a loita e a ilusión, teñen que presenciar como o galego se vai ensumindo día a día; outros porque, a pesar tamén do esforzo, do traballo, da loita e da ilusión, teñen que presenciar como vai resistindo, como abre un novo día e o galego aínda é. Sitúome no bando dos primeiros e escribo sobre o tema cun aquel de inquedanza, logo de me achegar aos datos que recentemente publicou o Instituto Galego de Estatística (IGE) sobre o coñecemento e uso da lingua galega no 2013¹. Coma os informes médicos periódicos dunha longa doenza, cada cinco anos o IGE dános, en forma de números, o parte sobre a situación do idioma propio de Galicia. Estes informes quinquenais non adoitan traer boas novas para o galego e, o do 2013, non é unha excepción: a nosa lingua perde falantes a paso de xigante.

En Galicia, o 31,20% da poboación fala sempre en galego; o 20,29% fala en galego e en castelán, pero máis en galego; o 22,26% tamén as dúas, pero máis en castelán e o 26,25%, sempre en castelán. Facendo

¹ Poden consultarse no portal do IGE: http://www.ige.eu/web/mostrar_actividade_estadistica.jsp?idioma=gl&codigo=0206004 [Última consulta: 25/12/2014]

a suma, o 48,51% dos galegos e galegas falan habitualmente castelán ou máis castelán e o 51,49%, galego ou máis galego. Sen dúbida, os datos do 2013 son moito máis “harmoniosos” ca os de hai dez anos, cando o 61,2% dos habitantes se declaraban ou monolingües en galego (o 42,98%) ou bilingües con predominio do galego (o 18,22%). No 2013 temos case un empate técnico: agora faltan tan só un par de puntos para atinxirmos ese perfecto equilibrio lingüístico que tanto arelan algúns. Porén, é só aparente esa harmonía e logo se nos esfargulla ao cruzarmos os datos da lingua habitual coas variables da idade e do hábitat. Ao ir lendo os números das táboas do IGE acordoume aquel retrato familiar dun xantar de Nadal realizado por M. Núñez Singala (2010):

«Este pasado Nadal tiven a oportunidade de asistir a un xantar en casa duns amigos. Catro xeracións estaban alí presentes: a avoa, 98 anos, de orixe rural e falante monolingüe en galego. A nai, sesenta e tantos, procedente da periferia urbana e galego-falante habitual, aínda que bilingüe cun castelán tinguído de galego. A miña amiga, corenta acabados de cumprir, clase media urbana, castelan-falante habitual, aínda bilingüe. E as súas fillas, en idade escolar, xa monolingües en castelán e cun coñecemento residual da lingua galega».

Aínda que non en todos os fogares do país encontramos unha situación lingüística idéntica á da fotografía, si nos parece un cadro ben representativo dos datos estatísticos e un exemplo perfecto daquelas dúas leccións básicas de sociolingüística que tan ben aprendidas temos: o galego fálao máis a xente maior que a mocidade e fálase máis no rural ca nas cidades. As leccións de sempre, agora con datos novos.

No tocante á idade, soamente a maioría dos que pasan dos cincuenta anos falan normalmente en galego; nos demais tramos de idade, os galegofalantes habituais somos minoría. Se sumamos o número dos que din falar sempre en galego ao dos que din empregar máis esta lingua ca o castelán, observamos como vai mingando a porcentaxe conforme descenden tamén os anos: empregan o galego sempre ou frecuentemente o 73,82% dos maiores de 65; o 59,64% dos habitantes de entre 50 e 64 anos; o 43,97% dos que teñen entre 30 e 49; o 36,69% da mocidade de entre 15 e 29 anos e o 25,11% da rapazada de entre 5 e 14. Estes últimos números, os referidos á xente máis nova, fannos levar as mans á cabeza e ver cada vez máis negro o futuro do idioma. E cos datos diante ninguén se pode atrever a falar de falso alarmismo ou a tachar de catastrofistas os preocupados con esta situación: tan só un cuarto dos nenos e nenas que viven en Galicia fala habitualmente en galego, mentres que para a metade practicamente (un 47,09%), esta é a unha lingua allea que non empregan nunca.

A outra variable decisiva no (des)uso do galego é o hábitat. Tamén a tendencia está clara neste caso: canto maior sexa o número de habitantes do municipio, menor será a porcentaxe de galegofalantes que nel encontremos. Sumamos de novo o número de monolingües en galego e mais o de bilingües con predominio desta lingua. As porcentaxes van diminuindo consonte vai medrando a poboación do lugar: nos concellos de menos de 10.000 veciños falan habitualmente en galego o 78,78% dos habitantes; nos municipios de entre 10.000 e 20.000 residentes, o 58,74%; nos de entre 20.000 e 50.000, o 44,27% e, por último, nas sete cidades galegas de máis de 50.000 habitantes fala galego con frecuencia o 27,49% da poboación.

Ata aquí nada novo. Como dixen antes, leccións de sempre con números máis recentes. Non eran precisas as enquisas do IGE para sabermos que estamos somerxidos ata as orellas nun proceso de substitución lingüística; que o galego perde falantes que vai sumando o castelán; que sendo alguén da Coruña ou de Vigo as posibilidades



de falar castelán son moitas; que canto máis nova sexa unha persoa menos probabilidade hai de que fale galego habitualmente; que a nosa lingua se vai ensuando aos poucos; que a cousa está moi mal... Sabíámolo ben e non nos sorprenderon estes datos. Sería un milagre que as tendencias sociolingüísticas mudasen nos últimos cinco anos, máis aínda se temos en conta as actuacións do goberno a prol do "equilibrio lingüístico" e en contra da "imposición do galego". E velaí onde si podemos achar algunha novidade. Os datos do IGE sobre o coñecemento e uso do galego no 2013 son os pri-

meiros cos que contamos logo da entrada en vigor do *Decreto 79/2010 para o plurilingüismo no ensino non universitario de Galicia*. Foron moitos os que hai catro anos avisaron do perigo que este documento supoñía para o futuro do idioma, moitos os que reflexionaron, escribiron, faloron e berraron pola súa anulación. Hoxe xa temos na man o primeiro balance dos seus esmagadores efectos na man; os números chegaron para darlles a razón aos que, sen seren meigos, prognosticaron daquela un sombrío futuro para o galego.

A política lingüística escolar do goberno da Xunta ten, sen dúbida, moito que ver nos inquietantes datos sobre a lingua habitual das nosas xeracións máis novas. A rapazada galega de entre cinco e catorce anos (o primeiro tramo de idade que o IGE contempla) foi a máis afectada polas medidas da nova lei: aos nenos e ás nenas que no 2013 tiñan menos de oito anos cólleunos desde a Educación Infantil; os que tiñan catorce estaban en quinto de primaria cando entrou en vigor. Sabemos ben que antes da aplicación do decreto a situación non era perfecta nin moito menos. No ano 2008 tan só un 36,13% dos menores de catorce anos tiñan o galego como lingua habitual (o 15,26% falaba sempre en galego e o 20,87% declarábase bilingüe, pero empregaba máis o galego ca o castelán), mentres que o 29,59% se expresaba sempre en castelán e o 34,28%, máis en castelán ca en galego. Efectivamente, a situación non era a mellor. O caldo deste desastre levaba xa tempo cocendo, pero alguén se encargou de darlle máis lume á pota para que fervece canto antes. Cinco anos máis tarde, tres despois da aplicación do *Decreto 79/2010*, o número de galegofalantes habituais de entre 5 e 14 anos caeu once puntos (do 36,13% pasouse ao 25,11%), mentres que o de monolingües en castelán se incrementou dezasete (do 29,59% ao 47,09%).

Este acusado descenso do galego na xente máis nova non pode contemplarse coma algo natural ou coma un maleficio sen causa aparente e contra o que xa non hai remedio. Si hai causas e responsables e, por agora, aínda cremos no remedio. Somos conscientes de que na normalización do idioma toda a sociedade ten parte de responsabilidade e que son moi diversos os factores que nos levan aos números actuais. Porén, isto non pode servir como pre-



Polas fillas dos nosos fillos

MANIFÉSTATE POLA LINGUA!

Domingo, 8 de febreiro de 2015 ás 12:00 h
Alameda de Santiago de Compostela



texto para eximirmos de culpa os seus máximos responsables, os que teñen nas súas mans as principais ferramentas para traballar pola revitalización do idioma. O goberno actual preferiu empregar esas ferramentas para traballar polo esmorecemento total e, vendo agora os números, abofé que o fixo ben. Coa liberdade e o equilibrio como principais reclamos publicitarios, o *decreto do plurilingüismo* chegou no 2010 para que pais e nais puidesen decidir libremente a lingua das súas crianzas na Educación Infantil; para que o estudantado tivese na Primaria, na ESO e no Bacharelato unha oferta totalmente equilibrada de materias en galego e en castelán; para ir introducindo progresivamente tamén o inglés na escola, podendo impartirse nesta lingua ata un terzo das materias; para eliminar dunha vez por todas a "imposición" do galego no ensino... Equilibrio, liberdade, cero imposicións, plurilingüismo, inglés para todos... Así foi como nolo venderon, sen querer contarnos abertamente que as súas medidas supoñían duros paus contra a lingua propia e un grande paso atrás no camiño da normalización. Co equilibrio como coartada, situaron en pé de igualdade dúas (e tres) linguas que non están, desde logo, nunha igual posición social. Renunciaron a darlle un maior peso ao galego como lingua vehicular curricular e renunciaron así ao importante rol do ensino no proceso de recuperación do idioma. Ben é certo que non todo o peso da normalización pode recaer na escola e que cómpren outras medidas para fomentar e protexer o galego desde outros ámbitos. Outras medidas que, por certo, non vimos tampouco que se levasen a cabo; o *Plan xeral de normalización da lingua galega* debeu perderse no fondo do caixón. Aínda así, non se pode negar o importante papel normalizador deste espazo no que pasamos a



metade da nosa infancia e adolescencia.

Facendo nosas as palabras de B.Silva:

«As linguas apréndense (ou ignóranse), valóranse (ou desprézanse) e conseguen status (ou minorízanse) fóra da escola, pero tamén dentro. E, no caso da lingua galega, practicamente ausente do cotián extraescolar de moitos nenos e nenas, é especialmente necesario facela visible no espazo escolar para que a aprendan, para que a valoren e para que a sintan súa».

A política lingüística dos últimos tempos, moi especialmente a escolar, non fixo senón acelerar ao máximo o proceso de extinción da lingua galega, moi especialmente nas xeracións máis novas. A lectura que fago dos números do IGE non me di outra cousa. A alerta xeral que se prendeu ao facerse públicos estes datos debería servir aos principais responsables da normalización do noso idioma para

asumiren que algo fixeron mal, para rectificaren e para cambia- ren de rumbo. Entremetres, seguiremos defendendo o galego pola nosa conta e, coma Séchu Sende, contendo as ganas de abrazar e protexer ao 25,11% dos pequenos e pequenas deste país que nos axudan a manter acesa a esperanza. ■

- NÚÑEZ SINGALA, M. (2010). «Catro percepcións erróneas sobre a lingua galega», en Goretti Sanmartín Rei (coord.), *Lingua e futuro*. Bertamiráns: Laiovento.

- SENDE, S. (2007): *Made in Galiza*. Vigo: Galaxia

- SILVA VALDIVIA, B. (2010). «Un decreto para o consenso?». *Tempos Novos*, 152, 31-34

Educadores Sociais en contextos escolares: un exemplo de acción en Extremadura



REVISTA GALEGA
DE EDUCACIÓN

PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 62-65

Educador social

galancarretero@gmail.com

O educador social nos centros educativos extremeños desempeña un papel relevante na súa relación co alumnado, de forma paralela e complementaria ao labor docente, atendendo necesidades non académicas relacionadas con aspectos persoais, familiares ou sociais. Situacións complexas como a que presenta esta adolescente, que agora paso a presentar, forman parte da intervención socioeducativa do educador social no centro escolar.

Elena, alumna menor de idade, veterana do centro, está matriculada nun instituto de ensino secundario de 450 alumnos, situado nunha bisbarra eminentemente rural, que acolle outros dous núcleos de poboación ademais da localidade na que se atopa o centro.

No primeiro contacto que tiveron coa familia, a nai describía como sufrira algunhas agresións por parte da súa filla que, por entón, contaba con 12 anos. Ese primeiro curso transcorreu con relativa normalidade e bo comportamento, aínda que académicamente non obtivésemos resultados positivos.

Dende que empezou 2º ESO, no seu terceiro ano de escolarización no centro –pois repetiu 1º– Elena comezou a presentar problemas de absentismo e, aínda que a orixe dos seus problemas non fose exactamente esta, o seu comportamento no centro volveuse disruptivo e, especialmente cos seus pais, bastante agresivo.

Os pais de Elena, asustados ante a primeira entrevista co educador social polas continuas faltas de asistencia, temeron que lles fose retirada a custodia da súa filla por consentir o absentismo e non controlar a oposición da menor, non obstante –como dicía súa nai– vimos o ceo aberto cando se nos ofreceu a posibilidade de traballar co instituto, de poder confesarmos e obter

axuda sobre os problemas da nosa filla. Necesitabamos que alguén nos ensinase a entender, a enfrontarnos á situación e a aprender a controlar o problema, comenta o seu pai, botando a mirada un par de anos atrás.

Neste primeiro contacto puideron obter a información necesaria para detectar que o absentismo non era máis que a punta do iceberg, ao que se engadían frecuentes episodios de agresividade no domicilio con danos nas pertenzas, descontrol nos horarios de entrada e saída de casa, así como desorde na alimentación da adolescente, entre outros. Aos pais, este proceso de intercambio de información sérvelles de desafogo ante a tensión que teñen na casa e a angustia que senten por non saber abordalo.

Unha vez chegado este punto, comezo a narrar a intervención antes de seguir avanzando co caso. A detección do absentismo escolar, que me corresponde como educador social xunto co titor do curso, obriga á posta en marcha do protocolo establecido pola Administración Autonómica consistente en informar aos pais das consecuencias da inasistencia a clase, a elaboración dun Plan Individual de Intervención (PII) ao realizar o seguimento pertinente, todo iso antes de emprender accións cos profesionais dos servizos sociais de Atención e Protección ao Menor e, mesmo, a Fiscalía de Menores, no caso de que os pais actuasen de forma negligente como consentidores, que non é o caso.

Como primeira medida, en colaboración coa familia, puxen en marcha un sistema de incentivos para que Elena se fose incorporando ao centro escolar e ao curso académico. Non foi cuestión de que a nena, repentinamente, se puxese a estudar coma se nada tivese pasado – este aspecto foise facendo de xeito gradual– pero non era ne-



gociable que puidese continuar sen asistir á clase cando lle viñese a gana.

A pesar dos intentos dos seus pais por levantar diariamente a nena para que fose ao instituto, gran parte das mañás era imposible, polo que decidín involucrar a Policía Local no caso, tal e como se establece no Protocolo de Absentismo. Os días que a alumna non viña a primeira hora, tras contactar cos pais e descartar enfermidade, a Policía comparecía no domicilio e traía a menor ao centro. *Nunca pasei máis vergoña que o día que se presentaron os municipais na miña casa e me pillaron en bata* –asegura Elena ante esta acción, pouco desexable pero efectiva–. *Claro, para iso estabas ti (educador social), para amolarme en todo, de acordo cos meus pais.*

Unha segunda medida, que incluín no PII, era que a familia debía integrarse no Programa de Atención a Familias (PAF) da mancomunidade. Un recurso formado por un equipo de profesionais –educadora social, traballadora social e psicólogo– cuxo fin é atender a familias en situacións de risco e desvantaxe, realizando un labor de apoio no domicilio que dende o centro escolar non corres-

ponde desenvolver pero que complementa perfectamente a intervención socioeducativa do instituto.

Para os seus profesionais, o educador social ábrelles as portas para acceder á institución escolar. *Sabe, coñece e entende o noso idioma, necesidades e formas de proceder, o que nos facilita poder traballar cos menores fóra do ámbito familiar* –afirman os seus profesionais–. De igual forma, a intervención no instituto perdería gran parte da súa efectividade sen o reforzo que estes profesionais dan á familia, neste caso achegando habilidades parentais, estratexias de control sobre a nena e ferramentas para a resolución dos conflitos, cuxo fin é dar continuidade ao traballo que facemos dende o centro. Entrementes, continuo traballando sobre o comportamento da alumna no centro, especialmente na aula, en dúas vertentes: unha, para que aprenda a canalizar as súas reaccións agresivas froito da negativa ás súas demandas; dúas, para que manexe a frustración académica que sente como consecuencia das súas propias accións, dentro e fóra do centro.

Pasados varios meses dende o inicio de ambos os dous pro-

cesos de intervención, tanto no centro como no domicilio, o seguimento do caso presenta algúns desequilibrios. Dunha parte, respecto ao centro escolar, a adolescente deixou de faltar continuamente aínda que non de forma absoluta e a súa actitude na aula é pasiva respecto ao traballo académico pero o seu comportamento non é conflictivo, mostrándose máis irascible durante os recreos. Doutra, na casa, o esforzo dos pais polo control da súa filla mellorou pero aínda non é consistente, o que repercute en que Elena, en moitas ocasións, se saia coa súa aproveitando a ausencia do seu pai e a debilidade no mantemento das normas da súa nai. Ela recoñece a súa dificultade para conseguir os obxectivos que lle marcan os profesionais do PAF.

Así pois, con esta valoración, e a pesar das intervencións, a situación segue presentando novos desafíos. Agora Elena ten noivo, Jonathan, co que fala en torno a 6 horas ao día por teléfono –reside noutra localidade–, chegando mesmo a deixar a chamada activa mentres dorme durante as fins de semana. Esta situación provocou que Elena non faga máis vida que a que ten xunto ao seu móbil, escoi-

tando o seu noivo as discusións que ela ten cos seus pais, cando intentan que deixe o móbil para comer ou durmir.

A preocupación dos proxenitores ante a pasividade académica da súa filla, así como a dedicación de todo o seu tempo ao noivo, volve xerar disputas cada vez máis graves, dentro e fóra do domicilio, desencadeando a agresividade da nena contra o mobiliario do fogar, fronte aos intentos de contención por parte dos pais que, nalgúns casos, acabaron con danos físicos fortuítos. Isto foi motivo abondo para que Jonathan denuncie aos pais de Elena por malos tratos, ao escoitar por teléfono un suposto forcexo entre eles.

Con esta nova situación sentimental, a denuncia por malos tratos, a súa actitude no instituto resentida de novo –así o afirma a súa titora de curso, respecto ao seu comportamento e ao traballo na clase– e a sospeita de que puidese estar embarazada, ao recoñecerme que mantivo relacións sexuais sen protección, os pais móstranse psicolóxicamente esgotados.

Nunha das reunións semanais co PAF móstrólles a miña preocupación pola situación dos pais e solicítolles que lles refor-

cen o apoio psicolóxico, posto que están a punto de darse por vencidos. Ao mesmo tempo, decidimos derivar a familia ao servizo de Planificación Familiar de referencia, para que a Elena se lle faga unha exploración xinecolóxica e se lle achegue información sobre os métodos anticonceptivos. Esta actuación refórzase no centro escolar mediante actividades complementarias de educación afectivo-sexual e prevención de embarazos non desexados, que eu mesmo coordino para todos os grupos de 2º e 3º ESO. Mentres tanto, de acordo coa titora do curso, instamos o equipo de profesores de Elena a que posibiliten o traballo en pequenos grupos na aula, co fin de integrar progresivamente a menor cos seus compañeiros de clase, debido á escasa relación que ten con eles, ao mesmo tempo que procuramos incentivar o traballo escolar.

Tras tres intensos meses de contención do comportamento e moitas horas de apoio aos pais por parte do equipo de atención a familias, parece que a situación dá un xiro. Elena rompe co seu noivo e a situación na casa reláxase. As disputas no domicilio son menos frecuentes e as que xorden veñen motivadas por cuestións máis propias da idade, aínda que estes meses deixaron pouso con respecto aos horarios, as saídas da vila sen permiso e o desinterese total polo académico. Pensamos que era bo momento para canalizar a situación e facer un traballo máis intensivo con ela, pero non todo remata aquí. A súa amizade cunha compañeira de clase lévaa a relacionarse con outros mozos, maiores de idade, inmersos nun barrio dunha localidade próxima coñecido polo tráfico e venda de drogas, que invitan a menores a manter relacións sexuais a cambio de certos incentivos económicos. A fin desta situación dáse, xa no último mes de curso, o día no que Elena non volve durmir





a casa e as sospeitas dos pais sobre o paradiro da súa filla desencadean unha actuación da Garda Civil.

O estado psicolóxico de Elena e o temor ás críticas dentro do instituto ante o que os seus propios compañeiros saben, provoca que os seus pais decidan que non volva ao centro escolar nas dúas semanas de curso que quedan. Dada a situación é o menor dos males. A intervención tras este feito concéntrase de novo no domicilio, en contacto estreito co centro escolar. Os pais, con máis forza que antes, poñen todo o seu empeño en controlar a súa filla e centrala nos estudos, coordinados comigo nas cuestións académicas con vistas ao verán e aos exames de setembro. Realistas coas dificultades escolares, non se trataba de que a alumna aprobase o curso tras o período estival –era inviable– senón de que se centrara e estudase polo menos as materias que tiña pendentes de 1º ESO.

Para iso, reúnome cos profesores da nena para explicarlles as dificultades de Elena. Acceden a ofrecerlle algunhas nocións para abordar cada materia, así como un informe de actividades que realizar durante o verán para facilitarlle a preparación dos exa-

mes. Xunto cos pais e a orientadora do centro, propoñémoslle crear un plan de estudo. Agora que se formula cumprir un horario máis rigoroso, necesita ter ben organizado o tempo diario que vai dedicar ao estudo, así como o seu espazo de ocio.

Durante o verán Elena recibe clases particulares e adquire un ritmo de estudo que lle serve para aprobar as tres materias que ten pendentes de 1º ESO. Ademais, neste tempo, acoden á cita do xulgado pola denuncia de malos tratos, negando Elena os feitos e dando unha explicación razoable sobre a situación manifestada polo seu ex-noivo.

Comeza o novo curso e retomo o contacto coa menor e a súa familia. A situación está máis tranquila e organizada. Elena mostra mellor disposición cara ao estudo e a intervención que realizo con ela. Recoñece que nas nosas entrevistas se desafoxa aínda que, ás veces, *me deas a tabarra e me trates de comer a cabeza obrigándome a pensar*. Realmente agora agradece a axuda que se lle está a prestar, así como que a escoite e lle axude a encontrar solucións ás dificultades que ninguén, salvo as súas amigas, entenden.

Durante as primeiras semanas de curso o seu comportamento é bo, mostrándose un pouco máis motivada que o curso anterior. Pouco a pouco déixame entrever que retomou a súa relación con Jonathan, aínda que agora dun xeito máis sereno. Así mo confirman os seus pais. Entre as propostas que me formule para este ano encóntanse, con respecto aos seus iguais, afianzar a súa posición nun grupo no que se poida integrar; en canto ao académico, seguir incentivándoa cara ao estudo, así como manter e aumentar progresivamente o tempo dedicado na casa.

Pola súa banda, os profesionais do PAF van continuar co apoio á familia respecto á resolución dos conflitos no fogar e o desenvolvemento das habilidades parenterais. Ao mesmo tempo, formulámonos propoñer a Elena e á súa familia que se integren nun taller de alimentación saudable, co fin de empezar a corrixir a desorde alimentaria da nena. A día de hoxe, estas son as miñas pretensións. Andemos con calma. Ademais dos obxectivos que nos propoñamos, a propia Elena e a súa forma de proceder irannos marcando as actuacións presentes e futuras. ■

Foron para América e volveron as fillas

A investigación sobre o 'retorno' de mulleres de América Latina a Galicia: formación e satisfacción laboral



REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 66-68

INTRODUCCIÓN: PRESENTACIÓN E RELEVANCIA DO PROXECTO

A investigación que se presenta foi realizada polo grupo de investigación GEFIL¹ co propósito de afondar na realidade laboral das mulleres emigrantes retornadas e de establecer, a partir da mesma, accións socio-educativas e formativas propicias á integración social plena. Analizáronse así, os perfís persoais e profesionais deste colectivo, indagando sobre o itinerario seguido até a situación laboral actual e concretando as estratexias utilizadas no devandito proceso, ou de procura de emprego ou de información, así como os contactos ou apoios utilizados.

Ademais de coñecer cal foi o seu percorrido até a consecución do emprego, o estudo persegue coñecer o nivel de satisfacción no seu posto de traballo das mulleres que compoñen o obxecto de estudo, así como as razóns e as posibilidades de mellora que elas mesmas contemplan. Foi de máximo interese pescudar, pois, o axuste existente entre a súa formación e o emprego conseguido, establecendo relacións cos resultados referidos ao grao de satisfacción no emprego, así como recoller as súas aspiracións – aquilo que perseguen no mesmo- e as súas posibilidades reais de mellora a nivel laboral. Podemos dicir, pois, que este proxecto titulado “Mulleres emigrantes retornadas: Inserción laboral e emprego” financiado polo Ministerio de Economía e Competitividade analiza a realidade laboral das mulleres emigrantes retornadas, tomando como referencia varios eixos de estudo: o emprego en xeral e o empre-

¹ O grupo de investigación GEFIL (Grupo Galego de Estudos para a Formación e Inserción Laboral) iniciou este estudo no ano 2008, finalizándoo no 2013. A referencia é EDU2010-19572 e foi financiado polo Plan Nacional I+D+I 2008-2011 do Ministerio de Economía e Competitividade.

go significativo en particular; os procesos e as traxectorias seguidas para o acceso ao emprego e a situación laboral no momento de participar como informantes na investigación. Neste artigo presentaremos pois, unha parte da realidade das fillas e netas de galegos/as que retornaron a Galicia, trala saída previa dos seus proxenitores a partir dos anos 50.

METODOLOXÍA DE INVESTIGACIÓN: INSTRUMENTOS E MOSTRAXE

Para a consecución dos obxectivos formulados considerouse importante combinar unha metodoloxía cuantitativa que nos permitise describir o fenómeno a analizar, explicar a súa estrutura e explorar as asociacións entre as características que o definen, cunha metodoloxía de corte cualitativo dirixida a estudar esa realidade dunha forma global que posibilitase a súa mellor interpretación. Desde es-

tes supostos, o cuestionario e a entrevista foron os instrumentos considerados como máis acordes co noso obxectivo.

O cuestionario utilizado na investigación estruturouse en dúas grandes dimensións: datos de identificación e datos de satisfacción laboral. A primeira parte dirixiuse a solicitar aquela información útil para ofrecer un perfil das mulleres participantes no estudo no que respecta a aspectos persoais, profesionais e formativos. Para a segunda dimensión utilizouse a Escala NTP 213 de Satisfacción laboral, do Instituto Nacional de Seguridade e Hixiene no Traballo do Ministerio de Traballo e Asuntos Sociais. Esta Escala indaga sobre o grao de satisfacción coa tarefa realizada, co salario, coa pertenza ao grupo, o status e a implicación na empresa.

Nunha segunda fase, ampliou-se a información cunha análise cualitativa da satisfacción –mediante a entrevista semiestru-

rada-, que axudou a afondar no perfil motivacional do colectivo obxecto de estudo. Considerando as dimensións e os ítems que integra o cuestionario, podemos sinalar que a dimensión de identificación consta de 22 ítems, mentres que na de satisfacción laboral estes redúcense a 9: salario, tipo de traballo, tarefas-desempeño, organización, organigrama, clima laboral, expectativas, promoción, valoración global.

A poboación diana das nosas informantes compuxérona mulleres que viñeron a Galicia² - de 1ª, 2ª ou 3ª xeración- procedentes de Brasil, Arxentina, Venezuela e Uruguai -por ser estes os países que engloban o 80% da poboación de emigrantes vidos

² Este proxecto de investigación realizouse a nivel de todo o Estado Español, polo que en total accedese a 215 mulleres que cumprimentaron o cuestionario e outras 77 que realizaron a entrevista semiestruturada. Todas elas estaban distribuídas nas comunidades autónomas de Galicia, Cataluña, Madrid, Andalucía, Illas Canarias e Valencia; sen embargo, neste artigo só nos referiremos aos resultados extraídos da Comunidade autónoma galega.



de América Latina a España no ano 2007 (INE, 2008)- con idades comprendidas entre os 16 e os 64 anos. Mediante unha mostraxe aleatoria simple accedíase finalmente a un total de 23 mulleres que retornaron á Comunidade autónoma de Galicia dende os países citados, as cales cumprimentaron a Escala NTP 213, e outras 8 que accederon a realizar unha entrevista semiestruturada. Dita entrevista serviu de contraste aos resultados obtidos a partir dos cuestionarios e nela formuláronse cuestións organizadas arredor de cinco grandes dimensións: datos de identificación, a decisión de vir, a chegada a Galicia e a inserción laboral.

RESULTADOS OBTIDOS

A maior parte da mostra de mulleres residentes en Galicia enquisadas pon de manifesto que proceden, tal e como se pode apreciar no gráfico 1, de Venezuela, concretamente un 47,8%, seguidas por un 34,8% que veñen de Arxentina e por último, un 17,4% que proceden de Uruguai. Non aparece na mostra de Galicia ningunha muller procedente de Brasil.

A maior parte das mesmas – o 43,5%- posúe estudos universitarios, mentres que o 26,1% conta coa Educación Secundaria (ver gráfico 2). Destacaríase tamén un 17,4% con estudos de formación profesional fronte a un 8,7% que tan só posúe os estudos correspondentes á educación primaria.

Ao ser preguntadas acerca do seu grao de satisfacción co traballo que desempeñan en Galicia, un nada desprezable 34,8% sinala estar pouco ou nada satisfeita co mesmo (ver gráfico 3). A maior parte das mesmas sen embargo –un 52,2%- sinala estar bastante satisfeita co seu posto de traballo e un 13% afirma estar moi satisfeita.

DISCUSIÓN DOS RESULTADOS E CONCLUSIÓN

As implicacións que, dende a análise dos datos obtidos, se derivan a nivel persoal e profesional das emigrantes retornadas, aportan información valiosa acerca do fenómeno da emigración 'de retorno', especialmente do colectivo feminino, e tamén se constitúe como una ferramenta de utilidade para debuxar os proxectos persoais e profesionais das propias mulleres, as cales non sempre atopan a suficiente orientación nos servizos públicos teoricamente creados para elas.

Cando se toma a decisión de retornar pónense moitas expectativas de mellora no propio proceso que, nun número nada desprezable de casos non ten unha resposta todo o positiva que cabería esperar. Poñemos así de manifesto que, do conxunto de mulleres enquisadas, máis dun terzo –un 34,8%- non se senten para nada satisfeitas co seu posto laboral. A situación débúxase máis pesimista cando sabemos que a maior parte destas mulleres, un 43,5%, contan con titulacións universitarias. Aparece así un lixeiro desaxuste entre a formación cursada maioritariamente por este colectivo e a satisfacción cos postos de traballo que desempeñan.

Trátase dunha situación complexa, dado que a actual realidade económica, causante dalgúns dos maiores puntos de desafección dos traballadores/as coas condicións laborais, non só inflúe no colectivo investigado, senón que se amplía ao conxunto de mulleres galegas. Para solucionar este tipo de desaxustes é preciso incidir non só na educación e a formación profesional, senón tamén no propio mercado de traballo co obxectivo de facilitar a inserción laboral e a extensión das condicións laborais do que se vén coñecendo como "traballo decente" (Somavía, 1999).■

- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2008). *Estadística de variacións residenciais*. Recuperado de: <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=%2Ft20%2Fp307&file=inebase&L=0> (Data de consulta: 20/11/2008).

- SOMAVIA, J. (1999). *Trabajo Decente: Memoria del Director General de la OIT*. Recuperado de: <http://www.ilo.org/public/spanish/standards/relm/ilc/ilc87/rep-i.htm> (Data de consulta: 24/09/2010).

Escola Municipal de Música e Danza

Santiago de Compostela



Unha Escola para todos e todas

para os máis pequenos...

Música e movemento (3 a 7)

Preparatorio

Música e Movemento I

Música e Movemento II

Iniciación á Linguaxe I

Iniciación á Linguaxe II

para unha mellor formación...

Plan de Estudos Xeral (8 a 15)

Violín, viola, violonchelo,
contrabaixo, frauta, clarinete,
saxofón, trompeta, trompa,
trombón, tuba, acordeón,
guitarra, piano.

para a xente maior...

Plan de Estudos para Adultos (+16)

Instrumento, linguaxe
musical, cultura musical,
etnomusicoloxía,
audicións comentadas,
coro...

para compartir...

Agrupacións da EMM

Orquestra

Banda

Coro

Agrupación de música moderna

Agrupación de música tradicional

para a nosa música...

Seminario de Música Tradicional

Gaita, arpa celta,
acordeón tradicional,
acordeón diatónico.

para a danza...

DANZA

Danza Cásica

Danza Moderna

Plan xeral (8-15)

Plan para adultos (+16)

Odio á pedagogía. Educar en tempos de crise



REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 70-75

Nova Escola Galega
arno@mun-do-r.com

A implantación da LOXSE provocou no seu momento (1990) unha reacción singular entre sectores do profesorado, nomeadamente do antigo Bacharelato reconvertidos á nova Secundaria, que tivo a súa expresión en textos de títulos como *Panfleto Antipedagógico* ou *La secta pedagógica*, que acadaron un éxito nada desbotable.

A tese central destes textos podería resumirse así: o sistema educativo español funcionaba razoablemente ben ata que chegaron os pedagogos, impuxeron as súas ideas tan erróneas como inútiles e provocaron unha catástrofe. As catastróficas consecuencias teñen sido reiteradas desde entón con gran poder de convicción ata se trocar en lugares comúns que case ninguén discute: banalización dos contidos, ludismo, "exeibización" do bacharelato, progresións automáticas de curso coa conseguinte perda do nivel de esixencia no alumnado, perda paralela do respecto á autoridade do profesorado, abandono temperán da escola, fracaso escolar... Os malos resultados obtidos nas avaliacións internacionais non farían outra cousa senón ratificar canto estes críticos xa tiñan advertido.

Inútil facerlles ver a estes críticos as evidentes insuficiencias e incoherencias das súas teses. Por exemplo, que as facilidades para progresar casan mal co incremento do fracaso escolar e, xa que logo, dificilmente responderán a unha mesma causa. Ou que o tipo de coñecementos que PISA avalía se acomoda mellor ás concepcións pedagóxicas da LOXSE que non ás do sistema precedente. Ou que o país que mellores resultados obtén en PISA, Finlandia, ten un modelo comprensivo que incorpora moitos dos defectos atribuídos á LOXSE. Non importa, o veredicto permanece inmutable: os pedagogos son os culpables.

Isto é o que eu chamo o odio á pedagogía. Odio, por certo, que non é de agora senón que é posible rastrexar no pasado. Un odio no que teñen coincidido sectores e institucións ben diferentes. En primeiro lugar, as clases privilexiadas e os grupos de poder que nunca aceptaron sen resistencias a ampliación do saber que os pedagogos promoveron e promoven. Os argumentos para opoñerense foron desde o determinismo socio-biolóxico (non ten sentido ensinar aos fillos das clases baixas porque nunca darán aprendido nada) ata o cinismo ideolóxico (se ensinamos aos fillos dos obreiros a ler, escribir e pensar por si mesmos, quen quereá logo traballar para nós?).

Pero tamén a propia familia, e ata hai non tanto tempo, se opuxo ao ideal pedagógico de ampliación do saber para a totalidade da poboación. O italiano Gabino Ledda publicou no ano 1975 un fermoso e tremendo texto, *Padre padrone. L'educazione di un pastore*, a partir do cal os irmáns Taviani fixeron un excelente filme (1977), onde narra en primeira persoa a oposición do seu pai, un pastor sardo, a aceptar que continuase estudando. Coma di Ledda, trátase do choque entre dúas visións do mundo: a de quen contempla a vida como a repetición circular dos mesmos actos e dos mesmos oficios, que se transmiten de pais a fillos, a propia da sociedade rural e campesiña, atada aos ciclos estacionais anuais e regulares; e a de quen decide escoller a súa propia vida sen se someter ao fatalismo da orixe mais que, por iso mesmo, acepta que a conquista de novas posibilidades vai tamén acompañada de inseguridade e desequilibrios; é o mundo novo aberto pola civilización urbana e o desenvolvemento capitalista.

Cómpre deterse un chisco neste punto. O sistema educativo actual é historicamente un produ-

to do Estado Nación moderno, e este unha creación da burguesía, aliada inicialmente co absolutismo monárquico para dismantelar as estruturas de poder feudais que limitaban o libre mercado. O principio meritocrático que introduce a nova clase, primeiro ascendente, finalmente hexemónica, foi esencial para a destrución dos privilexios nobiliarios e para que máis tarde a institución escolar se troque en instrumento de mobilidade social.

Mais non nos chamemos a engano: o ideal meritocrático –isto é: que cadaquén ocupe o seu lugar na sociedade segundo os seus méritos e non segundo “o sangue”– nunca foi acompañado do ideal igualitario, por non falar da fraternidade, se evocamos o lema revolucionario da República Francesa. O que quere dicir: nunca a escola burguesa adoptou como obxectivo central garantir, como propuña o ilustrado Diderot, que ningún talento quede desaproveitado e, moito menos, que puidese servir para compensar os déficits dos individuos máis desfavorecidos. Hai tempo que os estudos dos sociólogos da educación, desde os traballos de finais dos sesenta de Baudet e Establet, e de Bourdieu e Passeron, teñen probado que os procedementos selectivos da escola actúan como un instrumento ideolóxico de xustificación das diferenzas sociais. Por que os fillos da clase obreira acaban fracasando maioritariamente nos estudos? Agás que nos empeñemos en crer nun indefendible determinismo xenético, segundo o cal os obreiros sono porque son menos intelixentes e os seus fillos herdán as súas carencias intelectuais, cómpre recoñecer que algo hai no sistema que favorece esa distorsión selectiva.

Os pedagogos foron as figuras que, desde os inicios da escola burguesa moderna, e antes mesmo da xeneralización da

escolarización universal, se opuxeron a este estado de cousas. E por facelo sufriron escarnio e incompreensión. As súas propostas foron alcumadas de utópicas cando non de socialmente disolventes. Aínda que non faltaron intentos de instrumentalización dos proxectos pedagóxicos innovadores por parte dos Estados –lémbrese a Italia fascista nomeando a María Montessori directora da Escola Normal para a formación dos novos mestres, mais lémbrese sobre todo a decidida e comprometida renuncia desta–, a maior parte dos pedagogos innovadores desenvolveron as súas iniciativas nas marxes institucionais, aproveitando máis os ocos que a legalidade deixaba, que non como resultado estrito da aplicación das mesmas. E non poucas veces foron vistos como un perigo por parte do conxunto maioritario de mestres e profesores. O pedagogo –o bo pedagogo porque, desde logo, tamén os hai malos– é unha figura incómoda porque discute as prácticas establecidas, as rutinas incuestionadas tralas que os máis dos docentes disfrazan a súa preguiza e acomodamento. Tamén porque proban coa súa experiencia que outra escola é posible: unha escola que non discrimina *a priori* a ninguén, que non sitúa como obxectivo principal separar os que teñen “éxito” dos que “fracasan”.

Desde logo, é certo tamén que os ideais pedagóxicos –que os procesos de ensino e aprendizaxe deben centrarse no suxeito da aprendizaxe, que os nenos e nenas non deben ser contemplados como adultos “imperfectos” ou “incompletos” senón que a infancia constitúe un estadio evolutivo coas súas propias características que cómpre respectar, que todo alumno e alumna encerra un potencial que o educador está obrigado a descubrir e axudar a desenvolver, que cando un alumno fracasa o fracaso non é seu se-

nón que é toda a escola a que está a fracasar con el...– foron abríndose camiño ata impregnar boa parte das leis educativas dos países avanzados e, desde aí, acabar transformando moitas das prácticas escolares. Por pór un exemplo eminente: quen podería hoxe reivindicar abertamente a vella consigna “a letra con sangue entra”? E, con todo, se me autorizan a inmodestia de citarme, nun artigo publicado recentemente na revista *Tempos Novos*, eu evocabo testemuñas autobiográficas, de non hai tantos anos, de escritores como o Nobel sudafricano John Coetzee, o recente Príncipe de Asturias Antonio Muñoz Molina, Juan José Millás, Agustín Fernández Paz, Ramiro Fonte, Manuel Rivas..., todos os cales coincidían en lembrar episodios da súa vida escolar caracterizados pola violencia.

Neste lugar, entre todos os autores que nese artigo convocaba, considero oportuno render unha pequena homenaxe a un home desta casa que nos deixou hai pouco, o por todos tan querido Herminio Barreiro, tomando do seu admirable *Recordar doe. Lembranzas escolares e universitarias* (1940 – 1965), esta cita:

“Mais o mestre, jail, aquel mestre infame era criminal. Zorregaba unhas labazadas bestiais, zapateando os nenos –non había nenos– contra o chan ¡Era o terror!”. Herminio Barreiro: Recordar doe. Lembranzas escolares e universitarias (1940 – 1965), Xerais 2008.

Esta deslexitimación definitiva do uso da violencia como método educativo é un dos triunfos incuestionables da pedagogía. Non é o único. Eu atreveríame a dicir que os cambios na concepción dos procedementos de ensinanza, promovidos pola nova pedagogía, se teñen imposto como modelo teórico aceptado nos niveis educativos propios da escola obrigatoria básica.

Atención!: falo de “modelo teórico”, co cal quero salientar que as prácticas reais no interior da aula probablemente non teñen incorporado de forma xeneralizada as transformacións que o modelo reclama.

En todo caso, coido que se pode afirmar que a renovación pedagóxica ten gañado a batalla das ideas no que respecta á escola básica. O que é xa un gran paso, aceptando que o salto da teoría á praxe sempre é máis lento. Pero o recentísimo odio á pedagogía tense desatado especialmente en relación co ensino secundario, ámbito onde, na miña opinión, se está a xogar hoxe o futuro da educación. Explicareino dun xeito inevitablemente sumario porque o tempo dispoñible non permite outra cousa, malia ser consciente de que algunhas das afirmacións que seguirán requirirán dunha argumentación que en moitos casos me permitirán obviar.

A miña tese é que a nova pedagogía vén actuando como adaíl dun ideal igualitario –todos os nenos e nenas teñen idéntico dereito á educación e a todos se lles debe recoñecer *a priori* as mesmas capacidades e potenciais de aprendizaxe– que choca coa concepción meritocrática inserida na xénese da escola burguesa. O ideal igualitario promove unha escola inclusiva que mesmo abre as súas portas a aqueles que por diversas razóns (minusvalías físicas ou psíquicas, por exemplo, mais tamén fillos de inmigrantes en condicións de irregularidade legal) ou ben eran excluídos da escola ou eran recluídos en “centros especiais”. E non se esqueza que non data de hai tanto tempo que tamén ás nenas, primeiro, lles fose restrinxido o dereito á educación e, despois, fosen relegadas a unha escolarización segregada e, aí!, agora vemos que de novo se alzan voces reclamando o “dereito” (...!!!) a

separar nenos e nenas en centros distintos, voces que veñen de obter referendo legal: lean, por favor a LOMCE, artigo 84.3.

Porque a escola, desde a concepción pedagóxica igualitaria ou inclusiva, non é só un espazo de transmisión do saber senón tamén, e mesmo principalmente, un espazo de socialización en valores. Algo esencial desde a perspectiva de formar cidadáns conscientes, responsables e respectuosos coas diferenzas, capaces de integrárense na vida democrática de sociedades pluralistas e multiculturais, onde xa non é posible –se fose desexable, que tampouco non o é, segundo eu penso– sostener a homoxeneidade das estruturas socioculturais que caracterizaban os vellos Estados Nación.

Pois ben, se o ideal igualitario se ten imposto –polo menos no plano teórico ou das ideas, insisto– na escola primaria, o que hoxe se discute é se é ampliable ao ensino secundario. Tradicionalmente este estaba constituído polo bacharelato, unha etapa educativa nacida historicamente en estreita asociación coa universidade. O carácter estritamente propedéutico do bacharelato vén dado, por así dicir, pola súa constitución xenética: o bacharel é quen estuda para adquirir os coñecementos que lle serán requiridos como condición para o acceso aos estudos universitarios. Por esa razón os sistemas educativos dos países industrializados xeraron unha segunda vía dirixida aos adolescentes que non ían acceder a eses estudos, senón ao mundo do traballo, en funcións que esixían algún grao de especialización: a Formación Profesional. Por suposto, desta dobre rede quedaron excluídos, durante moito tempo, a maioría dos adolescentes que simplemente se incorporaban directamente ao mundo laboral. Tan só a partir da década dos setenta do pasado século, e tan só nos

países industrializados máis des-envolvidos, se produce un fenómeno de acceso xeneralizado da maioría dos adolescentes á dobre rede do ensino secundario.

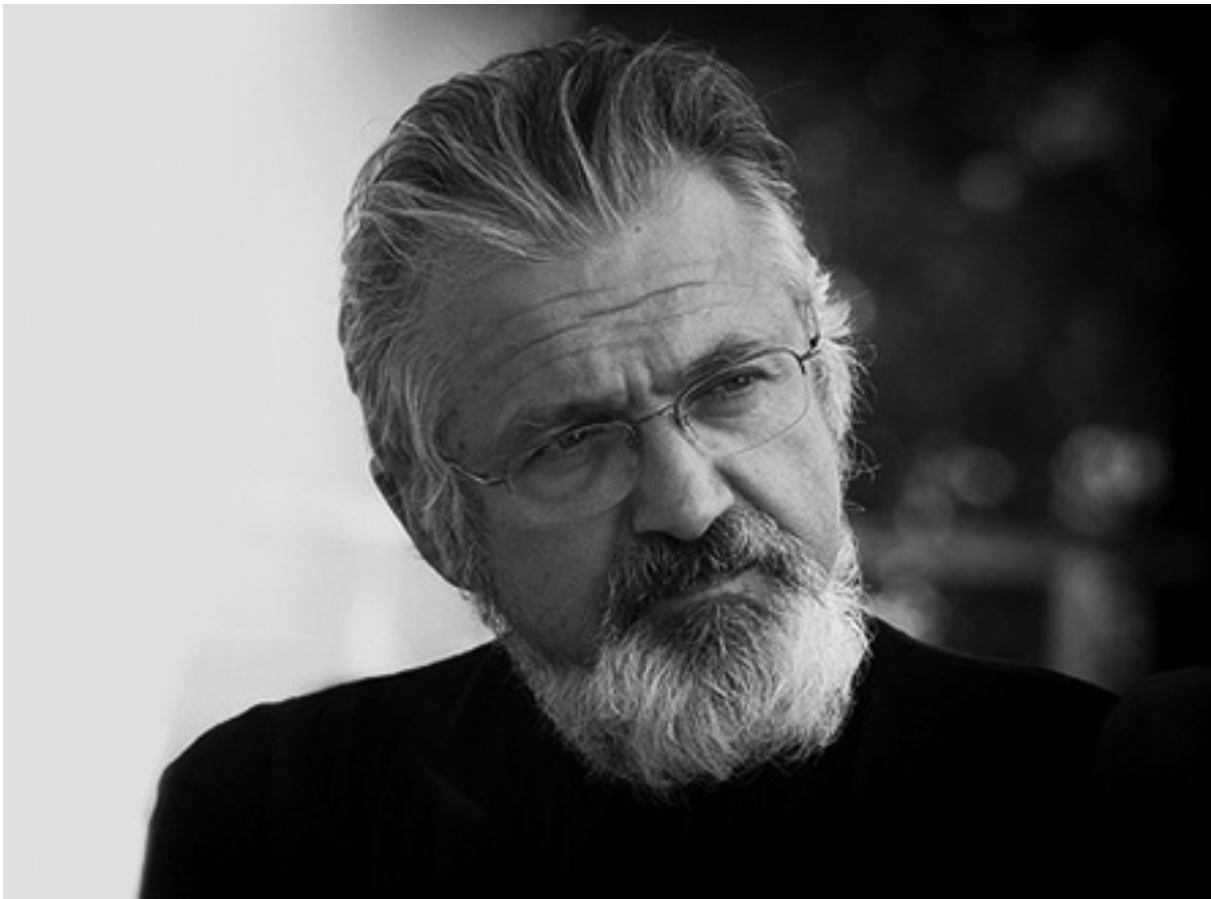
É este modelo o que hoxe está en crise, e non só no noso país, como teñen posto de relevo, por exemplo, os últimos informes da Unesco sobre o estado da educación no mundo. As razóns desta crise son complexas pero eu limitareime a sinalar dúas como especialmente determinantes. A primeira, de carácter ideolóxico, responde á expansión dos valores democráticos, recollidos na Declaración Universal dos Dereitos Humanos, aprobada polas Nacións Unidas trala catástrofe da Segunda Guerra Mundial e os horrores do totalitarismo nazi. Hoxe ben podemos dicir que, malia os déficits no seu cumpri-

mento práctico (unha vez máis a distancia entre teoría e praxe), non hai ningún discurso político que se atreva a cuestionar abertamente a superioridade da democracia como modelo de organización social. A segunda, que afecta tanto á orde dos saberes como á da repercusión destes no ámbito da comunicación, ten que ver co desenvolvemento do que os filósofos da ciencia chaman Tecnociencia, condición previa para a aparición do que os sociólogos deron en alcumar Sociedade da Información e do Coñecemento.

Pola primeira, a cidadanía vén asumindo, de forma crecente e imparable, a conciencia do dereito inalienable de calquera individuo –sexa cal sexa a súa identidade sexual, sexa cal sexa a súa orixe social, mesmo sexan cales sexan os hándicaps que a natureza lle teña imposto-, a

acceder a un centro educativo onde se lle proporcione unha formación que lle permita desenvolver plenamente as súas capacidades. Pola segunda, parecera que a aplicación de certas conquistas tecnolóxicas, a partir da revolución dixital que eclosiona na última década do pasado século, proporcionaría os medios técnicos que definitivamente ían derrubar calquera atranco que se puidese opór á libre e universal circulación da información, condición previa para a democratización dos saberes e os valores culturais coa que sempre soñara o ideal pedagóxico.

Pero nótese que veño de dicir “parecera”. Porque, en efecto, e como tamén antes sucedera coa chegada da televisión, no seu día anunciada como “xanela universal” e “aula sen muros” que ofrecería un acceso igual



ao coñecemento para todas as persoas, xa comezamos a ter datos que nos obrigan a matizar, se non a abandonar, calquera ilusión de que o cambio tecnolóxico *per se* incorpore un cambio educativo e cultural. Ou polo menos un cambio de carácter positivo, na dirección que promove o ideal pedagóxico do que aquí vimos falando. Ben ao contrario, xa hai voces que se erguen, non sen razón, para advertiren das consecuencias negativas que está a provocar a nova sociedade en rede. Contra a imaxe inxenuamente tecnófila segundo a cal a biblioteca universal á que hoxe calquera pode acceder a través de Internet, e os procesos cooperativos de intercambio de información en rede, propiciarían esa Sociedade do Coñecemento que tan ben pintou Manuel Castells, e que as autoridades europeas veñen publicitando; outros autores, sen caer na tentación oposta da tecnofobia, constatan o xurdimento de “novos analfabetos” e o “risco crecente de incultura” xerado polo amoreamento de datos, a vertixinosa sucesión de mensaxes e o sometemento da circulación da información ás imposicións do mercado e do consumo no universo de multipantallas no que estamos inmersos. Hai xa quen, como o catalán Antoni Bray, nun libro recente, fala xa dunha “sociedade da ignorancia” provocada polos procesos acelerados de “obsolescencia cognitiva” nos que estamos instalados e que sofren especialmente as novas xeracións, ás que non se lles concede a oportunidade de xerarquizar, organizar e dotar de sentido ao sen número de estímulos aos que se ven constantemente expostos.

Tal como no pasado houbo de recoñecerse en relación coa televisión, cómpre advertir de que Internet por si só non ensina nada. Ou dito doutro xeito: sen o apoio dun bo profesorado, sen a orientación dunha boa

pedagogía, as novas tecnoloxías poden trocarse, de excelentes oportunidades para mellorar o coñecemento e universalizar os saberes, en auténtico veneno. Como di, nun texto que vén de aparecer (*Sociofobia*), o sociólogo César Rendueles, descualificando a tecnoutopía dunha democracia plebiscitaria dixital:

“Tal vez Internet sexa a realización mesma da esfera pública, mais daquela teremos que aceptar que o obxectivo da sociedade civil é o porno caseiro e os vídeos de gatos. Non é anecdótico. As probas empíricas suxiren sistematicamente que Internet limita a cooperación e a crítica política, non as impulsa.”

O perigo, na miña opinión, é que estas ben razoables críticas aos novos medios acaben derivando nunha pouco razoada crítica da democracia mesma. Isto é o que acontece, segundo o que eu creo, no ensaio *A cultura do espectáculo*. Nel, o gran novelista Mario Vargas Llosa acaba culpando á escolarización universal e á democratización da cultura da perda dos valores da alta cultura clásica que viñan sostendo a tradición do mundo occidental. Un punto no que enlaza coas ideas do antipedagogismo. A tese sería a seguinte: a alta cultura (a auténtica cultura, poderíamos dicir, por oposición á banal e degradada “cultura de masas” que impera na televisión e nos novos medios), alta cultura que incluíría tamén os saberes científicos, é esencialmente antidemocrática. O erro da democracia, ao que estarían contribuíndo os pedagogos, que de forma absurda pretenden que esa cultura e eses saberes poidan ser accesibles a todos, ten sido confundir o principio da decisión das maiorías, que é un bo criterio para resolver os conflitos e decidir quen nos goberna no espazo político, é válido tamén para ser aplicado no eido cultural.

Os efectos da aplicación dese principio no ámbito cultural non poderían ser outros que a degradación dos valores culturais e a penalización da excelencia. Porque a gran cultura, a auténtica cultura, reiteran, non pode ser senón elitista, nunca democrática. Trasladado ao ámbito específico da ensinanza, isto tradúcese en que pretender que todos os individuos teñan por igual dereito ao acceso ao coñecemento, só pode conducir ao que –advirten– xa está a suceder: a banalización dos contidos, a conversión das escolas de calquera nivel educativo en simples “garderías”, a redución das dinámicas de aprendizaxe a xogos divertidos, a prolongación nas aulas do espazo televisivo e da cultura do entretemento...

Non vou aquí –non dispoño de tempo, que xa vai sendo hora de que vaia acabando– a desmontar o que hai de groseira caricatura nesta visión das prácticas escolares promovidas pola nova pedagogía. En todo caso, como anticipei antes, a resistencia estase a producir nos niveis do ensino secundario, onde o profesorado do antigo bacharelato se resiste a aceptar as novas esixencias que se derivan da ampliación da escolarización obrigatoria ata os 16 anos. Porque nesas novas condicións xa non vale o que o filósofo Bauman chama, adaptando unha distinción do antropólogo Gregory Bateson, a “aprendizaxe maquinal”, a mera transferencia de información do docente ao discente para que esta a reproduza (a “educación bancaria” que criticaba Paulo Freire); xa non valen os procedementos avaliadores tradicionais que actúan como filtros segregadores –o que “sabe” pasa, o que non, repite e finalmente é expulsado do sistema– e deixan o profesorado á marxe de calquera responsabilidade no fracaso do alumnado. Xa non vale para ser bo profesor, como salientaron en feliz título dunha obra

Fernando Hernández e Juana Sancho, con coñecer a materia. Precísanse tamén... habilidades pedagóxicas, a boa pedagogía.

Non, a "cultura da ignorancia" non é o resultado nin dos novos medios, nin dos pedagogos, nin da escola democrática. O que chama a atención, tanto nas teses elitistas de Vargas Llosa como nas dos antipedagoxistas, é a coincidencia en silenciar ou minusvalorizar o papel do sometemento aos intereses do mercado e o consumo, no proceso de banalización dos valores culturais. Velaí a auténtica ameaza. Porque do que se trata non é de establecer *a priori* que hai uns límites que determinados individuos nunca poderán superar e que, por esa razón, o ideal pedagóxico, que nestes tempos ten adoptado a forma da escola comprensiva, é unha utopía desprezable. Do que se trata non é de decidir *a priori*, como se pode ler entre liñas no preámbulo da nova lei de educación recentemente aprobada, a LOMCE, que os "talentos" dos individuos están repartidos de forma desigual e que, xa que logo, o que compete ás institucións educativas é seleccionar, segregar, o alumnado segundo eses supostos talentos naturais, a un lado os "excelentes", ao outro os "normais", e alá fóra os "sen talento" que, naturalmente e como viña sendo ata o de agora, serán os máis. Do que se trata é de pór todos os medios para que toda persoa, neno ou nena, fillo de familia acomodada ou desfavorecida, nacional ou inmigrante, desenvolva todos os seus potenciais, na confianza de que non hai unha soa persoa que careza de algún potencial valioso. Como di o pedagogo francés Philippe Meirieu, na súa obra *Frankestein educador*:

"Xa non se trata só de democratizar o acceso á escola: cómpre democratizar tamén o éxito (...). Convén (...) diminuír o aspecto selectivo inevitable do mono-

litismo pedagóxico e do seu 'darwinismo educativo' subxacente..."

Velaquí o gran reto da educación democrática na etapa actual. Un reto para o cal as voces dos pedagogos e a derrota do odio á pedagogía son máis necesarias ca nunca. E contra quen sorri escéptico diante de propósito tan cobizoso, non está de máis acudir á experiencia de quen viviu en primeira persoa, tanto o fracaso escolar, como a saída do mesmo mercé a ter encontrado uns mestres que se resistiron á inercia de aceptar o certificado que xa o tiña clasificado coma un *cancre*, coma din os franceses, unha palabra que non ten exacta correspondencia na nosa lingua e que se adoita traducir como "o derradeiro da clase". O escritor francés Daniel Pennac titulou *Chagrin d'école* (traducido ao galego como *Mal de escola*, Xerais 2008) as memorias do seu paso pola escola, primeiro como alumno, logo como docente. El foi un *cancre*, conceptuado non só polos seus mestres, senón pola súa propia familia, como un fracasado practicamente irrecuperable. Cóntanos que foi enviado a un deses centros que recollían "os refugillos dos outros colexios", e alí tivo a sorte de atopar "entre todos os profesores que tiveron que aturar, catro deles que me salvaron." Unha experiencia que marcou a súa futura vocación do mestre.

Déixenme que conclúa citando as súas propias palabras:

"(...) o medo foi (...) o gran problema da miña escolaridade; o seu ferrollo. E o profesor no que me convertín pretendeu axiña escorrentar o medo dos meus peores estudantes para facer saltar ese ferrollo, para que o saber tivese unha oportunidade de entrar."

Esta é a vocación da pedagogía, da boa pedagogía: non renunciar nunca a combater os ferro-

llos que negan as oportunidades para que o saber entre.

Moitas grazas.■

(Extracto do discurso pronunciado o 10 de marzo no Salón Nobre de Fonseca, da Universidade de Santiago, co gallo da festividade do patrón da Facultade de Pedagogía e Ciencias da Educación)



Programa de estimulación multifuncional asistido con asnos para persoas con discapacidade física, psíquica e/ou social

REVISTA GALEGA
DE EDUCACIÓN

PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 76-79

Psicóloga Clínica da Asociación A.N.D.R.E.A.

www.andreaasociacion.org

A.N.D.R.E.A. (Asociación para a Defensa, Recuperación e Estudo Terapéutico da Especie Asnal) é unha asociación sen ánimo de lucro, cuxo obxectivo é mellorar a calidade de vida das persoas “en desvantaxe” física, psíquica e/ou social, a través da mediación terapéutica cos animais.

A Asociación foi creada, no ano 2005, por un grupo de profesionais, na súa maior parte provenientes do campo da saúde mental, en agosto de 2005. Varios destes profesionais traballaban en proxectos europeos (Youthstart) para mozos en risco de exclusión social, en países como Inglaterra, Alemaña, Holanda, etc... e é nestes países europeos onde teñen o seu primeiro contacto coa Terapia Asistida con Asnos, formándose nesta disciplina. Ao seu regreso a España, concretamente a Galicia, e ante a situación tan desamparada na que se encontraban os burros, decidiron crear unha asociación tanto para achegar esta beneficiosa terapia ás persoas máis desfavorecidas da sociedade, como para axudar aos burros abandonados e maltratados. Posto que se trata dunha disciplina transversal, o equipo é fundamental: actualmente o equipo de A.N.D.R.E.A. está formado por profesionais altamente especializados e cualificado: Elsa Pérez, psicóloga clínica, David Lema, especialista en psicomotricidade e mediación terapéutica con animais, Dr. García de la Villa, psiquiatra e neurólogo (foi Xefe Clínico no Hospital Psiquiátrico de Conxo, Subdirector do Hospital Psiquiátrico *Rebullón* e Director Médico do Hospital Provincial de Pontevedra); Letícia Gómez, psiquiatra, Jesús de Gabriel, veterinario clínico especialista en etoloxía asnal; e Rita Campos, licenciada en veterinaria e etóloga.

Dende hai xa anos a Asociación A.N.D.R.E.A. leva a cabo pro-

gramas de psicoestimulación multifuncional asistidos con animais para persoas con discapacidade física, psíquica e/ou social. Trátase dunha experiencia innovadora en España que se define como unha estratexia terapéutica, fundamentada na presenza da neuroplasticidade cerebral e baseada na neuropsicoloxía cognitiva e nas terapias de reeducación psicomotriz e integración sensorial, dirixidas a favorecer a funcionalidade instrumental e básica das persoas con algunha discapacidade e manter a súa autonomía durante máis tempo. Este programa, pioneiro en España, foi creado, deseñado e mellorado polo

noso equipo interdisciplinar tras anos de experiencia e investigación na terapia asistida con animais.

Esta terapia nova, complementaria de outras máis tradicionais, demostrou a súa eficacia non só na rehabilitación de colectivos con necesidades especiais, senón na prevención de trastornos asociados. Utilízase de forma sistemática en hospitais de referencia mundial, como pode ser o Hospital Mount Sinaí en Nova York, onde incorporaron cans aos tratamentos de rehabilitación de pacientes con lesións cerebrais e de médula espiñal. Ou o enorme comple-



xo clínico da Universidade de California, Los Ángeles (UCLA), onde comezaron xa nos anos 80. A finais dos anos 90, en EUA máis de 25 hospitais utilizaban a terapia asistida con animais como parte do seu programa de tratamento.

A.N.D.R.E.A. emprega como mediadores terapéuticos aos burros abandonados e en ocasións cruelmente maltratados, unha vez rehabilitados no centro de acollida de burros abandonados e/ou maltratados da Asociación. Ademais, conta tamén con algúns exemplares de razas en estado crítico de conservación e en serios riscos de extinción, como os exemplares da raza das "Encartacións", a raza de asnos máis ameazada do mundo segundo un recente informe da FAO. Todos eles forman o equipo de mediadores terapéuticos da Asociación A.N.D.R.E.A., que axuda ás persoas en des-

vantaxe a gozar de maior calidade de vida, non só como un proceso de rehabilitación senón tamén de prevención mediante a interacción mediada por un terapeuta, entre o animal e o paciente.

O burro posúe unhas características terapéuticas intrínsecas á súa propia etoloxía que facilitan o proceso terapéutico cos colectivos máis desfavorecidos. A través das sesións de terapia é posible chegar dunha forma máis eficiente á rehabilitación da persoa, debido a que os animais xeran a motivación que as persoas necesitan, a través dun vínculo especial e cálido que os burros son capaces de brindar; ademais de ser un animal incorporado na consciencia colectiva das poboacións rurais.

Desta forma, persoas con discapacidade acoden semanalmente á sede de A.N.D.R.E.A.

para as sesións terapéuticas. A psicóloga clínica, en colaboración co resto dos profesionais, diseña o programa terapéutico individualizado para cada usuario. As sesións poden ser grupais ou individuais, intensivas nos campamentos terapéuticos ou semanais. As actividades están adaptadas ás características dos usuarios.

A través dos percorridos de psicomotricidade e estimulación sensorial, especialmente deseñados polo equipo multidisciplinar, as persoas con discapacidade melloran a un nivel integral, en todos os seus aspectos: psicomotriz, cognitivo, emocional, comunicativo e social. Este é un dos aspectos máis innovadores desta terapia: ser capaces de englobar todos os aspectos da persoa nunha soa terapia, grazas á interacción co animal, mediada polos nosos terapeutas.





A Asociación A.N.D.R.E.A. ofrece a posibilidade de formarse nesta beneficiosa terapia a través dos ciclos de Formación Especializada en Terapia Asistida con Asnos, que imparte a Asociación anualmente en colaboración coa Universidade de Vigo. Tamén os estudantes de Ciclos Formativos, estudos universitarios, Bacharelato, Educación Secundaria, etc... poden visitar a Asociación para coñecer máis de preto o noso traballo.

A avaliación do grao de cumprimento dos obxectivos dos programas é moi satisfactoria por parte tanto dos usuarios como dos profesionais que os acompañan. En xeral, as persoas participantes tras os programas presentan un maior grao de desenvolvemento psicomotriz, e melloras a nivel cognitivo e psicolóxico, como o aumento da capacidade de observación,

atención e concentración, a consciencia corporal e a organización espazo-temporal; exercitase a memoria e mellora a capacidade de aprendizaxe; redúcese a ansiedade e a depresión e mellora a xestión das emocións. Comprobamos un aumento da interacción verbal; mellora e aumenta a comunicación tanto verbal como fundamentalmente a non verbal; enriquecese o vocabulario e mellora a articulación das palabras. Constatamos un aumento da interacción co ámbito de arredor e presentación de respostas emocionais; aumenta a capacidade de relacionarse con outros, tanto cos animais como con outros compañeiros e terapeutas; aumenta o número de vivencias afectivas e o desexo de involucrarse en actividades en grupo.

A.N.D.R.E.A. ofrece a posibilidade de visitar a súa sede a familias, particulares, colexios, institutos, grupos da terceira idade, asociacións, facultades, másters, etc, para coñecer máis de preto os nosos burriños, dóciles amigos incondicionais que levan traballando anos connosco polo benestar dos colectivos máis desfavorecidos, e para introducir os participantes no mundo dos asnos, os seus coitados e necesidades, os seus códigos de conduta e os seus novos usos... para despois achegarnos a cepillalos, acaricalos e interactuar con eles. ■

Unha clase estrelecida



Espazo patrocinado por:



XUNTA DE GALICIA

CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN
E ORDENACIÓN UNIVERSITARIA
Secretaría Xeral de Política Lingüística

O 9 de novembro, luns, do ano 1959, os de "Pre" (universitario), no Instituto de Pontevedra, tiñamos clase con Xosé Filgueira Valverde á primeira hora da mañá. A clase, tal día, tivo que ser distinta. Algo tería que facer o noso profesor de literatura diante da morte, que nos anunciou nada máis chegar, do último gran poeta que nos fora quedando: don Ramón Cabanillas.

Algo traía na cara, no cabelo desordenado, o lume no corazón, o seu silencio: o gran profesor non daba atopado o xeito de transmitir a súa emoción. Non era unha lección máis, era o camiño que nunca se desanda, aquel camiño longo. Filgueira non sabía como comezar. Púxose a recitar mansamente os últimos versos do poeta, os versos de expiación que veñen en *Samos*. Verso nu, pingando o fervor, que as palabras apenas se atreven a dicir. Que outro modo mellor de honrar ó creador, senón cos poemas da súa propia creación. Versos para un poeta, naquel día, en tódolos días do mundo.

Chegara a aula don Xosé con seis ou sete libriños en cada man, grandes como as tiña, e foinos aquelando como ó chou –pero non– encima da mesa. Leu de todos eles, sen sitio para censura, coas apostilas exactas no comento. Fixo o mestre que a clase se enchese de misterio, de melodía; versos curtos, longos, de harmonía naquel aire conmovido que foi meténdose en cada un. Versos de tódalas cores, de vida e morte, de liberdade e de insubmisión: a espada Escalibor na terra asoballada do gran poeta civil que foi Cabanillas, cando soñou unha patria, a súa, se cadra tan humilde e menos infeliz, patria pequena, a nosa, a dos vellos irmáns: *DEUS FRATRESQUE GALLAECIAE*.

Hai máis de cincuenta anos xa que os meus compañeiros e as poucas compañeiras tivemos o privilexio de asistir a unha lec-



ción excelsa, naquela mañá da outonía clemente. Mestre máximo, Filgueira, fíxose dono do tempo, dos sonhos, da señardade. Foi o glosador espléndido. De min sei dicir que me sentín destinatario asombrado ante aquela marabilla. Cada un de nós soubo que aquela lección do mestre estaba dirixida a todos, e a cada un, como designio e aventura, como vocación e albedrío.

Que ben recitou Filgueira naquela hora, como nunca o fixera. Os atrancos do mestre na pronuncia do "r" rulado (fone-

ma alveolar fricativo múltiple), aquel "meu caRRiño cantareiro" do verso case epónimo, eran cousa sabida. Tamén aquela súa dicción apagada no final das cláusulas extensas entoadas só para si.

Qué ben o dixo todo. Quedamos todos arrolados, extáticos polo canto melódico do milagre CIII que puxo a don Ero fóra do mundo, e fóra do mundo Filgueira tivo a sedución poética, misteriosa e silandeira, a cadencia para chegar a nós e chamarnos nas portas do corazón de mocíños novos.

Eu debíalle a don Xosé esta recordación, só un chisco emotiva. E aínda que fora por iso, non podo rematar sen facer a ilustración e defensa do meu vello mestre: parece que no día seguinte do que estamos a falar, Filgueira Valverde foi designado alcalde de Pontevedra. Parece, tamén, que o primeiro acto público ó que asistiu, pola tarde, foi o enterro, en Cambados, de don Ramón Cabanillas e que estivo nunha das presidencias durante as exequias do poeta. De aí o dicterio que Otero Pedrayo lle fai chegar a Ramón Piñeiro: "Soio me doe que o Filgueiriña fose presidindo de Alcalde o enterro de Cabanillas" (Carta do 13-XI-1959). Un Otero Pedrayo a quen coñecemos meses despois, na primavera do 60, invitado por Filgueira para darnos unha conferencia fulgurante no paraninfo do Instituto, onde o presentou Isidoro Millán, que se acababa de incorporar á súa cátedra pontevedresa. Aínda que fose soamente pola clase estrelecida que nos deu aquel día, e para sempre, estaría don Xosé supremamente autorizado. Quedounos a lección que remanece en nós inesquecible.

Naquela mañá o milagre produciuse enteiraamente en galego. ■



A educación secundaria francesa nun contexto caribeño.

A estadía dun profesor galego como auxiliar de español



REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 82-85

Pedagogo

jorge.garcia.8@gmail.com

Martinica é unha illa con 1.128 km² e 386.486 habitantes (2013), situada no Mar do Caribe entre St. Lucía, ao sur, e Dominica, ao norte, que pertence dende 1635 ás denominadas Antillas Francesas, antigas colonias que agora son denominadas rexións de *outre-mer*, pero seguen pertencendo a Francia. Martinica encóntrase dentro dos DOM (*départements d'outre-mer*) o que lle permite unha certa autonomía da *métropole* (Francia) para desenvolverse nun contexto caribeño.

Esta duplicidade en *loünacé-ra*, nome en créole que significa “a illa das iguanas”, véñse mostrando desde a chegada de Colón en 1502, quen cambiou o nome da illa a Madiana, que derivou en Madinina (nome aínda utilizado por habitantes da illa) e acabou na actual Martinique. A evolución do nome é unha mostra das influencias que chegan á illa, aquelas provenientes de Francia e as do medio caribeño. Isto reflíctese constantemente no día a día, sendo a lingua un dos exemplos máis claros. Mentres que o francés é o idioma oficial para a administración, na illa é o créole o utilizado pola xente para comunicarse.

O paternalismo exercido desde Francia proporciona un nivel de desenvolvemento infraestrutural (saneamento, edificios, vías de comunicación, forzas de seguridade,...) maior que o das illas veciñas, pero tamén actúa totalmente descontextualizado, obviando os problemas locais máis importantes (número de parados, abandono escolar e emigración xuvenil). As axudas económicas que chegan favorecen un considerable parasitismo social que impide o desenvolvemento na illa e mesmo pode chegar a favorecer a falta de conciencia sobre os problemas locais, provocando unha economía de subsistencia, asentada na produción de caña de azucre, ron, banana, na pesca e no turismo (maioritariamente francés).

É por isto que hai un sentimento propio e caribeño moi forte fronte ao branco francés que vén pasar as vacacións sen relacionarse coa contorna e que critica a sociedade sen pararse a coñecela. Este sentimento acéntuase cando se é consciente de que a maioría de poboación nacida na *métropole* é a que traballa en institucións dependentes da administración francesa (*genderamerie*, exército, educación e sanidade), o que lles permite acadar un nivel de vida superior ao da maioría da poboación orixinaria da illa. Por tanto, as desigualdades sociais e a falta dun futuro para as novas xeracións son os principais problemas aos que se enfronta a illa nestes momentos.

Un dos maiores problemas da illa é o abandono escolar; actualmente, entre un cuarto é a metade dos mozos dos DOM saen do sistema educativo sen diploma nin cualificación ningunha¹. Vendo estes resultados

é difícil pensar na educación francesa, pero son os datos que reflicte o sistema educativo francés nas súas *Académies d'outre-mer*. Isto quizais sexa máis comprensible cando pensamos nun sistema imposto desde a *métropole* nos diversos contextos sociais de cada rexión sen realizar ningún tipo de adaptación, relevante, ao medio.

Cheguei á Martinique a través da *Académie de la Martinique*, máximo organismo educativo, que no presente comprende 264 *écoles* (de 3 a 10 anos) na ensinanza primaria e 81 establecementos entre *collèges* (de 11 a 14 anos) e *lycées* (de 14 a 17), que conforman o primeiro e segundo ciclo da educación secundaria respectivamente. A educación obrigatoria chega até os 16 anos e non corresponde a ningún final de ciclo.

Encontramos (eu e mailos outros auxiliares ingleses e españois) unhas institucións educativas descontextualizadas e incapaces de reaccionar fronte ao fracaso escolar tan representativo da realidade educativa,

afastada da idiosincrasia e o carácter de Martinique. A burocracia establece a autonomía dos centros para contratar o persoal non docente, pero son dependentes economicamente da *Académie*, que á súa vez, recibe e axusta o orzamento ás limitacións do goberno central. Se a isto engadimos o tempo adicional que supón calquera trámite administrativo, especialmente en Martinique, encontrámonos con centros illados cunha forte estrutura administrativa dedicada a aspectos económicos, esquecéndose do profesorado e do alumnado. Ademais, engadimos o personalismo do sistema, que outorga un gran poder á figura do director (*chef d'établissement*), non elixido polo persoal do centro, o que supón unha falta de entendemento e confianza moi necesaria para elaborar o plan de centro, único documento mediante o cal se poden contextualizar algunhas medidas (organizativas) atendendo á diversidade de cada centro.

¹ Rapport d'information n° 519 (2008-2009) de M. Éric DOLIGÉ, fait au nom de la Mission commune d'information outre mer, déposé le 7 juillet 2009.





Fun observador destes aspectos como auxiliar nos dous modelos de centro encargados da educación secundaria, un *collège* e un *lycée*, e neles puiden compartir opinións cos diferentes profesores e, sobre todo, con outros auxiliares de lingua inglesa que traballaban comigo. O *collège Edmond Lucien Valard* estaba situado en St. Esprit, un municipio con pouco máis de nove mil habitantes situado no centro-sur da illa. O centro contaba con 509 alumnos e 21 módulos repartidos en 5 hectáreas. Nel estiven dando clases de español a alumnos de *troisième* e *quatrième* (13 e 14 anos). No centro cada profesor tiña unha aula fixa con 23 alumnos (aproximadamente) que podía personalizar; o alumnado debía desprazarse polo Centro constantemente nos cambios de materia. As clases duran unha hora; no meu caso e o doutra profesora puidemos subdividir o grupo para fomentar a participación e focalizar a atención mediante a redución de alumnos no grupo-clase. Os recursos eran limitados pero suficientes; o maior "problema" era a falta de aire acondicionado, algo que afectaba ao rendemento propio e do alumnado, pois a calor e humidade dificultaban a comodidade desexada nunha aula.

Na docencia estivemos acompañados, ademais e constantemente, da imaxinación e, sobre todo, da curiosidade dos estudantes ante a posibilidade de confirmar se todo aquilo que vían nos libros era certo. Como é normal, houbo que desmitificar algúns estereotipos (tanto propios como do alumnado) pero pouco a pouco fomos compartindo experiencias e coñecemento.

A este respecto, pode chegar a resultar moi curioso coñecer cales son os referentes que teñen sobre os "españóis": nas manifestacións do alumnado había moito artista e xogador de fútbol.

bol de Suramérica, de tal modo que practicamente todo aquel que falase español era nacionalizado polo alumnado. Ao mesmo tempo, resultáballes curiosa a miña ignorancia ante o que para eles eran grandes expoñentes da súa vida diaria e máis que nunca na miña experiencia previa ás clases desenvolvéronse nun proceso de aprendizaxe mutua (refráns, cancións, artistas, tradicións, xogos populares...).

O nivel académico do alumnado variaba segundo a especialidade escollida, e así sobresaía o alumnado de letras polo seu extraordinario nivel no dominio do español. Eu traballaba directamente con dúas profesoras, que me introduciron na agradable convivencia co conxunto do profesorado. O equipo administrativo, polo contrario, non entraba neste ambiente e ocasións de convivencia. O profesorado ten unha asociación propia para fomentar un ambiente amigable e de colaboración, e por mor disto puiden, por exemplo, comentar co resto do profesorado a incoherencia e a estupefacción de parte do alumnado ao tratar a conquista de América, desde a perspectiva francesa (europea), no Caribe, terra colonizada e testemuño directo da trata de escravos.

O lycée no que exercín como profesor está en Rivière-Salée, municipio cunha poboación maior de dez mil habitantes e tamén situado no centro-sur da illa. Este centro contaba con novecentos setenta alumnos e comprendía as diversas modalidades de bacharelato, incluídas aquelas de bacharelato profesional (ciclo profesional) relacionadas coa carrozaría, e reflectía a situación de todos os lycées da illa; unha parte moi grande do alumnado estaba desmotivado ante as perspectivas de futuro e a falta de estimulación contextual, quedando reducida á practica de deportes, maiorita-

riamente fútbol e voleibol; non había nel espazos de encontro para a vida comunitaria. Tamén aquí se observaban diferenzas entre a administración, que rexía o centro, e o profesorado, chegando a sentarse en mesas diferentes no comedor escolar.

A pesar disto, o centro contaba cunhas boas instalacións: aire acondicionado na maioría de aulas e dispositivos de vídeo, son e tv ou proxector. O labor como auxiliar permitíume traballar con todos os grupos con español no seu currículo, desde *seconde até terminal* (último curso), abarcando así alumnado a partir de 15 anos. As clases comezaban ás 7.30 da mañá e remataban ás 16.00 e duraban 45 minutos. No centro non hai aulas fixas, de tal forma que ningún profesor nin grupo-clase ten unha aula determinada; tanto uns coma outros teñen que desprazarse polo centro entre clase e clase.

No meu labor tiña que coordinarme cos cinco profesores que forman o departamento de español, e debo dicir que todos foron moi acolledores e facilitaron e axudaron a miña tarefa. Na maioría dos casos, tiña unha clase á semana con cada grupo, mentres o profesor titular estaba de observador ou non estaba presente. Co profesorado chegamos ao acordo de que na clase se trataría de fomentar a expresión oral, tendo total liberdade temática. Aquí o nivel do alumnado era moito máis heteroxéneo, pois dependía da procedencia, do profesorado e da especialidade. Tamén a motivación era diferente entre aqueles que escollían español e aos que se lles impoñía, e neles si puiden ser conscientes da existencia dunha actitude crítica ante certos aspectos que lles tocaban persoalmente, sobre todo o racismo, achacado á *métropole*.

Un punto en común entre os centros de educación secundaria é o uso do uniforme, xa que

está implantado en toda a illa. No *collège* é suficiente con levar a parte de arriba (camiseta ou polo) de cor branca e un pantalón vaqueiro, tanto nenos coma nenas. No lycée, o alumnado ten que vestir un pantalón vaqueiro e o polo do centro; cada cal ten un estilo de polo determinado, o que permite ir identificando estudantes e centros por toda a illa. Isto parece utilizarse para evitar a manifestación de diferenzas sociais, e sendo así é curioso que na educación primaria non se utilicen uniformes.

A miña estadía neste sistema educativo, implantando nun contexto tan particular, permitíume crecer como mestre, tanto á hora de afrontar a organización e planificación de tarefas dependendo da idiosincrasia do alumnado, como da coordinación co resto de profesorado. ■

- http://www.ac-martinique.fr/fileadmin/docs_img/Documents/SSA/memento_2012_2013.pdf

- http://fr.wikipedia.org/wiki/Syst%C3%A8me_%C3%A9ducatif_fran%C3%A7ais

- http://fr.wikipedia.org/wiki/Acad%C3%A9mie_%28%C3%A9ducation%29

- <http://www.education.gouv.fr/>

- <http://www.education.gouv.fr/cid220/a-l-ecole-au-college-et-au-lycee.html>

- <http://www.education.gouv.fr/cid215/le-lycee-enseignements-organisation-et-fonctionnement.html>

- <http://www.senat.fr/rap/r08-519-1/r08-519-1121.html>

- <http://www.insee.fr/fr/themes/comparateur.asp?codgeo=DEP-972>
Joseph Zobel

- <http://cms.ac-martinique.fr/etablissement/jzobel/>

ST. Spirit

- <http://cms.ac-martinique.fr/etablissement/evalard/>

- <http://site.ac-martinique.fr/clgevalard/>

A recuperación e a descuberta de escritoras de literatura infantil e xuvenil a través das TIC



REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 86-88

Grupo "ELINCIS"

montserrat.pena@usc.es

A proposta didáctica que se describe neste artigo vén de recibir o *III premio de Introducción da perspectiva de xénero na docencia universitaria*, convocado pola Oficina de Igualdade de Xénero da USC.

1. CONTEXTUALIZACIÓN E XUSTIFICACIÓN

No marco da materia "Literatura Infantil e Dramatización" (materia obrigatoria do terceiro curso do Grao en Educación Infantil impartido na Facultade de Formación do Profesorado de Lugo), levouse a cabo unha experiencia didáctica de adquisición de coñecementos sobre literatura infantil e xuvenil (LIX) matizados pola perspectiva de xénero a través da creación dun blog de aula (escritoraslix.blogspot.com.es) que se viu complementado coa difusión das súas entradas a través de *twitter*. Aínda que a experiencia se realizou con alumnado universitario, é facilmente extrapolable á Secundaria obrigatoria e ao Bacharelato, adaptando o tipo de tarefa que se requira para a elaboración de cada entrada.

A xustificación de dita experiencia fundaméntase en dous alicerces básicos: as TIC e a perspectiva de xénero. Na sociedade actual as tecnoloxías da información e a comunicación convertéronse nunha ferramenta comunicativa fundamental que a mocidade manexa constantemente. Como resposta á devandita realidade, o ensino da Lingua e Literatura (e da súa didáctica) debe incluír as TIC nos seus procesos de aprendizaxe porque as prácticas sociais da lectura e da escritura fóra da escola están xa absolutamente penetradas por elas. Paralelamente, ao abordar un campo literario como a LIX, no que as autoras teñen moitísimo peso, facíase necesario reivindicar o seu papel. A pesar de que o canon literario está ocupado por escritores, son moitas as autoras que contribuíron e veñen contribuíndo ao desenvolvemento da LIX, especialmente porque nos comezos do mesmo se considerou que elas, polo carácter "maternal" instintivo que lles outorgaba o patriarcado, estaban máis achegadas á infancia

e, polo tanto, tiñan máis facilidade para dirixirse a ela. Para facer consciente ao alumnado da importancia que as autoras teñen na LIX, esta experiencia centrouse en redescubrir, recoñecer e recuperar a obra de dezaseis autoras da literatura infantojuvenil galega e universal: An Alfaya, Marilar Aleixandre, Lygia Bojunga, Paula Carballeira, Fina Casalderrey, Ana María Fernández, María Gripe, Marjalena Lembcke, Astrid Lindgren, Ana María Machado, Ana María Matute, Christine Nöstlinger, Beatrix Potter, J.K. Rowling, Alice Vieira e Úrsula Wölfel.

2. OBXECTIVOS

O que se pretende principalmente con esta experiencia é: a) coñecer autoras canónicas da literatura infantil e xuvenil universal; b) elaborar un blog especializado sobre literatura infantil no que se recollan desde recomendacións literarias ata secuencias didácticas baseadas nas obras de determinadas autoras; c) tomar consciencia do silenciamento das autoras por parte da historia literaria; d) adquirir as ferramentas precisas para valorar os elementos rompedores que aparecen nas obras das autoras; e) aprender a utilizar o twitter como difusión do traballo realizado no blog, pero tamén como fonte de información e formación.

3. DESENVOLVEMENTO DA EXPERIENCIA

- Sesión 1: presentárase o blog de aula (escritoraslix.blogspot.com.es), explicando as posibilidades do mesmo e facendo fincapé nas potencialidades de interactividade que ofrece a rede e no uso da etiquetaxe, que permitirá ao lectorado do blog acceder facilmente á información sobre cada unha das autoras. Ademais, constituiranse os dezaseis grupos de traballo que funcionarán ao longo do semestre. Cada un destes grupos estará centrado nunha au-

tora canónica e nunha das súas obras máis coñecidas, que todos os membros do grupo terán que ler.

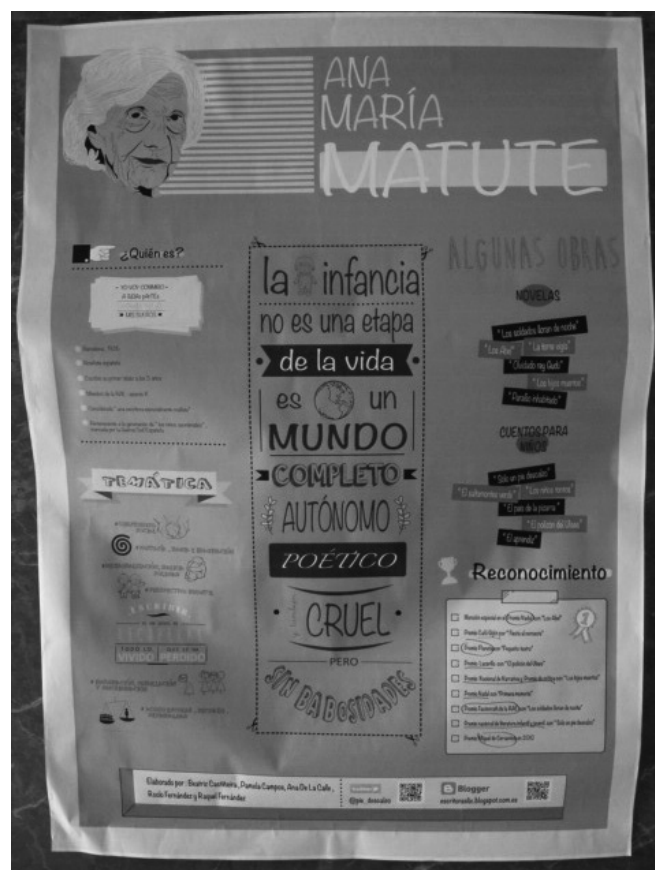
Igualmente, familiarizarase aos grupos co uso do twitter. Este non será tan só un apoio para divulgar os diferentes posts que se vaian colgando no blog, senón que constituirá tamén unha ferramenta de procura de información. Isto conseguirase grazas ao seguimento de contas de twitter especializadas en literatura infantil que lles indicará a profesora e á procura directa na rede social a través de *hashtags* directamente relacionados coa materia que nos ocupa, como poden ser #lix, #competencia-literaria ou nomes propios das escritoras e obras (por exemplo, #potter).

-Sesións 2 e 3: cuns guieiros indicados pola profesora para cada caso, os e as discentes terán que buscar información de tipo sociohistórico sobre o contexto da figura da autora

escolleita e a súa creación literaria. Seleccionando os datos, o alumnado terá que elaborar unha completa biobibliografía da mesma, xerando diferentes posts que se subirán ao blog de aula.

-Sesións 4 e 5: centraranse na obra elixida, de maneira que cada grupo terá que poñer as súas ideas en común sobre a novela que lles corresponde para, a continuación, elaborar unha completa recensión sobre a mesma. Espérase que a fase de investigación sexa menor e estea concentrada en buscar as condicións de publicación da obra elixida.

-Sesión 6 e 7: dedicaranse a investigar a influencia da autora e da ficción na literatura posterior (precuelas, secuelas, outras escritoras e escritores que utilizaron ou reutilizado personaxes, lugares ou accións que aparecen na obra orixinal, etc.), así como a súa posible transdución a outras artes (pintura, cinema-





tografía ou ata publicidade). A continuación, creárase o habitual *post* sobre o tema.

-**Sesión 8 e 9:** centrárase en explicar e analizar as personaxes femininas que aparecen nas diferentes obras, atendendo a cuestións como se responden a unha imaxe tradicional das mulleres ou non¹.

-**Sesións 10, 11 e 12:** nelas deseñárase unha secuencia de actividades didácticas encamiñadas a traballar a autora e a obra en cuestión con alumnado de Educación Infantil. Os usos das TIC e a creatividade serán especialmente valorados. Tendo en conta que unha parte importante das novelas presentadas está dirixida en primeira instancia a lectorado xa formado, os futuros mestres e mestras deberán deseñar adecuadamente a súa proposta adaptando os textos literarios.

-**Sesións 13 e 14:** unha das intencións deste proxecto era que todas e todos coñecesen o que estaban a facer os diferentes grupos a través do blog. Por iso, tamén se quixo que ese coñece-

mento se fixese patente a través da elaboración de diferentes pósters-resumo que se puxeron en conxunto na aula, que resumían algunhas das características da obra das autoras, e que logo estiveron expostos nos corredores da facultade.

4. AVALIACIÓN

Aínda que a intención da docente era que a avaliación fose continua e formativa, a medida que o proxecto se ía desenvolvendo comprobouse que isto era complicado debido á temporalización da propia materia, que se imparte no mesmo semestre que o Prácticum II, o que significa que a docencia é intensiva e se desenvolve practicamente durante pouco máis dun mes. Entregadas as cualificacións da materia, realizouse un breve cuestionario ao alumnado a través da aula virtual, que deixou os seguintes resultados: un 70% das e dos discentes consideraban, logo desta experiencia, que a rede é un lugar adecuado para fomentar a aprendizaxe da literatura infantil e xuvenil. Ademais, o 95% da clase opinaba que a creación e o mantemento do *blog* influíu tanto na adquisición de coñecementos como na motivación para elaborar o mesmo. Esa mesma porcentaxe de alumnos e alumnas manifestaba

tamén que as redes sociais foron un instrumento que lles permitiu coñecer autoras e obras de LIX. En relación a se a materia cambiara a súa perspectiva sobre as escritoras e o seu papel na LIX, a gran maioría (74%) inclínase pola opción de "si, pareceume moi interesante coñecer autoras de diferentes lugares"².

Debido aos satisfactorios resultados e á propia divulgación do blog (na actualidade conta con máis de 5200 visitas, sendo aproximadamente 1000 de fóra do Estado), o proxecto continuará durante este curso con novas autoras. A estas engadiráselles tamén ilustradoras, como xeito de recoñecer que as mesmas son parte integral da LIX. Por este motivo, e dado que se observou que nesta ocasión se escureceu o papel que as mesmas desenvolven na LIX, procurárase resaltar os seus nomes e as súas achegas ás obras estudadas. ■

¹ Téñase en conta que durante as sesións expositivas foi abordado o xeito en que as diferentes obras literarias infantís tratan as personaxes femininas, relegándoas ao seu papel de nais, avoas ou axudantes dos heroes, como tamén foron vistos exemplos de libros coeducativos.

² Fronte a "nin si nin non", "non, eu xa pensaba que tiñan moita importancia na LIX", "non, non creo que sexan tan relevantes no tema que nos ocupa" e "si, axudou a que fose consciente de que o canon literario está ocupado por autores homes". Dende a perspectiva da docente, esta última opción era a desexada xa que implicaba unha maior asimilación dos contidos da materia.

Nova Escola Galega

jose.ramos.rodriguez@edu.xunta.es

anton.costa@usc.es

REVISTAGALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 89-95

ACTUALIDADE NA POLÍTICA EDUCATIVA

- **Sobre a imposibilidade de proxectar películas nas aulas.** Unha circular da Consellería de Educación advirte da ilegalidade de utilizar películas nas aulas. É moi improbable que cos espazos horarios dos que habitualmente se dispón nos centros, maioritariamente de 50 minutos, se emitan películas completas; a utilización deste tipo de material faise habitualmente fragmentado para ilustrar algunha exposición dun tema; é ben estraño que se advirta contra unha práctica que non existe. Sería moito máis acaído que se negociase esta emisión cos organismos competentes, que seguramente non teñen ningún interese en poñer atrancos á utilización didáctica das obras audiovisuais.

- **Outra de prohibicións: a do uso dos móbiles.** Esta medida recóllese, así de contundente e xenérica, no novo Decreto de convivencia. Será excepción, con requisitos postos por cada centro, o uso didáctico. Mensaxe retrógrada e que disuade da súa utilización didáctica, pois deberá ser regulada polo centro; mentres iso non ocorra, a situación será de ilegalidade.

- **Seguen os recortes silenciosos: o de PROA.** Este programa de apoio e acompañamento do alumnado con dificultades no rendemento académico é outro exemplo de como facer recortes sen alarmar demasiado. Vaise atrasando o seu inicio para aforrar ese tempo de demora, e mesmo déixanse fóra os centros que deben contratar profesorado externo para poñelo en marcha. Empezaba en outubro nos anos da súa implantación, pero neste curso comezou en febreiro. Nominalmente o contrato-programa, esa é a denominación que lle deu este goberno, segue existindo pero o investimento é a metade do que anteriormente era, e o prexudicado é o alumnado que máis o necesita.

- **Precipitada posta en marcha da LOMCE.** No caso da ESO o problema é aínda maior que o do curso pasado en Primaria, pois en 3º hai que facer unha oferta de optatividade que afectará moi seriamente ao itinerario futuro do alumnado. Así, o alumnado que neste momento cursa 2º da ESO deberá elixir entre dous tipos de Matemáticas –encamiñadas ao itinerario académico (para Bacharelato) ou ao itinerario aplicado (para Formación Profesional)–, así como entre as materias optativas que estableza cada Comunidade Autónoma. Para esa elección non existe o Decreto que regule en Galicia as materias que se ofertarán. A desorientación e indignación entre o alumnado, as familias e mesmo o profesorado e equipos directivos é lóxica e incuestionable.

- **E agora xa as reválidas de Primaria.** Un indicio máis deste sen-sentido é que, como dentro duns meses terá que facerse a primeira das avaliacións, ao finalizar 3º de Primaria, a Consellería pon na súa

páxina web modelos de proba; a sorpresa é que remiten directamente a un enlace do Ministerio de Educación. Nin exercen a máis mínima das competencias propias, como sería elaborar as probas e os seus modelos. Non só existe precipitación, pois falta tamén un chisco de vergonza entre os responsables da Consellería.

- **O mito de que a oferta de ensino concertado aforra recursos.** A Conferencia Episcopal distribuíu recentemente, coa prensa diaria, un folleto onde afirma que os seus 2.458 centros privados-concertados, en toda España, supoñen un aforro para o erario público de 3.601 millóns de euros. Aseguran tamén que atenden un total de 1.434.524 estudantes (case todos en centros concertados), polo que veñen dicir que nos aforran polo menos 2.510 euros por alumno e curso. Esta afirmación non parece basearse en ningún estudo científico. Non obstante, a investigación realizada pola Área Federal de Educación de Esquerda Unida, titulada “O custo da praza escolar na pública e na concertada”, desmente rotundamente ese mito interesado a respecto de que a educación privada-concertada sexa máis barata que a pública, demostrando que este tipo de informacións e titulares sobre o pretendido “aforro público” que supón o ensino privado-concertado, non son máis que unha torpe manipulación. Desde o punto de vista económico e existindo igualdade de condicións (servizos que o Estado dá para as dúas redes pero o gasto atribúese á pública, ou prezo por medidas de atención á diversidade como os PDC que se concentra na ensinanza pública, ou a equiparación da ratio por exemplo), ambos os dous modelos custan o mesmo (4.185 euros por alum-

no na pública, fronte a 4.184 na privada-concertada). Se a isto lle engadimos o que supón o gasto das familias, o custo anual por estudante no ensino privado-concertado situaríase en 5.733 euros, mentres que na educación pública sería de 5.007 euros. O INE constata, en efecto, que as familias da escola pública tiveron un gasto de 822 euros por alumno, mentres que para os que acudiron a un centro privado concertado o gasto ascendeu a 1.549 euros por escolar.

- **Abaneando as Universidades:** O Ministro Wert e a Secretaria de Estado tamén abanean as Universidades, co horizonte do mundo das institucións universitarias norteamericanas: algunhas ‘excelentes’ universidades con altas taxas de privatización e unha restrita de *colleges* de moi variable calidade e con alta participación das familias no seu financiamento. Isto é, o avance da privatización e a simple desestruturación da rede pública universitaria. Con protestas por parte da CRUE, das organizacións sindicais e tamén do mundo estudantil, como se exteriorizou no pasado 26 de Febreiro. Mentres, segundo informaba *La Voz de Galicia* o pasado 29 de xaneiro, o Ministerio denegoulles a bolsa de estudos neste curso a 10.000 universitarios galegos, isto é, máis dun terzo das solicitadas, ao tempo que o importe medio delas caeu nun 24%.

- **Dogmas relixiosos nas aulas:** o 24 de febreiro o BOE publicaba os novos programas da materia de Relixión Católica. Adoutramento e dogmas contra da busca dunha educación racional, ao facer da “revelación bíblica” unha fonte de verdade, por tal non discutible.

- **Contratación de graduados universitarios mediante bolsas para a atención ás dificultades escolares.** O Ministerio de Educación anunciou hai uns días a contratación de 2000 persoas

recentemente graduadas para realizar actividades de apoio ao ensino en centros de Primaria con especiais dificultades. Optarán a estas bolsas aqueles estudantes cun alto expediente académico e con B2 en lingua estranxeira. Os seleccionados recibirán un curso previo de formación (se cadra, hai que preguntarlles ao Banco de Santander e a outras instancias privadas pola presente cuestión). Segundo informa o Ministerio, os rapaces e rapazas recentemente graduados atenderán o alumnado con necesidades específicas de apoio educativo (NEAE); é dicir, aquel que precisa dunha atención educativa diferente á ordinaria por presentar dificultades específicas de aprendizaxe, TDAH, por terse incorporado tarde ao sistema educativo, ou por condicións persoais ou de historia escolar (LOMCE, art. 57). Estamos a falar, por exemplo, de nenos e nenas con déficits de atención, trastornos de desenvolvemento, dislexias, discalculias, problemáticas familiares complexas, alumnado estranxeiro chegado recentemente... Todos e todas eles requiren da atención de docentes especificamente preparados para o tratamento destas problemáticas e con capacidade para o diagnóstico e a intervención psicopedagóxica oportuna en cada caso. A iniciativa ministerial foi contestada por diversas instancias, e entre elas a Federación Galega de ANPAS públicas.

- **Aulas impartidas en linguas estranxeiras:** Un informe xornalístico de *Faro de Vigo* de fins de outubro pasado poñía de manifesto o aumento dun 10% no número de aulas que na cidade de Vigo e no ensino obrigatorio se imparten en linguas estranxeiras: 51 centros imparten 349 materias (240 de Educación Primaria), o 70% en centros privados, os que máis abandonan de ordinario o ensino en lingua galega. Só catro materias son

impartidas en francés e todas as demais en inglés: Educación artística (138), Coñecemento do medio (71), Educación física (49), Música (18) e Educación plástica (14)

- Algunha boa noticia: foi retirado o borrador do novo Decreto de especialidades, despois de numerosas protestas, entre elas a de Nova Escola Galega; o Ministerio retirou este borrador que daba practicamente vía libre aos centros para utilizar o profesorado case sen ter en conta a súa especialidade, e mesmo a Administración para contratalo. É curioso que as dúas mellores noticias procedentes da Administración sexan dúas retiradas: a deste borrador e a do Conselleiro de Educación. Desexemos que o próximo nos proporcione algunha alegría ou polo menos non tantos desgustos como o que nos deixou.

ARREDOR DA GALEGUIZACIÓN

- Despois dos lamentables datos estatísticos dos que informou o Instituto Galego de Estatística en relación co uso da lingua galega, en particular entre os sectores da infancia e da xuventude, a Mesa pola Normalización Lingüística e a Plataforma *Queremos Galego* convocaron a manifestación que se celebrou con milleiros de persoas en Compostela o pasado 8 de Febreiro reclamando máis presenza do galego e unha distinta actuación por parte da Xunta de Galicia para favorecer a galeguización social, tal como fixo saber na súa nidia declaración pública do día 30 de xaneiro a Real Academia Galega, ao instar á Xunta a cumprir o Plan de Normalización aprobado parlamentariamente en 2004, mentres o Presidente da Xunta trata de botar balóns fóra.

- A Fundación Penzol vén de dedicar o nº 9 de *Novas Penzol*, accesibles na rede, á extraordinaria produción bibliográfica

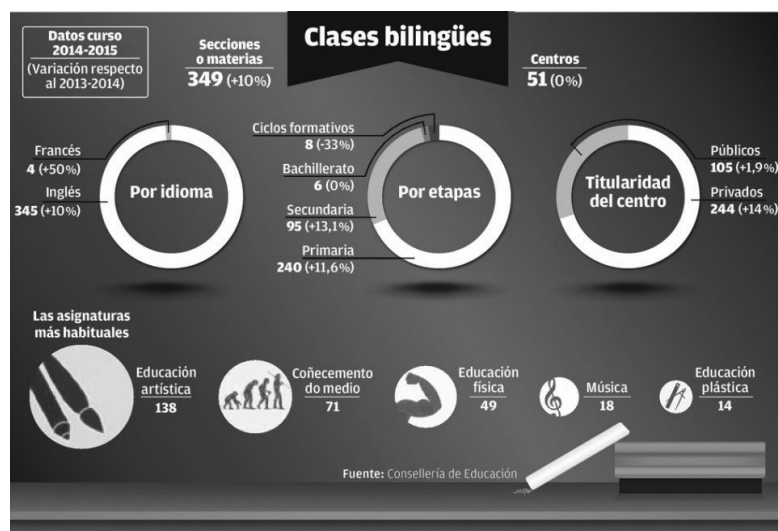


Gráfico publicado no Faro de Vigo o 27/10/2014

de Xosé F. Filgueira Valverde, o autor a quen se dedica neste ano o Día das Letras Galegas. De moito interese para o seguimento da ampla obra do profesor Filgueira, entre a que está a súa obriña *Os Nenos de 1925* e os posteriores textos para nenos *Quintana Viva*, así como a promoción do concurso de traballos escolares no campo da etnografía e da cultura popular do Museo de Pontevedra.

- A Consellería de Educación e Cultura programou no pasado mes de decembro un total de 94 actos públicos, cun total de 58 obras de teatro, música, maxia e circo, en 26 localidades galegas na procura da galeguización cultural, xunto co apoio a diversos sectores da cultura.

- No mes de Febreiro a Xunta de Galicia e a Embaixada de Portugal en España asinaron un memorando para a introdución da materia de lingua portuguesa no ensino medio en Galicia, unha iniciativa que se encadra dentro do proxecto *Paz Andrade*. A posta en marcha das liñas de traballo debe ser ben planificada, atractiva, sólida e valente, para non caer en saco roto, polo seu carácter de opcionalidade.

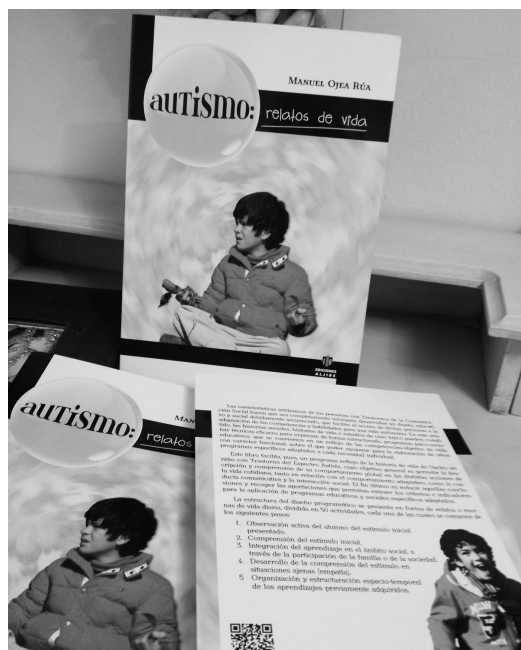
RECURSOS E MATERIAIS

- A Asociación Cultural *Avelino Díaz*, que agrupa un importante número de colectivos de toda índole de Riotorto e Meira, e que persegue o recoñecemento co Día das Letras do ano 2017 para o poeta e xornalista da emigración e do exilio Avelino Díaz (1897-1971), vén de distribuír unha unidade didáctica dirixida aos últimos niveis de Primaria e primeiros de Secundaria cuxa finalidade é dar a coñecer a obra do autor. Pode descargarse na páxina oficial do proxecto: www.avelinodiaz.gal.

- Concello Parada de Sil, *Guía didáctica Parada de Sil*, 2011, 50 pp. www.paradadesil.com. Un magnífico dossier para analizar a historia, a xeografía, a vida natural... deste concello.

- O grupo *Divulgare* do Laboratorio de evolución e ecoloxía da Universidade de Vigo comeza a ofrecer os seus vídeos científicos divulgativos, que xa recibiron 14 premios internacionais, en galego.

- A Secretaría de Educación Pública de México vén de seleccionar 14 libros didácticos de Nova Galicia Edicións de Vigo para dotar as bibliotecas de centros escolares. Estes libros



con versión galega e española versan sobre os dereitos humanos, o cambio climático, as emocións e os sentimentos e os trastornos de alimentación, entre outras temas relacionados coa educación para a saúde.

PUBLICACIÓNS PEDAGÓXICAS

• O profesor da Universidade de Vigo Manuel Ojea Rúa, especialista en Trastornos do Espectro Autista e Presidente da Asociación de Familiares de Persoas con Trastornos da Comunicación Social de Ourense (TRASCOS) vén de publicar o manual *Autismo: relatos de vida*, que incorpora 50 propostas de actividades para facilitar a acción educadora.

• Rodríguez Rodríguez, J., Brui-llard, E, e Horsley, M. (2015) *Digital Textbooks, What's New?* (coords) [Libros de texto dixitais, que hai de novo?]. Trátase dunha publicación de carácter internacional que recolle un número importante de traballos de investigación e reflexións realizadas nos últimos anos sobre o libro de texto dixital. Componse de tres bloques nucleares: reflexións xerais sobre os libros de texto dixitais, o libro de texto no contexto internacional e estudos específicos. A obra conta con contribucións procedentes de diversos contextos internacionais, entre eles o galego. Está prologado polo profesor Juan Manuel Escudero Muñoz, e pode descargarse gratuitamente no enlace <http://www.usc.es/libros/index.php/spic/catalog/book/759>

• LÓPEZ GONZÁLEZ, X., GARCÍA FERNÁNDEZ, J. M. (2014): *Xoguetes naturais. Argalladas dos pícaros. Primavera/ Verán*. Sarria: Ouvirmos.

• O nº 24 (2014) da revista da Universidade de Santiago *Innovación Educativa* vén de dedicar o seu máis recente monográfico á temática da *Escola Rural*, coa coordinación de Ro-

dríguez Lestegás, e a presenza de artigos de Roser Boix, Pilar Abós, Antonio Bustos, José A. Caride, Alicia López/ Francisco Candia e Antón Costa. Número necesario.

ELECCIÓN SINDICAIS NO ENSINO

A CIG-Ensino mantense como a maior forza sindical no ensino público de Galicia, logo das eleccións sindicais realizadas nos primeiros días do pasado mes de decembro, revalidando deste modo unha posición que xa vén mantendo desde hai moitos anos, quedando en 2º e en 3º lugar respectivamente CCOO do Ensino e ANPE.

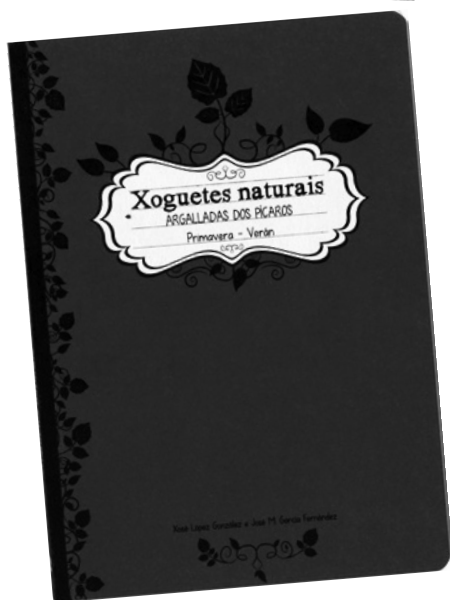
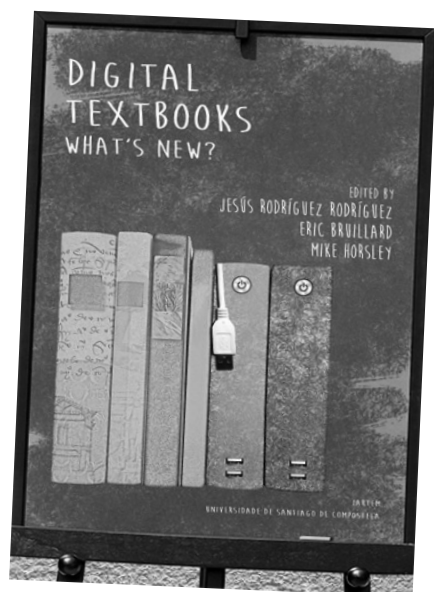
ENCONTROS. XORNADAS

• O Colexio de Educadoras e Educadores de Educación Social de Galicia (CEESG), en colaboración coa Associação dos Profissionais Técnicos Superiores de Educação Social de Portugal, organizou en Vigo a mediados de marzo o Primeiro Encontro Luso-Galaico de Educación Social, unha manifestación máis da crecente comunicación cultural entre Galicia e Portugal.

• Celebráronse en Lugo, convocadas por Nova Escola Galega, no pasado mes de novembro unhas Xornadas de Educación Pública nas que se presentaron interesantes experiencias en favor da convivencia nos centros educativos

OBRADOIROS/ CONGRESOS

• Celebrouse no pasado febreiro na localidade de Vedra, próxima a Compostela, o VI Seminario-Obradoiro Internacional de Avaliación de Materiais didácticos que nesta convocatoria tiña por centro de interese a análise da educación e dos materiais didácticos en Finlandia, un dos exemplos de bo funcionamento do sistema educativo. Cunha participación próxima ás 50 persoas, converteuse nun magnífico foro de



reflexión educativa que contou tamén coa participación de pais e nais de familia.

- Os días 21, 22 e 23 de xaneiro celebráronse en Teo as I **NEG-Xornadas de educación e cultura tradicional**, que contaron con relatorios e obradoiros prácticos da man de grandes profesionais como Mini e Mero, Montse Rivera, Mercedes Prieto, Luís Prego ou Pablo Díaz e Olga Kirk. Participaron arredor de trinta persoas e fíxose un achegamento ás posibilidades de introdución da nosa cultura tradicional no ensino regrado. Resultaron un éxito, así que haberá máis!

- **VIII Encontro de debate sobre o medio rural** en Samos os días 7 e 8 de Marzo. Cunha concorrencia de 60 persoas matriculadas máis numerosos membros da comunidade educativa local, as diversas experiencias educativas expostas no Encontro, tanto de carácter escolar formal como de carácter libertario ou non formal, permiten afirmar que o medio rural segue a ser un importante laboratorio de innovación pedagóxica. No desenvolvemento das xornadas púxose de relevo que a educación no rural galego precisa ser considerada como unha dimensión máis dentro dun desexable plan de desenvolvemento integral do medio rural galego, que tivese en conta máis elementos que os económicos, imprescindibles, pero que non permiten valorar na súa complexidade e diversidade as razóns do despoamento do rural, do avellentamento da súa poboación e, o que é máis problemático de cara ao futuro, da súa reducidísima taxa de natalidade. Os problemas do rural deben ser enfrontados con carácter transversal e non unicamente sectorial, e isto é unha responsabilidade especialmente das administracións. Igualmente, ao longo dos dous días de actividade houbo ocasión para compartir música, bai-

le e canto tradicionais galegos, teatro, rap rural, música popular, e unha sentida homenaxe (con visita incluída á súa casa natal, na Lóuzara xabreira) a Fiz Vergara Vilariño, verdade fonda e profunda, en forma de xoia literaria, das terras e das xentes desta parte do Courel.

INICIATIVAS E PROXECTOS

- *Amnistía Internacional* vén animando a **Rede de escolas polos Dereitos Humanos**, na que participan distintos centros de Educación Secundaria de Tui, Vigo, O Porriño, Redondela e Vilagarcía.

- Longa vida ao renacido **Museo de Historia Natural da USC**, un dos máis notables de toda España neste campo, baixo a actual dirección de M^a Isabel Fraga Vila, a poucos meses da inauguración das súas novas instalacións nun edificio proxectado por César Portela no barrio compostelán de Vista Alegre. O Museo conta coas áreas de zooloxía, botánica e xeoloxía. <http://revistas.usc.es/museohn>

- O Grupo de Investigación Esculca da Facultade de Ciencias da Educación da USC convoca para o próximo mes de Setembro o **IV Congreso Internacional de Atención Temperá e Educación Familiar**: <http://www.usc.es/congresos/ciatef15/>.

- Baixo a coordinación da profesora Josefina Queixeiro no Colexio de Goián (no Baixo Miño) os escolares de ciclo medio de E. Primaria crearon unha **caixa de primeiros auxilios de plantas medicinais** con máis dun cento de plantas. Os escolares investigan sobre cada unha delas, realizan un libro de rexistro, cos seus nomes orixinarios, en galego e en inglés, e levan produtos para as súas casas, usándoas segundo o estudado.

- De novo **Culturgal** foi a comezos de decembro pasado a gran feira das industrias culturais de Galicia, con máis de 60 entidades con exposición e unha morea de presentacións e de actividades que contaron co interese dun moi extenso público.

- En decembro pasado celebrou os seus dez anos de vida e mediante o seu n^o 37 a revista oral **O Pazo das Musas**, un proxecto colaborativo impulsado por Antonio Reigosa desde o Museo Provincial de Lugo.

- O **Museo de Pontevedra** mantivo durante dous meses a mostra "O xoguete español. Un século de historia (1880-1980)", que gozou da curiosidade dos nenos e dos recordos dos maiores, mentres a Asociación de Amigos da Catedral de Tui programou unha grande exposición



Culturgal 2014

con 400 beléns de moitos lugares do mundo.

- Case 22.000 sinaturas foron entregadas o pasado 1 de decembro no Parlamento de Galicia por parte da CIG-Ensino en reclamación da derogación da LOMCE, dunha lei galega de educación, da blindaxe do ensino desde o punto de vista financeiro e da demanda de dedicación do 7% do PIB de Galicia para o ensino.

- Unha iniciativa a salientar. A da **Escola Municipal de Artes e Oficios de Vigo** (<http://bibliotecadaemao.blogspot.com.es/>), EMAO, coa súa constante actividade académica, magnífica biblioteca de artes e oficios, obradoiros e iniciativas culturais, baixo a dirección do pedagogo e técnico municipal Rafael Ojea Pérez.

CON NOME PROPIO

- A fins de Novembro de 2014 morría o teólogo, historiador e educador **Francisco Carballo** (Maceda, 1925); foi un dos fundadores do renacido semanario *A Nosa Terra* en 1977 e autor de valiosos textos sobre a historia de Galicia. Foi tamén un moi notable educador tanto en Vigo como, con anterioridade, en Salamanca, como membro da Congregación relixiosa de



Imaxe de Francisco Carballo

San Vicente de Paúl e como un dos animadores do Grupo de Estudantes Galegos durante os primeiros anos setenta, un grupo amplo e de forte contido político antifranquista.

- **Xesús Rodríguez Rodríguez**, director da *Revista Galega de Educación* e animador/impulsor de valiosas iniciativas educativas, vén de ser nomeado Socio de Honra do Colexio de Educadoras e Educadores Sociais de Galicia, sumándose aos anteriores nomes de Xosé M. Cid, Ana Iglesias e Maria Dolores Candedo, Presidenta de Nova Escola Galega.

- **Antón Bouzas**. Hai breves meses chegou á súa xubilación

Antón Bouzas, fundamental referencia da educación social en Vigo. Persoa con múltiples experiencias de traballo e de animación sindical, asociativa e cultural, como parte de CEDRO, o dispositivo municipal vigués de asistencia a drogodependentes, ou como impulsor de diversas dinámicas asociativas do Casco Vello de Vigo. Unha vida.

- **Xoán Vicente Viqueira** foi recordado polo concello de Bergondo (A Coruña) no 90 aniversario do seu pasamento, coa colaboración da RAG. Un fermoso monolito coa testa de Viqueira deixa constancia do acto.

- Sen amentalos polos seus nomes, non esquecemos os 43 estudantes de maxisterio de Ayotzinapa (México), nin da ducia de profesores máis recentemente tamén asasinados, nun estado con tantas mostras de impunidade ante os 'cárteles' e demais.



Escola Municipal de Artes e oficios de Vigo



RECOÑECEMENTOS E PREMIOS

• No pasado curso académico o CEIP Freán-Teis de Vigo, co seu proxecto "A lingua sabe a pan", un lema procedente dun traballo anterior do CEIP de Cea, e o IES de Ames (A Coruña), co proxecto tecnolóxico "Los petroglifos de Ames", foron recoñecidos polo Ministerio de Educación, entre outros centros españois, cos **Premios Nacionais de Educación**. Máis recentemente tamén foi premiado con outro Premio Nacional o CEIP *Manuel Suárez* do Rosal (Pontevedra) por ter creado na área de Tecnoloxías unha alerta móbil contra os incendios, así como os centros CEIP Francisco Vales Villamarín de Betanzos e o CEIP Plurilingüe A Pedra de Bueu, nos ámbitos da inclusión do Alumnado con Necesidades Educativas Especiais, e do Desenvolvemento de Competencias de Lectoescritura e Audio-visuais respectivamente

• Na terceira convocatoria dos **Premios de Innovación** convocados por Escola Viva/FETE-UXT de Galicia, na que participaron 42 traballos escolares, foron premiados os traballos "Desfruta e baila ao son do xogar", presentado por profesores do IES Xograr Afonso Gómez e "Construíndo a aprendizaxe" da profesora Mónica Corbacho Varela do CEIP Porto Cabeiro (Redondela).

• Un recoñecemento para os 10 anos do Museo Pedagógico de Galicia (**MUPEGA**), unha feliz iniciativa da Consellería de Educación, impulsada tecnicamente no seu momento polo profesor Vicente Peña Saavedra e que máis recentemente tiña como director ao profesor Emilio Castro Fustes, tamén vinculado con Nova Escola Galega, e recentemente xubilado.

• Os concellos de Verín e de Tomiño (Pontevedra) recibiron a distinción de Boas Prácticas, Dereitos da Infancia e Política Municipal 2014 outorgados pola UNICEF, entre un total de 36 distincións de toda España pola súa contribución ao desenvolvemento educativo.

DA HISTORIA EDUCATIVA

• *Murguía. Revista Galega de Historia* (www.revistamurguia.com) dedicou o seu número anuario de 2013 (número dobre 27/28) a presentar un amplo percorrido pola historia contemporánea da educación en Galicia, mediante unha ducia de contribucións que, ademais das novidades procuran presentar o actual panorama de estudos de historia da educación entre nós. Correu baixo a coordinación do profesor Xosé M. Malheiro e da profesora Alexandra Cabana.

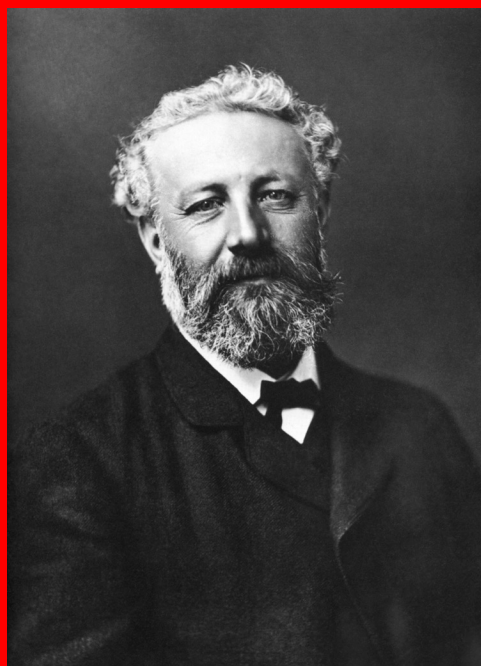
• Unha historia aínda próxima. Alberto Sacido Romero, profesor de secundaria, promoveu a realización dun magnífico documental arredor da historia docente do seu pai José A. Sacido



Tuñas co título de *Historia dun mestre galego, 1961-1996*. Unitarias. Un percorrido por máis de 30 anos de escolas unitarias en Galicia, con algunha memoria de tempos anteriores. Un oportuno testemuño que contou coa dirección fílmica de Jorge Algorta de Adiviña Producciones. <http://unitarias.es/>

• Hai pouco os Maristas celebraron o centenario da súa presenza en Vigo e agora o historiador José R. Rodríguez Lago ven de editar en Edelvives a obra que recorre a súa historia *Más que un Colegio (Los Maristas en Vigo, 1913-2013)*. ■





Jules Verne ou a aventura como educación científica

REVISTA GALEGA
DE EDUCACIÓN

ISSN: 1132-8932

Páx. 98-102

Nova Escola Galega

arno@mun-do-r.com

UNHA SIMBIOSE MODÉLICA

Se hai un autor (na miña opinión non hai un senón varios) que desmente a simplista tese segundo a cal o didactismo (todo didactismo) mata o valor literario, ese é o prolífico novelista francés Jules Verne. Por suposto que é certo que a miúdo a explícita pretensión didáctica acaba afogando a tensión creativa que debe dominar o espazo literario. Tamén o é que non é posible entender a riquísima pluralidade e vitalidade da actual literatura para a infancia e a mocidade sen tomar en conta a autonomía respecto do instrumentalismo pedagóxico que o libro infantil vai conquistando a partir do século XIX e que ten na invención lúdica das *Alicia* de Carroll o seu modelo paradigmático. Pero deducir disto que calquera pretensión de “ensinar” algo ou, como se dicía en terminoloxía agora en desuso, transmitir unha “mensaxe” (educativa, científica, moral, ideolóxica, política, mesmo relixiosa), condena un texto á inanidade literaria equivale saltar do continxente ao necesario: ás veces o didáctico abafa o literario mais non sempre. Verne é a proba.

Naceu Verne en Nantes, cidade portuaria do noroeste francés, en 1828. A mar será sempre unha referencia constante na súa vida e nas súas obras. Fillo dun avogado acomodado (mercé non só ao seu oficio senón tamén a un vantaxoso matrimonio), este imponse a estudar a carreira de Dereito, que en efecto cursa en París. Pero a vida bohemia literaria atrae máis a atención do Verne mozo ca non os estudos. Alí coñecerá e mesmo fará amizade con algunha das celebridades literarias do momento, en especial con Dumas fillo, quen o apoiará nos seus primeiros, e pouco exitosos, pasos como autor teatral. Para sufragar os seus gastos, logo de que o seu pai lle retira toda asignación económica ao comprobar que non ten intención de continuar o oficio paterno, farase axente de bolsa mentres segue escribindo. Entre tanto, poderíamos dicir que imitando o pai (as relacións con el serán sempre complexas e ambiguas, como salientan a maioría dos biógrafos), casa cunha viúva ben situada economicamente, coa que terá un fillo. Será un matrimonio cheo de frustracións, no que algúns ven a orixe da misoxinia da case totalidade da súa obra, sumado á previa decepción por un fracasado namoro adolescente.

O ano clave na carreira literaria de Verne é sen dúbida 1862, cando coñece o editor Pierre-Jules Hetzel. Verne levaba percorrendo editoriais na procura da que aceptase a publicación da novela *5 semanas en globo*. Tras recibir varias negativas, será Hetzel quen acepte publicala baixo certas condicións. A novela aparecerá nunha revista dirixida aos lectores novos, o *Magasin d'éducation et de récreation*, concibida co obxecto de difundir entre a mocidade os valores dos novos saberes científicos e invencións técnicas que están transformando o mundo. Hetzel ve no relato aventureiro de Verne un material que se pode adecuar ben a eses obxectivos, sempre que o escritor acepte seguir algunhas indicacións. E Verne non só acepta senón que se trocará no principal colaborador do programa didáctico de Hetzel. O éxito inmediato de *5 semanas en globo*, que de contado ve multiplicarse as traducións a varios idiomas, leva a Hetzel a propoñer ao escritor principiante un contrato insólito para a época: o editor pagaralle unha renda anual de case 20.000 francos a cambio de dúas novelas. Verne non só cumprirá escrupulosamente o contrato senón que algún ano entregará non dúas senón tres novelas. Así nacerá a serie das *Viaxes extraordinarias*, que chegará a sumar máis de 80 títulos e, ademais de facelo rico, converterá a Verne nunha celebridade mundial.

Moito se ten discutido sobre ese contrato. Quen saíu gañando, o editor ou o escritor? Quen tivo que ceder máis? Quen se acomodou en maior medida á vontade do outro? As testemuñas de que dispoñemos falan dun acordo mutuamente vantaxoso. Verne proporciona sen dúbida a Hetzel o mellor instrumento para o seu proxecto aínda que iso o obrigue a adaptar tanto os contidos dos relatos como a modalidade expresiva. Pero ben

poderíamos dicir que foi Hetzel quen fixo atopar a Verne a súa máis auténtica e lograda voz literaria. Nun momento en que segue vivo o espírito do romanticismo e cando a egolatría do autor onipotente e orgulloso da súa independencia se impuña, Hetzel e Verne proporcionan un contramodelo de harmonía simbiose entre autor e editor.

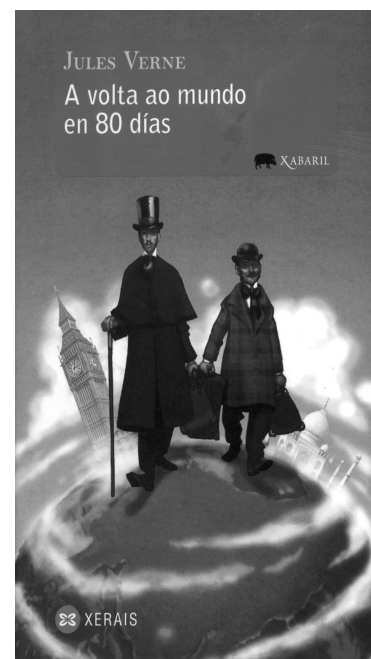
A NOVELA DA CIENCIA MODERNA

Algo máis de 150 anos despois da aparición da súa primeira novela, as obras de Verne seguen sendo lidas por milleiros de lectores en todo o mundo, malia que case desde o primeiro momento houbo quen discutiu a súa calidade literaria, conceptuándoo como un escritor "de segunda", especializado nun subxénero menor, a aventura para lectores mozos. Tense dito tamén que o carácter iniciático das aventuras vernianas decote aparece lastrado polo esquematismo na construción dos personaxes, moitas veces reducidos a inflexibles figuras arquetípicas, das que non son alleas os estereotipos nacionais (Phileas Fogg, o flegmático "home máquina" representativo do "espírito británico", mentres que o seu falador, sensible e astuto criado Passepartout o sería do "francés") ou mesmo racistas (o usurero xudeu de *Héctor Servadac* valeulle a Verne duras críticas xa en vida).

Isto é certo aínda que tamén o é que non abonda para afogar a potencia aventureira. O heroe verniano inicia a súa saída cara a aventura cunha viaxe, ben na procura de resolver un misterio (como o profesor Lidenbrock e o seu sobriño n'*A viaxe ao centro da terra*), ou ben para afrontar e superar un reto (os viaxeiros de *Da terra á lúa*, ou Phileas Fogg n'*A volta ao mundo en 80 días*), ou arrebolados polas circunstancias nun medio descoñecido que tratarán de descifrar e controlar (os naufragos resca-

tados polo Nautilus en *Vinte mil leguas de viaxe baixo dos mares*, os fuxidos americanos que chegan en globo ata *A illa misteriosa*). Pero, ao final da viaxe, resolto o misterio mediante a aplicación dos coñecementos científicos, a maior parte destes heroes non sofre unha transformación na súa personalidade, segue tan igual a si mesmo como o era ao principio. Non é el quen cambia senón o mundo arredor e ese cambio é sempre o triunfo da vontade humana guiada polo saber racional da ciencia.

A visión tópica de Verne preséntao como un predecesor da novela ciencia ficción e é habitual subliñar a lista de invencións técnicas que nas súas obras foron anticipadas. Valentín Arias, na asisada (como canto escribiu) introdución á súa tradución d'*A volta ao mundo en 80 días*, fala de once, desde o canón de longo alcance, os avións e helicópteros, ata o submarino e as viaxes fóra da terra. Pero é menos frecuente poñer o acento no xiro pesimista que a súa obra adopta a partir de obras como *Os cincocentos millóns da Begum*, de 1879, onde o que se anticipa é a terrible Primeira Guerra Mun-



dial, ou a Segunda, se tomamos en consideración as semellanzas entre o líder alemán Herr Schultze e Adolf Hitler, como entre outros sinala Miguel Salabert na súa excelente biografía do escritor francés. Jean Chesneaux poderá dicir que, fronte á “modernidade agresiva”, en Verne predomina “a chamada da natureza, a solidariedade humana, a forza das disidencias”. E con todo, son as obras optimistas do primeiro Verne as que continúan ocupando as preferencias dos lectores e as sete que poden lerse en galego pertencen todas, coa excepción d’O castelo dos Cárpatos, a ese período.

UNHA IMAXINACIÓN REALISTA

Outro tópico debuxa un Verne de imaxinación portentosa, romántico fabulador. Mais o certo é que a maioría das súas novelas se apoian nunha minuciosa documentación. Todos os biógrafos nolo describen como un lector infatigable de revistas científicas, das que toma notas que empregará na redacción dos seus relatos. Así se define, no prefacio a unha das primeiras obras, o proxecto das Viaxes

extraordinarias: *Trátase de resumir todos os coñecementos xeográficos, xeolóxicos, físicos e astronómicos amoreados pola ciencia moderna, e de refacer, baixo a forma atraente que lle é propia, a historia do universo.* Como salienta François Caradec, “(a)poiándose en feitos reais, en descubrimentos auténticos, (Verne) ten o xenio de situar a acción das súas novelas non no porvir senón no presente: explora os mundos descoñecidos nun mundo coñecido.”

Non sería acertado logo situar as obras de Verne no espazo da literatura fantástica. Son, como no caso da maioría das obras de ciencia ficción, das que se pode considerar neste sentido xusto precedente, obras de estrito realismo. Mesmo aquelas que presentan episodios máis aparentemente “imposibles” (como, entre as que se poden ler en galego, a *Viaxe ao centro da terra* e *O Castelo dos Cárpatos*), todo o aparentemente inexplicable recibe finalmente explicación racional. Mais, como acabamos de ver, a anticipación de Verne non se proxecta sobre un mundo futuro, senón que se sitúa nun exacto presente. Non son, logo, novelas “futuristas” (a excepción é a tardía *La Journée d’un journaliste américain* en 1889, aparecida en 1910), como o serán as da ciencia ficción a partir da segunda metade do século XX, senón relatos que nos din: así está cambiando a ciencia e a técnica ao mundo hoxe mesmo. Ou así o podería cambiar se confiamos nos seus potenciais.

Nese cambio ningún papel xoga a política. Como ben sinala Michel Foucault, as novelas de Verne expresan o ascendente e exitoso espírito burgués decimonónico, que ve no mundo un espazo neutro perfectamente homoxéneo, e por iso mesmo identificable, nominable, medible, cuantificable. A capacidade transformadora da ciencia

burguesa reside nesa confianza en que todo, desde os ceos ata hai nada inalcanzables ata as profundidades remotas dos océanos e do interior mesmo da esfera terrestre, todo é sometible aos designios humanos a través do poder sen límites da racionalidade instrumental científica. Non hai lugar en principio para o conflito ecolóxico (aínda que a morte do capitán Nemo en certo xeito xa escuramente o anticipa), como tampouco non o hai para os conflitos sociais ou para o cuestionamento das políticas colonialistas ou do lugar da muller (os personaxes femininos son simplemente inexistentes na maioría das obras de Verne, cun único papel protagonista: a rara *Mistres Branican*, de 1891). As análises contemporáneas que promoven os estudos de xénero ou anticoloniais verán sen dúbida en Verne un autor máis que contribúe ao discurso dominante. Un autor simplemente, diría eu, da súa época.

VERNE EN GALEGO

As sete novelas de Jules Verne que contan con tradución en galego inclúen sen dúbida as principais das que constitúen os seus títulos máis célebres, onde habitan as figuras máis emblemáticas, aínda que os que medramos pelexando cos pais para que nos deixasen máis tempo coa luz prendida na noite e así apurar na cama a lectura apaixonada dos seus libros, sempre botaremos en falta algún. Eu, sobre todo, *Os fillos do capitán Grant* e *Un capitán de quince anos*. Agardemos que tamén estes títulos poidan lerse pronto no noso idioma. Son ademais, máis alá da miña experiencia privada, xunto con *Dous anos de vacacións*, aventuras que teñen como protagonista mozos adolescentes, e por iso mesmo con especial capacidade para conectar co lectorado desa idade.

A volta ao mundo en 80 días é Verne en estado puro, un canto

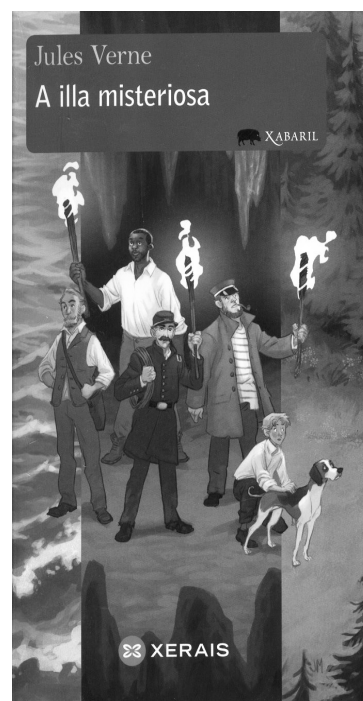


ao poder absoluto da técnica e do cálculo racional. As liñas férreas, o barco e o telégrafo (cun episódico recurso ao transporte aéreo en globo) son os instrumentos que permiten ao impávido Phileas Fogg gañar a súa aposta e probar que, en efecto, a ciencia e a técnica teñen reducido as distancias entre os puntos máis extremos do planeta. Porque as distancias non se calculan con medidas de lonxitude (daquela ademais o metro aínda non conseguira a aceptación universal e os lectores de Verne han pelexar coa procura de equivalencias cos pes, polgadas e millas terrestres que se multiplican nos seus textos, sobre todo cando, coma neste caso, o protagonista é anglosaxón) senón en tempo. É tamén pura aventura, cunha excelente gradación do suspense que chega ata alén do último segundo na celeberrima chegada de Fogg ao club coa última badalada do reloxo que marca a fin do prazo, despois de ter asistido no capítulo precedente ao seu aparente fracaso. E non falta o humor nin a intriga policial, co detective perseguidor sempre pisando as pegadas do protagonista e sempre a piques de estragar o seu obxectivo.

En *20.000 mil leguas baixo dos mares* atopamos o que sen dúbida é o personaxe, non só máis emblemático de Verne, senón o máis querido por el. Sabemos que o deseño deste personaxe, o enigmático e sombrizo capitán Nemo, foi orixe dunha das máis graves desavinzas entre o escritor e o seu editor. Hetzel, daquela convencido pacifista, quería evitar todo recurso á violencia nas súas novelas didácticas. Pero esta vez Verne foi inflexible: Nemo tiña boas razóns para ser vingativo, as mesmas que xustificaban a súa misantropía e as súas fases depresivas. Coñecemos a carta na que el xustifica o odio violento de Nemo: non estaría xustificable que un polaco, ao que as forzas

invasoras rusas asasinasen a muller e os fillos, decidise dedicar a súa vida a vingalos, a eles e á súa patria asoballada, afundindo buques rusos? Mais cando faga reaparecer a Nemo, moribundo, ao final d'*A illa misteriosa*, trocara en nacionalista hindú que se enfronta ao imperio colonial británico. Con todo, a maioría dos biógrafos coinciden en atopar en Nemo o alter ego do propio Verne, o que reclamaría unha reflexión para a que aquí non dispoñemos de espazo.

20.000 mil leguas baixo dos mares e *A illa misteriosa* son dúas novelas moi diferentes. Para un lector galego, a primeira ten un significado especial porque o capítulo VIII da 2ª parte leva por título "A baía de Vigo", e nel desvelase como o capitán Nemo financia o seu equipo: mediante o tesouro mergullado de Rande. Vinte anos despois da aparición da novela de Verne, o industrial burgués Sanjurjo Badía inventou unha "boia submarina" para defender a ría dun potencial ataque inimigo. Este prototipo de submarino pode verse hoxe no Museo do Mar vigués e os dous personaxes, Verne e Sanjurjo, foron unidos nun singular relato, ben documentado coma todos os seus, por Paco Climent nunha novela escrita orixinalmente en castelán, que conta con versión galega baixo o título *Cando Verne amarró en Vigo*. Un interesante traballo escolar, que de seguro pode apaixonar o alumnado, sería afrontar a lectura da obra de Verne e a de Climent, que cabería complementar, para quen dispoña desa posibilidade, cunha visita ao submarino de Sanjurjo no museo vigués, dirixida a investigar o "misterio" do tesouro de Rande. Investigación que non debería concluírse sen unha ollada ao monumento dedicado ao capitán Nemo en fronte da illa de San Simón.



UNHA UTOPIA ROBINSONIANA

A illa misteriosa, que para moitos é a obra mestra do autor, representa unha mestura entre a utopía tecnolóxica e o tema do robinsonismo que cultivará en varias das súas obras. Os cinco insólitos naufragos (porque a embarcación coa que arriban á illa non é ningún barco senón un globo) son perfecto expoñente do carácter arquetípico das figuras vernianas: o enxeñeiro Cyrus Smith combina o saber científico e a vontade decidida; o reporteiro Gedeon Smith, será quen erga acta da vida e traballo dos colonizadores e é á vez un gran cazador; Harbert é un "rapaz destemido, notablemente instruído nas ciencias naturais", que proporcionará valiosa información para identificar as especies vexetais ou animais comestibles; o criado negro Nab "era a entrega personificada"; e finalmente o mariñeiro Pencroft, de quen se dirá que era un chisco "infantil" e fará o papel en varias ocasións de figura cómica, "como bo lobo de mar, estaba preparado para todo, pois todo sabía facer". En nin-

gún momento aparecerá ningún conflito importante entre os cinco colonos que, desde o inicio, asumen cadanseu papel e recoñecen como líder indiscutible o sabio enxeñeiro.

Ese, poderíamos dicir, é o ideal político implícito da utopía científico-tecnolóxica verniana. Como na República platónica, o rei absoluto era o filósofo, aquí éo o moderno científico. E a súa autoridade permitirá aos cinco colonos reproducir, nunha ignota illa do Pacífico e en apenas un ano, a historia do desenvolvemento humano, pasando pola fase da produción de lume, a olería, a forxa de metais, a química coa fabricación de explosivos, a construción dun ascensor hidráulico e mesmo a electricidade! Tal é a confianza que os colonos teñen no seu guía e a seguridade de que a súa ciencia conseguirá extraer da natureza canto precisan que o reporteiro dirá cando apenas teñen iniciado os seus traballos de colonización:

- Polo demais, que nos falta? Nada!

Ao que retrucará rindo o mariño:

- Nada, excepto... todo!

Cabe pensar que uns homes, todos eles aínda novos, non botasen de menos nada en especial? Non botarían de menos a presenza da muller? De novo reaparece aquí a misoxinia do noso autor que non dubida en deixar dito: "cómpre dicir que os colonos eran *homes* na fermosa e poderosa acepción da palabra". E desde logo aquí "home" non pretende designar a especie humana. Decididamente as novelas de Verne só poden contribuír a traballar a problemática de xénero tomándoas como exemplo dun androcentrismo característico dunha época que posiblemente, por desgraza, non temos deixado de todo atrás.

As tres novelas sobre as que aínda non teño dito nada merece-

rían unha extensión que xa non é posible dedicarlles. *Da terra á lúa* é unha *nouvelle* (novela curta) que pertence á primeira e optimista etapa de Verne, como *Viaxe ao centro da terra*. Mais esta última ten sido considerada, con razón, a máis fantástica das creacións do racional Verne porque neste caso, sendo imposible atopar informacións fidedignas sobre a constitución do interior do planeta, o escritor houbo de suplir coa imaxinación o que a ciencia non lle proporcionou. *Miguel Strogoff* é unha novela de aventuras clásica, máis próxima ao folletín ao estilo do seu amigo Dumas, que se afasta do modelo verniano dominante, porque nela a ciencia e a técnica non xogan ningún papel relevante. *O castelo dos Cárpatos* pertence xa á etapa final e adopta a forma aparente dun relato de misterio gótico, esta vez seguindo o modelo doutro admirado escritor, o americano Poe. Pero só en aparencia segue ese modelo porque, como en todo Verne, ao final os misterios desvelaranse produtos da habelencia técnica do misterioso e enlouquecido propietario do castelo, anticipando esta vez algo que se asemella moito ao que acabará sendo o cine ou a televisión, ou mesmo as reproducións holográficas.

CODA SOBRE VERNE NO CINE E NA BANDA DESEÑADA

Case poderíamos dicir que o cine inspirado nas obras de Jules Verne constitúe en si mesmo todo un xénero cinematográfico, desde *Voyage dans la lune* de Georges Méliès. Certo que a meirande parte das numerosísimas películas vernianas non destacan polos seus méritos artísticos. Apenas paga a pena salvar *Vinte mil leguas de viaxe baixo dos mares* (Richard Fleischer, 1954), cun vitalista Kirk Douglas mozo que se enfronta a un aristocrático Capitán Nemo, interpretado por James Mason;

e a superproducción hollywoodiense *A volta ao mundo en oitenta días* (Michael Anderson, 1956), cun reparto de estrelas encabezado por un preciso David Niven como Phileas Fogg e o cómico Cantinflas, na súa única incursión fóra do cine mexicano, como un improbable *Paspartout*.

Tamén a banda deseñada se ten inspirado en Verne habitualmente de xeito máis ben rutineiro e escasamente creativo. Unha serie aparecida recentemente, obra de autores españois, podería ser unha excepción. *Las aventuras imaginarias del joven Verne*, serie da que eu só coñezo a primeira entrega, recrea a vida do mozo Verne, acompañado polo seu querido irmán Paul e a prima Constance, da que se namora sen ser correspondido. Eu só lle poñería unha tachá: esaxera a visión do Verne romántico soñador, sen apenas deixar espazo para o científico e racionalista, optando polo xénero fantástico, máis na liña do por outro lado tan admirado por Verne Edgar Allan Poe, ca fiel ao auténtico espírito verniano. ■

-Á volta ao mundo en 80 días. Colección Xabaráil. Ed. Xerais de Galicia 2008. (1ª ed. 1983) (trad., intr. e notas Valentín Arias).

Viaxe ao centro da terra. Colección Xabaráil. Ed. Xerais de Galicia 2008. (1ª ed. 1988) (trad., intr. e notas Valentín Arias).

Da terra a Lúa. Edicións do Cumio 1988 (trad. Valentín Arias).

Vinte mil leguas baixo dos mares. Ir Indo 2003 (trad. Mercedes Pacheco Vázquez e Llerena Perozo Porteiro).

Miguel Strogoff. Baía Edicións 2012 (trad. de Ánxela Gracián).

O castelo dos Cárpatos. Urco editora 2012 (trad. de Ana Iglesias Otero).

A illa misteriosa. Colección Xabaráil. Ed. Xerais de Galicia 2014. (trad. de Ánxela Gracián).

A CIDADE DOS NENOS... e das nenas, da mocidade e das persoas adultas.

Francesco Tonucci (Con limiar de Antón Costa Rico)

KALANDRAKA

REVISTA GALEGA
DE EDUCACIÓN
PUBLICACIÓN DE NOVA ESCOLA GALEGA

ISSN: 1132-8932

Páx. 103

Temos entre as mans a coidada edición en galego dunha obra imprescindible para comprender o pensamento e as propostas de Francesco Tonucci, un recoñecido educador e psicopedagogo italiano que, ao igual que outros pensadores e pensadoras, reivindica desde a teoría e desde a práctica a función educativa da cidade.

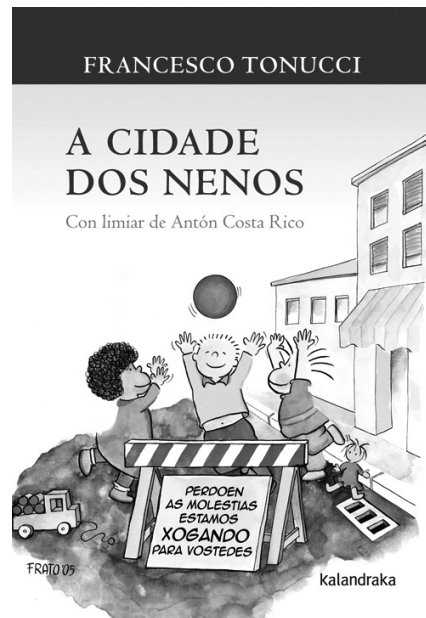
A edición que comentamos, ademais de achegarnos a tradución do libro, incorpora un interesante limiar do profesor Antón Costa, que axuda a situar ao autor no contexto sociohistórico que orixina a súa obra, ofrecendo, ademais, claves para comprendela mellor.

Foi a toma de conciencia das necesidades da infancia nunhas contornas urbanas cada vez máis hostís para as persoas, a que levou a Tonucci a argumentar que unha cidade ofrece maior calidade de vida para todos se redeseña a estrutura urbana e os servizos tomando como unidade de medida os nenos. Comeza, así, en Fano -a súa vila natal-, no ano 1991, un proxecto que había ter longo percorrido.

A cidade dos nenos hai tempo que abandonou a condición de experiencia puntual nun pequeno municipio italiano para ser hoxe un Proxecto Internacional do Consello Nacional de Investigación do que -de Galicia- forma parte polo momento a cidade de Pontevedra. Trátase dun movemento que, en liña co de Cidades Educadoras, reivindica o liderado das administracións locais e o traballo en rede dos axentes sociais para identificar as debilidades do territorio, repensar os recursos e afrontar de forma compartida unha mellora colectiva na que a infancia ten un papel central.

A busca permanente da participación activa dos cativos no deseño e na vida da cidade, así como a recuperación do espazo público para o xogo e a convivencia, son dúas constantes nun libro de doada lectura que se estrutura en tres grandes partes: unha primeira, titulada "o proxecto" que nos achega ás orixes e ao marco conceptual desta iniciativa; unha segunda, "as propostas" que ofrece claves metodolóxicas para a acción; e unha terceira, "as experiencias" que presenta programas concretos cos que avanzar na recuperación do protagonismo das persoas nas urbes.

Aínda que pasaron case 20 anos da súa primeira edición, *A cidade dos nenos* segue a ser unha lectura imprescindible porque desafía ás administracións locais, ás escolas, ás asociacións, a cada un e a cada unha de nós como cidadáns, a implicarnos na construción dunha cidade habitable, inclusiva, acolledora, participada e responsablemente participativa. ■



Belén Caballo Villar

Universidade de Santiago de Compostela

PENÚLTIMAS TENDENCIAS

Carlos Negro

Edicións Xerais

REVISTA GALEGA
DE EDUCACIÓN

ISSN: 1132-8932

Páx. 104

“Medrar é aprender a fuxir da ditadura dos espellos”

Medrar é aprender a fuxir”: das conveccións sociais, das etiquetas prefabricadas, do sexismo, da opresión, do estigma castrador.

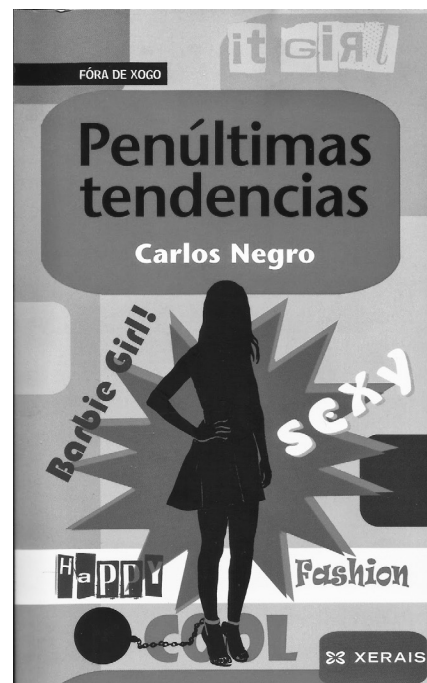
Medrar é aprehender... Espellos!

Medrar é aprender a virar a realidade coa elegancia dos espellos; sen prexuízos, con ímpeto literario, a contratempo. E a iso, a crecer dándolle a volta ao establecido, nos ensina Carlos Negro no seu último poemario, *Penúltimas tendencias*. Un contra-manual en sete leccións predicadas por unha adolescente “case atea”, “convulsa e opaca”, que se nega a ser princesa “*fashion & cool & chic & sexy*”. Un diario heptagonal que nos mostra a cara inversa das modas impostas, das mulleres obxecto, dos filmes para mozas cun discurso patriarcal ou das “*superpop megafashion*”.

Nunha sociedade onde o machismo se disfraz, detrás dos escaparates, de romanticismo barato, faise cada vez máis necesario un discurso alternativo, que sirva de referente ás mozas que están a construír a súa identidade entre tanto bombardeo de estereotipos superficiais. De aí que o libro que nos dispoñemos a analizar responda, en primeiro lugar, a unha urxencia presente, sobre todo, nos centros escolares; en particular nos de ensino secundario. En efecto, a lectura do *Penúltimas tendencias* é altamente recomendable en calquera curso da E.S.O. nas materias relacionadas coa ética e o civismo ou ben nas de linguas. Nestas, ademais do contido, cómpre atender á forma, pois os textos exhiben un estilo moi accesible mais sen perder a calidade artística; mérito nada doado de acadar nas coleccións xuvenís en verso.

Por outra banda, algunhas das composicións revisan clásicos como o “Longa noite de pedra”, de Celso Emilio Ferreiro, mais aplicado ao “universo rosa” que se lles presupón ás rapazas “barbie”, o cal ofrece múltiples posibilidades didácticas –de intertextualidade, en primeira instancia- para traballar na aula. Ao igual que as mofas a neoloxismos, apócopes e anglicismos do tipo “parties”, “finde”, “pisci”, “happy”, “diver”, ou “insti”, susceptibles de ser tratados en debates sociolingüísticos –con posible atención ás repercusións morfolóxicas- a diferentes niveis segundo a etapa educativa na que nos atopemos.

En conclusión, o *Penúltimas tendencias*, de Carlos Negro, supón, en canto ao contido, un contra-manual imprescindible para combater os canons de feminidade marcados polo mercado e consumidos baixo cadeas represoras. E, pola contra, formalmente, convértese en manual artístico e didáctico no contexto dunha educación en valores e libre, por medio da que aprender, á vez, lingua e literatura galega. Manual e contra-manual, como as dúas caras dos espellos que nos axudan a virar a realidade; “co cerebro como arma de combate”, que engadiría a voz da adolescente “que se transforma en poema” desde as primeiras páxinas do *Penúltimas tendencias*. ■



Rosalía Fernández Rial

Nova Escola Galega

PO-RENTES

POR JOSÉ TOMÁS

www.xosetomas.com



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
- Subscricións por correo-e: rge.subscricions@mundo-r.com

Se desexa algún número atrasado pode solicitalo da mesma forma.

Si, desexo subscribirme á REVISTA GALEGA DE EDUCACIÓN, tres números ao ano, polo prezo de 34 euros.
Subscribome desde o número ____.

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 (34 euros máis gastos)

-----, de ----- de 2015

Sinatura

Doble Grao: Grao en Arquitectura Técnica + Grao en Ciencias Empresariais



Xestión
Económica e
Empresarial

Xestión da
Edificación

Profesión da
Arquitectura
Técnica

Postos de
Dirección



Primeiro Dobre
Grao do Sistema
Universitario
público que
combina as áreas
de Arquitectura e
Enxeñaría coas
Ciencias Sociais

Poderás solicitar a
admisión se
cumpres os
requisitos legais
de acceso a
calquera dos dous
Graos

Límite 30 prazas

Novos profesionais para o futuro nas empresas e institucións



Poderás obter
dúas titulacións:
Grao en
Arquitectura
Técnica +
Grao en Ciencias
Empresariais
en 5 anos +
1 cuatrimestre
(396 ECTS)

euat.udc.es
direccion.euat@udc.es
981 1670000 ext 2727



economicas.udc.es
decaecon@udc.es
981 1670000 ext 2412



RINEF-CISOC

En defensa da escola pública



Rede de Investigación
en Educación e Formación
para a **Cidadanía** e a
Sociedade do Coñecemento



Política Educativa,
Historia e Sociedade



Optimización das
linguaxes múltiples



GIE SANTIAGO
grupo interuniversitario
de estudos



GIE Ourense
grupo interuniversitario
de estudos



Grupo de
Investigación
Stellae



EIDE
Equipo de Investigación
en Diversidade Educativa



EDUNARTEX
Educación, Naturaleza, Arte y Excursionismo



EIRA
Equipo de
Investigación Educativa



UNIVERSIDADE DA CORUÑA

